

TYTTÖJEN KOULULIIKUNTAMOTIVAATIO LUKIOSSA

Kristiina Korkalainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Kristiina Korkalainen (2018). Tyttöjen koululiikuntamotivaatio lukiossa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 60 s., 4 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, motivoiko koululiikunta lukion ensimmäisen vuosikurssin tyttöjä. Tutkielmassa tarkasteltiin eri tekijöitä, jotka ovat yhteydessä koululiikuntamotivaatioon. Erityisen kiinnostuksen kohteena oli opettajan mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden koululiikuntamotivaatioon. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä muutoksia lukiolaistytöt tekisivät liikuntatunneille, jotta ne motivoisivat enemmän. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelujen ja ainekirjoitusten avulla. Haastatteluja oli yhteensä seitsemän ja ainekirjoituksia 20. Haastatteluista neljä toteutettiin keväällä 2014 ja kolme keväällä 2016. Ainekirjoitukset kerättiin keväällä 2016. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Yhteensä tutkimukseen osallistui 27 lukiolaistyttöä.

Saatujen tuloksien mukaan koululiikunta motivoi ja siihen suhtaudutaan positiivisesti. Kolme eniten motivaatiota nostavaa tekijää tärkeysjärjestyksessä olivat 1) opettajan tasapuolinen kannustus, 2) toimiva liikuntaryhmä ja 3) opettajan positiivinen asenne. Kolme eniten motivaatiota laskevaa tekijää olivat tärkeysjärjestyksessä 1) opettaja, joka pakottaa oppilaat toimimaan oppilaiden tahdon vastaisesti 2) kuntotestit ja 3) numeroarviointi. Opettajalla havaittiin olevan useita mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon esimerkiksi olemalla läsnä ja kannustava sekä puuttumalla negatiivisiin ryhmäilmiöihin kuten kiusaamiseen. Oppilaat esittivät liikuntatunneille useita erilaisia muutosehdotuksia, joista kuntotestien ja numeroarvioinnin poistaminen saivat eniten kannatusta.

Saatujen tulosten ja pohdintojen valossa tärkeää olisi, että liikunnanopettajalla on riittävät vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataidot, jotta hän osaa puuttua negatiivisiin ryhmäilmiöihin liikuntatunnin aikana, kohdata oppilaat yksilöinä ja olla kannustava. Tuloksissa selvisi, että kuntotestit ja niiden tulosten arvioiminen sekä oppilaiden vertailu tulosten mukaan laskee oppilaiden motivaatiota. Saadut tulokset puhuvat sen puolesta, että uuden opetussuunnitelman myötä poistunut kuntotestien arvioiminen on ollut hyvä ratkaisu. Uuden opetussuunnitelman tuomat Move! -testit eivät vaikuta oppilaan liikunnan arvosanaan.

Avainsanat: koululiikunta, lukiolaistytöt, motivaatioilmasto, itsemääräämisteoria, tavoiteorientaatio, odotusarvoteoria

ABSTRACT

Kristiina Korkalainen. 2018. Motivation towards physical education among high school girls. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Master's thesis in sport pedagogy. 60 pages, 4 appendices.

The aim of this study was to find out whether physical education classes in high school motivate first year female students. The study examines especially the role of the physical education teacher in motivating the students. In addition, the goal was to find out what changes to physical education classes female students would recommend in order to make them more appealing. The data consists of seven interviews and of twenty essays. One of the interviews was held with two students at a time, and six with only one interviewee. Four of the interviews were conducted during the spring of 2014 and three during the spring of 2016. The essays were written in spring 2016. The analysis of the material was data driven. In total, 27 students participated in the study.

The results show that female students consider physical education classes to be motivating, and they have a positive attitude towards them. Three main factors enhancing the motivation are the following, in order of importance: 1) teacher encourages the students even-handedly 2) good group dynamic 3) positive attitude of the physical educator. Three factors that lower the motivation the most are, in order of importance: 1) coercive way of the teacher 2) fitness test and 3) grading.

The teacher can affect the motivation in various ways, for example by being actively present, supportive and by intervening in negative things happening in the group, like bullying. The students proposed several changes to physical education classes, especially the elimination of the fitness tests and gradings.

In the light of the results, it is important that the physical educator has competent communication and group leading skills in order for her or him to intervene in negative things happening in the group, to be able to encounter the students as individuals and to be supportive during the class.

If the physical educator compares the skills or the fitness tests results of the students, it reduces their motivation. According to the new physical education syllabus, the results of the fitness tests do not affect the student's grade anymore, and this study also proves that it has been a good decision. Move! -tests that are used as fitness tests today do not affect the student's grade.

Key words: physical education, high school girls, motivational climate, goal orientation, self-determination theory, expectancy-value theory

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1. JOHDANTO	1
2. MOTIVAATIOTEORIAMOTIVAATIOTEORIAMOTIVAATIOTEORIAMOTIVAATIOTEORIA	3
2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	4
2.2 Itsemääräämisteoria	5
2.3 Tavoiteorientaatio	6
2.4 Odotusarvoteoria	7
2.4.1 Odotukset	7
2.4.2 Arvo	9
2.4.3 Odotusarvoteorian tarkastelu koulussa	10
2.4.4 Odotusarvoteorian tarkastelu liikuntatunneilla	11
3 LIIKUNTAKASVATUS	13
3.1 Liikunnanopetus yläkoulussa	13
3.2 Liikunnanopetus lukiossa	14
4 OPPILAIDEN MOTIVAATIOON VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ	17
4.1 Opettajan vaikutus motivaatioon	17
4.2 Taitotason vaikutus motivaatioon	18
4.3 Ryhmän vaikutus motivaatioon	19
5 MITÄ TIEDETTÄÄN LIIKUNTATUNTIENTEN MOTIVOIVUUDESTA	20
6 LAADULLINEN TUTKIMUS	24
6.1 Tutkimuskysymykset	25
6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	25
6.3 Tutkimuksen aineisto	27
6.3.1 Haastattelut aineiston keruumenetelmänä	27
6.3.2 Ainekirjoitukset aineiston keruumenetelmänä	30
6.3.3 Aineiston analyysi ja tulkinta	32
6.4 Tutkittavien esittely	33
6.5 Tutkimuksen eteneminen	33
7 TULOKSET	35
7.1 Koululiikunta motivoi ja suhtautuminen on positiivista	35

7.2 Kolme merkittävimmin motivaatioon vaikuttavaa tekijää.....	36
7.3 Arvioinnin ja kuntotestien vaikutus.....	38
7.4 Opettajan vaikutus	39
7.5 Autonomian vaikutus.....	41
7.6 Ryhmän vaikutus	42
7.7 Liikuntalajien vaikutus	42
7.8 Mitä oppilaat muuttaisivat koululiikunnassa	43
7.9 Koululiikunnan vaikutus vapaa-ajan liikuntaan.....	44
7.10 Terveystiedon vaikutus koululiikuntamotivaatioon	45
8 POHDINTA.....	45
8.1 Yhteenveto	45
8.2 Jatkotutkimusehdotuksia.....	48
8.3 Luotettavuus ja eettisyys.....	50
LÄHTEET	53

LIITTEET

1. JOHDANTO

Muistan etenkin ala-asteen kuudennen luokan liikuntatunnit erittäin hyvin. Tunneilla oli hyvä tunnelma ja suurin osa luokastamme oli innostunut liikkumaan. Erityisesti jalkapallopelimme ovat jääneet mieleeni erittäin iloisina, motivoivina ja liikunnallisina kokemuksina. Liikuntatuntien innostavuus saikin minut hakemaan sekä yläasteelle liikuntaluokalle että liikuntapainotteiseen lukioon, ja sama into on kantanut aina liikunnanopettajaopintoihin saakka. Olen jäänyt miettimään, mikä teki näistä liikuntatunneista niin motivoivia.

Tässä tutkielmassa selvitän syitä, jotka vaikuttavat koululiikuntamotivaatioon. Liikunnanopettajana etenkin omat mahdollisuuteni vaikuttaa oppilaiden intoon liikkua kiinnostavat minua. Vaikka omat kokemukseni liikuntatunneilta ovat positiivisia ja olen ollut liikunnallinen nuori, eivät kaikkien oppilaiden kokemukset koululiikunnasta ja liikkumisesta ole samanlaisia.

Aihevalintaani vaikuttivat myös liikkumattomuuden terveysriskit. Useissa tutkimuksissa on havaittu liikunnan terveyttä edistäviä vaikutuksia. Liikunta ehkäisee esimerkiksi sokeritautia, liikalihavuutta, paksusuolen syöpää, osteoporoosia sekä alentaa sydän- ja verisuonitautikuolleisuutta (Consensus Statement Medicine and Science in Sports and Exercise 2001, Liukkosen, Jaakkolan & Soinin 2007, mukaan). Liikunnan synnyttämiä terveysvaikutuksia ei voi varastoida, vaan liikunnasta on saatava pysyvä elämäntapa. On tutkittu, että säännöllisellä liikunnalla voidaan madaltaa riskiä sairastua yli 20 sairauteen kuten nivelrikkoon, aivohalvaukseen, sydämenvajaatoimintaan, nivelreumaan ja niskavaivoihin (Vuori 2011, 13). Lapsuusiän liikunnallinen aktiivisuus ennustaa hyvin vapaa-ajan liikunnan harrastamista aikuisiällä. Lapsena hankitut sekä myönteiset että kielteiset kokemukset toimivat usein joko kimmokkeina tai esteenä elinikäiselle liikuntaharrastukselle. Koska koulun liikuntatunnit eivät täytä lasten päivittäistä liikunnan tarvetta, tulisi tavoitteena olla lasten kiinnostuksen herättäminen liikuntaa kohtaan. Viihtyisät ja motivoivat liikuntatunnit innostavat lapsia liikkumaan vapaa-ajalla, mikä ennustaa liikunnallista aktiivisuutta myös aikuisena. (Jaakkola, Kokkonen & Liukkonen 1999.) Lapsena syttynyt kipinä liikuntaan ja sen kauaskantoiset, positiiviset vaikutukset ihmisen elämään tekevät aiheeseen perehtymisen tärkeäksi.

2. MOTIVAATIOTEORIAT

Tieteenalana psykologian ensisijainen tarkoitus on käyttäytymisen ennustaminen. Motivaatio kuuluu psykologian käsitteen alle, sillä se selittää ihmisen käyttäytymistä. Motivaatio vastaa kysymykseen, miksi ihminen menetteli kuten menetteli tietyssä tilanteessa (Niittamo 2005.) Psykologian osa-alueena motivaatiotutkimuksessa etsitään vastauksia sekä yksinkertaisiin että monimutkaisiin ihmisen käyttäytymisen syihin. Psykologian tieteenalana pyritään löytämään vastauksia kaikenlaisen käyttäytymisen syihin. (Teevan & Smith 1967, vii.)

Motivaatio-sanana juuret ovat latinalaisessa verbissä ”movere”, joka käännetään englanniksi ”to move”. Suomennettuna verbi voidaan kääntää esimerkiksi sanoilla ”liikkua” tai ”toimia”. Motivaatio-sanalle on useita merkityksiä, eikä sen tarkasta sisällöstä olla täysin yksimielisiä. (Ylippiipari 2011, 14.) Uudemmat motivaatioteoriat keskittyvät ihmisen toimintaan vaikuttaviin uskomuksiin, arvostuksiin ja tavoitteisiin (Eccles & Wigfield 2002). Motivaatio kertoo, mistä ihminen on kiinnostunut, mistä hän pitää sekä mitkä ovat hänen intohimojaan ja toiveitaan (Niittamo 2005).

Motiivi kertoo tapahtuman syyn eli vastaa kysymykseen, miksi ihminen menetteli tietyllä tavalla (Mäki & Purhonen & Weckroth 1978, 1-7). Motiivina jalkapallon pelaamiseen voi olla esimerkiksi kavereiden tapaaminen tai pelaamisen tuoma mielihyvä. Tarpeet ovat ihmisen perusluontoisia motiiveja (Niittamo 2005).

Ihmisen tavoitteellista toimintaa voidaan tutkia motivaation näkökulmasta. Kaiken ihmisen tavoitteellisen toiminnan taustalta löytyy motivaatio. Motivaatiota kuvataan psyykkisenä tilana, joka tietyssä tilanteessa määrää, millä vireystasolla ihminen toimii. (Vuorinen 2001, 12.) Oppimisen kannalta motivaatio on tärkeää. Motivaation voimakkuuden kasvaessa kasvavat myös oppimisen määrä sekä laatu, kunnes saavutetaan optimaalinen taso. Optimaalisen tason jälkeen oppimisen taso sekä suorituskyky lähtevät laskuun. Ylimotivoitumisen taustalla on usein epäonnistumisen pelko, joka vaikeuttaa sekä oppimista että suoritusta. Paras mahdollinen suoritus on siis riippuvainen oikeasta motivaatitasosta. Tätä motivaation ja oppimisen suhdetta kutsutaan Yerkes-Dodsonin laiksi. (Madsen & Egidius 1974.)

Motivaatio ilmenee ihmisen toimintana yksittäisessä tilanteessa sekä toimintatapoina koko elämän ajan. Pysyvien toimintatapojen taustalla vaikuttavat pysyvät motiivipiirit. Tavoitteemme sekä

päämäärämme tarvitsevat pohjaksi tällaisia tiedostettuja ja tarkkoja motiivipiirejä. Motivaatio voi olla myös tiedostamatonta. Kielteiset tunteemme paljastavat, että toiminnassa on tapahtunut jotain motiiviemme vastaista. (Niittamo 2005.)

Motivaatiolle ovat synonyymejä seuraavat sanat: vaikutin, kannustin, mielenkiinto, tahto, halu, into sekä innostus. Intoa vastaavat sanat: palava halu, innokkuus, vimma, antaumus, hinku, kiihko sekä paatos (Nurmi 2004, 568). Motivaatio-käsitettä lähellä ovat intressit, arvot sekä arvostukset (Niittamo 2005). Tässä työssä käytän termejä “motivaatio” ja “innokkuus” synonyymeinä

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Deci on tutkinut sisäsyntyistä motivaatiota (1975) ja jatkanut tutkimista Ryanin kanssa (2000). Sisäsyntyinen motivaatio on tekemistä asian itsensä vuoksi. Olennaisin siinä ovat sitkeys ja päättäväisyys. Myös uteliaisuus kuuluu sisäsyntyiseen motivaatioon. Sisäsyntyiselle motivaatiolle on tyypillistä oppimistehtävistä nauttiminen. (Aunola 2005.) Sisäinen motivaatio kertoo, mitä ihminen tekisi, jos hänellä ei olisi ulkoisia pakotteita kuten toimeentulon hankkimista. Sisäisesti motivoituneeseen toimintaan (esim. leikkiminen) kuuluu myös autonomia eli itsemääräämisen tarve. Toinen sisäiseen motivaatioon kuuluva tarve on itsensä osaavaksi kokemisen tarve eli pätevyys tarve. Kolmas sisäsyntyisen motivaation tarve on läheisyys. Eräs esimerkki sisäisen motivaation valtavasta voimasta on se, miten ihmiset seikkailevat vapaaehtoisesti äärimmäisissä ja haastavissa olosuhteissa. (Niittamo 2005.)

Jos sisäisesti motivoivasta toiminnasta annetaan ulkoisia palkkioita, se alkaa menettää kiinnostavuuttaan (Deci, Koestner & Ryan 1999, Niittamon mukaan 2005). Ulkoisesti motivoituneen ihmisen toimintaa motivoivat ulkoiset palkkiot kuten muiden kunnioitus ja kiitos tai raha. Tällainen toiminta käynnistyy, jotta saavutetaan haluttu lopputulos tai kun joku toinen käskii toimimaan. (Aunola 2005.)

Oppimisen kannalta on olennaista, onko motivaatio sisäistä vai ulkoista. Wigfield ja Eccles (1992) ehdottivat, että sisäisesti motivoituneet lapset pyrkivät oppimaan taidon parhaalla mahdollisella tavalla. Lapset joiden motivaatio on ulkoista, pyrkivät oppimaan taidon hyvin ollakseen toisia parempia. (Eccles ja Wigfield 2002.)

2.2 Itsemääräämisteoria

Decin ja Ryanin (2000) kehittämässä itsemääräämisteoriassa motivaatio toimintaa kohtaan muodostuu sosiaalisista ja kognitiivisista tekijöistä. Jos koululiikuntatunneilla täyttyvät kolme psykologista perustarvetta (pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne), oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla. Näiden tunteiden puuttuessa ei oppilaalle synny itsemääräämisen kokemusta, jolloin motivaatiosta ei muodostu sisäsyntyistä eivätkä oppitunnit kosketa oppilasta henkilökohtaisesti. Liikuntatunnit voivat tuntua ahdistavilta ja taitojen oppimisessa voi olla vaikeuksia. (Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30).

Itsemääräämisteoriassa merkittävimpana motivaationluojana on koettu autonomian tunne. Koetun autonomian määrä ratkaisee, tuleeko motivaatiosta sisäistä vai ulkoista. Mitä enemmän lapset saavat vaikuttaa toiminnan sisältöön, sitä enemmän he kokevat sen motivoivan. Kontrolloituessa toimintaa ulkopuolelta se menettää kiinnostavuuttaan. Esimerkiksi aikuisten alkaessa rajoittaa lasten spontaania leikkiä saattavat lapset menettää täysin mielenkiintonsa sitä kohtaan. Näin voi käydä myös, jos opettaja asettaa liian tiukat rajat oppitunneilla eikä anna oppilaiden vaikuttaa oppitunnin kulkuun.

(Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30.)

Yksilön luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivista palautetta sekä hakea kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunnetta toisten kanssa kutsutaan sosiaaliseksi yhteenkuuluvuudeksi (Deci & Ryan 2000, Liukkonen ym. 2007 mukaan). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on oppilaan ja ryhmän vuorovaikutuksen suhde (Soini 2006, 29–30). Esimerkiksi kaverusten kesken pelattava pallopuoli saattaa jatkua tunteja, mutta motivaatio laskee aikuisen alkaessa kontrolloida toimintaa jakamalla lapset tiettyihin joukkueisiin (Liukkonen ym. 2007 mukaan).

Oppilaan kokemusta omista kyvyistään ja kanssakäymistä muun ryhmän kanssa sanotaan koetuksi pätevyudeksi. Koettu pätevyys liittyy itsemääräämisteorian mukaan yksilön kokemaan kyvykkyyteen tekemässään harjoitteessa. Jos kyvykkyyden tunne ei seuraa tehtävän suorittamisesta, ei oppilas koe sitä merkityksellisenä eikä yllä parhaimpiin mahdollisiin tuloksiin. (Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30.)

2.3 Tavoiteorientaatio

Liikuntatunnin motivaatioilmastolla tarkoitetaan liikunnan psykologista ja koettua ilmapiiriä, joka ohjaa toimintaa. Liikuntatunnilla se vaikuttaa ratkaisevasti siihen, kuinka oppilaat viihtyvät ja kuinka he innostuvat liikkumaan. Motivaatioilmastossa voi painottua joko tehtävä- tai minäorientaatio. (Liukkonen 1998 35–47; Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30.)

Tavoiteorientaatio jaetaan tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuteen. Tavoiteorientaatio ilmentää, muodostuuko oppilaan kokema fyysinen pätevyys vertailusta itseensä vai muihin oppilaisiin. Tehtäväorientoituneet oppilaat kokevat fyysistä pätevyyttä kehittyessään tehtävissä sekä yrittäessään ja tehdessään yhteistyötä muiden kanssa. Omat kyvyt suhteessa muiden kykyihin eivät vaikuta tehtäväorientoituneen fyysisen pätevyyden kokemukseen. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on merkittävässä asemassa, kun pyritään tuottamaan positiivisia kokemuksia oppilaille liikuntatunneilla. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston onnistumisen tunteet syntyvät, kun oppilas on vertailuryhmäänsä parempi tai selviää tehtävästä pienemmällä yrittämisellä. Minäorientoitunut oppilas on kilpailullinen, eivätkä onnistumisen tunteet ole hänen itsensä säädeltävissä, vaan ne tulevat muiden vaikutuksesta. Minäorientaatio ei ole ongelma oppilaan kykyjen ollessa riittävän hyvät. Minä- ja tehtäväorientaatiota löytyy meistä jokaisesta, joten motivaation kannalta onkin olennaista, että tehtäväorientaatio on riittävän korkea, yksilön kyvyistä riippumatta. Ongelmallista on, jos oppilaan minäorientaatio on korkeampi kuin tehtäväorientaatio liikunnallisten kykyjen ollessa heikot. (Liukkonen ym. 2007.)

Minä- ja tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta yleisimmin käytetty luokittelumalli on Espstenin (1989) tekemä TARGET-malli. Mallista on apua liikunnanopettajille heidän pyrkiessään korostamaan tehtäväsuuntautuneisuutta liikuntatunneillaan. Mallissa on kuusi pedagogista ja didaktista aluetta, joita opetuksessa voi korostaa: a) tavat joiden mukaan toiminnan tehtävät toteutetaan, b) opettajan auktoriteetti, c) tavat, joiden mukaan toiminnasta annetaan palautetta, d) toiminnan tehtävien ryhmittelyperusteet, e) toiminnan arviointiperusteet sekä f) ajankäyttö. (Espsten 1989, Soinin 2006 mukaan.)

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja valitsee monipuolisia ja vaihtelevia tehtäviä oppilaille. Tehtävät tarjoavat jokaiselle haasteita ja mahdollisuuden kehittyä taitotasosta

riippumatta. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa oppilaat saavat myös osallistua päätöksentekoon, joka voi koskea esimerkiksi sääntöjä, harjoitteita tai joukkueen muodostamista. Oppilaat saavat siis lisää vastuuta, eikä opettaja pyri yksin pitämään kaikkia lankoja käsissään. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa oppilaat saavat suorituksista tietoa antavaa eli informatiivista palautetta, eikä oppilaita vertailla keskenään. Ryhmät muodostetaan heterogeenisesti eikä sosiaalista vertailua tueta. Arviointi perustuu oppilaan kehittymiseen, yrittämiseen, henkilökohtaisiin tavoitteisiin sekä yhteistyökykyyn. Erittäin huomionarvoista on nähdä virheet osana oppimisprosessia, sillä näin oppilaat uskaltavat ottaa riskejä eivätkä pelkää epäonnistuvansa. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa oppilaat myös otetaan mukaan arviointiprosessiin ja ajankäyttö on joustavaa jolloin oppilaat saavat edetä oppimisessa omaan tahtiinsa. (Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30; Liukkonen 1998, 35–47.)

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ei suosita tehtävien eriyttämistä, vaan tehtävät ovat kaikille samat taitotasosta riippumatta. Opettaja päättää yksin toimintatavoistaan ja tekee ryhmät oppilaiden taitotason mukaan. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa annetaan palautetta paremmuudesta, jolloin kilpailullisuus korostuu. Arviointi toteutetaan lopputulosten sekä normatiivisen vertailun pohjalta eikä ajankäytössä jousteta, vaan edetään tietyn aikataulun mukaisesti. (Liukkonen ym. 2007; Soini 2006, 29–30; Liukkonen 1998, 35–47.)

2.4 Odotusarvoteoria

Moderni odotusarvoteoria pohjautuu Atkinsonin (1964) kehittämään odotusarvoteoriaan, joka yhdistää yksilön valinnat, sinnikkyuden ja suoritukset yksilön arvostuksiin ja odotuksiin. (Eccles 1983, Eccles, Wigfield, Barber & Roeser mukaan 1998; Eccles ja Wigfield 2002.) Merkittävimmän yksilön tekemiin valintoihin vaikuttaa arvo, jonka hän antaa asioille sekä odotukset siitä, kuinka hän menestyisi niissä. Odotukset ja arvostukset vaikuttavat suoraan yksilön valintoihin, suorituksiin sekä sinnikkyyteen. Odotuksiin ja arvostuksiin vaikuttavat tehtäväkohtaiset uskomukset kuten odotus tehtävän vaikeudesta, yksilön kyvykkyydestä, yksilön tavoitteet ja minäkuva. Näihin puolestaan vaikuttaa muiden ihmisten odotukset ja asenteet yksilöä kohtaan, muistoista sekä heidän tulkinnastaan aiempien suoritusten tuloksista. Tulkintoihin vaikuttaa kulttuuri ja yhteisön näkemykset. (Eccles ja Wigfield 2002.)

2.4.1 Odotukset

Alun perin Atkinson (1964) määritteli odotukset yksilön ajatuksiksi siitä, onnistuuko vai epäonnistuuko hän tehtävässä. Tätä kutsutaan minäpystyvyydeksi. Moderni odotusarvoteoria täsmentää odotusten määrittelyä. Eccles jakoi lasten odotukset menestyksestä kahteen kategoriaan. Ensimmäiseksi ovat odotukset menestyksestä edessä olevasta tehtävästä. Toiseksi ovat yleisesti lapsen odotukset suoriutumistaan erilaisista tehtävistä. (Eccles 1983, Eccles, Wigfield, Barber & Roeser mukaan 1998.) Empiirisissä tutkimuksissa on havaittu, etteivät nuoret käytännössä kuitenkaan tee eroa minäpystyvyyteensä kaikkien osa-alueiden ja yksittäisen tehtävän kohdalla (Eccles ja Wigfield 2002).

Bandura (1977,1997) on tutkinut minäpystyvyyttä keskittyen yksilön odotuksiin menestyä eri tehtävissä. Minäpystyvyyden Bandura määritteli kyvyksi suorittaa yksittäinen tehtävä, organisoida kaikki opintokurssia koskevat asiat sekä kyvyksi ratkaista yksittäinen ongelma. Hän havaitsi, että osalla on vahvempi minäpystyvyys kuin toisilla. Osalla ihmisistä minäpystyvyys koskee monia eri elämän osa-alueita ja osalla vain kapeaa osaa elämästä. Yksilö voi uskoa selviytyvänsä vain muutamista tehtävistä tai kaikista jopa erittäin haastavista tehtävistä. (Eccles, Wigfield, Barber & Roeser 1998.)

Bandura jakaa odotukset kahteen osaan. Ensimmäiseksi ovat odotukset lopputuloksesta. Esimerkiksi ahkeran opiskelun odotetaan vievän hyvään koulumenestykseen. Toiseksi ovat kykyuskomukset. Kykyuskomukset vastaavat kysymykseen siitä, että odottaako yksilö kykenevänsä opiskelemaan riittävän ahkerasti saavuttaakseen hyvän menestyksen koulussa. Banduran mukaan vaivannäköömme, tavoitteiden asetteluun, aktiviteettien valintaan sekä sinnikkyyteen vaikuttaa eniten kykyuskomuksemme. Kykyuskomuksemme syntyvät neljän tekijän vaikutuksesta. Aiemmilla suorituksilla on merkitystä eli menestyjät odottavat vastaisuudessaakin menestyvänsä. Mallioppiminen vaikuttaa kykyuskomuksiimme. Kun näkee jonkun onnistuvan tehtävässä, on helpompi uskoa kykenevänsä itsekin suoriutumaan siitä. Toisten ihmisen sanallinen kannustus vaikuttaa positiivisesti kykyuskomuksiimme. Negatiivisesti kykyuskomuksiimme vaikuttaa se, kuinka psyykkeemme reagoi suoritusilanteissa. Esimerkiksi ahdistus koetilanteessa laskee yksilön kykyuskomuksia. Bandura keskittyi psyykkeen vaikutuksessa kykyuskomuksiin nimenomaan negatiivisiin reaktioihin kuten ahdistukseen ja pelkoihin. (Eccles, Wigfield, Barber & Roeser 1998.)

Banduran minäpystyvyys teoriaa on sovellettu myös urheiluun. Se, mitä lapsi odottaa tulevalta tilanteelta, vaikuttaa hänen kokemuksiinsa. Esimerkiksi lapsen odottaessa hiihdon olevan raskasta ja epämiellyttävää voimistuvat epämiellyttävät tunteet hiihdon aikana. Pahimmillaan nämä

negatiiviset odotukset voivat aiheuttaa sen, ettei lapsi saavu lainkaan paikalle. Alimmilla luokilla koulussa lasten odotukset eivät ole vielä hahmottuneet vaan ne rakentuvat lapsen kasvaessa. (Eccles ja Wigfield 2002.)

Minäpystyvyys vaikutti ratkaisevasti motivaatioon. Jos lapsi ei uskonut kykyihinsä selviytyä edessään olevassa tehtävässä laski hänen motivaationsa. Jos lapsi taas uskoi omiin kykyihinsä, oli hänen toimintansa motivoituneempaa. Opettajien kohdatessa motivaatio-ongelmien kanssa kamppailevia lapsia tulisi keskittyä lasten minäpystyvyyden tukemiseen. (Eccles & Wigfield 2002.)

Se, miten lapset tulkitsevat yhteisönsä asenteita ja odotuksia, vaikuttaa heidän minäpystyvyyteensä. Muita minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat kulttuuri sekä toisten käyttäytyminen. Minäpystyvyydellä on ratkaiseva merkitys urheilussa menestymiseen. Yhteisön asenteet ja odotukset sekä lasten aikaisempi menestys vaikuttivat lisäksi lasten asettamiin tavoitteisiin. Muita tavoitteisiin ja minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat kulttuuri sekä toisten käyttäytyminen. (Eccles ja Wigfield 2002.)

2.4.2 Arvo

Odotusten lisäksi odotusarvoteoria tarkastelee arvoa, jonka lapset antavat saavutuksilleen. Eccles tarkensi arvostuksien määrittelyä Atkinsonin alkuperäisestä odotusarvoteoriasta. Eccles (1983) esitti, että minäpystyvyyden lisäksi lasten käyttäytymistä, saavutuksia sekä sinnikkyyttä ohjaa merkittävästi lasten suorituksille antama arvo. Arvostuksilla on spesifejä sekä laajempia merkityksiä. Jo alemmilla luokka-asteilla lapsilla on selkeä käsitys siitä, missä he ovat hyviä ja mitä he arvostavat. (Eccles ja Wigfield 2002.)

Tehtävän arvostus vaikutti ratkaisevasti vaivannäköön. Jos lapsi arvosti urheilua, käytti hän siihen runsaasti voimavaroja. Tämä toimintamalli nähdään selkeästi jo ensimmäisillä koululuokilla. Tehtävän arvo vaikutti siihen, aikoiko lapsi jatkaa urheilua pidemmän aikaa vai jäikö se lyhytkestoiseksi harrastukseksi. Poikien huomattiin arvostavan urheilua tyttöjä enemmän. Poikien odotukset omasta pärjäämisestä eli minäpystyvyys oli tyttöjä korkeampi. Tämä oli nähtävissä jo koulu-uran alkutaipaleelta. (Eccles & Wigfield 2002.)

Eccles jakoi arvon neljään osa-alueeseen eli saavutusarvoon, sisäiseen arvoon, ulkoiseen arvoon ja hintaan. Ensiksi on saavutusarvo eli henkilökohtainen merkitys tehtävässä hyvin pärjäämiselle.

Sisäinen arvo on ilo ja tyydytys jota tehtävän tekeminen saa aikaan. Ulkoinen arvo sisältää merkityksen joka hyvin pärjäämiselle on yksilön tuleville tavoitteille kuten uralle. Hinta on se mitä tehtävä maksaa yksilölle kuten aika, vaivannäkö sekä epäonnistumisen pelko. (Eccles ja Wigfield 2002.)

Ihmiselle hankalimmat asiat toteuttaviksi ovat niitä, joille hän antaa suurimman arvon. Lasten minäpystyvyys vaikutti heidän arvostuksiinsa. Jos lasten minäpystyvyydessä tapahtui muutoksia, se vaikutti heidän arvostuksiinsa. Kasvaessaan lapset alkavat arvostaa asioita, joissa he pärjäävät hyvin. Asiat, joissa he eivät menesty eivät saa suurta arvoa. Tämän toiminnan avulla lapsi kykenee ylläpitämään positiivisen minäkuvansa. Lapset sitoutuvat paremmin asioihin, joissa pärjäävät ja joita arvostavat. (Eccles & Wigfield 2002.)

2.4.3 Odotusarvoteorian tarkastelu koulussa

Akateemiseen aktiivisuuteen vaikutti enemmän uskomukset omasta kyvykkyydestä kuin usko omasta onnistumisesta (Eccles & Wigfield 2002.) Lasten suorituksiin koulussa ja koulun ulkopuolella vaikuttaa ratkaisevasti oppimismotivaatio ja halukkuus osallistua toimintaan jossa opitaan. (Eccles, Wigfield, Barber & Roeser 1998). Lasten osallistuminen työskentelyyn ja sitoutuminen opettajien antamiin oppimistehtäviin riippuu neljästä eri tekijästä. Ensinnäkin lapsi punnitsee, onko hänellä mahdollisuuksia menestyä tehtävässä. Toiseksi lapsi miettii, haluaako hän ylipäätään tehdä tehtävää. Kolmanneksi lapsi miettii miksi hän tehtävän tekisi. Viimeiseksi lapsi on puntaroi, mitä tehtävän onnistunut suorittaminen häneltä vaatii. Jotta lapsi osallistuisi aktiivisesti opiskeluun, on hänen vastattava positiivisesti aiempiin kysymyksiin. Jos lapsi vastaa negatiivisesti tai vähemmän rakentavasti, erkaantuu hän todennäköisemmin koulutyöskentelystä eikä menesty koulutaipaleellaan. (Eccles, Wigfield & Schiefele 1997 Eccles, Wigfieldin, Barbern & Roesern mukaan 1998.)

Koulutaipaleen aikana lasten minäpystyvyys eli odotukset omasta onnistumisesta sekä arvostus akateemisia tehtäviä kohtaan laskee. Tätä laskua selittävät eri tekijät. Kasvaessaan lapset ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa palautetta paremmin. Kouluympäristö muuttuu lasten siirtyessä ylemmille luokka-asteilla. Kouluympäristön muuttuessa kilpailu tulee näkyvämmäksi. Lasten odotukset omasta suoriutumisesta muuttuu realistisemmaksi jopa negatiiviseksi. (Eccles & Wigfield 2002.)

Lapset pyrkivät maksimoimaan positiiviset arviot kyvykkyydestään ja minimoimaan negatiiviset. Toinen lasten tavoite on hallita taito ja maksimoida kyvykkyys. Osa lapsista laittaa energiansa välttelemään tilanteita, joissa he voivat epäonnistua ja kokea alemmuutta. Lapset, jotka keskittyvät suorituksiin, pyrkivät saamaan toisia lapsia parempia arvosanoja osoituksena paremmuudestaan. (Eccles & Wigfield 2002.)

Lapset uskovat kyvykkyys ja yritys ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Nuoruudessa aletaan ymmärtää, että tulos ei riipu pelkästään yrittämisestä. Nicholls (1990) havaitsi, että motivaatioon vaikuttaa ratkaisevasti lasten käsitykset älykkyydestä sekä kyvykkyydestä. Tällä on valtava merkitys etenkin lapsen epäonnistuessa. Jos lapsi ajattelee kyvykkyyden olevan pysyvä ja muuttumaton luovuttaa hän epäonnistuessaan. Jos lapsi ymmärtää harjoittelun parantavan suoritusta, hän ei luovuta vaan jatkaa yrittämistä epäonnistumisenkin jälkeen. Osa tutkimustuloksista paljastaa pysyvän kyvykkyydekäsityksen hidastavan oppimista myös lapsen pärjätessä koulussa. Tällöin lapsi välttelee haastavia tehtäviä, jotta hänen menestyksensä ei vaarantuisi. Tämä siis hidastaa lapsen oppimista ja kehitystä, sillä hän ei poistu mukavuusalueelta ja haasta itseään epäonnistumisen pelossa. (Eccles & Wigfield 2002.)

2.4.4 Odotusarvoteorian tarkastelu liikuntatunneilla

Sami Ylipiiparin väitöksen (2011, 15-17) tarkoituksena oli selvittää koululaisten fyysisen aktiivisuuden kehittymistä sekä muutoksia koululiikuntamotivaatiossa 6.luokan ja 9.luokan aikana. Yksi tavoitteista oli selvittää, kuinka oppilaiden koululiikuntaan liittyvät suoritususkomukset kehittyivät. Toinen tutkimuksen tavoitteista oli selvittää suoritususkomusten, koululiikunta arvostusten, itsemääräämisen ja fyysisen aktiivisuuden kehittymiseen liittyviä yhteyksiä. Kolmas tavoitteista oli analysoida, kuinka oppilaiden kokema sisäinen ja ulkoinen koululiikuntamotivaatio kehittyi koulun aikana. Haluttiin selvittää muutoksia myös itsemääräämismotivaatiossa.

Koululaisten suoritususkomukset laskivat alakoulusta yläkouluun siirtyessä. Poikien usko suoritua heille asetetuista tehtävistä oli tyttöjä korkeampi. Suoritususkomuksilla on positiivinen yhteys koululiikunnassa osallistumiseen sekä fyysiseen aktiivisuuteen vapaa-ajalla. Koululiikunnan arvostus nousi nuorten siirtyessä alakoulusta yläkouluun. Yläkoulun loppuessa pojat arvostivat koululiikuntaa tyttöjä enemmän. Nuoret olivat sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneita koululiikuntaan. Tyttöjen ja poikien sisäinen ja ulkoinen motivaatio kasvoi kuudennelta luokalta

yläkoulun loppuun. Pojat ovat tyttöjä ulkoisesti motivoituneempia. Suoritususkomusten kehittämisessä ei ollut eroja sukupuolten välillä. Koululiikunta arvostukset olivat melko pysyvät. Negatiivisiin kehityskaari fyysisessä aktiivisuudessa oli oppilailla, joilla oli alhaisin koululiikunta arvostuksen sekä suoritususkomusten taso sekä niiden kehittyminen. Kuitenkin oppilaat, jotka arvostivat koululiikuntaa ja joiden suoritususkomukset nousivat voimakkaasti erityisesti siirtymän aikana alakoulusta yläkouluun, muuttuivat merkittävästi fyysisesti aktiivisemmiksi. Heitä oli 5 prosenttia tutkimukseen osallistuneista.

Ylipiiparin tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että koululaiset ovat erittäin sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneita koululiikuntaan. Tämä ei kuitenkaan estänyt fyysisen aktiivisuuden laskua koulutaipaleen aikana. Voidaan olettaa, että nuorten fyysiseen aktiivisuuteen voidaan vaikuttaa positiivisesti koululiikunnan avulla. Tämä onnistuu, jos tuetaan oppilaiden suoritususkomuksia. Tämä onnistuu parhaiten oppilaan arvostaessa koululiikuntaa.

3 LIIKUNTAKASVATUS

3.1 Liikunnanopetus yläkoulussa

Fyysinen aktiivisuus, yhdessä tekeminen ja kehollisuus korostuvat yläkoulun liikunnanopetuksessa. Oppilaille annetaan taitoa ja ymmärrystä eri liikuntatilanteissa toimimiseen. Tärkeää liikunnanopetuksessa on positiivisten kokemusten tuottaminen liikunnan avulla sekä oppilaan tukeminen liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. Opetus tulee järjestää siten, että se on turvallista. Opetuksessa hyödynnetään eri vuodenaikoja sekä koulun lähellä olevia liikuntaympäristöjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433.)

Liikunnanopetuksessa keskitytään vuosiluokilla 7-9 eri lajien ja liikuntamuotojen avulla syventämään perustaitoja sekä opettelemaan fyysisten ominaisuuksien harjoittamista. Keskeistä opettajalle on auttaa oppilasta hyväksymään oma muuttuva keho sekä tukea tämän myönteistä minäkäsitystä. Tavoitteena on, että kehitysvaiheensa edellytysten mukaisesti oppilaat osallistuvat suunnitteluun sekä ottavat vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta. Liikunnanopetuksella kannustetaan liikkumaan terveyttä edistäen myös koulun ulkopuolella. Opetus tukee oppilaiden hyvinvointia sekä kasvua osallisuuteen sekä itsenäisyyteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433.)

Tavoitteiden avulla pyritään edistämään oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. Fyysistä toimintakykyä parantaa fyysinen aktiivisuus liikuntatunneilla. Harjoitteiden avulla oppilaat oppivat ylläpitämään, kehittämään ja arvioimaan fyysistä toimintakykyään. Tätä tukevat kahdeksannella luokalla toteutettavat valtakunnallisen fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä Move! :n mittaukset. Liikuntatehtävien avulla opitaan harjoittamaan voimaa, nopeutta, liikkuvuutta sekä kestävyyttä. Osallisuuden, pätevyyden, esteettisyyden ja kehollisen ilmaisen kokemukset tulevat mahdollisiksi erilaisten pelien, tehtävien, harjoitteiden ja leikkien kautta. Opetukseen kuuluu uintia, vesiliikuntaa ja vesipelastusta. Tunneilla toteutettavat turvalliset harjoitteet kehittävät havainto- ja ratkaisuntekotasaitoja. Eri liikuntamuotojen kautta kehitetään välineen käsittely-,

tasapaino- ja liikkumistaitoja. Liikuntamuotoja voivat olla tanssi, lumi- ja jääliikunta, palloilu, voimistelu sekä luonto- ja perusliikunta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.)

Liikuntatuntien aikana oppilaat oppivat kehittämään ja arvioimaan sosiaalista toimintakykyään erilaisten tehtävien avulla. Ryhmätehtävien avulla lisätään yhteisöllisyyttä opetuksessa. Tehtävien kautta oppilaille on mahdollisuus ottaa vastuuta yhteisistä asioista kuten järjestelyistä ja säännöistä. Liikuntatunneilla opitaan auttamaan, avustamaan ja huomioimaan toisia. Tämä tapahtuu pari- ja ryhmätehtävien, harjoitusten, leikkien ja pelien avulla. Psykkistä toimintakykyä edistetään liikunnanopetuksessa vahvistamalla oppilaan pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. Tähän päästään valitsemalla liikuntatehtäviä, jotka samalla sekä vahvistavat myönteisiä kokemuksia että tuovat iloa. Liikuntatunneilla opitaan ponnistelemaan määrätietoisesti yksin ja yhdessä kohti asetettuja tavoitteita. Tehtävät opettavat myös vastuun kantamista. Opetus antaa tietoa liikunnan merkityksestä terveydelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.)

Kannustavan ja monipuolisen palautteen avulla tuetaan oppilaan kasvua liikunnalliseen elämäntapaan. Tavoitteena on tukea oppilaan positiivista kuvaa itsestään liikkujana. Arvioinnissa on huomioitava oppilaan yksilölliset vahvuudet ja kehitystarpeet. Oppilaan terveydentila sekä erityistarpeet on myös huomioitava. Arvioinnin pohjana on liikunnanopetuksen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteet. Arvioinnissa ei käytetä fyysisen kunnon tasoa, vaan oppimista sekä työskentelytaitoja. Move! -mittauksen tuloksia ei siis käytetä arvioinnin tukena. Arviointi on monipuolista, jotta oppilas voi esittää parasta osaamistaan. Oppilasta opetetaan myös arvioimaan omaa oppimistaan sekä työskentelyään liikuntatunneilla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435-436.)

3.2 Liikunnanopetus lukiossa

Lukion liikunnanopetuksessa tulee huomioida terveyttä edistävä ja ylläpitävä näkökulma. Opiskelijoita kannustetaan passiivisen elämäntavan välttämiseen. Liikuntatunneilla opiskelijat saavat ymmärrystä ja keinoja, joilla he voivat edistää fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointiaan. Liikuntatunneilla opiskelijat oppivat yhteisöllisyydestä, toisten huomioimisesta, kestävästä elämäntavasta, yhdenvertaisuudesta, yhteisöllisyydestä, tasa-arvosta, osallisuudesta sekä yhteistyötaitoja. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 208.)

Lukion liikuntatuntien tavoitteeksi on asetettu opiskelijan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen. Fyysisen toimintakyvyn pyrkimyksenä on oppia soveltamaan liikuntataitoja eri liikuntalajeissa sekä eri ympäristöissä. Liikuntatunneilla tavoitteena on oppia arvioimaan omaa fyysistä toimintakykyään eli voimaa, nopeutta, kestävyyttä sekä liikkuvuutta. Tämän arvion pohjalta opiskelija harjoittaa fyysistä toimintakykyään. Psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteita ovat itsensä kehittäminen, parhaansa yrittäminen, toisten kunnioitus vuorovaikutuksessa sekä aktiivinen osallistuminen tunnilla työskentelyyn. Opiskelijan tulee opetella auttamaan sekä avustamaan toisia liikuntatunneilla, kantamaan vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta sekä huomioimaan toisia. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 208.)

Tavoitteisiin pyritään opettamalla opiskelijoille liikuntalajeja sekä sisällä että ulkona. Opetuksessa hyödynnetään eri vuodenaikoja sekä ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Mahdollisuuksien mukaan opetuksessa käytetään apuna myös teknologiaa. Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet huomioidaan eriyttämällä opetus opiskelijan lähtökohtien mukaan. Oppituntien suunnittelussa ja toteutuksessa opiskelijoilla on aktiivinen osa. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 208.)

Liikunnan arviointi rakentuu fyysisen, psyykkisen sekä sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteiden saavuttamisesta. Arvioinnin tarkoituksena on edistää opiskelijan oppimista. Arvioinnin avulla opiskelija saa tietoa oppimisensa etenemisestä sekä tavoitteiden saavuttamisesta. Uuden opetussuunnitelman myötä fyysisen kunnan tasoa ei käytetä arviointikriteerinä eli kuntotestien tulokset eivät vaikuta liikunnan arvosanaan. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 208.)

Pakollisia liikuntakursseja on lukio-opintojen aikana kaksi. Niiden aikana syvennetään peruskoulun aikaista osaamista sekä annetaan mahdollisuuksia tutustua monipuolisesti eri liikuntalajeihin. Ensimmäinen kurssi on nimeltään ”Energiaa liikunnasta (LI1)”. Kurssin aikana tavoitteena on ymmärtää hyvinvoinnin perusedellytyksenä oleva hyvä fyysinen toimintakyky sekä aktiivinen elämäntapa. Kurssin aikana saadaan tietoa sekä opitaan käytännön harjoitusten avulla, miten harjoittaa fyysistä toimintakykyä. Kurssilla harjoitellaan liikuntataitoja sekä kehollista ilmaisua. Uuden oppimisen sekä liikunnan ilon ja sen mukana tuoman virkistyneen myötä pyritään vahvistamaan opiskelijoiden liikunnallista pätevyyttä. Kurssilla tavoitteisiin pyritään harjoittamalla monipuolisesti eri liikuntalajeja vaihtelevissa ympäristöissä. Toinen lukion pakollinen kurssi ”Aktiivinen elämäntapa (LI2)” auttaa opiskelijaa aktiivisen elämäntavan omaksumisessa, jotta päivittäinen fyysisen aktiivisuuden tarve tulisi täytettyä arjessa. Opiskelijat oppivat, että pitkien istumisjaksojen välttäminen sekä arjen valinnat rakentavat liikuntaharrastusten ohella

hyvinvointiamme ja edistävät fyysistä toimintakykyämme ja terveyttämme. Opiskelijat oppivat havainnoimaan omia tottumuksiaan ja vertaamaan niitä hyvinvointia, terveyttä ja toimintakykyä rakentaviin toimintatapoihin sekä tekemään tarvittavia muutoksia. Kurssilla harjoitetaan hengitys- ja verenkiertoelimistöä kuormittavaa liikuntaa, tehdään lihaskuntaa kohentavia harjoitteita sekä liikkuvuutta edistäviä harjoitteita. Opiskelijat oppivat myös arvioimaan fyysistä toimintakykyään. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 209.)

Lukiossa valtakunnallisia syventäviä kursseja tarjotaan kolme. Näillä tavoitteena on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, terveyden sekä fyysisen toimintakyvyn edistäminen. Opiskelijalla on vastuullinen ja aktiivinen rooli tavoitteiden toteutumisessa. Opiskelijoille pyritään tarjoamaan myönteisiä kokemuksia yhteisöllisyydestä, liikunnallisesta pätevydestä sekä omasta kehosta. Kurssien alkaessa opettaja tarkentaa niiden sisältöä opiskelijoiden kanssa. Ensimmäinen valtakunnallinen syventävä ”Terveyttä liikkuen (LI3)” keskittyy fyysisen toimintakyvyn kohentamiseen. Kurssin tavoitteeksi on asetettu säännöllinen liikunta sekä fyysisten ominaisuuksien kehittäminen ja kehityksen seuraaminen. Kurssin aikana toteutetaan liikuntaohjelma, jonka suunnittelussa ja toteuttamisessa auttaa opettaja. Apuna käytetään mahdollisuuksien mukaan teknologiavälineitä. Valtakunnallisista syventävistä kursseista toinen on ”Yhdessä liikkuen (LI4)”, joka nimensä mukaan tähtää sosiaalisen toimintakyvyn edistämiseen. Kurssin työskentelyssä painotetaan opiskelijoiden aktiivisuutta sekä yhdessä toimimista. Kurssisisältönä voi olla jokin yhdessä tehtävä liikunnallinen projekti, kuten vanhojen tanssit. Lukion kolmas valtakunnallinen syventävä kurssi ”Hyvinvointia liikkuen (LI5)” painottaa psyykkisen toimintakyvyn edistämistä. Kurssilla pyritään edistämään opiskelijoiden jaksamista opinnoissa. Tähän pyritään elämyksellisen sekä rentouttavan liikunnan keinoin. Monipuolisen liikunnan avulla tarjotaan osallisuuden, liikunnallisen pätevyuden sekä kehollisen ilmaisun kokemuksia. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 209-210.)

4 OPPILAIDEN MOTIVAATIOON VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Useat eri tekijät vaikuttavat oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla. Tähän lukuun olen koonnut näistä muutamia oleellisimpia.

4.1 Opettajan vaikutus motivaatioon

Motivaatioilmastoon vaikuttavat kaikki opettajan tekemät päätökset, jotka koskevat muun muassa ryhmien muodostamista, tehtävien valitsemista ja palautteen antamista. Opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa siihen, muodostuuko motivaatioilmasto tehtävä- vai minäsuuntautuneeksi. (Liukkonen ym. 2007.) Parhaiten opettaja voi tukea oppilaiden motivaatiota luomalla tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston (Jaakkola 2002, 81–89).

Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuun ”Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa” on koottu muutamia seikkoja, joilla opettaja voi vaikuttaa oppilaittensa motivaatioon liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla tulisi olla pelejä, joihin kaikki saavat osallistua ja joissa joukkueet ovat pieniä. Näin kaikille tulee riittävästi peliaikaa. Eriyttäminen on tärkeässä roolissa, joten jokaiselle oppilaalle tulisi löytyä tämän taitotaso vastava tehtävä. Haasteita on oltava niin heikommille kuin liikunnallisesti lahjakkaammillekin oppilaille. Myös palautteenanto on merkittävää ja sen tulee keskittyä toimintaan, ei niinkään tulokseen. Luokan ilmapiiriä on kehitettävä kannustavaksi, mihin voidaan vaikuttaa kahdella tavalla. Opettaja voi näyttää esimerkkiä muille oppilaille kannustamalla toisia. Toinen keino on hioa ryhmän yhteistyötaitoja yhteistoiminnallisilla peleillä. Motivoidakseen oppilaita liikuntatunneilla opettajan on myös korostettava, miksi liikunta on tärkeää ja kuinka kunnosta voi huolehtia. Oppilaiden on tiedettävä, ettei heidän arvonsa perustu suorituksiin, joten tärkeää on ohjata huomio enemmän oppilaiden kykyyn kehittää itseään. Tärkeää on myös oppilaiden ehdoton huomiointi ja heistä välittäminen. (Liukkonen 1998, 35–47).

Opettajan tulee korostaa oppilaan pätevyyden kokemista sekä autonomian tunnetta. Nämä lisäävät oppilaan motivaatiota liikuntatunneilla. Oppilaat kokivat itsensä fyysisesti päteviksi, kun tehtävät vastasivat heidän taitotasoaan. Opettajan vahvistaessa oppilaiden pätevyyden kokemista nämä kokivat myös yhteenkuuluvuutta opettajan kanssa. (Zhang, Solomon & Gu 2012).

Merkittävä keino, jolla opettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatiota laskevasti tai nostavasti on vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutusta ei opita kirjoista eikä luennoilta, joten koulutuksen tulisi sisältää runsaasti opetusta vuorovaikutuksesta (Wuolio 1998). Oppilaiden häiritsevä käytös tunneilla vähenee, kun opettaja kykenee puuttumaan asiaan tarvittavia vuorovaikutustaitoja käyttäen. Myös liikkumista estävien haitallisten tunteiden kuunteleminen vapauttaa oppilaat liikkumaan. (Klemola 2009, 57.) Vuorovaikutustaidot ovatkin nousseet esiin liikunnanopettamisen suurimpana kehittämiskohteenä (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007).

On saatu myös tutkimustuloksia, joissa opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden motivaatioon on havaittu luultua kapeammaksi. Parhaiten opettaja voi vaikuttaa autonomian tunteen luomiseen ja tätä kautta nostaa oppilaiden motivaatiosaa. (Kokkonen 2003, 35–40; Soini 2006, 29–30.)

Jotkin opettajan työtavat saattavat häiritä oppilaita ja näin laskea innokkuutta tunneilla. Puutteet opettajan tiedoissa tai tunnin suunnitteleminen eivät jää oppilailta huomaamatta. Opettajan liian matalat tai korkeat odotukset vaikuttavat myös oppilaiden motivaatioon laskevasti. Myös huono organisointi tai epäselvä ohjeidenanto häiritsee oppilaita. Lisäksi osa kokee opettajan liian voimakkaan tai liian hiljaisen puheen voimakkuuden häiritseväksi. Opettajan ja oppilaiden välisen kommunikaation puutteellisuus vaikuttaa negatiivisesti motivaatioilmastoon ja saattaa johtaa jopa häiriökäyttäytymiseen. (Numminen & Laakso 2001, 104–107.)

Opettajan mahdollisuuksiin motivoida oppilaita vaikuttaa myös liikuntaryhmän koko. Suuri ryhmä vaikeuttaa opettajaa huomioimaan yksilön tarpeet. Opettaja pystyy motivoimaan oppilaita parhaiten pienryhmäohjauksessa, jossa ryhmään kuuluu kolmesta kahdeksaan oppilasta. Hän kykenee huomioimaan oppilaan kiinnostuksen kohteet, taitotason sekä muut yksilölliset tarpeet paremmin kuin keskittyessä ohjaamaan koko luokkaa samanaikaisesti. (Numminen & Laakso 2001, 77.)

4.2 Taitotason vaikutus motivaatioon

Taitavien oppilaiden osallistumismotivaatio on korkeampi kuin taitamattomien oppilaiden (Heikinaro, Telama & Varstala 1986; Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006; Soini 2006, 29–30). Hyvät liikuntataidot lisäävät osallistumisinnostusta ja toisaalta aktiivinen osallistuminen kasvattaa taitoja. Taitavat oppilaat ovat itsevarmempia sekä vähemmän ahdistuneita liikuntatunneilla kuin taitamattomimmat luokkatoverinsa (Heikinaro-Johansson ym. 1986). On huomionarvoista, että tutkittaessa pietarilaisten lasten liikuntamotivaatiota havaittiin taitavienkin oppilaiden motivaation laskevan alle keskitason tehtäväsuuntautuneisuuden ollessa liian matala tai minäsuuntautuneisuuden ollessa liian korkea (Kokkonen 2003, 71–86). Samaan tulokseen on päätyntä Soini tutkiessaan yhdeksäsluokkalaisten liikuntamotivaatiota (2006, 29–30).

Heikinaro-Johansson, Telama ja Varstala (1986) ovat tutkimuksissaan havainneet, että taitamattomat pelaajat käyttävät enemmän aikaa liikuntatunnista vuoron odotteluun sekä tunnin seuraamiseen, mikä voi olettaa laskevan heidän motivaatiotaan. Etenkin heikkotaitoiset tytöt joutuvat usein tarkkailijan rooliin. Toisaalta tutkimuksissa on todettu, että taitamattomien tyttöjen liikuntaintensiteetti on taitamattomia poikia korkeampi. Vaikka taitamattomien oppilaiden liikuntamotivaation on havaittu olevan taitavia pienempi, saadaan heidätkin viihtymään tunneilla tehtäväorientaation ollessa riittävän korkea (Soini 2006, 29–30; Heikinaro ym. 1986). Opettajankoulutuksessa onkin merkittävää painottaa opettajan kykyjä luoda tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto.

Taitotasoltaan heikoimpien oppilaiden liikkumaan innostamista sekä motivointikeinoja tulisi kehittää (Haapakorva & Väliuori 2008, 87).

4.3 Ryhmän vaikutus motivaatioon

Oppilaiden motivaatioon liikuntatunnilla vaikuttaa myös liikuntaryhmässä vallitsevat suhteet. Liikuntaryhmän väliset tunnesuhteet vaikuttavat ratkaisevasti liikuntaryhmän ilmapiiriin sekä yhteistoimintaan. Jotta oppilas viihtyy ryhmässä ja haluaa osallistua sen toimintaan, hänen täytyy kokea olevansa ymmärretty ja hyväksytty. Kaikki eivät tietenkään voi pitää kaikista, mutta olisi tärkeää, että jokaisella olisi ystäviä. Optimaalisin tilanne on silloin, kun mahdollisimman moni oppilas hyväksyy muut ja haluaa olla tekemisissä mahdollisimman monen oppilaan kanssa. (Soini 2006, 29–30.)

Kiinteydellä eli koheesiolla tarkoitetaan ryhmän pyrkimystä pysyä yhdessä ja yhtenäisenä suorittaessaan tehtävää. Oppilaiden tyytyväisyyden kokemukset kohdistuvat tehtävän lisäksi myös muihin oppilaisiin. Ryhmän kiinteys on hyvä oppilaan kokiessa vetovoimaa sekä tehtävää että muita oppilaita kohtaan. Monesti hyvästä ryhmähengestä puhuttaessa tarkoitetaan ryhmän kiinteyttä. (Rovio 2007.)

Liikuntaryhmä vaikuttaa myös motivaatioilmaston syntyyn. Jos suurin osa ryhmän oppilaista on minäsuuntautuneita, muodostuu ryhmästä hyvin kilpailullinen. Ryhmän enemmistön taas ollessa tehtäväsuuntautuneita muodostuu ilmastosta motivoivampi. (Liukkonen ym. 2007.)

5 MITÄ TIEDETÄÄN LIIKUNTATUNTIEN MOTIVOIVUUDESTA

Tähän osioon olen koonnut aiempia tutkimustuloksia liikuntatuntien motivoivuudesta. On tutkittu, että oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston voidaan ajatella lisäävän oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla, mikä innostaa ja motivoi oppilaita liikkumaan. Tutkimusten mukaan oppilaat viihtyvät tunneilla melko hyvin. (Soini 2006, 66–69.)

Laakson liseniaatin tutkimuksessa (2005, 58-62) selvitettiin liikuntamotivaation yhteyttä yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen sekä hengitys- ja verenkiertoelimistön kuormittavuuteen koululiikunnassa. Tuloksissa havaittiin tyttöjen kokevan motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneeksi kuin poikien. Sisäinen motivaatio vaikutti keskisykkeeseen positiivisesti. Tyttöjen havaittiin liikkuvan alhaisimmilla sykealueilla kuin poikien. Vaikuttamalla oppilaiden sisäiseen motivaatioon liikuntatunnin aikana opettaja pystyi nostamaan fyysisen aktiivisuuden määrää yksittäisellä liikuntatunnilla. Tämä tapahtui siitä huolimatta siitä, oliko oppilaalla yleisesti kiinnostusta koululiikuntaan vai ei.

Haapakorvan ja VäliVuoren pro gradu –tutkimuksessa (2008, 64-77) havaittiin, että liikuntatunneilla yhdeksäsluokkalaisiatyttöjä ja poikia innostaa liikkumaan voimakkaimmin kuntoliikuntamotiivi. He havaitsivat myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan motivoiva ja myönteinen asia molemmille sukupuolille koululiikunnassa. Koululiikuntaan asennoituminen huomattiin positiiviseksi ja oppilaat mielsivät koululiikunnan hyödylliseksi oppiaineeksi.

Kuusikon ja Virolaisen pro gradu –tutkielmassa (2000, 32) selvitettiin 9-luokkalaisten viihtymistä koululiikunnassa. Samalla tarkasteltiin pätevyuden kokemuksia, motivaatioilmaston ja oppilaiden

tavoiteorientaation yhteyttä viihtymiseen. Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena keräten vastauksia kyselylomakkeilla. Tuloksissa selvisi, että koettupätevyys on yhteydessä viihtymiseen. Tehtäväorientaatio ja tehtäväilmasto ovat myös yhteydessä viihtymiseen. Tyttöjen ja poikien viihtyminen on samalla tasolla. Oppilaista parhaiten viihtyivät ne, jotka kokivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi, olivat tehtäväorientoituneita ja kokivat voimakasta pätevyyttä. Oppilaista enemmistö oli enemmän tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Havaittiin, että liikuntatuntien motivaatioilmasto oli enemmän tehtävä- kuin minäorientoitunut. Tyttöjen viihtymistä koululiikunnassa selitti voimakkaimmin koettu pätevyys. Poikien viihtymisen syiksi havaittiin tehtäväilmasto, tehtäväorientaatio sekä koettu pätevyys.

Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) tarkoituksena oli kartoittaa yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemuksia. Tutkimuksessa vertailtiin myös eroja kuntien, läänien ja sukupuolten välillä. Samalla selvitettiin oppilaiden kokemuksia sekaryhmäopetuksesta. Tutkimus oli osa Opetushallinnon toimeksiannosta Jyväskylän yliopiston Liikuntatieteiden laitosten toteuttamaa oppimistulosten seuranta-arviointia. Tuloksissa selvisi, että oppilaat pitävät koululiikunnasta. Koululiikuntaan oppilaista 70% suhtautui myönteisesti. Poikien suhtautuminen oli tyttöjä myönteisempää. Koululiikunnasta pidettiin enemmän kuin yleisesti koulunkäynnistä. Mielekkyyteen vaikuttivat opettaja, ryhmähenki, monipuolisuus sekä fyysinen aktiivisuus. Negatiivisiin kokemuksiin vaikuttivat opettaja, kilpailu, tila, välineet, varusteet sekä ryhmähenki. Merkittävimmin joko positiiviseen tai negatiiviseen kokemukseen vaikuttava tekijä oli jokin liikuntamuoto. Inhottavimpina lajeina oppilaat pitivät hiihtoa, uintia ja suunnistusta. Liikuntalajeista oppilaille mielekkäimpiä olivat jalkapallo, pesäpallo sekä salibandy. Tutkimuksessa ongelmaksi havaittiin, etteivät nuoret viihdy koulussa. Koska oppilaat pitävät koululiikunnasta koulunkäyntiä enemmän, voisi koululiikunta olla yksi mahdollinen ratkaisu tähän. Koululiikunnan mielekkyys perustuu moniin mielekkäisiin lajeihin sekä ryhmähenkeen. Oppilaiden sosiaalisten taitojen oppimista sekä yhteisöllisyyttä voidaan edistää koululiikunnan avulla.

Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) selvitettiin, kuinka oppilaat kokivat koululiikunnan. Tutkimuksen kohteena oli oppilaiden omat kokemukset koululiikunnan opetuksesta, oppilaiden asettamat kriteerit onnistuneelle liikuntatunnille sekä näkemykset tärkeistä oppisisällöistä liikuntatunnilla. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat peruskoulun yhdeksännen luokan oppilaat. Tuloksiksi saatiin, että oppilaat pitivät koululiikuntaa tärkeänä, virkistävänä, hyödyllisenä sekä mukavana. Oppilaiden mielestä koululiikunnan avulla voi löytää itselleen harrastuksen, jos tunneilla on mukavaa. Oppilaat näkivät koululiikunnan tärkeäksi etenkin niille oppilaille, jotka eivät harrasta liikuntaa vapaa-ajalla. Tärkeäksi koettiin myös mahdollisuus

vaikuttaa välillä tuntisisältöön sekä opettajan jatkuva kannustus. Oppilaat pitivät tärkeinä asioina myös lihaskunnan harjoittelua sekä muita asioita joiden avulla osaa tehdä terveyttä edistäviä valintoja. Runsasta fyysistä aktiivisuutta pidettiin tärkeänä, yrittämistä sekä uusien asioiden oppimista.

Liikuntatunneille toivottiin uusia lajeja, alkulämmittelyn pois jättämistä, lisää uintia, voimistelun korvaamista hauskoilla peleillä. Toivottiin, että opetuksessa toteutettaisiin mahdollisimman paljon oppilaiden toiveita. Toivottiin, että oppilaat saisivat enemmän vaihtoehtoja siihen mitä tunteilla voidaan toteuttaa. Oppilaat pitivät tärkeänä kuria, jotta ne jotka haluavat liikkua saavat siihen mahdollisuuden eikä aikaa mene häiröikäyttymiseen.

Oppilaat toivoivat opettajalta monia asioita. Opettajan tulisi tietää, mitä hän tekee ja olla kokenut. Ohjeiden tulee olla selkeät. Tarvittaessa opettajan tulee myös auttaa oppilaita. Opettajan tulee huomioida oppilaita tasapuolisesti. Opettaja ei saisi missään tapauksessa nöyryyttää oppilaita tai korostaa tuloksia ja mittaamista. Opettajan tulisi luoda liikuntatunneille ilmapiiri, jossa on lupa epäonnistua. Oppilaat asettivat onnistuneelle tunnille seuraavia kriteerejä: fyysinen aktiivisuus, oppilaat viihtyvät ja on hauskaa, oppilaat kokevat pätevyyttä, ei ole häiriötekijöitä jotka keskeyttävät tunnin kulun, koetaan onnistumisen elämyksiä uuden oppimisesta, ei ole riitaa eikä tappeluita tai turhaa valittamista, oppilaat sekä opettaja nauttivat tunnista.

Wirkkala perehtyi pro gradu tutkielmassaan (2002, 6-7) siihen millainen liikuntatunti oli oppilaiden mieleen. Tarkastelun kohteena oli erityisesti opettajan mahdollisuudet ja merkitys innostaa liikkumaan. Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena. Tuloksissa selvisi, että innostumiseen ja motivoitumiseen liikuntatunnilla vaikuttivat ympäristö, oppilaan kaverit, vanhempien kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan, ulkoiset välineet sekä tunnilla vallitseva ilmapiiri. Opettajalla on tärkeä tehtävä luoda haastava sekä yksilöllinen ilmapiiri. Hänen täytyy valita monipuolisia tehtäviä liikuntatunnille. Opettaja pystyy rakentamaan virikkeellisen ilmapiirin käyttämällä eri opetusmenetelmiä sekä innostamalla eri tavoin.

Oppimisessa voidaan saavuttaa hyviä tuloksia, kun tehtävät ovat haastavia ja oppilas saa ymmärrystä ajatuksilleen ja mielipiteilleen. Oppilaat toivoivat saavansa vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön ja saavan monipuolista ja virikkeellistä sisältöä. Yhden liikuntakerran aikana haluttiin tehdä useampia harjoituksia ja pelata eri pelejä. He toivoivat tunneille haastavia taito ja tekniikkaratoja. Toivottiin uusia muotilajeja kuten skeittausta ja lumilautailua. Liikunnanopettajalta toivottiin kuuntelemisen taitoa, ammattitaitoisuutta, monipuolisuutta ja esimerkillistä toimintaa.

Oppilaat pitivät tärkeänä, että opettaja kohtelee heitä yhdenvertaisesti. Tytöt pitivät poikia enemmän itsenäisistä ja tehtäväsuuntautuneista tehtävistä. Tytöt olisivat myös halunneet vaikuttaa enemmän tuntien sisältöön. Poikien mielipiteitä ja toiveita opettaja oli toteuttanut aktiivisemmin ja he olivat tyytyväisiä tähän.

Jaakkolan ja Sepposen pro gradu -tutkielmassa (1997, 2) tavoitteena oli kuvailla Jyväskylän yhdeksäsluokkalaisten tavoiteorientaatiota liikuntatunneilla. Tämän lisäksi selvitettiin liikuntanumeron, liikuntatunnin motivaatioilmaston sekä oppilaan tavoiteorientaation yhteyttä sisäiseen motivaatioon. Vastaukset kerättiin kyselylomakkeilla. Tuloksissa (97-99) selvisi, että oppilaiden sisäinen motivaatio oli hyvä. Pojilla oli tyttöjä korkeampi sisäinen motivaatio. Sisäinen motivaatio oli korkein oppilailla, joilla oli korkea tehtäväorientaatio sekä korkea tehtäväilmasto liikuntatunneilla. Oppilaat olivat enemmän tehtävä- kuin kilpailuorientoituneita. Tytöille tehtäväilmaston painottaminen liikunnanopetuksessa oli vielä poikia merkittävämpää.

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että oppilaat suhtautuvat myönteisesti koululiikuntaan. Oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi. Tytöt kokevat koululiikunnan motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin pojat. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto motivoi oppilaita liikkumaan. Oppilaille ryhmähenki ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat tärkeitä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Ryhmähengen ollessa hyvä ovat oppilaat motivoituneempia liikkumaan liikuntatunneilla. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että liikuntatuntien motivoivuus on tärkeää, sillä se vaikuttaa viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen.

6 LAADULLINEN TUTKIMUS

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on ilmiänsuultaan tekstiä, tarkoitusta varten tuotettua kirjallista aineistoa (Eskola & Suoranta 2008, 15).

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat, tutkimuskysymykseni, käyttämäni tutkimusmenetelmän sekä tutkimuksen etenemisen.

Laadullisen tutkimuksen vaiheita ovat tutkimustehtävän hahmottaminen, tutkimustehtävän teorian muodostaminen, aineiston kerääminen sekä analyysi. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa eri vaiheita koskevat ratkaisut tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Tutkimuksena laadullista tutkimusta voi luonnehtia avoimeksi, sillä ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista sekä näkemyksistä. Laadullisen tutkimuksen edetessä tutkijan tietämys aiheesta kasvaa vähitellen, joten on luontevaa kuvata laadullista tutkimusta tutkijan oppimisprosessiksi. (Kiviniemi 2010.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän tarkastelu ja siitä mahdollisimman selkeän kuvan antaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Juuri todellisen elämän tarkastelu oli syy, jonka vuoksi valitsin tutkimusmenetelmäkseni laadullisen tutkimuksen. Halusin tarkastella tyttöjen motivaatiota koululiikuntatunneilla sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksessani halusin saada tyttöjen äänen kuuluviin ja kuvata heidän kokemuksiaan mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tutkimuksen teossa tärkeä taito on aiheen rajaaminen (Kiviniemi 2010). Oman tutkimukseni aiheen rajasin tyttöihin, sillä koulumaailmassa on tavallista jakaa liikunnanopetus erikseen poikien ja tyttöjen omiin ryhmiin. Naisopettajana tulen opettamaan enemmän tyttöjä kuin poikia työurani aikana, vaikka opetankin tällä hetkellä liikunnanopettajana

sekaryhmiä. Lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat valitsin ikäryhmäksi siksi, että heillä on kokemusta sekä alakoulun, yläkoulun että lukion liikuntatunneista.

6.1 Tutkimuskysymykset

Aloittaessaan tutkimusta tutkijalla on mielikuva tutkimusaiheestaan aiemman tietonsa perusteella. Tätä mielikuvaa kutsutaan ensiyymmärrykseksi. Tutkimuksen edetessä tutkijan ymmärrys syvenee ja tämän myötä tutkimuskysymykset tarkentuvat (Moilanen & Räihä 2010). Tämä ilmiö toteutui myös omassa tutkimusprosessissani. Tarkastellessani aineistoa sekä perehtyessäni aihepiiriin teorioihin tutkimuskysymyksiksi vahvistuivat vähitellen seuraavat:

- Mitkä tekijät ovat yhteydessä lukiolaistytöjen motivaatioon liikuntatunneilla?
- Miten erityisesti opettaja voi vaikuttaa motivaatioon?
- Motivoiko koululiikunta lukiolaistytöjä ja innostaa liikkumaan?
- Mitä tekijöitä muuttamalla koululiikunnasta tulisi motivoivampaa?

6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen tekemisen eri painotuksista tutkimukseni kuuluu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen pariin. Fenomenologiassa tarkastellaan ihmisen suhdetta omaan elämän todellisuuteensa. Ihmisen olemista voidaan kuvata keholliseksi toiminnaksi ja havainnoinniksi, jonka aikana ihminen jäsentää kokemaansa. Ihmisen suhde toisiin, luontoon ja kulttuuriin ilmenee kokemuksina. Vuorovaikutus todellisuuden kanssa synnyttää kokemuksia, joita fenomenologiassa tarkastellaan. (Laine 2010.) Omassa tutkimuksessani tarkastelen lukion ensimmäisen vuosikurssin tyttöjen kokemuksia koululiikunnan motivoivuudesta.

Fenomenologiassa keskeinen käsite on intentionaalisuus. Intentionaalisuus merkitsee, että kokemuksemme ovat täynnä merkityksiä. Todellisuus, jossa elämme, on siis täynnä merkityksiä, jotka näyttäytyvät havaitsejan kiinnostusten, pyrkimysten ja uskomusten valossa. Kykenemme ymmärtämään toisten toimintaa ottamalla selvää, minkä merkitysten pohjalta hän toimii. (Laine 2010.) Tutkimuksessani pyrin selvittämään, minkä merkitysten pohjalta tutkimukseeni osallistuneet lukion ensimmäisen vuosikurssin tytöt toimivat liikuntatunneilla.

Kokemuksemme rakentuvat siis merkityksistä, jotka ovat fenomenologian varsinainen tutkimuksen kohde. Merkitysten ajatellaan rakentuvat suhteessa toisiin ihmisiin. Ne rakentuvat yhteisössä, jossa kukin elää ja kasvaa. Eri yhteisöjen merkitykset asioille voivat olla erilaisia. Yhteisön jäsenenä annamme asioille samankaltaisia merkityksiä. Tästä syystä yksilö paljastaa tutkimuksessa jotain yhteisönsä merkityksistä. Yhteisö rakentuu aina yksilöistä ja olemme erilaisia. Tarkoituksena onkin siis saada selville tutkittavan alueen yksilöiden sen hetkistä merkitysmailmaa (Laine 2010). Tutkimukseni kannalta oleellista on tarkastella mitä merkityksiä opiskelijat antavat koululiikunnalle, liikunnanopettajan toiminnalle, liikuntaryhmälle ja omalle liikunnalliselle pätevyydelleen. Tutkimukseni lukiolaistytöt antavat kuvan heidän yhteisönsä merkitysmailmasta liikuntatunneilla.

Merkitysten tulkinnan myötä fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen näkökulma (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34-37). Hermeneutiikka on teoria ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään kokemusten taustalla olevia merkityksiä. Tavoitteena onkin tehdä jo tunnettu tutuksi. Arki ja arjen tottumukset ovat tehneet tutkittavan asian huomaamattomaksi ja hermeneuttinen tutkimus nostaa sen jälleen näkyväksi. (Laine 2010.) Liikunnanopettajaopinnoissa on keskeistä saada oppilaat innostumaan liikunnasta läpi elämän. Asia on niin itsestään selvää, että halusin etsiä yhtä tarkempaa tietoa ja syvempää ymmärrystä aiheesta. Ajatukseni oli, että pohdin aihetta syvällisemmin tutkimusta tehdessä. Ajattelin, että se tekisi minusta paremman liikunnanopettajan, sillä tulisin työskentelemään saamani ymmärryksen pohjalta.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen taustalla on käsitys ihmisestä, joten on oltava selvillä millainen ihmiskäsitys, on tutkimuksen pohjalla (Laine 2010). Kuten aiemmin mainitsin, fenomenologiassa ihmisen toiminta nähdään tavoitteelliseksi. Ihmisen toiminta on siis intentionaalista eli tähtää johonkin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34-37). Tämä on juuri se syy, miksi kokemuksiemme merkityksiä on mielekästä tutkia. Jos ihmisen toiminnan ajatellaan olevan vailla tarkoitusta ja sattuman ohjaamaa ei ihmisen toimintaa sen taustalla olevia kokemuksia ja merkityksiä kannata tutkia. Kokemuksen, yhteisöllisyyden ja merkityksen käsitteet ovat tärkeitä fenomenologian ja hermeneutiikan ihmiskäsityksessä. (Laine 2010.)

Ihmistä on mahdotonta ymmärtää ilman suhdetta hänen todellisuuteensa (Laine 2010). Tutkimukseni opiskelijat olivat opiskelijoita suhteessaan heidän opettajaansa ja kouluinstituution eri osapuoliin. Kun tutkimme näitä suhteita, saamme selville mitä on olla opiskelija. Tutkimuksessani

painottui opiskelijoiden suhde liikunnanopettajaan, liikuntaryhmään, koululiikuntaan sekä liikuntaan yleensä.

6.3 Tutkimuksen aineisto

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan kirjallista tekstiä, joka on tuotettu tiettyä tarkoitusta varten (Eskola & Suoranta 2008, 15). Laadullisen tutkimuksen aineisto kerätään todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. Tavoitteena ei ole testata teoriaa tai hypoteesia vaan tarkastella kerättyä tietoa tutkittavasta aiheesta. Pyrkimyksenä on tuoda tutkimuksen kohderyhmän mielipiteet ja näkemykset mahdollisimman totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2009). Hyvän tutkimuksen edellytyksenä on hyvä aineisto (Hakala 2015). Koska hyvä aineisto on edellytys hyvälle tutkimukselle, perehdyin huolella aineiston keräämiseen. Keräsin osan tutkimukseni aineistosta haastattelujen avulla ja osan ainekirjoituksilla. Seuraavaksi esittelen nämä kaksi aineiston keruutapaa.

6.3.1 Haastattelut aineiston keruumenetelmänä

Keräsin tutkimukseni aineistoista toisen osan haastattelujen avulla. Tiedonkeruutapana haastattelu nähdään tilanteena, jossa ihmisiltä kysytään heidän näkemyksiään tutkimuksen aiheesta. Vastaukset kysymyksiin saadaan puhutussa muodossa. Haastattelututkimuksessa haastattelijan tehtävänä on välittää kuva haastateltavan ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja käsityksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Haastattelun eduksi aineistonkeruu menetelmänä luetaan joustavuus, joka näkyy esimerkiksi mahdollisuutena tehdä täsmäntäviä kysymyksiä haastattelun aikana. Näin haastattelulla päästään syvemmälle aihepiirissä kuin kysyessä samoja asioita kyselylomakkeella. (Hirsjärvi & Hurme 2014; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Haastattelutilanteessa haastateltavalla on mahdollisuus esittää näkemyksensä vapaammin kuin esimerkiksi kyselylomakkeella. Haastattelututkimuksen eduksi luetaan myös suurempi mahdollisuus motivoida haastateltavia kuin lomakkeella toteutetussa kyselyssä (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Erityisesti haastateltavan mahdollisuus esittää näkemyksensä vapaasti ja haastattelun syvällisyys vaikuttivat siihen, että päädyin haastattelututkimukseen.

Haastattelututkimuksen haittapuolina pidetään sen aikaa vievyyttä. Mahdollisuus virhelähteisiin on aina läsnä haastattelututkimuksessa. Haastateltava voi pyrkiä vastauksillaan miellyttämään haastattelijaa. Jotta näin ei tapahtuisi vaaditaan haastattelijalta ammattitaitoa. (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Haastattelijat tulkitsee haastateltavan kertoman aikaisempien kokemustensa pohjalta. (Moilanen & Rähä 2010). Juuri viestin tulkitseminen aikaisempien kokemustemme perusteella

saattaa vääristää haastateltavien sanoman. Tärkeää on, että tutkija ikään kuin vaijaa aiemmat kokemuksensa ja ottaa haastateltavien sanoman vastaan ilman ennako-odotuksia. Näin hän pystyy kuulemaan, mitä haastateltava todella sanoo. Jos aiemmat kokemukset ja tiedot puhuvat voimakkaasti tutkijan mielessä hän helposti tulkitsee asioita omasta näkökulmastaan ja hukkaa haastateltavan aidon sanoman. Itse varauduin näihin haastattelututkimuksen kompastuskiviin ennakolta ja tiedostin ne haastattelutilanteessa. Korostin haastattelun alussa, että en etsi oikeita vastauksia eikä ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Kerroin, että olen kiinnostunut haastateltavien mielipiteistä, kokemuksista sekä näkemyksistä. Mielestäni sain hyvin rehellisiä ja avoimia vastauksia. Enkä kokenut haastateltavien pyrkivän miellyttävän minua vastauksillaan tai yrittävän tehdä minuun vaikutusta, sillä he kertoivat hyvin suoraan myös negatiivisista kokemuksista sekä antoivat kehitysehdotuksia koululiikuntaan. Pyrin sulkemaan omat tulkintani pois mielestä enkä lähtenyt tekemään analyysia haastattelutilanteessa ja johtamaan keskustelua tekemiäni tulkintojen pohjalta. Pysyin uskollisena haastattelurungolleni ja tein tarkentavia kysymyksiä. Parhaan kykyäni mukaan yritin todella kuulla mitä haastateltavilla oli sanottavanaan.

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, joka poikkeaa tavallisesta vuorovaikutustilanteesta siten, ettei se ole spontaani tilanne vaan on ennalta päätetty (Hirsjärvi & Hurme 2014; Eskola, & Vastamäki 2015). Haastateltava nähdään aktiivisena ja merkityksiä luovana eikä tutkija voi tietää vastausten suuntaa, joten ollaan tuntemattomalla alueella (Hirsjärvi ym. 2009). Haastattelija pyrkii keräämään vastauksia, jotka antavat hänelle lisää tietoa tutkimuksen aihepiiristä. Haastattelussa vuorovaikutus rakentuu haastattelijan ja haastateltavan sanoista ja niiden merkityksestä ja tulkinnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2014.)

Haastattelua ennen haastattelijan on pohdittava, kuinka hän voi etukäteen vaikuttaa tilanteen onnistumiseen. Ilmapiirin vapauttamiseksi on ennen haastattelua hyvä olla ns. esipuhe eli keskustella aluksi muista, kuin haastattelua koskevista asioista. (Eskola & Vastamäki 2015.) Ennen haastatteluja mietin, kuinka voisin tehdä tilanteesta mahdollisimman rennon ja luontevan. Päätin keskustella ensin ihan normaalista arkisista asioista avaten keskustelun kertomalla oman päiväni kulusta ja tiedustella tämän jälkeen haastateltavan päivän kulkua. Näin keskustelu lähti luontevasti käyntiin ja pääsimme sujuvasti siirtymään varsinaiseen tutkimusaiheeseen. Mielestäni esipuhe auttoi ratkaisevasti haastattelujen onnistumiseen, sillä se vapautti tunnelman heti haastattelun alussa.

Esihaastatteluun päädyin sillä, sen avulla saadaan kuvan kohderyhmän kokemuksista ja sanavalinnoista. Esihaastattelua ei ole huomioitu tutkimuksen tuloksissa. Esihaastattelun pohjalta luodaan varsinainen haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2014). Esihaastattelussa kokeilin kysymysten asettelua ja omia sanavalintojani. Avoimuus on tärkeä osa fenomenologista tutkimusta, joten kysymysten on oltava avoimia eikä johdattelevia (Laine 2010). Pidin tämän mielessäni tehdessäni haastattelurunkoa. Esihaastattelun jälkeen haastattelurunkoni ei muuttunut vaan pitäydyin alkuperäisessä haastattelurungossa. Hyvä haastattelurunko muokataan intuition, kirjallisuuden sekä teorian pohjalta. Intuutiolla tarkoitetaan haastattelijan omia olettamuksia siitä, mitä asioita olisi hyvä kysyä. Tämän lisäksi olisi hyvä perehtyä aihepiirin kirjallisuuteen. Aihepiirin teorioista on myös hyvä ottaa selvää. (Eskola & Vastamäki 2015.) Itse luotin eniten intuition. Ennen haastatteluja olin saanut siihenastisten opintojeni kautta jonkinlaisen käsityksen aihepiirini teorioista ja olin tietoinen itsemääräämisteoriasta ja tavoiteorientaatioteoriasta. Nämä eivät kuitenkaan olleet aktiivisessa muistissa luodessani haastattelurunkoa. Välttääkseni vahvoja ennako-oletuksia ja ollakseni mahdollisimman neutraali haastattelutilanteessa en syventynyt teorioihin tai kirjallisuuteen sen syvällisemmin. Tämä osoittautui hyväksi vaihtoehdoksi. Tosin jouduin esittämään tarkentavia kysymyksiä haastateltavilleni myöhemmin perehtyessäni aihepiirini teoriaan syvällisemmin ja analysoidessani aineistoani.

Tein haastatteluni käyttäen teemahaastattelumenetelmää. Teemahaastattelussa kysymykset ja teemat ovat ennalta tiedossa, mutta järjestys ja tarkka muoto rakentuvat haastattelutilanteessa (Hirsjärvi ym. 2009). Haastattelutilanteessa haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että kaikki aihepiirit tulee käsiteltyä. Eri haastatteluissa kuitenkin syvennyttään eri teemoihin syvällisesti ja toiset käsitellään pinnallisemmin (Eskola & Vastamäki 2015).

Hyvä haastattelija tuntee aihepiirin, pitää mielessä haastattelun tarkoituksen ja johtaa keskustelua sen suuntaisesti, esittää selkeitä, helppoja, yksinkertaisia kysymyksiä. Haastattelija puhuu selkeästi ja ymmärrettävästi. Hänen tulisi olla kiinnostunut ihmisen käyttäytymisestä, jotta kykenee havainnoimaan haastateltavan kielellisiä ja ei-kielellisiä vihjeitä. Näin hän pystyy ymmärtämään mitä motiiveja haastateltavan käyttäytymisen taustalla voi olla. Hyvä haastattelija ymmärtää miten oma käytös voi vaikuttaa haastateltavaan ja pyrkii olemaan neutraali ja näkymätön. (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Haastattelujen aikana onnistuin olemaan neutraali ja näkymätön. Tiedostin roolini haastattelijana ja pyrin olemaan reagoimatta voimakkaasti haastateltavien kertomaan. En tuonut esiin omia näkemyksiäni tai mielipiteitäni vaan keskityin siihen, mitä haastateltavalla oli sanottavanaan. Ohjasin keskustelun pysymään tutkimukseni aihepiirissä eikä yksikään haastattelu

ajautunut sivuraiteille. Jotta tämä onnistui, otin ennen haastatteluja selvää, miten voin haastattelijana vaikuttaa tilanteen onnistumiseen. Tähän vaikutti myös haastateltavien persoonallisuus sekä ikä. Jos olisin haastatellut itseäni vanhempien ihmisiä, olisivat he saattaneet ottaa suuremman roolin haastattelutilanteessa etenkin, jos he ovat tottuneet ottamaan ohjat vuorovaikutustilanteissa. Koska haastateltavani olivat nuorempia kuin minä, antoivat he minun ohjata keskustelun kulkua. Haastatteluja en videoinut vain pelkästään äänitin. En kyennyt niinkään tarkkailemaan haastateltavien ei-kielellisiä vihjeitä vaan huomioni meni keskustelun ohjaamiseen, oman toimintani kontrolloimiseen, jotta pysyin neutraalina ja huomaamattomana. Jos olisin kyennyt huomioimaan ei-kielellisiä vihjeitä, olisin saanut vieläkin tarkempia viestejä ja pystynyt tarkentamaan kysymyksiä vieläkin paremmin. Teoriasta ei ennen haastatteluja ollut täyttä ymmärrystä. Kävin läpi tunnollisesti kaikki teemat.

Jotta haastateltava voi keskittyä itse haastatteluun paikan on oltava rauhallinen. On parempi, ettei tarjolla ole muita virikkeitä kuten ohikulkijoiden tarkkailua. Tilan olisi hyvä olla sellainen, jossa haastateltavan on mahdollisimman rento olla. (Eskola & Vastamäki 2015.) Miettiessäni sopivaa paikkaa, joka olisi rauhallinen ja loisi rennon tunnelman päädyin tekemään osan haastatteluista kotonani ja osan koulun tiloissa. Päädyin näihin ratkaisuihin myös niiden sijainnin vuoksi. Nämä osoittautuivat hyviksi valinnoiksi.

Toteutin tutkimukseni haastatteluista kuusi yksilöhaastatteluina. Näistä yksi oli esihaastattelu. Suunnittelemani ryhmähaastattelu ei toteutunut suunnitelmieni mukaan haastateltavien sairastumisten ja aikatauluongelmien vuoksi. Ryhmähaastattelu kutistui kahden opiskelijan kokoiseksi.

Ryhmähaastattelussa on yksilöhaastattelua suurempi riski ajautua sivupoluille keskustelemaan muista aiheista kuin tutkimuksen varsinaisesta aiheesta. Haastattelijan on huolehdittava, että ryhmähaastattelussa kaikki saavat sanottua mielipiteensä eivätkä vain rohkeimmat puhu. (Hirsjärvi & Hurme 2014.) Itselläni ei tätä ongelmaa ollut, sillä suunnittelemani ryhmähaastattelu jäi kahden opiskelijan haastatteluksi. Ryhmähaastattelun etuna pidetään ujojen ihmisten saamista mukaan haastattelutilanteeseen sekä tiedon saamista kerralla runsaasti (Hirsjärvi & Hurme 2014).

Haastattelujen pituus vaihteli 45 minuutista 1 tuntiin ja 30 minuuttiin.

6.3.2 Ainekirjoitukset aineiston keruumenetelmänä

Kirjoitelmat tutkimuksen aihepiiristä sopivat hyvin aineistonkeruu menetelmäksi (Aarnos 2015). Halusin yhä monipuolisempia näkemyksiä aihepiiriin, joten keräsin ainekirjoitukset. Tämä on yksi aineiston keruutapa fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelujen lisäksi (Metsämuuronen 2006). Ainekirjoituksella pyritään tuomaan näkyväksi tutkittavien omia kokemuksia. Ainekirjoituksesta voidaan puhua kirjoittajan omaelämäkertana, sillä kirjoitus sisältää kirjoittajan kokemuksia ja näkemyksiä hänen elämästään. Kertoessaan ihminen valikoi ja painottaa tiettyjä asioita menneistä elämän tapahtumistaan. Hän kertoo, kuinka on kokenut tapahtumat. (Eskola & Suoranta 2008, 122 – 123.)

Hyvän aiheen ja apukysymysten avulla voidaan ohjata kirjoitusprosessia (Aarnos 2015). Ohjeistin ainekirjoitukset sanallisesti ja painotin kiireettömyyttä kirjoittamisessa sekä vastausten merkityksellisyyttä. Pyrin parhaan kykyni mukaan motivoimaan oppilaita kirjoittamista varten. Kerroin kirjoittamani ohjeet läpi ja lupasin vastata kysymyksiin, jos epäselviä asioita ilmenisi. Jo itse kirjoitustilanteessa aistin tunnelman erilaiseksi kuin haastattelutilanteessa. Vaikka oppilailta oli kerätty tutkimusluvut ennen kirjoittamista, he eivät olleet päätyneet vastaajiksi innokkuutensa perusteella. Ryhmä valikoitui sattumanvaraisesti täytettyään ryhmälle asetetut kriteerit ja saatuaani sovittua kirjoitusten keräämisestä ryhmän liikunnanopettajan kanssa.

Aineita oli yhteensä 20. Saamiini kirjoituksiin olin aluksi pettynyt, sillä ne olivat pääosin suppeita. Kirjoitusten lyhydessä näkyi oman tulkintani mukaan motivaation puute. Haastatteluihin verratessa näkyi, kuinka merkityksellistä on oma innokkuus osallistua tutkimukseen ja kertoa mielipiteitään. Tällä on suuri merkitys saaduille tuloksille. Ainekirjoitus menetelmänä tuo lisäksi oman haasteensa motivaatiolle, sillä kirjoittaja jää yksin prosessinsa kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 124). Haastattelutilanteessa tutkija pystyy motivoimaan haastateltavaa prosessin aikana, mutta kirjoittaessa tätä mahdollisuutta ei ole. Vastausten pituus vaihteli puolesta A4-sivusta kahteen ja puoleen A4-sivuun. Joukossa onneksi oli 7 pitkäkirjoitelmää, joihin oli selkeästi vastattu ajatuksen kanssa. Tarkastellessani kirjoitelmia lähemmin ne osoittautuivat kuitenkin hyväksi aineistoksi, sillä oppilaat olivat esittäneet mielipiteensä ja kokemuksensa ytimekkäästi. Vastausten lyhyys ei siis vaikuttanut vastausten laatuun, sillä teksteissä oli vastattu esittämiini kysymyksiin.

Ainekirjoituksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että ihminen unohtaa kokemistaan asioista osan. Hän kirjoittaa tapahtumista sen mukaan, mitä hänellä on päällimmäisenä mielessä. Toinen heikkous on, ettei tutkija pääse tekemään tarkentavia kysymyksiä kirjoitustilanteen jälkeen. (Eskola &

Suoranta 2008, 124). Huomasin tämän omassa tutkimuksessani, sillä en ymmärtänyt kysyä ainekirjoituksissa oppilaiden liikuntanumeroa. Tämä olisi antanut minulle lisää arvokasta tietoa, joka jäi nyt hyödyntämättä.

Lukiessa kirjallista materiaalia on oltava kriittinen ja mietittävä soveltuuko se tutkimuksen aineistoksi (Metsämuuronen 2006). Keräämissäni kirjoitelmissa kuvailtiin oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä tutkimukseni aihepiiristä. Mielipiteet oli ilmaistu selkeästi ja sain kirjoitetusta tekstistä hyvin selvää, vaikka teksti oli kirjoitettu käsin. Kirjoitelmat siis soveltuivat hyvin tutkimukseni aineistoksi.

6.3.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Ensimmäinen ja tärkein analyysitapa on kyky ajatella (Hakala 2015). Ei ole yhtä oikeaa tapaa toteuttaa analyysia vaan siihen on monia mahdollisuuksia (Hirsjärvi & Hurme 2014). Päädyin toteuttamaan oman tutkimukseni analyysin aineistolähtöisenä. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta etsitään tutkijaa kiinnostavia teemoja (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015). Aineiston analyysin perusajatuksena on siis löytää keskeisiä teemoja kerätystä aineistosta, joten käsitteellisyys on lähtöisin aineistosta (Kiviniemi 2010).

Oman tutkimukseni aineiston analyysi eteni seuraavien vaiheiden kautta; haastattelujen litterointi eli puhtaaksi kirjoitus, haastattelujen ja aineiden teemoittelu, aineiston analyysi ja tulkinta. Ainekirjoituksissa analyysi eteni teemoittelun ja analyysin kautta tulkintaan. Teemoittaessa aineisto pelkistetään ja tekstistä etsitään olennaisimmat osat. Tarkoituksena tässä on etsiä aineistosta sen keskeisin sanoma. Tämän jälkeen etsitään merkityksiä ja yhteyksiä eri teemojen välillä. (Laine 2010; Moilanen & Räihä 2010).

Teemoittelun jälkeen edetään aineiston tulkintaan. Tulkinassa on oltava kriittinen, sillä tulkitsemme asioita ensiymmärryksemme sokaisemina. Onkin tärkeä kriittisesti reflektoida ei harkita ja pohtia omaa tulkintaansa. Tulkintaan on otettava etäisyyttä. Tutkimuksessa on tärkeä kyseenalaistaa ensiymmärrys. On oltava tarkkana, etteivät tietomme tutkittavan aiheen teoriataustasta sokaise tulkintaamme. (Laine 2010). Rakentaessani tulkintaani aineistosta luin haastattelut sekä aineet huolella ensin läpi katsoen, mitä opiskelijat ovat sanoneet. Tämän jälkeen palasin aineistoon alleviivaten olennaiset asiat. Tämän jälkeen kahlasin aineiston uudelleen läpi katsoen, oliko jotain jäänyt huomaamatta. Olennaiset asiat poimittuani jaoin ne aihepiireittäin ja

vasta tämän jälkeen lähdin etsimään yhteyksiä ja merkityksiä asioiden välillä. En pyrkinyt siis rakentamaan tulkintaani ensi ymmärrykseni mukaan vaan vasta perehdyttyäni aineistoon huolella.

Tärkeää aineiston tulkinnassa on, tehdä näkyväksi miten eri ratkaisuihin on päädytty (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015). Näin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Toinen tärkeä seikka analysoinnissa on aineistolle uskollisena pysyminen (Moilanen & Räihä 2010). Tutkijan on tehtävä tulkintansa puhtaasti sen pohjalta, mitä tietoa hänen aineistonsa aiheesta antaa. Hän ei voi lähteä tekemään oletuksia, joita aineisto ei tue.

6.4 Tutkittavien esittely

Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009). Omat kriteerini kohdejoukolle olivat seuraavat; lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelija, tyttö, käytynä lukion pakolliset liikuntakurssit tai toinen pakollinen kurssi jo menossa, haluaa kertoa kokemuksiaan koululiikunnan innostavuudesta. Haastateltavani valikoituivat snowball-menetelmällä, jossa yhden haastateltavan löytyminen johti aina seuraavan haastateltavan löytämiseen.

Ainekirjoitukset toteutin eräällä lukiolla Keski-Suomessa. Ainekirjoituksia keräsin 20 kappaletta. Haastateltavat ovat Keski-Suomessa ja Etelä-Suomessa lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita. Yksityisyyden suojaamiseksi en kerro tarkempia tietoja tutkimuksen kohdejoukosta, sillä se ei anna lisäarvoa aineistolle.

6.5 Tutkimuksen eteneminen

Edellä esittelin tutkimukseni menetelmät. Tässä luvussa kuvaan lyhyesti tutkimukseni etenemisen käytännössä.

Aloitin tutkimukseni graduryhmässä keväällä 2014. Alussa pohdin eri vaihtoehtojen välillä, miettiessäni sopivaa aihetta tutkimukselleni. Olin saanut ohjeeksi jo valmistuneelta ystävältäni valita aihe, jonka parissa jaksaa työskennellä. Hänen kokemuksensa gradun kirjoittamisesta oli opettanut, että kiinnostava aihe auttaa jaksamaan yli vaikeiden työvaiheiden. Otin neuvon vastaan ja valitsin aiheeni huolella. Punnitessani eri vaihtoehtoja päädyin kahden mahdollisuuden välille. Halusin saada lisää ymmärrystä oppilaiden viihtymiseen ja motivoitumiseen liikuntatunneilla. Nämä aiheet kiinnostivat minua, sillä molemmilla on suora yhteys tulevaan työhöni. Minulle oli

aihetta valitessa hyvin tärkeää, että siitä on hyötyä tulevan työni arjessa. Halusin, että tutkimukseni kautta kasvan ammattitaitoisemmaksi liikunnanopettajaksi. Lopulta päädyin rajaamaan aiheeni oppilaiden motivaation tarkasteluun liikuntatunneilla. Tähän päätökseen vaikutti oma koulutaipaleeni. Itselleni liikunta on aina ollut mielekkäin oppiaine enkä muista koskaan menneeni liikuntatunnille innottomalla mielialalla. Tavatessani ihmisiä, joiden muistot koululiikunnasta eivät olleet saman innon valtaamia kuin omani huomasiin pohtivani, mistä tämä johtui. Niinpä syvennyin nyt asioihin, jotka vaikuttavat koululiikunnan innostavuuteen.

Jo tutkimuksen alkuvaiheessa oli selvää, että toteutan tutkimukseni laadullisin menetelmin. Aiemmin kuvailin syitä valintani takana. Tein keväällä 2014 neljä haastattelua. Yhden esihaastattelun ja kolme varsinaista haastattelua. Keväällä 2014 litteroin sekä teemoittelin aineiston. Syksyllä 2014 perehdyin aihepiirini teorioihin. Teorioihin perehtyessäni nousi kiinnostus etsiä haastateltavia, joilla olisi negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta. Keräsin aineistoni sekä teoriaa tutkimukseni aineistosta samanaikaisesti. Tätä pidetään hyvin luontevana tapana laadullisessa tutkimuksessa (Kiviniemi, K. 2010).

Samanaikaisesti työnkuvani muuttui ja muut kurssit veivät aikaani, joten gradu jäi pidemmälle tauolle. Taukoa kesti aina kevääseen 2016 asti, sillä väliin osui vielä päättöharjoittelu, enkä halunnut luopua työskentelystä opintojen ohella. Halusin myös ehdottomasti tehdä haastattelut keväällä, jotta haastateltavilla olisi kokemusta jo lukion pakollisista liikuntakursseista.

Keväällä 2016 sain sovittua kolme haastattelua. Kaikilla haastateltavillani oli negatiivisia kokemuksia ja ajatuksia koululiikunnasta. Tarkoitukseni oli tehdä ryhmähaastattelu, mutta aikatauluongelmien ja sairastumisien vuoksi toteutin yhden yksilöhaastattelun ja yhden parihaastattelun. Halusin yhä monipuolisempia näkemyksiä aihepiiriini, joten keräsin ainekirjoitukset keväällä 2016. Aiemmin mainitsin kirjoitelmien olleen pettymys, sillä ne olivat hyvin suppeita. Tarkastellessani niitä lähemmin ne osoittautuivat kuitenkin hyväksi aineistoksi, sillä opiskelijat olivat esittäneet mielipiteensä ytimekkäästi.

Sain töitä liikunnan ja terveystiedon opettajana lukuvuodelle 2016-17 sekä lukuvuodelle 2017-2018. Viimeistelin gradututkielmani töiden ohessa lähinnä loma-aikoina.

7 TULOKSET

Tähän lukuun olen koonnut tutkimukseni tulokset. Suorat lainaukset tutkimukseni haastatteluista ja oppilaiden kirjoittamista aineista on erotettu lainausmerkeillä. Turha toisto ja täytesanat on poistettu ja kirjoitusvirheet korjattu. Olen pyrkinyt saamaan oppilaiden äänen kuuluviin ja esittämään heidän näkemykset mahdollisimman totuudenmukaisesti. Tulosten esittelyn jälkeen on esitetty niiden suhde aikaisempiin tutkimustuloksiin, jotka on esitelty luvussa 5.

7.1 Koululiikunta motivoi ja suhtautuminen on positiivista

Suhtautuminen koululiikuntaan oli pääosin positiivista. Yksi tytöistä kuvaili asiaa seuraavasti: “Koululiikunta on mun mielestä yleensä innostavaa ja suhtaudun siihen positiivisesti.” Vastanneissa oli neljä negatiivisesti koululiikuntaan suhtautuvaa tyttöä, joiden asenteen taustalla oli huonoja kokemuksia koululiikunnasta joko opettajan tai liikuntaryhmän osalta. Vastanneista tytöistä yksi ei osannut sanoa, miten suhtautuisi koululiikuntaan. 23 tyttöä kertoi suhtautuvansa koululiikuntaan positiivisesti.

Vastanneista 18 kertoi koululiikunnan motivoivan heitä koko koulutaipaleen ajan. Esimerkiksi innostavat lajit motivoivat: “Suhtaudun koululiikuntaan positiivisesti. Pidän siitä, että pääsee liikkumaan ja pelaamaan kaikenlaisia uusiakin pelejä.” Kolmea tyttöä koululiikunta ei ollut

motivoitunut. Ainekirjoituksessa motivaation puutetta kuvailtiin seuraavasti “koululiikunta voi olla innostavaa, mutta yleensä siitä tehdään pakollinen paha.” Yksi ei osannut sanoa motivoiko koululiikunta vaiko ei. Kahta tyttöä alakoulun ja yläkoulun koululiikunta oli motivoitunut, mutta lukiossa heidän motivaationsa oli kadonnut. Syyksi kerrottiin opettajan toiminta tai liikuntaryhmä. Kolme vastaajista kertoi alakoulun ja yläkoulun liikuntatuntien olleen kamalia, mutta lukiossa koululiikunta oli motivoivaa. Yhden tytön motivaatioon vaikutti alakoulun testaaminen negatiivisesti. Muilla syynä oli opettaja. Lukiossa opettaja oli saanut motivaation palautumaan.

Haapakorvan ja VäliVuoren pro gradu –tutkimuksessa (2008) koululiikuntaan asennoituminen huomattiin positiiviseksi ja oppilaat mielsivät koululiikunnan hyödylliseksi oppiaineeksi. Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) koululiikuntaan oppilaista 70% suhtautui myönteisesti. Hämäläisen ja Kariston pro gradu –tutkielmassa (2001, 72) 80% neljäsluokkalaisten lapsien vanhemmista, kertoi lasten suhtautuvan myönteisesti koululiikuntaan. Kaikki kolme tutkimusta ovat linjassa tutkimukseni tulosten kanssa. Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) tuloksiksi saatiin, että oppilaat pitivät koululiikuntaa tärkeänä, virkistävänä, hyödyllisenä sekä mukavana.

7.2 Kolme merkittävimmin motivaatioon vaikuttavaa tekijää

Vastauksissa kolmeksi motivoivimmaksi tekijäksi liikuntatunneilla nousivat ensimmäisenä opettajan tasapuolinen kannustus, toisena toimiva liikuntaryhmä sekä kolmantena opettajan positiivinen asenne. Kolme eniten motivaatiota laskevaa tekijää tärkeysjärjestyksessä olivat opettaja, joka pakottaa toiminnallaan oppilaat tekemään oppilaiden tahdon vastaisia ratkaisuja, numeroarviointi ja kuntotestit.

Opettajan kannustuksen ja positiivisen asenteen merkitys oppilaiden motivaatiolle oli merkittävä. Opettajan kannustuksen havaittiin Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen selvityksessä (Liukkonen 1998, 35–47) vaikuttavan koko ryhmän ilmapiiriin. Selvityksessä myös opettajan huomiointi ja välittäminen havaittiin tärkeiksi. Opettajan kannustus mainittiin aineistossani motivoivimmaksi tekijäksi liikuntatunneilla. Kannustus on yksi tapa huomioida oppilaita ja osoittaa välittämistä, joten aineistoni ja Kajaanin julkaisu tukevat toisiaan.

Toimivan liikuntaryhmän kokeminen yhdeksi motivoivimmaksi tekijäksi ja toisaalta huono ryhmän kokeminen yhdeksi motivaatiota laskevaksi tekijäksi tukevat itsemäärämisteorian sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Motivaatiota tukee, jos opiskelija kokee olevansa osa liikuntaryhmää.

Sosiaaliseksi yhteenkuuluvuudeksi kutsutaan oppilaan luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivista palautetta sekä hakea kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunnetta toisten kanssa (Deci & Ryan 2000, Liukkonen ym. 2007 mukaan).

Tehtäväorientaation mukaan minäorientoituneet oppilaat vertaavat taitojansa toisiin (Liukkonen ym. 2007; Liukkonen 1998. 35–47; Soini 2006, 29–30). Tämän teorian pohjalta kuntotesteistä ahdistuvat oppilaat joilla on korkea minäorientaatio ja joiden taidot ovat heikot. Numeroarvioinnin negatiivinen vaikutus koululiikunnan innostavuuteen tukee myös tavoiteorientaatioteoriaa. Arvosanan saaminen liikunnasta laskee niiden oppilaiden motivaatiota, joilla on korkea minäorientaatio ja heikot liikuntataidot. Haastatteluissa yhdellä oppilaalla oli arvosana liikunnasta alle kahdeksan ja hänen motivaatiotaan arvosanan saaminen laski. Numeroksi yli kahdeksan saaneet oppilaat eivät maininneet numeron laskevan heidän arvosanaansa. Koska en ymmärtänyt kysyä ainekirjoituksissa oppilaiden liikunnannumeroa, en pysty päättämään varmaksi laskiko numeroarvosanan saaminen myös taitavien oppilaiden motivaatiota.

Oppilaat mainitsivat opettajan, joka pakottaa heidät toimimaan oppilaiden tahdon vastaisesti, laskevan motivaatiota liikuntatunnin aikana. Tämä ilmiö tukee itsemääräämisteoriam (Deci & Ryan 2000), jossa autonomian kokeminen vaikuttaa positiivisesti liikuntamotivaatioon. Opettajan kontrolloiva asenne varastaa autonomian kokemisen, joten liikkuminen ei ole enää motivoivaa.

Tutkimukseni kolme motivaatiota eniten nostavaa tekijää liikuntatunneilla olivat osittain ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimukseni kolme motivoivinta tekijää olivat opettajan kannustus, liikuntaryhmä ja opettajan positiivinen asenne. Haapakorvan ja VäliVuoren pro gradu –tutkimuksessa (2008) havaittiin, että liikuntatunneilla sekä tyttöjä että poikia innostaa liikkumaan voimakkaimmin kuntoliikuntamotiivi. Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) merkittävimmin liikuntamotivaatiota nosti liikuntalajit. Haapakorva ja VäliVuori havaitsivat myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan motivoiva ja myönteinen asia koululiikunnassa, mikä tukee omia tuloksiani. Kurpan tutkimuksessa motivaatiota nostaviksi tekijöiksi saatiin opettaja, ryhmähenki, monipuolisuus ja fyysinen aktiivisuus. Opettajan ja ryhmähengen valikoituminen motivaatiota nostaviksi tekijöiksi tukevat omia tuloksiani. Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) negatiivisiin kokemuksiin vaikuttivat opettaja, kilpailu, tila, välineet, varusteet sekä ryhmähenki. Merkittävimmin joko positiiviseen tai negatiiviseen kokemukseen vaikuttava tekijä oli

jokin liikuntamuoto. Kilpailun, ryhmähengen sekä opettajan mainitseminen motivaatiota laskeviksi tekijöiksi tukevat omia tuloksiani.

7.3 Arvioinnin ja kuntotestien vaikutus

”Innostusta vie paljon myös kaikki testit ja se kun liikunta arvostellaan numeroina. Näitä kumpaakaan ei mielestäni pitäisi tehdä.”, kirjoitti yksi lukiolaistyttö. Oppilaiden vastauksissa korostui liikuntanumeron sekä kuntotestien negatiivinen vaikutus motivaatioon. Liikunnan arvioiminen koettiin painostavana sekä epärealistisena. Kuntotestit koettiin hyvin epämieluisina: ”Kuntotestit ovat yksiä ainoita asioita joista en pidä.” Jos testitulos vaikutti arvosanaan, vahvisti se testien kokemista negatiiviseksi. Oppilaiden mielestä niitä ei tulisi arvostella: ”Myöskään testejä esim. cooper ja kuntotestit ei tulisi arvostella, sillä ne ovat henkilökohtaisia, eikä yhden oppilaan suoritusta voi verrata muihin, sillä jokainen oppilas on yksilö. Liikuntatestien tulokset eivät myöskään ole verrattavissa keskenään, sillä niihin vaikuttavat monet muutkin asiat kuin oppilaan kunto.” Äärimmäisissä tapauksissa kuntotestien aikaan oppilaat saivat paniikkikohtauksia tai voivat fyysisesti huonosti. Opettajan ankara suhtautuminen testitulanteessa vahvisti oppilaiden negatiivisia kokemuksia. Yksi tutkimukseen osallistuneista oppilasta kertoi, että lukiossa kuntotestit eivät ole vaikuttaneet liikuntanumeroon. Hänen mukaansa liikuntaryhmän oppilaat ovat pitäneet kuntotestien järjestämisestä, sillä he ovat tehneet ne vain itseään varten. Tärkeää on ollut, että opettaja korostaa kuntotestien olevan oppilasta itseään varten ja väline toimintakyvyn ylläpitoon. Kuntotestit ja paine menestyä niissä ovat aiheuttaneet myös kilpailua oppilaiden välillä. Lisäksi numeroarviointi on aiheuttanut painetta, sillä oppilaat ovat tietoisia taitojensa jatkuvasta arvioinnista.

Kuntotestien ja arvioinnin negatiivinen vaikutus etenkin oppilaisiin, joilla on heikot taidot ja korkea minäorientaatio todettiin aiemmin. Opettajan korostaessa kuntotestien olevan oppilasta itseään varten väheni negatiivinen vaikutus. Tätä ilmiötä tukee Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu (Liukkonen 1998, 35–47). Opettajan on korostettava, ettei arvo riipu suorituksista. Oppilaiden huomio olisi saatava itsensä kehittämiseen. Näin juuri on toiminut liikunnanopettaja, jota haastateltavani kehui. Hän on korostanut kuntotestien olevan oppilaita itseään varten. Opettaja on nähnyt kuntotestit välineenä oppilaiden kunnan kehittämiseen.

Kuntotestien kerrottiin aiheuttavan jopa kilpailua oppilaiden välillä. Jossain tapauksissa opettaja oli toiminnallaan lisännyt kilpailua oppilaiden välillä kuntotestien yhteydessä. Tämä puolestaan oli laskenut motivaatiota ja toiminnan mielekkyyttä. Kurpan pro gradu –

tutkielmassa (2011, 34-37) huomattiin kilpailun synnyttävän negatiivisia koululiikuntakokemuksia. Tulokseni ovat siis yhtäpitäviä. Kuusikon ja Virolaisen pro gradu –tutkielmassa (2000, 32) tehtäväorientaatio ja tehtäväilmasto ovat myös yhteydessä viihtymiseen. Oppilaista parhaiten viihtyivät ne, jotka kokivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi, olivat tehtäväorientoituneita ja kokivat voimakasta pätevyyttä. Oppilaista enemmistö oli enemmän tehtäväorientoituneita kuin kilpailuorientoituneita. Kilpailun korostaminen luo liikuntatunneille minäsuuntautuneet motivaatioilmaston, joten motivaation sekä viihtymisen vuoksi kilpailun korostamista olisi vältettävä etenkin tyttöjen liikunnanopetuksessa.

7.4 Opettajan vaikutus

”Koululiikunnassa opettaja vaikuttaa enemmän kuin muissa aineissa.” kertoi yksi haastatelluista lukiolaistytöistä. Tuloksissa ilmeni, että opettajalla on suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon. Opettajan kannustus sekä huomiointi koettiin motivoivana. Opettajan aktiivinen osallistuminen liikuntatunneilla koettiin motivoivana. Eräs oppilas kuvaili voittaneensa häpeän tunteensa, sillä opettaja oli heittäytynyt zumbatunnilla ja innostanut oppilaita heittäytymään. Toinen oppilas kertoi seuraavasti: ”Opettajan osallistuminen liikuntatuntiin vaikuttaa siis aina paljon. Olen usein huomannut, että jos opettaja osallistuu vaikkapa tanssituntiin, niin oppitunti on ollut paljon mieleisempi.” Opettajan positiivinen asenne nostettiin esiin yhtenä motivaatiota nostavana tekijänä. Yhdessä ainekirjoituksessa kuvattiin näin: ”Opettaja, joka kannustaa ja kehuu, on tärkeä. Myös opettajan positiivinen ja energinen olemus tekee liikunnasta mieluisampaa.” Opettajan ohjaaminen innosti, sillä oppilaat kokivat oppivansa. On tärkeää, että opettaja kannustaa yrittämään parhaansa. ”Sen (liikunnan) innostavuuteen on usein vaikuttanut opettajan innostavuus ja kannustaminen tuntien aikana, sillä silloin olen usein saanut onnistumisen tunteen ja jäänyt odottamaan seuraavaa liikuntatuntia innolla.” kerrottiin. Opettajan epäammattimainen toiminta koettiin voimakkaasti intoa laskevana. Esimerkiksi nolaaminen toisten edessä tai liikuntavammojen huomiotta jättäminen koettiin huonona. Ihanteellinen opettajaa kuvailtiin liideriksi, jota on helppo lähestyä.

Oppilaat kokivat huonona opettajan vahvat ennakkoluulot oppilaita kohtaan heidän ulkonäkönsä perusteella. Oppilaiden laittaminen arvojärjestykseen heidän suoritustensa mukaan oli myös huono asia. Suora arvostelu koettiin ikävänä. Motivaatiota laski opettajan keskittyminen vain tiettyihin oppilaisiin. Oppilaat kaipasivat tasapuolista kannustusta: ”Koululiikuntaa saisi innostavammaksi opettajan olemalla innostava ja iloinen sekä tasapuolinen huonommillekin pelaajille.” Oppilaat

myös huomasivat, jos opettaja ei ollut läsnä vaan suoritti työnsä rutiinilla. Opettajan ammattitaidon puute koettiin motivaatiota laskevana. Se ei herättänyt kunnioitusta eikä innostanut liikkumaan.

Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) yhdeksäsluokkalaiset vastasivat opettajan vaikuttavan liikuntatuntien mielekkyyteen sekä negatiivisesti että positiivisesti, mikä tukee aineistoani.

Parhaiten opettaja voi tukea oppilaiden motivaatiota luomalla tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston (Jaakkola 2002, 81–89), mikä tuli ilmi myös tuloksissani. Opettajan tekemä vertailu oppilaiden välillä ja kilpailun korostaminen laskee motivaatiota merkittävästi. Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) yhdeksännen luokan oppilaat olivat sitä mieltä, ettei opettaja ei saisi missään tapauksessa nöyryyttää oppilaita tai korostaa tuloksia ja mittaamista. Sen sijaan opettajan tulisi luoda liikuntatunneille ilmapiiri, jossa on lupa epäonnistua.

Oppilaiden ehdoton huomiointi ja oppilaista välittäminen vaikuttavat oppilaiden motivaatioon positiivisesti (Liukkonen 1998, 35–47). Aineistossani opettajan läsnäolo ja huomiointi nostettiin tärkeiksi. Opettajan on tärkeä korostaa oppilaan pätevyyden kokemista, sillä se motivoi liikkumaan (Zhang, Solomon & Gu 2012). Saamissani vastauksissa korostui opettajan positiivisen palautteen merkitys, mikä vaikuttaa oppilaan pätevyyden kokemukseen. Samoja tuloksia sai Vuoristo pro gradu –tutkielmassaan (2013, 30-53), jossa opettajan jatkuvan kannustuksen havaittiin olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden motivaatioon. Erityisesti kannustuksen tasapuolisuus oli tärkeää.

Merkittävä keino, jolla opettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatiota laskevasti tai nostavasti, ovat vuorovaikutustaidot (Wuolio 1998). Oppilaiden häiritsevä käytös tunneilla vähenee opettajan kyetessä puuttumaan asiaan tarvittavia vuorovaikutustaitoja käyttäen. Myös liikkumista estävien haitallisten tunteiden kuunteleminen vapauttaa oppilaat liikkumaan. (Klemola 2009, 57.) Kaksi haastatelluista oppilaista kertoivat negatiivisista kokemuksista liikuntatunneilla, joihin vaikutti opettajan kyvyttömyys puuttua kiusaamiseen. Voisiko opettajan toiminnan taustalla olla puutteelliset tunne- ja vuorovaikutustaidot? Opettajan ja oppilaiden välisen kommunikaation puutteellisuus vaikuttaa negatiivisesti motivaatioilmastoon ja saattaa johtaa jopa häiriökäyttäytymiseen. (Numminen & Laakso 2001, 104–107.) Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) yhdeksännen luokan oppilaat pitivät tärkeänä kuria. Kurin pitäminen oli tärkeää, jotta ne jotka haluavat liikkua saavat siihen mahdollisuuden eikä aikaa mene häiriökäyttäytymiseen.

Omassa tutkimuksessani asia ei noussut esiin. Wirkkala perehtyi pro gradussa (2002, 6-7) selvisi, että liikunnanopettajalta toivottiin kuuntelemisen taitoa. Oppilaat pitivät tärkeänä, että opettaja kohtelee heitä yhdenvertaisesti.

Kolme haastateltavaa korostivat opettajan ammattitaidon merkitystä motivoivana tekijänä. Opettajan ammattitaidon puutteiden on aiemmin havaittu laskevan oppilaiden motivaatiota (Numminen & Laakso 2001, 104–107). Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) selvisi, että opettajan tulisi tietää, mitä hän tekee ja olla kokemusta. Ohjeiden tulee olla selkeät ja tarvittaessa opettajan tulee myös auttaa oppilaita. Myös Wirkkala perehtyi pro gradu tutkielmassaan (2002, 6-7) opettajan mahdollisuuksiin innostaa liikkumaan. Tuloksissa selvisi, että innostumiseen ja motivoitumiseen liikuntatunnilla vaikuttivat tunnilla vallitseva ilmapiiri. Opettajalla on tärkeä tehtävä luoda haastava sekä yksilöllinen ilmapiiri. Hänen täytyy valita monipuolisia tehtäviä liikuntatunnille, mitä toivovat myös tutkimukseeni osallistuneet tytöt. Opettaja pystyy rakentamaan virikkeellisen ilmapiirin käyttämällä eri opetusmenetelmiä sekä innostamalla eri tavoin. Liikunnanopettajalta toivottiin kuuntelemisen taitoa, ammattitaitoisuutta, monipuolisuutta ja esimerkillistä toimintaa. Oppilaat pitivät tärkeänä, että opettaja kohtelee heitä yhdenvertaisesti. Oppilaiden toive yhdenvertaisesta kohtelusta on yhdenmukainen saamieni tulosten kanssa. Opettajan mahdollisuuksiin motivoida oppilaita vaikuttaa myös liikuntaryhmän koko. Suuri ryhmä vaikeuttaa opettajaa huomioimaan yksittäisen oppilaan tarpeet.

7.5 Autonomian vaikutus

”Opettaja ei saa pakottaa oppilaita liikkumaan ja liikuntatunnit olisi hyvä suunnitella yhdessä.” Oppilaat toivoivat voivansa vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön. Liian kontrolloiva opettaja koettiin erittäin vastenmielisenä ja ärsyttävänä. ”Liika pakottaminen johonkin alkaa usein ärsyttämään ja lopulta ei tee mieli enää edes yrittää.” Tutkimukseni aineisto tukee itsemääräämisteoriaa (Deci&Ryan 2000), jonka mukaan motivaatioon vaikuttaa merkittävästi autonomian kokemus. Jos opettaja ei anna oppilaille mahdollisuutta vaikuttaa tunnilla tehtäviin ratkaisuihin, laskee se oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Autonomian tunteen vahvistamisen on huomattu lisäävän oppilaan motivaatiota liikuntatunneilla (Zhang, Solomon & Gu 2012). Wirkkala havaitsi pro gradu tutkielmassaan (2002, 6-7), että oppilaat toivoivat saavansa vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön. Erityisesti tytöt olisivat halunneet vaikuttaa enemmän tuntien sisältöön. Poikien mielipiteitä ja toiveita opettaja oli toteuttanut aktiivisemmin ja he olivat tyytyväisiä tähän. Vuoriston pro gradu –

tutkielmassa (2013, 30-53) oppilaat kokivat tärkeäksi mahdollisuuden vaikuttaa välillä tuntisisältöön. Aineistoni näin ollen tukee aiempia tutkimuksia.

Oppituntien sisältöön vaikuttaminen nähtiin tärkeäksi, jotta jokainen löytäisi mieleisen liikuntalajin. Yksi tyttö kirjoitti seuraavasti: ”Olisi kiva, jos oppilaat voisivat vaikuttaa, millaista liikuntaa tunnilla on. He jotka eivät pidä jostain voisi liikkua tavalla josta pitää.”

7.6 Ryhmän vaikutus

”Koululiikunnasta saavat motivoivan innostava ja mahtava ryhmä, jossa kannustetaan toisia ja pidetään kivaa.” Ryhmän vaikutus liikuntatuntien innostavuuteen oli merkittävä. Jos ryhmä oli hyvä, teki se liikuntatunneista huippuhetkiä. Muiden innostus sai yksittäisen oppilaan innostumaan: ”Jos muut ryhmässä ovat innostuneita, myös minä olen.” Huono ryhmä puolestaan saattoi pilata liikuntatunnit täysin. ”Ryhmän yhteishenki on tärkeä asia liikuntatunteja, jos ryhmä ei ole hyvä ja muita arvostellaan se vaikuttaa paljon. Se heijastuu paljon liikuntatuntien motivaatioon.” Etenkin syrjijäminen vaikutti merkittävästi liikunnan innostavuuteen. Asiaa pahensi, jos opettaja ei puuttunut asiaan. Jos ryhmä ei innostunut liikunnasta tunneilla, vaikutti se kaikkiin lomaannuttavasti. Opettaja pystyi vaikuttamaan ryhmän yhteishenkeen. Esimerkiksi ensimmäisillä tunneilla pidetyt tutustumisleikit nähtiin ryhmän yhteishenkeä vahvistavana tekijänä. Yhteishenki on tärkeä asia aineistossani: ”Koululiikunnasta tekee motivoivan hyvä yhteishenki.”

Ryhmä ja kokemus ryhmään kuulumisen vaikutuksesta motivaatioon tukevat itsemääräämisteoriaa (Deci&Ryan 2000). Ryhmään kuulumisen kokemus nostaa oppilaan motivaatiota koululiikunnassa. Optimaalisin tilanne on silloin kun mahdollisimman moni oppilas hyväksyy ja haluaa olla tekemisissä mahdollisimman monen oppilaan kanssa (Soini 2006, 29–30.) Haapakorvan ja Välivuoren pro gradu –tutkimuksessa (2008, 64-77) havaittiin myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan motivoiva ja myönteinen asia molemmille sukupuolille koululiikunnassa. Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien motivaatioon vaikutti ryhmähenki. Negatiivisiin sekä positiivisiin kokemuksiin vaikutti ryhmähenki. Tulokseni ovat linjassa näiden tutkimuksien kanssa.

7.7 Liikuntalajien vaikutus

”Jos laji mitä tunnilla harrastetaan, on mieluinen minulle, tekee se tunnista innostavampaa.”

Osa oppilaista piti tärkeänä, että sai vaikuttaa lajeihin, joita liikuntatunneilla harjoiteltiin: ”Koululiikunnassa motivoi mukavat lajit.” Osalle lajeilla ei ollut vaikutusta koululiikunnan innostavuuteen: ”Liikuntamuoto kelpaa ihan mikä vaan, sillä rakastan kaikkia lajeja, kunhan pääsee liikkumaan.” Hiihto ja uinti nousivat lajeiksi, jotka eivät motivoineet oppilaita. ”Uiminen on ollut tosi huonossa suosiossa koko yläasteen ajan.” Erilaiset pelailut ja leikit innostivat liikkumaan liikuntatunneilla: ”Koululiikuntaa saisi innostavammaksi pelaamalla erilaisia pelejä.” ”Suhtaudun koululiikuntaan positiivisesti, muttei kaikista lajeista voi tykätä” kertoi yksi tyttö rehellisesti.

Kurpan pro gradu –tutkielmassa (2011, 34-37) liikuntatuntien mielekkyyteen vaikutti monipuolisuus. Merkittävimmin joko positiiviseen tai negatiiviseen kokemukseen vaikuttava tekijä oli jokin liikuntamuoto. Liikuntalajeilla oli merkittävä vaikutus motivaatioon tuloksissani, mutta kolmeksi motivoivimmaksi tai motivaatiota laskevaksi tekijäksi ne eivät nousseet. Inhottavimpina lajeina Kurpan aineistossa oppilaat pitivät hiihtoa, uintia ja suunnistusta, mikä tukee tutkimukseni tuloksia, sillä hiihto ja uinti olivat tuloksissani motivaatiota laskevia tekijöitä. Liikuntalajeista oppilaille mielekkäimpiä Kurpan aineistossa olivat jalkapallo, pesäpallo sekä salibandy, mitä tukee oma aineistoni, jossa palloilu mainittiin motivaatiota lisääväksi. Wirkkala tuloksissa (2002, 6-7) oppilaat toivoivat monipuolista ja virikkeellistä sisältöä. Yhden liikuntakerran aikana haluttiin tehdä useampia harjoituksia ja pelata eri pelejä, joka on linjassa tuloksieni kanssa. Oppilaat toivoivat tunneille haastavia taito ja tekniikkaratoja. Toivottiin uusia muotilajeja kuten skeittausta ja lumilautailua.

7.8 Mitä oppilaat muuttaisivat koululiikunnassa

Jotta koululiikunta motivoisi liikkumaan nykyistä enemmän oppilaat vastasivat poistavansa arvioinnin sekä kuntotestit. Uintituntien määrää laskettaisiin ja pakolliset hiihdot voisi korvata laskettelulla. Erilaisia lajikokeiluja lisättäisiin kuten ratsastusta ja seinäkiipeilyä. Toisaalta toivottiin peruslajitaitojen harjoittelua. Erilaiset pelit lisääisivät koululiikunnan innostavuutta. Kaiken kaikkiaan toivottiin, että oppilaat voisivat enemmän vaikuttaa lajisisältöön. ”Se, että pakotetaan kokeilemaan/tekemään lajeja, jotka ei voisi vähempää kiinnostaa tai jotka eivät tunnu edes liikunnalta on ihan turhaa. Mieluummin aina pitäisi olla vaihtoehto mennä esimerkiksi tekemään kunnan treeni salille.”

Opettajan asenteen tulisi olla kohdallaan. Opettajan tulisi olla innostava ja iloinen sekä kohdella oppilaita tasapuolisesti. Opettajan tulisi antaa enemmän palautetta etenkin yksilöllistä palautetta, joka olisi kannustavaa. Opettajan tulisi olla myös aidosti läsnä, jotta koululiikunta olisi innostavaa.

Liikuntatunneilla tulisi olla enemmän yhteisöllisyyttä. Toivottiin, että harjoituksiin saisi valita itse parin. Tavoitteena koululiikunnassa voisi olla hauskanpito. Liikuntatunneilla voisi harjoitella tasoryhmissä "Ensinnäkin koululiikunnan ei mielestäni tarvitsisi olla pakollista, sillä ehkä yksi kaikista eniten ärsyttävä asia on, että jotkut eivät osallistu peleihin/lajeihin ollenkaan. Siinä samalla oma motivaatio laskee. Tai sitten pitäisi olla ryhmä erikseen niille, joita koululiikunta ei kiinnosta yhtään." Tunneista toivottiin fyysisempiä. Ehdotettiin, että oppilaille voisi opettaa enemmän itsensä arvostamisesta sekä itsetuntemuksesta. Lukiossa liikuntaa ehdotettiin valinnaiseksi. Toisaalta ehdotettiin yhden pakollisen liikuntakurssin lisäämistä lukioon. Toivottiin, että liikuntakursseja voisi suorittaa vapaa-ajalla. "Mieluummin liikuntatunnit iltapäivällä kuin aamusta."

7.9 Koululiikunnan vaikutus vapaa-ajan liikuntaan

Oppilaiden vastaukset jakaantuivat kahtia siinä, oliko koululiikunta motivoinut liikkumaan vapaa-ajalla. Osalle koululiikunta oli antanut kipinän liikkua koulun ulkopuolella ja jopa rohkaissut aloittamaan uuden harrastuksen. "Koululiikunta on innostanut liikkumaan vapaa-ajalla." ja "Vapaa-ajalla liikun myös ja koululiikunta auttaa innostamaan sitä." "Koululiikunta sai minut aloittamaan showdancen yläkoulussa, joten se kyllä on innostanut minua liikkumaan vapaa-ajalla."

Osaan ei ollut vaikuttanut. "Koululiikunta ei ole saanut minua innostumaan liikunnasta vapaa-ajalla." Tähän oli kaksi syytä. Joko oma harrastus oli löytynyt jo aiemmin ja siitä pidettiin kiinni. Osaa koululiikunta ei muuten vain motivoinut. Vuoriston pro gradu –tutkielman (2013, 30-53) tulokset tukevat omiani. Hän havaitsi oppilaiden uskovan koululiikunnan avulla löytyvän harrastus, jos tunneilla on mukavaa. Hämäläinen ja Karisto tarkastelivat pro gradu –tutkielmassaan (2001, 72) koululiikunnan vaikutusta lasten vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. Tutkimukseen osallistui kymmenen opettajaa ja 240 lasten vanhempaa. Yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista ja puolet vanhemmista koki, ettei koululiikunta tue riittäväällä tavalla lasten vapaa-ajan liikunnan harrastamista. Hämäläisen ja Kariston saamat tulokset ovat linjassa tutkimukseeni osallistuneiden tyttöjen näkemysten kanssa.

7.10 Terveystiedon vaikutus koululiikuntamotivaatioon

Kaikissa haastatteluissa terveystieto on vaikuttanut positiivisesti liikuntamotivaatioon. Tieto liikunnan vaikutuksesta omaan hyvinvointiin koettiin motivoivana. “Se, että pysyy kunnossa ja jaksaa motivoi.” Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisussa (Liukkonen 1998, 35–47) painotetaan, että opettajan on tuotava esiin, miksi liikunta on tärkeää. Tähän juuri terveystieto antaa oppilaille lisää ymmärrystä. Haapakorvan ja Välivuoren pro gradu –tutkimuksessa (2008) havaittiin, että liikuntatunneilla sekä tyttöjä että poikia innostaa liikkumaan voimakkaimmin kuntoliikuntamotiivi. Vuoriston pro gradu –tutkielmassa (2013, 30-53) oppilaat pitivät tärkeinä asioita joiden avulla osaa tehdä terveyttä edistäviä valintoja. Aineistoni saa siis tukea aiemmista tutkimustuloksista.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella lukion ensimmäisen vuosikurssin tyttöjen koululiikuntamotivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastatteleamalla seitsemää opiskelijaa sekä keräämällä 20 kappaletta oppilaiden ainekirjoituksia aiheesta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Tulkinnan apuna käytettiin itsemääräämisteoriam, tavoiteorientaatioteoriaa sekä odotusarvoteoriaa. Saatuja tuloksia verrattiin aiempiin tutkimustuloksiin aiheesta.

8.1 Yhteenveto

Saatujen tuloksien mukaan koululiikunta motivoi tyttöjä ja suhtautuminen koululiikuntaan on pääosin positiivista. Kolme eniten motivaatiota nostavaa tekijää tärkeysjärjestyksessä olivat

opettajan tasapuolinen kannustus, toimiva liikuntaryhmä ja opettajan positiivinen asenne. Kolme eniten motivaatiota laskevaa tekijää olivat tärkeysjärjestyksessä pakottava opettaja, kuntotestit ja numeroarviointi.

Oppilailla oli erilaisia muutosehdotuksia, jotta koululiikunta olisi motivoivampaa. Vastauksissa korostui yli muiden kuntotestien poistaminen sekä opettajan toimimisen, jolla hän pakottaa oppilaita toimimaan vastoin oppilaiden omaa tahtoa. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma vastaa osittain tyttöjen toiveeseen kuntotestien osalta, sillä uuden opetussuunnitelman Move! -testit eivät vaikuta liikunta-arvosanaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 436.) Kuntotestit kuitenkin pysyvät koulujen liikuntatuntien ohjelmassa. Se, millaiseksi Move! -testit muodostuvat koulun arjessa, määräytyy siis pitkälti opettajan ja liikuntaryhmän mukaan. Oppilaan kokemukseen vaikuttaa hänen asemansa liikuntaryhmässä sekä liikuntaryhmän motivaatioilmasto. Jos liikuntaryhmän motivaatioilmasto on minäsuuntautunut, voivat Move! -testit silti muodostua oppilaalle ikäväksi kokemukseksi siitäkin huolimatta, ettei tulos vaikuta arvosanaan. Opettajan asenteella on suuri vaikutus mittaustilanteeseen. Ammattitaitoinen opettaja korostaa testien olevan toimintakyvyn mittausta varten ja väline oppilaalle itselleen. Opettajan olisi mielestäni hyvä myös tehdä testitilanteesta arkinen ja näin poistaa oppilaiden jännitystä. Erilaiset testi ja kilpailutilanteet kuuluvat ihmisen elämään, joten niihin on hyvä tottua. Opettajan tulisikin korostaa, ettei oppilaan arvo riipu suorituksesta. Myös yrittämisen korostamista ja siitä positiivisen palautteen antaminen on tärkeää.

On oleellista tarkastella, miksi tytöt nostivat voimakkaasti esiin opettajan toimintatavat, joilla opettaja vaatii oppilaita toimimaan tahtonsa mukaan. Onko kyse siitä, ettei opettajalla ole ollut muita keinoja saada oppilaita liikkeelle? Jos tämä on syy ja selittää oppilaiden kokemukset, olisi kehitettävä liikunnanopettajien motivointikeinoja. Toinen mahdollisuus on, etteivät nuoret ole ymmärtäneet, että liikunnanopetus noudattaa opetussuunnitelmaa. Liikunnanopettaja on sidottu toteuttamaan liikuntamuotoja monipuolisissa ympäristöissä. Liikuntaryhmään kuuluu useita oppilaita, jolloin koululiikunnan valinnaiskursseillakin on huomioitava useamman oppilaan toiveet. Olisiko yksilökeskeisessä yhteiskunnassamme oppilailta unohtunut, ettei porukassa toimiessa voi aina saada omia toiveitaan toteutumaan?

Numeroarvioinnin poistaminen mainittiin muutosehdotuksissa, jotta koululiikunta olisi motivoivampaa. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan liikuntaa ei tarvitse arvioida numeroin ensimmäisestä luokasta seitsemänteen luokkaan asti vaan arviointi on mahdollista

toteuttaa sanallisena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 51). Tämän voidaan nähdä koululiikuntamotivaatiota nostavana tekijänä. Oman kokemukseni pohjalta olen huomannut numeroarvionnin laskevan liikunnan arvostusta oppilaiden silmissä. Oppilaat eivät näe tarpeelliseksi noudattaa yhteisiä pelisääntöjä tai opettajan ohjeita, sillä he eivät saa numeroa koululiikunnasta. Toisaalta osa oppilaista kokee vapauttavaksi, ettei numeroa anneta. Jotta arviointi ei laskisi oppilaiden motivaatiota on sen oltava kannustavaa. Voisiko numeroarvosanan lisäksi antaa kannustavan sanallisen palautteen?

Aineistossa kävi ilmi, että opettajan läsnäolo ja huomiointi on tärkeää. Koulumaailmassa oppilaasta välittämisen tulisi olla keskeisessä roolissa (Uusikylä 2007, 155). Tutkimuksessani tytöt selvästi kaipasivat opettajan kannustusta ja tuntiin osallistumista. Opettajan läsnäolon hetkiksi mainittiin esimerkiksi opettajan heittäytyminen zumban opettamiseen. Haasteena työelämässä on opettajan huomion jakaantuminen usean oppilaan kesken, joten yksilöoppilaan kohtaamiseen ei jää runsaasti aikaa. Numminen & Laakso (2001, 77) havaitsivat liikuntaryhmän koon rajoittavan opettajan mahdollisuuksia kohdata oppilaita liikuntatunnin aikana. Pienemmät ryhmät antaisivat paremmat mahdollisuudet kohdata ja motivoida oppilaita liikkumaan. Jatkuvat säästöpaineeet kasvattavat ryhmäkokoja. Tämä kaventaa opettajan mahdollisuuksia kohdata oppilas, mikä puolestaan vaikuttaa liikuntamotivaatioon. Lisäksi työn kiire voi asettaa kohtaamiselle esteitä, jos opettajalla ei yksinkertaisesti ole voimavaroja jatkuvasti olla sataprosenttisesti läsnä. Kun yhtälöön lisätään häiriökäyttäytyminen, joka vie opettajan aikaa ja energiaa, voi yksilön kohtaaminen ajoittain työn arjessa olla hyvinkin haastavaa. Haasteellista on etenkin hiljaisten oppilaiden huomiointi ryhmässä, jossa on haastavia ja opettajan huomiota vieviä oppilaita. Tämä ongelma koskettaa enemmän peruskoulun liikunnanopetusta kuin lukion tai ammattikoulun liikunnanopetusta.

Oppilaiden tulisi kyetä opettelemaan uusia taitoja liikuntatunneilla ilman pelkoa (Uusikylä 2007, 155). Kaksi haastatteluun osallistunutta nuorta kertoi kiusaamisen olevan taustalla huonoihin koululiikuntakokemuksiin ja motivaation puutteeseen. Erityisen ikäväksi molemmissa tapauksissa koettiin se, ettei opettaja ollut puuttunut tilanteeseen. Toinen tytöistä kertoi, että edes opettajan yritys puuttua hänen syrjimisensä ja ulkopuolelle jättämiseen olisi riittänyt. Opettaja ei kuitenkaan ollut tehnyt mitään. Koulussa syrjimistä tai muuta kiusaamista ei tulisi hyväksyä missään muodossa (Uusikylä 2007, 155). Liikunnanopettajan vuorovaikutus- ja ryhmänhallintataidot näyttävät olevan suuressa roolissa, jotta tällaista ei pääse tapahtumaan. Liikunnanopettajan koulutuksessa tulee mielestäni käyttää riittävästi aikaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja ryhmänhallinta taitojen opiskeluun. Koululiikunta tulisi mielestäni nähdä myös mahdollisuutena syrjimisen ja kiusaamisen

estämisessä. Koululiikunta on oppiaineena erityinen, sillä opetus tapahtuu vapaassa tilassa irti pulpeteista. Vaikka koulussa hyödynnetään runsaasti eri oppimisympäristöjä, ei mikään muu oppiaine mahdollista samankaltaista oppimisympäristöä, jossa oppilaat “joutuvat” kohtaamaan toisensa. Suurin osa koululiikuntalajeista ja harjoitteista vaatii ryhmässä tai parin kanssa työskentelyä. Näin koululiikunta on hyvä väline ryhmätyötaitojen opetteluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435.) Haaste onkin siinä ymmärtääkö liikunnanopettaja ryhmän välisiä sosiaalisia suhteita ja osaako hän ohjata ryhmää kohti hyvää yhteistyötä ja toisten kunnioittamista. Hyvä opettaja onkin oppilaille auktoriteetti, joka opettaa elämään sopusoinnussa toisten kanssa (Uusikylä 2007, 155).

Tuloksissa oli yllättävää, kuinka suuren merkityksen opettaja sai koululiikunnan innostavuudessa. Oppilaat kokevat opettajan kannustamisen ja huomioimisen tärkeinä, jotta jaksavat motivoitua. Opettajan heittäytymisellä on suuri merkitys, jotta oppilaat uskaltavat kokeilla uusia asioita. Etenkin tanssia opettaessa opettajan heittäytyminen korostuu. Tanssi on liikuntalajina hyvin henkilökohtainen ja kokemattomalla tanssijalla voi olla kynnys heittäytyä tanssiin. Nuoruuteen kuuluva epävarmuus nostaa kynnystä heittäytyä ja opettaja voi esimerkiksi vapauttaa oppilaita turhista suorituspainesta. Toinen yllättävä tulos oli se, ettei sopivan haastavia tehtäviä mainittu yhtenä motivaatiota nostavana tekijänä tai liian vaikeita tehtäviä motivaatiota laskevana tekijänä.

Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaiden osallistumista. Oppilaat ottavat vastuuta koko ryhmän toiminnasta ja osallistuvat sisällön suunnitteluun (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 208). Autonomian korostamisen liikunnan opetuksessa, voisi ajatella lisäävän koululiikunnan motivoivuutta. Tietenkin autonomian määrä tulee suhteuttaa oppilaiden ikätasoon. Tutkimukseni kohdejoukolla eli lukioikäisillä mahdollisuuksia vaikuttaa tuntien sisältöön voi olla huomattavasti enemmän kuin alakoululaisilla. Pienemmällä oppilailla oman kokemukseni perusteella autonomian tulee olla säädelyä. Opettaja voi esimerkiksi antaa kaksi liikuntalajia vaihtoehtoiksi, joista ryhmä voi äänestää liikuntatunnin sisällön.

8.2 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimusprosessini alussa olin kiinnostunut tietämään, motivoiko koululiikunta liikkumaan myös vapaa-ajalla. Tutkimukseni sivusi aihetta, mutta olisi mielenkiintoista selvittää koululiikunnan ja vapaa-ajan liikunnan välistä yhteyttä tarkemmin. Tutkimuksessa voisi vertailla koululiikunnassa

menestyneiden ja heikommin pärjäävien oppilaiden välisiä eroja. Opettajan toiminnan merkitystä sekä liikuntatuntien motivaatioilmaston merkitystä vapaa-ajan liikkumiseen voisi selvittää.

Koululiikunnan tarkoituksena on innostaa elinikäiseen aktiivisuuteen, sillä tutkimusten mukaan säännöllisellä liikunnalla voidaan madaltaa riskiä sairastua yli 20 sairauteen kuten nivelrikkoon, aivohalvaukseen, sydämen vajaatoimintaan, nivelreumaan ja niskavaivoihin (Vuori 2011, 13). Olisi kiinnostavaa tutkia, toteutuuko tämä tavoite. Aiemmat sukupolvet jaksavat kertoa, kuinka ainainen huutojaoissa viimeiseksi jääminen liikuntatunneilla myrkytti suhteen liikuntaan. Tämänhetkinen liikunnanopettajan koulutus osaa huomioida aikaisempien sukupolvien virheitä ja toimia rakentavammin. Voimmeko olettaa poistuetuamme epäkohdat, joista aikuisväestö kärsi koululiikunnassa, että suomalaisista nuorista on kasvamassa liikunnasta elinikäisesti innostunut sukupolvi? Löytyykö liikunnanopetuksesta tällä hetkellä esteitä, jotka estävät elinikäisen liikunnallisen elämäntavan syntymisen? Itse arvelisin, että esteet liittyvät enemmän passiivisen elämäntavan helppouteen ja teknologian tuomiin uusiin mahdollisuuksiin kuin liikunnanopettajan toimintaan tunnilla. Liikunnanopetukseen tulisi liittää taitojen lisäksi myös tietoa passiivisen elämäntavan terveystarpeista. Tiedon lisäksi olisi suotavaa antaa vinkkejä vapaa-ajan aktiivisuuden lisäämiseksi. Tietysti terveystiedossa käsitellään aihetta, mutta mielestäni se on riittämätöntä yksinään. Koska ongelma on niin suuri ei mielestäni siihen voi liikaa paneutua. Voisiko liikunnasta antaa kotitehtäviä esimerkiksi arkiaktiivisuuden lisäämiseksi? Esimerkiksi kymmenen minuuttia venyttelyä ei ole liian rasittava kotitehtävä, mutta voi muuttaa toimintatapoja terveyttä edistäviksi pitkällä aikavälillä. Teknologia mahdollistaa sen, että opettaja voi kontrolloida tehtävien tekemistä. Oppilaan voi laittaa esimerkiksi kuvaamaan pätkän venyttelystä tai arkiliikunnastaan.

Odotusarvoteoriassa tuotiin esiin se, että osa oppilaista välttelee haastavia tehtäviä epäonnistumisen pelossa. Tämän kaltainen toiminta estää oppilasta kehittymästä liikuntataidoissa. Olisi kiinnostavaa tutkia, kuinka opettajat huomaavat ison liikuntaryhmän seasta oppilaat, jotka välttelevät haastavia tehtäviä. Millä keinoin liikunnanopettajat ratkaisevat tilanteet? Onko toimivia ja vähemmän toimivia keinoja saada oppilas ylittämään itsensä. Liikunnanopetuksessa on runsaasti mahdollisuuksia oppilaan itsetunnon ja minäpystyvyyden rakentamiseen. Opettajan kannustus on äärimmäisen tärkeää oppilaille, joilla on haasteita taitojen oppimisen kanssa (Uusikylä 2007, 90). Olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden ja opettajien kokemuksia aiheesta. Kokevatko oppilaat opettajan kannustavan heitä haastavissa harjoituksissa? Saako kannustava palaute heitä ylittämään itsensä?

Kiusaaminen nousi yllättäen esiin aineistossani, vaikka en oletanut sen olevan suoraan yhteydessä liikuntatuntien motivoivuuteen. Mielestäni olisi tärkeä tutkia, mitkä ovat liikunnanopettajien kyvyt puuttua liikuntatunneilla tapahtuvaan kiusaamiseen. Uskaltavat opettajat puuttua syrjimiseen? Onnistuvatko he käsittelemään tilanteita rakentavasti ryhmän kanssa? Kuinka oppilaat kokevat tilanteet? Kiusaaminen ja syrjiminen voi haavoittaa nuoren koko elämän ajaksi. Kiusaaminen luo turvattoman oppimisympäristön, joka vaikuttaa negatiivisesti koulussa viihtymiseen sekä oppimiseen. Turvaton ilmapiiri tukahduttaa luovuuden, sillä erilaisuus ei ole sallittua ja se koetaan uhkana. Kiusaaminen vie ilon ja tuo tilalle ahdistuksen. Pahimmillaan oppilas ei halua tulla kouluun ja päätyy linsaamisen kierteeseen. Näin hän jää vähitellen jälkeen opinnoissa. Kiusattu voi oirehtia kokemuksiaan vasta vuosien päästä puhjenneina mielenterveysongelmina. (Hamarus 2008, 75-80.) Kokemukset kiusatuksi tulemisesta muistuttavat nuorta koko elämän ajan siitä, ettei hän kelpaa. Tämä vaikuttaa väistämättä valintoihin, joita hän tekee elämässään kuten ammatin valintaan (Hamarus 2008, 80). Kyseessä on siis iso ongelma, johon opettajilla tulisi olla välineitä puuttua. Puuttuminen vaatii opettajilta herkkyyttä tunnistaa oppilaiden välisiä loukkaavia vuorovaikutusprosesseja (Herkama 2012, 102). Olisi tärkeää selvittää, onko liikunnanopettajilla riittävät valmiudet havaita ja puuttua liikuntatunneilla ilmenevään kiusaamiseen. Liikuntatunnilla oppilaat työskentelevät paljon ryhmissä ja parin kanssa. Tällöin kiusaamisen esimerkiksi syrjimin muodossa voisi olettaa tulevan näkyväksi, jos sitä esiintyy ryhmän sisällä.

8.3 Luotettavuus ja eettisyys

Toisin kuin määrällinen tutkimus laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluva fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistämään yksilötason kokemuksia yleiselle löytääkseen säännönmukaisuuksia vaan on kiinnostunut myös yksilön ainutkertaisista kokemuksista (Laine, T. 2010). Tästä syystä tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää. Tutkimukseni tarkoituksena oli kuvailla kertoa mahdollisimman totuudenmukaisesti lukion ensimmäisen luokan tyttöjen kokemuksia koululiikunnan motivoivuudesta.

Jokaisen tutkimusprosessin jälkeen on arvioitava tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka jokainen tutkimuksen tekijä on pyrkinyt tutkimusta tehdessään välttämään virheitä, on tutkimusten luotettavuudessa eroja. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa, kun tutkimuksen eteneminen on kuvattu tarkasti. Tutkijan on kuvattava totuudenmukaisesti ja tarkasti olosuhteet, joissa aineisto on kerätty kuten haastattelupaikka ja haastatteluihin käytetty aika. Myös mahdolliset häiriötekijät on tuotava esiin. (Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009). Parhaani mukaan olen kuvannut

haastattelutilanteet sekä ainekirjoitustilanteen. Mainitsin myös häiriöistä, joita ainekirjoitustilanteessa oli. En ole tarkemmin kertonut, miltä kouluilta tutkimukseeni osallistuvat tytöt olivat. Näin ettei se olisi lisännyt tutkimuksen arvoa. Tutkijan eettiseen vastuuseen kuuluu tutkittavien anonymiteetin varmistaminen (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tällä perustelen koulujen tarkkojen tietojen kertomatta jättämistä, vaikka keräämäni tiedot eivät olekaan hyvin arkaluontoisia. Aineistonkeruuseen kuuluu laadullisessa tutkimuksessa vaihtelua, mikä on tärkeää tiedostaa ja pyrkiä pitämään hallinnassa. Vaihtelu johtuu osittain tutkijan näkemyksen kehittymisestä tutkimuksen aikana ja osittain aineiston keruu tilanteista. Vaihtelu ei sinänsä ole negatiivista vaan luonnollinen osa laadullista tutkimusta. Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi tutkimusprosessi on kuvattava lukijalle. (Kiviniemi, K. 2010). Tutkimusprosessin kuvasin vaihe vaiheelta luvussa 6, mikä tuo luotettavuutta tutkimukseen.

Virheellisten tulkintojen mahdollisuutta tutkimuksessani lisää itsenäinen työskentelyni. Jälkikäteen on helppo todeta, että olisi ollut viisasta luetuttaa tutkimusta saman alan opiskelijoilla useamman kerran. Luetutin tutkimukseni vain yhdellä kurssikaverillani ja yhdellä luokanopettajalla. Olisin voinut saada enemmän hyviä näkökulmia tutkimukseni, jos olisin pyytänyt useampaa henkilöä lukemaan tutkimustani. Mahdolliset virheet olisi luultavimmin myös huomattu useammalla lukijalla. Jos tekisin työn uudelleen, pyytäisin enemmän apua, kuin tätä työtä tehdessäni. Ohjaajaltani varmistin haastattelurungon sekä ainekirjoitusten ohjeistuksen, sillä niistä olin epävarma. Sain apua työni loppuun saattamisessa ymmärtäessäni pyytää sitä. Kyseessä on siis myös henkilökohtainen oppimisprosessini, jossa opin pyytämään yhä enemmän apua tilanteissa, joihin oma viisauteni ei riitä tai olen epävarma tekemistäni ratkaisuista.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu, että tutkija avaa perusteluja tekemilleen tulkinnoilleen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tulkinnan näkyväksi tekeminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulkintojen eettisyyttä (Hokkanen 2012, 79). Tutkijan on välitettävä lukijalle johdonmukainen käsitys tekemistään tulkinnoista ja perusteista, jotka ovat johtaneet niihin (Kiviniemi 2010). Omassa tutkimuksessani koen tulkintojen perustelujen jääneen osittain pintapuoliseksi. Olen kuitenkin ottanut suoria lainauksia aineistostani, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Tutkimusmenetelmien valintojen perusteet olen avannut, mikä osaltaan lisää luotettavuutta (Hakala 2015).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan oma itsearviointi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Oppimisprosessina tutkimukseni oli onnistunut. Minulla oli tietoa

tutkimukseni aiheesta, mutta ymmärrykseni syveni tasolle, joka näkyy vahvasti arjen työssäni. Läsäolo ja kannustaminen ovat liikunnanopettajan työni kulmakivet. Varsinaisena tutkimuksena näen työssäni puutteita. Odotusarvoteoria jäi irralliseksi aineistosta. Se olisi pitänyt linkittää paremmin tuloksiin. Tästä huolimatta päätin huomioida sen. Koin haastavaksi haastattelujen tekemisen ilman selkeitä tutkimuskysymyksiä. Tiesin vain aihepiirin, josta haluan oppilaiden näkemyksiä. Ainekirjoitusteni kirjallisessa ohjeessa olisi ollut hyvä kysyä liikuntanumeroa. Jos olisin ymmärtänyt kysyä liikuntanumeron, olisin voinut analysoida laajemmin liikuntanumeron yhteyttä koululiikuntamotivaatioon.

Useamman teorian, menetelmän tai aineiston keruumenetelmän käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta. Jos aihetta tarkastellaan vain yhden teorian näkökulmasta, jää näkemys hyvin suppeaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 68.) Omassa tutkimuksessani yhdistin aineiston kokoamisessa haastatteluja sekä ainekirjoituksia. Käytin tulosten tarkasteluun useampia tutkimuksia sekä teorioita. Nämä lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Useamman teorian, menetelmän tai aineiston käyttöä kutsutaan triangulaatioksi (Eskola & Suoranta 2008, 68).

Hakala (2010) jakaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden sisäiseen ja ulkoiseen luotettavuuteen. Sisäinen luotettavuus kertoo, kuvaavatko saadut tulokset ilmiötä, jota on haluttu tutkia. Ulkoinen luotettavuus kertoo, ovatko saadut tulokset yleistettäviä. Tärkeämpää on sisäinen luotettavuus. Jos tutkimuksen sisäinen luotettavuus ei ole riittävä, ei ulkoinen luotettavuus voi tutkimusta pelastaa. Itse näkisin tutkimukseni sisäisen luotettavuuden hyväksi. Saamani tulokset kuvaavat ilmiötä, jota halusin tutkia. Sain lukiolaistytöjen näkemyksiä heidän koululiikunta motivaatiostaan sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Koska fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kuvaa ilmiötä eikä pyri yleistämään sitä, ei tuloksiani voida yleistää. Vaikka tutkimuksessani ei pyritty varsinaisesti tulosten yleistettävyyteen voidaan puhua tulosten vahvistettavuudesta. Tulosten vahvistettavuudella tarkoitetaan muiden aiheesta tehtyjen tutkimusten tulosten antamaa tukea tuloksille (Eskola & Suoranta 2008, 2012). Oman tutkimukseni tulokset saavat tukea muista aihepiirin tutkimuksista. Näin ollen tulokseni ovat vahvistettavissa.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit.

Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 168-171.

- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Eccles, J., Wigfield, A., Barber, B. & Roeser, R. 1998. School and non-school influences on motivation and achievement. Stanford University, 1-32.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 57, 109-132.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Haapakorva, K. & Väliuori, J. 2008. 9-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto. koululiikuntamotiivit ja viihtyminen koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-22.
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 141–150.
- Heikinaro-Johansson, P., Telama, R. & Varstala, V. 1986. Taitotasoltaan erilaisten oppilaiden aktiivisuus ja osallistumismotivaatio liikuntatunneilla. *Liikunta ja Tiede* 23 (1), 58–163.
- Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja. *Jyväskylä studies in humanities* 190.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus, 34-67.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 160-166, 204-209, 219,231-233.
- Hämäläinen, P. & Karisto, P. 2001. Vanhempien ja koululiikunnan merkitys lapsen liikunnan harrastamiselle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Jaakkola, T., Kokkonen, J. & Liukkonen, J. 1999. Motivational climate in school physical education. University of Jyväskylä. Teoksessa Kokkonen, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (toim.) Sport psychology research in the nordic countries. Jyväskylä; Department of Physical education, 26-31.
- Jaakkola, T. 2002. Chances in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 131.
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. Liikunta ja Tiede 43 (6), 18–25.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja. Studies in sport, physical education and health 139.
- Kokkonen, J. 2003. Changes in students' perceptions of task-involving motivational climate, teacher's leadership style, and helping behavior as a result of modifications in school physical education teaching practices. LIKES- Research Center for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.
- Kurppa, J. 2011. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien koululiikuntakokemukset, liikunnanopetuksen sisällöt ja liikunnan opetusryhmät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kuusikko, R. & Virolainen, J. 2000. 9-luokkalaisten oppilaiden viihtyminen koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laakso, T. 2005. Motivaatio ja syke. Liikuntamotivaation yhteys 9-luokkalaisten oppilaiden hengitys- ja verenkiertoelimistön kuormittuvuuteen ja fyysiseen aktiivisuuteen koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aalto, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-69.
- Liukkonen, J. 1998. Valmennus ja motivaatiotekijät. Teoksessa Sarlin, E., Sarlin, H., Lintunen, T., Liukkonen, J. & Pönkkö, A. (toim.) Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa ja urheilussa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Kajaani, 35–47.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa

- P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Madsen, K. B. & Egidius, H. 1981. Oppiminen ja motivaatio. Aune Laakso (suom.). 1-2.painos. Helsinki; Kirjayhtymä, 12-19.
- Malmberg, L. & Little, T. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-144.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja Jyväskylä: Gummerus, 118-148.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Teoksessa Aalto, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäki, J., Purhonen, S. & Weckroth, K. 1978. Motivaatio ja toiminnan käsite. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 31.
- Niittamo, P. 2005. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. 2005. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 40-52.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin, a, b, c. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5.
- Nurmi, J. & Salmela-Aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-27.
- Nurmi, T. 2004. Nykysuomen keskeinen sanasto. Jyväskylä; Gummerus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rovio, E 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 171–184.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015 Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus,180-190.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja. Studies in sport, physical education and health 120.
- Teevan, R. & Smith, B. 1967. Motivation. New York: McGraw-Hill.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu painos. Helsinki; Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minerva.

- Vuorinen, I. 2007. Tuhat tapaa opettaa. 7. painos. Tampere: Resurssi.
- Vuori, I. 2011. Liikunnan vaikutustapa. Teoksessa Fogelholm, M., Vuori, I. & Vasankari, T. (toim.)
Terveysliikunta. 2. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim.
- Vuoristo, P. 2013. Tapaustutkimusperuskoulun yhdeksännen luokan oppilaiden
koululiikuntakokemuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -
tutkielma.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: A theoretical
analysis. *Developmental Review* 12, 265–310.
- Wirkkala, S. 2002. Innostava liikuntatunti oppilaan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.
Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Wuolio, K. 1998. Kuinka saada kaikki mukaan. *Liikunta ja Tiede* 35 (1), 40–41.
- Ylipiipari, S. 2011. The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical
Activity. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. *Studies in sport, physical
education and health* 170.
- Zhang, T., Solomon, M. & Gu, X. 2012. The role of teacher's support in predicting students'
motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical
Education* 31, 329-343.

LIITEET

Liite 1: Haastattelurunko

Haastattelu aloitetaan yleisillä kuulumisten vaihtamisella, jotta haastateltavan on helpompi kertoa ajatuksistaan koskien graduni aihetta. Tavoitteena on, ettei tilanne olisi jännittävä vaan mahdollisimman rento ja epämuodollinen.

Ensimmäinen ajatus joka tulee mieleen koululiikunnasta? Onko koululiikunnasta positiivinen vai negatiivinen mielikuva?

Mikä koulunliikuntatunneilla innostaa olemaan aktiivinen?

Mikä syö motivaatiota?

Miten koululiikuntatunnit ja niiden innostavuus ovat muuttuneet alakoulusta lukioon?

Mitä muutoksia tekisit, jotta koululiikunta olisi motivoivampaa? Tarvittaisiinko esimerkiksi lisää ymmärrystä liikunnan terveysvaikutuksista? Ovatko motivaatio ongelmat vain välinpitämättömyyden tulosta?

Koetko viihtyväsi liikuntatunneilla? Onko viihtyminen yhteydessä innostavuuteen?

Lisää kysymyksiä, joita keskustelu herättää.....

Liite 2: Ainekirjoituksen sanallinen ohje

Mikä koululiikunnassa innostaa ja mikä ei?

*Kirjoita vapaasti kokemuksistasi ja ajatuksistasi. **Mainitse kuitenkin suhtaudutko koululiikuntaan positiivisesti vai negatiivisesti eli onko se enemmän innostavaa vai pakollinen paha.** Mitkä tekijät saavat koululiikunnasta motivoivaa? Liikuntamuoto, opettaja, ajankohta, ryhmä, jokin muu? Onko koululiikunta saanut innostumaan liikkumisesta vapaa-ajalla? Onko liikuntatuntien innostavuudessa ollut eroja alakoulun, yläkoulun ja lukion välillä? Mistä nämä erot johtuivat? Mitä muuttaisit, jotta koululiikuntatunnit olisivat innostavampia? **Älä merkitse nimeäsi paperiin, sillä vastaukset käsitellään nimettömänä. Jos kirjoitit enemmän kuin yhden paperin, nido paperit yhteen. Kiitos panoksestasi :)***

Liite 3: Tutkimuslupa haastatteluihin

Hei huoltaja!

Kerään aineistoa koululiikuntamotivaatiota käsittelevää graduani varten. Viikolla 11 pidän haastattelut, joihin tyttärenne/poikanne on ystävällisesti luvannut osallistua. Pyydän lupaa käyttää haastattelua gradutyöni aineistona. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä paljasteta missään vaiheessa.

Ystävällisin terveisin,

Kristiina Korkalainen,

041 *****

Tutkimuslupa

Haastatteluani saa käyttää gradututkielman aineistona. Se käsitellään luottamuksellisesta eikä henkilöllisyyttäni paljasteta missään vaiheessa.

Oppilaan nimi ja luokka

Aika ja paikka

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennös

Liite 4: Tutkimuslupa ainekirjoituksiin

Hei huoltaja!

Kerään aineistoa koululiikuntamotivaatiota käsittelevää graduani varten oppitunnilla 28.1. Tehtävänä on kirjoittaa lyhyt kirjoitelma aiheesta koululiikunnan innostavuus. Pyydän lupaa käyttää ainetta tutkimukseni aineistona. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti eikä tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä paljasteta missään vaiheessa.

Ystävällisin terveisin

Kristiina Korkalainen

041*****

Tutkimuslupa

Ainettani saa käyttää gradututkielman aineistona. Se käsitellään luottamuksellisesti.

Oppilaan nimi ja luokka _____

Aika ja paikka _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennös