

**LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA OPPILAIDEN  
MOTIVOIMISESTA KOULULIIKUNNASSA**

Mikko Kähkönen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2018

## TIIVISTELMÄ

Kähkönen, M. 2018. Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 78s., 4 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa. Tavoitteena oli kartoittaa, ovatko liikunnanopettajat tietoisia motivaatiosta ja motivaatioilmastosta käsitteinä sekä niihin keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia pedagogisia ja didaktisia keinoja liikunnanopettajat käyttävät työssään oppilaiden motivoimiseksi liikuntaan. Lisäksi oltiin kiinnostuneita koululiikunnan erityispiirteistä oppilaiden motivointiin liittyen.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimi itsemääräämis- ja tavoiteorientaatioteorioista johdettu itsemääräämismotivaatiota edistävä motivaatioilmasto. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin haastattelemalla viittä kokenutta liikunnanopettajaa. Tutkimusotteena käytettiin fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Tutkimuksessa pyrittiin siis selvittämään liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden motivoimisesta liikuntaan sekä ymmärtämään kokemusten merkityksiä opettajille. Merkityksistä tehtiin tulkintoja ja tutkittavaa ilmiötä pyrittiin kuvailemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat pitivät motivaatiota erittäin keskeisenä ja tärkeänä asiana liikunnan opetustapahtumassa. Motivaatio ja motivaatioilmasto nähtiin monimuotoisena kokonaisuutena ja opetusryhmät niiden suunnassa erittäin heterogeenisinä, mikä koettiin haasteena liikunnanopettajalle oppilaiden motivoimisessa liikuntaan. Koululiikunnan erityispiirre näkyvänä ja kehollisuutta korostavana oppiaineena lisäsi tätä haastetta entisestään. Liikunnanopettajat kokivat erityisen haasteellisenä motivoida murrosikäisiä oppilaita, joilla oli epävarma kehonkuva ja alhainen käsitys itsestään liikkujana. Parhaina motivoinnin keinoina liikunnanopettajat pitivät yksilöllisyyden huomioimista ja turvallisen ilmapiirin luomista liikuntatunneille.

Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien käsitysten ja kokemusten perusteella motivaation käsite ja oppilaiden motivointi koululiikuntaan näyttäytyivät pitkälti aiemman tutkimustiedon suunnassa. Myös liikunnanopettajien käyttämät motivoinnin keinot olivat suurelta osin motivaatiota edistäviä aiemman tutkimustiedon perusteella. Tästä huolimatta voidaan pohtia, toisiko syvempi teoreettinen tietotaito motivaatiosta opettajille ammattitaitoa löytää pedagogisia keinoja, joilla pystyttäisiin motivoimaan kaikkia oppilaita liikuntaan.

Asiasanat: liikuntamotivaatio, itsemääräämisteoriat, tavoiteorientaatioteoria, motivaatioilmasto, koululiikunta

## ABSTRACT

Kähkönen, M. 2018. Physical education teachers' perceptions and experiences about motivating students in physical education. Faculty of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy, 78 pp., 4 appendices.

The aim of this study was firstly to find out physical education teachers' perceptions and experiences about motivating students in physical education. Secondly, the aim was to survey teachers' knowledge about motivation and motivational climate as well as awareness of issues related to them. Thirdly, the aim was to find out what kind of pedagogical and didactical methods teachers use to motivate students in physical education. In addition the aim was to study characteristics of physical education concerning students' motivating.

The theoretical framework of this research was based on combination of self-determination theory and goal-orientation theory from which self-determined motivational climate was built. This research was a qualitative study and the data were collected by interviewing five experienced physical education teachers. Research's philosophical baseline was phenomenological-hermeneutical approach. The purpose was to find out physical education teachers' experiences about motivating students and understand the meanings of the teachers' experiences. The meanings were interpreted and the examined phenomenon was described as comprehensively as possible.

Physical education teachers participated in this research regarded motivation as a central and important issue in physical education. They considered motivation and motivational climate as a diverse phenomenon via school classes were considered very heterogeneous. This was regarded as a challenge for physical educator in motivating students. Physical education's characteristic as a visible and bodily subject emphasized the challenge. Participated teachers felt as a great challenge to be able to motivate students with uncertain body image and low perception of itself as a physically active person. Teachers regarded that the best ways to motivate students are paying attention to individuals and establishing a safe atmosphere in physical education classes.

According to the results the perceptions and experiences of the physical education teachers about motivation and motivating students were similar to the previous researches. Also the methods that teachers use to motivate students in physical education were positively motivational according to the previous researches. However, it should be considered whether more thoughtful theoretical knowledge about motivation would improve teachers professional ability to motivate all the students.

Keywords: motivation, self-determination theory, goal-orientation theory, motivational climate, physical education

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO.....	1
2 LIIKUNTAMOTIVAATIO .....	3
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA .....	5
3.1 Koettu autonomia .....	8
3.2 Koettu pätevyys .....	9
3.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	10
4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA .....	12
5 MOTIVAATIOILMASTO.....	14
6 KOULULIIKUNTA .....	20
6.1 Koululiikunnan tavoitteet .....	21
6.2 Koululiikunnan sisältö.....	23
6.3 Oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan.....	24
6.4 Koululiikunnan erityispiirteet.....	25
7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	28
8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	29
9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
9.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä.....	30
9.2 Fenomenologinen tutkimusote .....	30
9.3 Esiymmärrys.....	31
9.4 Tutkimuksen kohdejoukko .....	32

9.5	Aineistonkeruu .....	34
9.6	Aineiston analyysi .....	36
9.7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
10	TULOKSET .....	41
10.1	Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia motivaatiosta koululiikunnassa - "Motivaatio näyttäytyy hyvin monella tavalla" .....	41
10.2	Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koululiikunnan motivaatioilmastosta - "Se on semmonen monen tekijän summa" .....	45
10.3	Liikunnanopettajien käyttämiä motivoinnin keinoja: yksilöllisyys - "Niin ku miettiä että jokaiselle ois jotakin" .....	49
10.4	Liikunnanopettajien käyttämiä motivoinnin keinoja: turvallisuus - "Että aina ois turvallinen olla" .....	52
10.5	Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koululiikunnan motivoinnin erityispiirteistä - "Onhan se niin erilainen tilanne kun ne ei oo millään lailla sidottuina pulpetteihin" .....	54
11	POHDINTA.....	57
11.1	Tulosten tarkastelu.....	57
11.2	Johtopäätökset .....	64
11.3	Tutkimusprosessi .....	66
11.4	Jatkotutkimusideat .....	68
12	LÄHTEET .....	70
LIITTEET		

# 1 JOHDANTO

Fyysisen aktiivisuuden positiivisista terveysvaikutuksista on kiistattomasti tieteellistä näyttöä (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Viime vuosien aikana tutkimustieto on kertonut huolestuttavia merkkejä suomalaisten nuorten fyysisestä aktiivisuudesta. Kokonaisuudessaan fyysinen aktiivisuus on selvästi vähentynyt ja yksilöiden väliset erot näyttävät kasvavan edelleen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 5.) Koululiikunnan tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaiden toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (POPS 2014). Tähän tavoitteeseen pyritään opettamalla toimintakykyä edistäviä tietoja ja taitoja, jotka edesauttavat yksilön omaa ja koko yhteisön hyvinvointia ja terveyttä nyt sekä tulevaisuudessa (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) on siirrytty lajilähtöisestä opetuksesta kohti perustaitojen, ominaisuuksien ja pätevyyden tunteen vahvistamista ja yksittäisiin liikuntatunteihin liittyviä positiivisia kokemuksia korostetaan. Tällaisen ajattelun taustalla uudessa opetussuunnitelmassa vaikuttaa yhtenä teoriana Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria. Liikuntatunneilla ei olekaan ratkaisevaa kuinka hyvä oppilas on absoluuttisella asteikolla, kunhan hän onnistuu ja kokemus omasta osaamisesta on hyvä. (Kalaja 2014.)

Liikuntatunneilla pyritään siis mahdollistamaan positiivisia kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Tämän tavoitteen toteutumisen taustalla vaikuttaa keskeisesti motivaatio (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Positiiviset kokemukset saavat aikaan pätevyyden kokemuksia, mikä on yksi merkittävimmistä tekijöistä fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa (Wallhead & Buckworth 2004). Koetun pätevyyden on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Kalaja ym. 2009; Sas-Nowosielski 2008). Sisäisen motivaation koululiikuntaa kohtaan on taas todettu olevan yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen niin liikuntatunneilla (Zhang ym. 2012) kuin myös vapaa-aikana (Zhang ym. 2012; Yli-Piipari 2011). Näin ollen motivaatiota voidaan pitää keskeisenä käsitteenä liikunnan opetustapahtumassa (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007).

Liikunnanopettajan onkin tärkeää tiedostaa, kuinka motivaatio syntyy ja pysyy yllä sekä kuinka siihen voidaan vaikuttaa. Tällöin pystytään sytyttämään positiivinen liikuntamotivaatio ja tarjoamaan myönteisiä kokemuksia liikunnan parissa. (Liukkonen ym. 2007.) Koululiikuntaan liittyvät kokemukset ovat yksilöllisiä, joten on tärkeää etsiä pedagogisia ratkaisuja, joilla kaikki, myös liikunnallisesti muita heikompi tasoiset oppilaat, voisivat saada innostavia liikuntakokemuksia sekä pätevyyden tuntemuksia. Koska liikunnanopettaja ei pysty suoraan vaikuttamaan oppilaan liikuntamotivaatioon, tulee hänen pyrkiä muokkaamaan liikuntatilanteiden motivaatioilmastoa siihen suuntaan, että se edistää sisäisen motivaation syntymistä. (Liukkonen & Jaakkola 2013b.) Opettajan vaikutusmahdollisuudet oppilaan motivaation edistämiseksi kulkevat siis motivaatioilmaston säätelemisen kautta (Duda & Balaguer 2007).

Suomalaista koululiikuntaa pidetään kansainvälisessä vertailussa korkeatasoisena oppiaineena (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Myös oppilaat pitävät koululiikuntaa tärkeänä oppiaineena (Palamäki, Heikinaro-Johansson 2011, 71) ja koululiikunta on myös varsin suosittu oppiaine oppilaiden keskuudessa (Nupponen ym. 2010). Tästä huolimatta osa oppilaista ei usko omaan osaamiseensa liikunnassa tai pitää koululiikuntaa oppiaineena ikävyyttävänä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71). Liikunnan opetusryhmät ovatkin erittäin heterogeenisiä, mikä asettaa haasteen opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle (Huovinen & Rintala 2013).

Motivaatiota ja motivaatioilmastoa koululiikuntaan liittyen on tutkittu paljon ja niihin keskeisesti vaikuttavat tekijät ovat yleisesti tiedossa. Kuitenkaan siitä, kuinka hyvin käytännössä liikunnanopettajat ovat näistä tekijöistä tietoisia ja toimivat niiden mukaisesti liikunnanopettajan työssään, ei ole kovin runsaasti tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli pyrkiä selvittämään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa. Tätä kautta tutkittavaa ilmiötä pyrittiin kuvailemaan syvällisesti ja lisäämään ymmärrystä siitä.

## 2 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Yksi tutkituimmista tekijöistä, jolla ihmisen käyttäytymistä on pyritty selittämään, on motivaatio. Motivaation perusajatuksena on ihmisen halu tai tarve tehdä jotakin. Motivaatio on se voima, joka saa meidät tekemään jotakin tai osallistumaan johonkin toimintaan. (Roberts 2001; Deci & Ryan 1985.) Keskeinen kysymys motivaatiossa onkin se, miksi joku toimii tietyllä tavalla. Miksi oppilas on innokkaasti mukana liikuntatunnilla? Miksi toinen oppilas taas ei ole? Miksi sama oppilas joskus yrittää parhaansa liikuntatunnilla, mutta toisinaan taas ei jaksakaan yrittää? Selittävä tekijä löytyy motivaatiosta. (Liukkonen & Jaakkola 2002.)

Motivaatio on käsitteenä moniulotteinen ja sen tarkka määrittelyminen on haastavaa. Motivaatioteorioita onkin kehitelty kymmeniä ja motivaation määrittely vaihtelee usein teorian mukaan (Hagger & Chatzisarantis 2007). Karkeasti sanottuna motivaatiokäsityksissä ollaan viimeisen sadan vuoden aikana kuitenkin siirrytty mekaniikkaisista käsityksistä organistisiin käsityksiin motivaatiosta. Mekaniikkaisien käsitysten mukaan yksilö ei juurikaan voi vaikuttaa omaan motivaatioonsa, vaan sen lähteenä toimivat erilaiset ulkoiset tekijät. Tätä vastoin organististen käsitysten mukaan yksilö osallistuu toimintaan omasta vapaasta tahdostaan, ja motivaation lähteenä toimivat sisäiset tekijät. (Liukkonen & Jaakkola 2002.)

Motivaatio vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen kolmella eri tavalla. Ensinnäkin motivaatio toimii energian lähteenä saaden meidät toimimaan tietyllä tavalla ja tietyllä voimakkuudella. Toiseksi motivaatio suuntaa käyttäytymistämme tavoitteemme suunnassa. (Liukkonen & Jaakkola 2012.) Kolmanneksi motivaatio saa meidät myös arvioimaan omaa pätevyyttämme tietyssä toimintaympäristössä sekä arvioimaan tämän ympäristön merkitystä itsellemme (Roberts 2001; Deci & Ryan 1985). Jos motivaatioon halutaan perehtyä syvällisesti, tulee tarkastella kaikkia näitä kolmea käyttäytymisen perustekijää eli toiminnan energisaatiota, toiminnan suuntautumista ja toiminnan säätelyä (Liukkonen & Jaakkola 2002).

Motivaatio liittyy aina tavoitteelliseen toimintaan, jossa yksilöä arvioidaan tai hän yrittää saavuttaa tietyn tason. Perusoletuksena on myös se, että toimintaa liittyy haastetta, ja yksilö



on itse vastuussa tuloksesta. (Liukkonen & Jaakkola 2013a.) Vahvasti motivoitunut yksilö yrittää enemmän, sitoutuu toimintaan ja keskittyy paremmin tehtävään. Motivaatio ilmenee siis toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä ja tehtävien valintana, mitkä vaikuttavat suorituksen laatuun. (Roberts 2001.)

Motivaatio voidaan nähdä myös osana persoonallisuutta. Tämä tarkoittaa yksilön yleistä kiinnostusta erilaisia asioita kohtaan. Nämä asiat voidaan nähdä erilaisina tasoina. Toistuvat tilanteet ja kokemukset joltakin persoonallisuuden tasolta voivat pitkällä aikavälillä muokata myös tämän persoonallisuuden tason motivaatiota. Esimerkiksi positiiviset kokemukset liikuntatunnilla voivat vahvistaa oppilaan yleistä käsitystä itsestään liikkujana ja liikunnallisuudesta tulee näin ollen osa oppilaan persoonallisuutta. (Vallerand 2001.)

Liikuntamotivaatio syntyy kuitenkin yksilöllisten ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Tänä päivänä motivaatio nähdään monimutkaisena ja dynaamisena prosessina, jossa yhdistyvät yksilön persoonallisuus, tunne- ja järkipäiset tekijät sekä sosiaalinen ympäristö. Nämä yhdessä määrittävät sen, millaiseksi motivaatio muodostuu. (Liukkonen & Jaakkola 2012; 2002.) Motivaatio nähdään siis sosiaalis-kognitiivisena prosessina, missä yksilön kognitiiviset tekijät ovat vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Roberts 2001; Deci & Ryan 1985).

Liikuntamotivaatiota tarkasteltaessa pyritään löytämään perimmäinen syy sille, mikä saa ihmisen liikkumaan. Tänä päivänä motivaatiotutkimuksessa liikuntamotivaatiota tarkastellaan pääasiassa sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta (Spray ym. 2006). Itsemääräämisteoria on yksi uusimmista motivaatiotutkimuksen sosiaalis-kognitiivisista teorioista (Hagger & Chatzisarantis 2007; Deci & Ryan 2000) ja se on tavoiteorientaatioteorian rinnalla toinen erityisesti koululiikuntatutkimuksissa paljon käytetty motivaatioteoria (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Näiden teorioiden pohjalle rakentuu myös tämän tutkimuksen viitekehys eli itsemääräämismotivaatiota edistävä motivaatioilmasto.

### 3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteoriaa on käytetty runsaasti tutkittaessa sisäistä motivaatiota liikunnassa. Teoria käsittelee sosiaalisia ja kognitiivisia tekijöitä. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta syntyy motivaatio toimintaa kohtaan. Tuloksena on kognitiivisia (esim. halu olla aktiivinen), affektiivisia (esim. viihtyminen) ja käyttäytymiseen (esim. yrittäminen) liittyviä vaikutteita.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 1985; 2000) ytimessä ovat ihmisen luontaiset psykologiset perustarpeet koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä ovat välttämättömiä tarpeita ihmisen jokapäiväisessä elämässä psykologiselle kasvulle ja hyvinvoinnille. Jos koululiikunta täyttää nämä perustarpeet, muodostuu oppilaan motivaatio positiiviseksi ja oppilas kokee koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi. Tämä ilmenee oppilaiden yrittämisenä ja viihtymisenä liikuntatunneilla (Standage, Duda & Ntoumanis 2005). Jos näin ei tapahdu, ei itsemääräämisen kokemusta synny. Tällöin oppilas kokee toiminnan ulkoapäin ohjatuksi ja motivaatio toimintaa kohtaa muodostuu ulkoiseksi. Tämä taas ilmenee vähäisenä yrittämisenä sekä sitoutumisen puutteena (Standage ym. 2005).

Ihmisellä on sisäinen alttius olla aktiivinen, kehittyä ja kokea hyvää oloa. Osoituksena tästä on sisäinen motivaatio eli omaehtoinen halu olla utelias, tutkia ja tehdä asioita, jotka tuottavat haastetta ja tyydytystä itsessä. Sisäinen motivaatio tarkoittaa siis ihmisen energisyyttä ja aktiivisuutta toimia oman mielenkiinnon mukaisesti. Tällainen toiminta tapahtuu omasta halusta ilman ulkoista kannustusta, painetta tai palkkiota. Itsemäärääminen ja kiinnostuksen tunne ovat yhteydessä pätevyyden ja itsenäisyyden kokemuksiin. Sisäinen motivaatio perustuu siis tarpeille olla pätevä ja itsemääräytyvä oman ympäristönsä suhteen. Psykologisia perustarpeita tukevat oppimisympäristöt tuottavat sekä tasapainoista kasvua kuin myös positiivisia oppimistuloksia. (Deci & Ryan, 1985.) Koululiikunnassa sisäisesti motivoitunut oppilas muun muassa kokee pätevyyttä, yrittää parhaansa ja viihtyy liikuntatunneilla (Hagger & Chatzisarantis 2007; Standage ym. 2005). Hänen itsemääräämisen eli autonomian kokemuksensa sekä psyykkinen hyvinvointinsa ovat siis huipussaan (Deci & Ryan 2008).

Itsemääräämisteoriassa motivaatiota kuvataan jatkumona. Jatkumon päätepisteenä on sisäinen motivaatio, jolloin itsemääräämisen taso on korkea. Jatkumo alkaa amotivaatiosta ja jatkuu neljän ulkoisen motivaatioluokan (ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely, integroitu säätely) kautta sisäiseen motivaatioon. Itsemäärääminen kasvaa siis koko ajan, kun jatkumolla edetään amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000; 1985.) Tämä motivaation taso vaikuttaa yksilön kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymiseen liittyviin toimintoihin (Ryan & Deci 2000).

<b>Motivaation muoto</b>	Amotivaatio	Ulkoinen motivaatio				Sisäinen motivaatio
<b>Toiminnan säätelyn muoto</b>	Ei säädely	Ulkoinen säätely	Pakotettu säätely	Tunnistettu säätely	Integroitu säätely	Sisäinen säätely
<b>Autonomian muoto</b>	Täysin autonomiton	-	←————→		+	Täysin autonominen

KUVIO 1. Motivaatiojatkumo (mukaiillen Deci & Ryan 2000)

Decin ja Ryanin (1985) mukaan amotivaatio tarkoittaa täydellistä autonomian, itsemääräämisen ja motivaation puutetta. Tällaisen yksilön toiminnalla ei ole tarkoitusta tai päämäärää. Amotivaation on yhteydessä vähäiseen yrittämiseen (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010) ja negatiivisiin tunteisiin liikuntatunneilla (Standage ym. 2005) Motivoitumattoman oppilaan opiskelu ei tuota juuri minkäänlaisia oppimistuloksia (Vallerand 2001; Deci & Ryan 1985).

Ulkoisesti säädellyssä motivaatiossa toimintaa ohjaavat ulkoiset tekijät kuten palkinnot tai rangaistuksen pelko. Lyhyellä aikavälillä ne voivat olla tehokkaita motivointikeinoja, mutta pitkään jatkuneena johtavat pahimmillaan amotivaatioon. (Vallerand 2001; Deci & Ryan 2000.) Koululiikunnassa ulkoinen tekijä voi olla esimerkiksi liikunnan arvosana ja rangaistus esimerkiksi kasvojen menettäminen toisten oppilaiden silmissä (Liukkonen & Jaakkola

2013a). Vähän autonomiaa sisältävien motivaatioluokkien on todettu aiheuttavan negatiivisia käyttäytymisen muutoksia (Standage ym. 2005).

Pakotetusti säädellyssä motivaatiossa toimintaan osallistutaan, jotta voidaan välttää esimerkiksi syyllisyyden tunnetta. Toiminta koetaan kuitenkin jollain tasolla henkilökohtaisesti tärkeäksi, vaikkei siihen osallistuta puhtaasti tekemisen ilosta. Oppilas esimerkiksi osallistuu liikuntatunnille, koska kokee syyllisyyttä poissa ollessaan. Pakotettu säätely on itsemääräämisen määrässä astetta lähempänä sisäistä motivaatiota kuin amotivaatiota. (Vallerand 2001; Deci & Ryan 2000.)

Tunnistetusti säädellyssä motivaatiossa toiminta on jo positiivisesti arvostettua ja siihen osallistutaan ilman suurempia paineita, vaikkei se olisikaan kovin mieluisaa. Se koetaan kuitenkin itselle arvokkaaksi. (Vallerand 2001; Deci & Ryan 2000.) Esimerkiksi koululiikunnassa oppilas motivoituu liikuntatunneilla, koska hän arvostaa liikuntaa (Liukkonen & Jaakkola 2013a).

Integroituneesti säädellyssä motivaatiossa toiminta on jo pitkälti autonomista (Deci & Ryan 2000) ja siitä on tullut osa ihmisen persoonallisuutta (Vallerand 2001). Koululiikunnassa oppilas on motivoituneesti mukana liikuntatunneilla, koska kokee liikunnan merkittäväksi osaksi hyvinvointia (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Tästä huolimatta on kyse vielä ulkoisesta motivaatiosta (Deci & Ryan 2000). Enemmän autonomiaa sisältävien motivaatioluokkien on kuitenkin todettu saavan aikaan positiivisia käyttäytymisen muutoksia (Yli-Piipari 2011).

Sisäinen motivaatio tarkoittaa täysin autonomista motivaatiota, jossa toimintaan osallistutaan vain oman kiinnostuksen ja mielihyvän vuoksi ilman ulkoisia pakotteita (Deci & Ryan 2000). Motiivina toimii ilo ja myönteiset tunnekokemukset (Liukkonen & Jaakkola 2013a) kun tehtävien suorittaminen ja oppiminen itsessään tuovat tyydytystä (Vallerand 2001). Sisäisesti motivoituneen oppilaan itsemääräämisen tunne on maksimipisteessä (Deci & Ryan 2008).

Koululiikunnassa sisäisesti motivoitunut oppilas jaksaa yrittää vastoinkäymisistäkin huolimatta (Deci & Ryan 2000). Sisäisesti motivoitunut oppilas myös arvostaa fyysisistä

aktiivisuutta aina vain enemmän (Standage ym. 2005) ja sitoutuu kaikessa toiminnassaan tekemään valintoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa (Ryan & Deci 2007). Sisäisen motivaation koululiikuntaa kohtaan on todettu olevan yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen niin liikuntatunneilla (Zhang ym. 2012) kuin myös vapaa-aikana (Zhang ym. 2012; Yli-Piipari 2011).

Liukkosen ja Jaakkolan (2013a) mukaan oppilaan motiivit muuttuvat ulkoisista kohti sisäistä motivaatiota hänen kokiessaan autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita toimintaympäristössään kuten esimerkiksi liikuntatunnilla. Tämä motivaation sisäistyminen tapahtuu hitaasti ja sisäistä motivaatiota tukevia kokemuksia tulee saada pitkällä aikavälillä. Kaikkien kolmen perustarpeen tulee myös tyydyttyä, jotta motivaatio voi kehittyä ulkoisesta kohti sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000). Toisaalta oppilaan motivaatio voi muuttua myös sisäisestä kohti ulkoista motivaatiota, jos pitkällä aikavälillä ei ole mahdollista kokea autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013a.)

### **3.1 Koettu autonomia**

Koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuutta saada vaikuttaa toimintaansa ja säädellä sitä (Deci & Ryan 1985). Koettu autonomia on halua toimia oman tahdon pohjalta. Koetun autonomian tunne on oleellinen itsemääräämisteoriassa, koska se pitkälti ratkaisee, muodostuuko motivaatiosta sisäinen vai ulkoinen. Autonomiaa ihminen tuntee, jos hän voi itse tehdä omaan toimintaansa liittyviä valintoja ja säädellä sitä. Tällöin toiminnan laatu kasvaa. Valinnanmahdollisuus sekä hyväksytyksi tulemisen tunteet edistävät mielihyvän kokemuksia, jotka ovat tarpeellisia koetun autonomian rakentamisessa. (Deci & Ryan 2000.)

Koululiikunnassa autonomia näkyy esimerkiksi siinä, missä määrin oppilaat saavat osallistua liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajan oppilaiden autonomiaa tukevat toimintatavat, kuten oppilaiden valinnan vapaus ja osallistaminen päätöksentekoon, lisäävät motivaatiota liikuntaa kohtaan. (Deci & Ryan 2000.) Jos toiminta on ulkopuolelta ohjattua ja kontrolloitua, mielenkiinto tehtävää kohtaan laskee kun taas autonomian tuntemukset lisäävät kiinnostusta tehtävää kohtaan (Standage ym. 2005; Deci & Ryan 1985). Koetulla

autonomialla on iso merkitys tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston rakentumisessa. Oppilaskeskeinen opetus lisää autonomian tunnetta ja tuo mukanaan myös vastuullisuutta. (Jaakkola & Digelidis 2007.)

Opettajan tulisikin tukea autonomiaa liikuntatunneilla, koska se tukee sisäisen motivaation kehittymistä (Ommundsen & Kvalo 2007). Koetun autonomian on todettu olevan yhteydessä myös koettuun fyysiseen pätevyYTEEN (Wallhead & Ntoumanis 2004) ja liikuntaaktiivisuuteen sekä liikuntatunneilla että vapaa-ajalla (Standage ym. 2012). Yli-Piiparin (2011) mukaan oppilaat ovat motivoituneita liikuntatunneilla toiminnan ollessa autonomista.

### **3.2 Koettu pätevyys**

Koettu pätevyys tarkoittaa tuntemusta omista kyvyistä suhteessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Deci & Ryan 1985). Koettu pätevyys yhdistyy itsemääräämisteoriassa ihmisen kokemaan tyydytykseen omasta oppimisestaan. Miten erilaisista haasteista ja tehtävistä suoriutuminen koetaan? Jos suoriutuminen ei tuota tyydytystä tai sitä kontrolloidaan ulkoisesti, mielenkiinto tehtävää kohtaan laskee. (Deci & Ryan 2000.)

Foxin (1997) mukaan omaan persoonallisuuteen sidotun minäkäsityksen alla on useita pätevyysalueita. Joillekin oppilaille jonkin tietyn pätevyysalueen kyvykkyyden kokemukset ovat tärkeitä, kun taas toiselle niiden merkitys on pieni. Voidaan kuitenkin olettaa, että positiiviset kokemukset jollakin pätevyysalueella lisäävät myös yleistä minäkäsitystä itsestä. Pätevyysalueita, joista pätevyiden kokemukset muodostuvat, ovat muun muassa sosiaalinen pätevyys, tunnepätevyys, älyllinen pätevyys ja fyysinen pätevyys. Pätevyysalueet voidaan jakaa edelleen vielä pienempiin osa-alueisiin, joilta tyytyväisyyden tunteita saadaan. Esimerkiksi fyysisen pätevyiden kohdalla tämä voi tarkoittaa tyytyväisyyttä omaan kehoon tai motorisiin taitoihin sekä vielä spesifimmin esimerkiksi johonkin tiettyyn lajisuoritukseen. (Fox 1997.)

Opettajan antama palaute voi vahvistaa tai heikentää pätevyiden kokemuksia. Positiivinen palaute edistää sisäisen motivaation syntymistä verrattuna olemattomaan palautteeseen kun

taas negatiivinen palaute vähentää sisäistä motivaatiota. Positiivinen palaute ja merkittävät mielihyvän kokemukset tehtävästä itsestään taas saavat aikaan pätevyden tunnetta. Tälle edellytyksenä on kuitenkin se, että ihminen kokee kykynsä riittäviksi toiminnassaan ja autonomian tunne säilyy. Omat tuntemukset oppimisestaan, onnistumisista ja omista kyvyistään vuorovaikutuksessa tehtävän ja ympäristön kanssa määrittävät siis koetun pätevyden (Deci, Koestner & Ryan 1999). Tehtävään sitoutuminen ei muodostu hyväksi, jos pätevyden tunteita kontrolloidaan ulkoisesti. (Deci & Ryan 2000.)

Voidaan nähdä, että pätevyden tunteet määrittävät myös osaltaan ihmisen itsearvostusta. Pätevyden kokemuksia tarjoamalla koululiikunnalla voidaankin tukea oppilaan itsearvostuksen positiivista kehittymistä. (Liukkonen & Jaakkola 2013a.) Jos oppilaalla on positiivinen käsitys omasta liikunnallisesta kyvykkyydestään, hän jaksaa yrittää. Oppilas, joka miettii, että saattaa tulla nolatuksi kaikkien muiden silmien alla, antaa helposti periksi ja lopettaa yrittämisen. Yksilöllinen huomioiminen ja ilmapiiri, joka hyväksyy kaikki oppilaat, edistävät koetun pätevyden rakentumista. (Jaakkola & Digelidis 2007.)

Koettu pätevyys on yksi merkittävimmistä tekijöistä fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa (Wallhead & Buckworth 2004). Koetun pätevyden on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Kalaja ym. 2009; Sas-Nowosielski 2008). Sen on havaittu myös olevan yhteydessä liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen sekä lisäävän koulun ulkopuolella tapahtuvaan liikuntaan osallistumista (Taylor ym. 2010; Wallhead & Buckworth 2004). Soinin (2006) mukaan liikuntatutkimuksessa koettua pätevyyttä on yleisimmin lähestytty Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian kautta, jossa koettu pätevyyttä osoitetaan itsevertailuun ja normatiiviseen vertailuun perustuen.

### **3.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa kokemusta ryhmään kuulumisesta (Ryan & Deci 2007). Itsemääräämisteoriassa sosiaalinen yhteenkuuluvuus näkyy yksilön tarpeena kokea turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta toisten ihmisten kanssa. Se on myös luontainen tarve kokea ryhmään kuuluvuutta ja saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta. Koetulla

sosiaalisella yhteenkuuluvuudella on tärkeä rooli sisäisen motivaation rakentumisessa. (Deci & Ryan 2000; 1991.) Sitä tukevat tunteet lisäävät sisäistä motivaatiota (Standage ym. 2005; Ntoumanis 2001b), mutta esimerkiksi naurunalaiseksi joutumisen kokemukset vähentävät sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2007). Yksilöllä on luontainen tarve tuntea yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteita sosiaalisessa ympäristössään. Tämä tarkoittaa myös pätevyyden kokemusten saamista sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa. (Deci & Ryan 2000.)

Liikunnanopettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa liikuntatuntien sosiaaliseen ympäristöön. Yhtenäisyys ja ryhmänä toimiminen liikuntatunneilla tukevat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Deci & Ryan 2000.) Lisäksi opettajan kokeminen lämpimäksi ja välittäväksi on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja aktiiviseen koululiikuntaan osallistumiseen toisin kuin opettajan kokeminen kylmäksi ja välinpitämättömäksi (Shen ym. 2012). Ympäristössä, joka tarjoaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita, on innostavaa toimia (Standage ym. 2005; Ntoumanis 2001b), mistä kertoo myös se, että sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteiden kokeminen on havaittu olevan yhteydessä lisääntyneeseen yrittämiseen liikuntatunneilla (Taylor ym. 2010).



## 4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA

Itsemääräämisteorian rinnalla toinen paljon koululiikuntatutkimuksessa käytetty motivaatioteoria on Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoria. Se on yksi keskeisimmistä sosiaaliskognitiivisista teorioista kun tarkastellaan tehtävään liittyvää motivaatiota koululiikunnassa (Roberts 2001). Tavoiteorientaatioteoriassa yhdistyvät persoonalliset ja tilannekohtaiset tekijät muodostaen liikuntamotivaation (Nicholls 1989).

Tavoiteorientaatioteoriassa (Nicholls 1989) keskeisenä peruslähtökohtana kaikessa toiminnassa on lopulta pätevyyden osoittaminen. Tämä ohjaa yksilön toimintaa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Teorian mukaan erilaisissa suoritustilanteissa on kaksi erilaista tapaa osoittaa pätevyyttä. Nämä suuntaukset ovat tehtäväsuuntautunut ja minäsuuntautunut tavoiteorientaatio. Tehtäväsuuntautuneisuudessa pätevyyttä osoitetaan itsevertailuun perustuen ja minäsuuntautuneisuudessa normatiiviseen vertailuun perustuen (Ames 1992; Nicholls 1989). Sosiaalisessa ympäristössä valloillaan oleva ilmapiiri ja tavoitteiden asettelutyöli määrittävät muodostuuko toiminnasta tehtäväsuuntautunutta vai minäsuuntautunutta (Jaakkola & Digelidis 2007). Tämä on oppilaiden liikuntamotivaation kannalta olennainen tekijä (Liukkonen & Jaakkola 2013a).

Tavoiteorientaatioteoriassa tehtäväsuuntautuneet yksilöt kokevat pätevyyttä kovan yrityksen ansiosta sekä oman kehittymisen ja uuden oppimisen kautta (Ames 1992; Nicholls 1989). Tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa onnistumiset määrittävät yksilön ponnistelun, kehityksen ja oppimisen perusteella. Oppilaat ovat mukana päätöksenteossa ja taidot eivät ole ryhmittelyn perusteena. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Tunne fyysisestä pätevyydestä syntyy siis itsevertailuun perustuen (Ames 1992; Nicholls 1989). Oppilaat kokevat pätevyyttä kun he kehittyvät omissa taidoissaan, yrittävät kovasti tai tekevät yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Pätevyyden kokemukset eivät ole riippuvaisia toisten suorituksista, jolloin myös heikommat liikuntataidot omaavat oppilaat voivat saada onnistumisen elämyksiä (Liukkonen ym. 2007). Edistämällä tehtäväsuuntautuneisuutta liikuntatunneilla, liikunnanopettaja voi tarjota pätevyyden kokemuksia kaikille oppilaille korostamalla itsevertailua, maksimaalista ponnistelua, henkilökohtaista edistymistä ja uusien

asioiden oppimista (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Koululiikunnassa tehtäväsuuntautuneisuuden on todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Standage, Duda & Ntoumanis 2003) ja koettuun pätevyyteen sekä liikunnassa viihtymiseen (Wallhead & Ntoumanis 2004).

Tavoiteorientaatioteoriassa minäsuuntautuneet yksilöt kokevat pätevyyttä kun he pystyvät voittamaan toiset. Tällainen yksilö haluaa myös suoriutua tehtävistä vähemmällä ponnistelulla kuin toiset. (Ames 1992; Nicholls 1989.) Toisaalta oppilas ei ole tyytyväinen hyväänkään suoritukseen, mikäli pärjää muita huonommin. Minäsuuntautuneisuus ja vähäiset kokemukset pätevyydestä kasvattavat riskiä suoriutua omia kykyjään heikommin. (Liukkonen & Jaakkola 2013a). Minäsuuntautuneessa toiminnassa onnistumisista palkitaan, mutta epäonnistumisiin suhtaudutaan negatiivisesti. Arviointi liitetään standardeihin, ryhmittely tapahtuu taitojen perusteella ja oppimiseen varatussa ajassa ei jousteta. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Tunne fyysisestä pätevyydestä syntyy siis normatiiviseen vertailuun perustuen (Ames 1992; Nicholls 1989). Jos oppilaan koetun pätevyyden tunne ei ole valmiiksi suuri, minäsuuntautuneen toiminnan on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä liikuntamotivaatioon (Liukkonen ym. 2007). Minäsuuntautuneisuuden oletetaan siis vaikuttavan positiivisesti osallistumismotivaatioon vain, jos tehtäväsuuntautuneisuus on samanaikaisesti korkea (Roberts 2001). Koululiikunnassa minäsuuntautuneisuuden on todettu olevan yhteydessä alhaiseen sisäiseen motivaatioon (Ntoumanis 2001b).

Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia tekijöitä vaan niiden piirteitä esiintyy aina samoissa yhteyksissä. Liikuntamotivaation kannalta on olennaista ymmärtää näiden tavoiteorientaatioiden suhde. (Liukkonen & Jaakkola 2013a.) Motivaation kanssa ei synny ongelmia, jos vain tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän korkea. Tällöin ei ole väliä, kuinka korkea minäsuuntautuneisuus on. (Duda 2001; Roberts 2001.) Suomalaisista yläkoululaisista poikien on havaittu olevan tyttöjä minäsuuntautuneempia ja tyttöjen poikia enemmän tehtäväsuuntautuneita (Jaakkola 2002). Liikunnanopettajan yksi tärkeimmistä pedagogisista tehtävistä on riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden varmistaminen (Liukkonen & Jaakkola 2013a).

## 5 MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatioilmastoa on tarkasteltu koululiikuntaan liittyvissä tutkimuksissa usein tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta, missä koettu pätevyys on keskiössä (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Pätevyyden kokemuksiin liittyvät kuitenkin keskeisesti myös itsemääräämisteorian kaksi muuta ulottuvuutta eli koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näin ollen myös niitä voidaan pitää motivaatioilmaston osina. (Liukkonen ym. 2010; Soini 2006.) Itsemääräämisteoriat ottaa siis huomioon sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät ja tavoiteorientaatioteoria vahvistaa itsemääräämisteoriat tehtävä- ja minäsuuntautuneilla ulottuvuuksilla (Gråsten 2010). Tätä kautta voidaan nähdä, että tämä teoriayhdistelmä on perusteltu lähestymistapa tutkittaessa koululiikunnan motivaatioilmastoa (Soini 2006). Juuri sosiaaliskognitiivisesta näkökulmasta onkin syntynyt käsite motivaatioilmasto (Standage, Gillison & Treasure 2007).

Motivaatioilmasto tarkoittaa liikuntapedagogiikassa toiminnan koettua sosioemotionaalista ilmapiiriä. Se on koettujen tilanteiden ja havaintojen muodostama ympäristö, joka suuntaa tavoitteita ja toimintaa. (Ames 1992; Ames & Archer 1988.) Oppilaan tuntemus motivaatioilmastosta voi olla tehtäväsuuntautunut tai minäsuuntautunut riippuen siitä, kuinka hän hahmottaa ja tulkitsee ympäristöään (Duda 2001). Motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaan joustavuuteen, tunnereaktioihin ja kognitiivisiin reaktioihin sekä siihen, miten oppilas kohtaa onnistumisia ja epäonnistumisia (Jaakkola & Digelidis 2007). Se vaikuttaa myös viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen, pätevyyden kokemiseen, yrittämiseen ja arvostukseen (Ntoumanis 2005; 2001a). Jokainen oppilas kokee oppituntien motivaatioilmaston yksilöllisesti (Kokkonen ym. 2010; Wang ym. 2010). Näin ollen yksittäisessä tilanteessa vallitseva motivaatioilmasto voidaan kokea eri oppilaiden toimesta hyvinkin eri tavalla (Ames 1992; Ames & Archer 1988).

Liikunnanopettajalla on suuri vaikutus liikuntatunneilla vallitsevan motivaatioilmaston muodostumiseen. Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat motivaatioilmaston muodostumiseen ja oppilaiden yksilöllisiin kokemuksiin siitä. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Todennäköisesti oppilas kokee motivaatioilmaston

tehtäväsuuntautuneeksi, jos opettaja arvostaa liikuntatunnilla kovaa yrittämistä, omaa kehittymistä ja uuden oppimista, painottaa oppilaiden välistä yhteistyötä sekä näkee virheet osana oppimisprosessia (Ames & Archer 1988). Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa painottuvat opettajan toimesta puolestaan oppilaiden välinen kilpailu, julkinen palaute ja vertailu sekä virheistä rankaiseminen (Ames 1992). Motivaatioilmaston rakenteissa onkin sekä tehtävä- että minäsuuntautunut puoli (Ames & Archer 1988). Liukkosen ja Jaakkolan mukaan (2013b) on tärkeää huomioida, että opettajan korostaessa motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuutta, opettaja edistää samalla kaikkia kolmea sisäisen motivaation tekijää eli koettua autonomiaa, koettua pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Opettajan ollessa itse kilpailuhenkinen muodostuu motivaatioilmastosta helposti minäsuuntautunut. Huomionarvoista kuitenkin on, että myös oppilaat vaikuttavat motivaatioilmastoon. Jos suurin osa oppilaista on joko tehtävä- tai minäsuuntautuneita, motivaatioilmasto kehittyy helposti kyseiseen muotoon. Lopulta jokainen oppilas tulkitsee ympäristöönsä kuitenkin omalla persoonallisella tavallaan, mikä opettajan tulee huomioida. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Liikuntaryhmien sisällä onkin paljon yksilöllistä vaihtelua motivaatioilmaston kokemisessa (Liukkonen 1998). On siis tärkeää ymmärtää, että jokainen oppilas kokee motivaatioilmaston omasta persoonallisesta lähtökohdastaan. Esimerkiksi sisäinen motivaatio erilaisia tehtäviä kohtaan on erilainen jokaisella oppilaalla, mikä vaikuttaa myös motivaatioilmaston kokemiseen. Lisäksi opettajan luoma motivaatioilmasto voi olla erilainen kuin oppilaiden keskenään luoma. Joka tapauksessa opettaja voi painottaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, vaikka oppilaat olisivat minäsuuntautuneita. (Duda 2001; Roberts 2001.)

Epsteinin (1989) kehittämä TARGET-malli kuvaa motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneita piirteitä. Se havainnollistaa opetustilanteiden pedagogisia ja erityisesti motivaatiota edistäviä elementtejä. Mallin sisältämät kuusi osa-alueita ovat: *task* eli toiminnan tehtävien toteuttamistavat, *authority* eli opettajan auktoriteetti, *rewarding* eli palautteen antotavat toiminnasta, *grouping* eli oppilaiden ryhmittelyperusteet, *evaluation* eli toiminnan arviointiperusteet ja *timing* eli ajankäyttö. (Epstein 1989.) Viime vuosien tutkimustulokset ovat osoittaneet, että painottamalla näiden osa-alueiden tehtäväsuuntautuneita piirteitä opettaja voi vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmaston kehittymiseen positiiviseen suuntaan

ja näin ollen vaikuttaa myönteisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon (Liukkonen & Jaakkola 2013b).

TARGET-mallin ensimmäinen osa-alue käsittelee liikuntatuntien tehtäviä. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävät ovat monipuolisia ja erilaisia. Opettaja eriyttää opetusta siten, että tehtävät ovat jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen taitotasoon nähden riittävän haasteellisia. Oppilaille annetaan myös mahdollisuus itse asettaa oman taitotasonsa mukaisia tehtäviä. Tällä tavoin lisätään oppilaiden autonomian tuntemuksia ja mahdollistetaan pätevyyden kokemusten saavuttaminen. (Deci & Ryan 2000.) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja sitä vastoin laatii tehtävät, jotka eivät vaihtele ja jotka ovat samanlaisia kaikille. Tällöin harjoitteet ovat suurimmalle osalle oppilaista joko liian helppoja tai vaikeita, mikä laskee liikuntamotivaatiota. (Vallerand 2001.)

Mallin toisen osa-alueen mukaan auktoriteetti vaikuttaa keskeisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja on auktoriteettina demokraattinen ja ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon liittyen yhteisiin pelisääntöihin tai liikuntatuntien sisältöihin. Opettaja ei kontrolloi kaikkea ylhäältä päin vaan antaa vastuuta myös oppilaille. (Treasure 2001; Vallerand 2001.) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas opettaja päättää kaikki toimintatavat itse. Tämä laskee oppilaiden autonomian tuntemuksia. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Täytyy kuitenkin muistaa, että oppilaiden päättäessä tehtäviä heidän käsityksensä omasta taitotasosta voi olla epärealistinen. Tällöin opettajan täytyy ohjata oppilaita realistiseen suuntaan tehtävien valinnassa. (Treasure 2001; Vallerand 2001.) Oppilas- ja opettajajohtoinen päätöksenteko eivät siis ole toisiaan poissulkevia tekijöitä (Jaakkola & Digelidis 2007).

Mallin kolmas osa-alue painottaa palautetta yhtenä opettajan tärkeimmistä motivointikeinoista (Liukkonen ym. 2007). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa palaute annetaan yksityisesti, palaute on informatiivinen ja se keskittyy tehtävästä suoriutumiseen antaen siitä uutta tietoa. Omissa taidoissa kehitymisestä ja kovasta yrittämisestä annetaan positiivista palautetta. (Epstein 1989.) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa palaute annetaan

yleensä julkisesti muun ryhmän edessä normatiivisiin kriteereihin perustuen. Toisin kuin tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tällainen palautteenantotapa saa oppilaat helposti kokemaan, että opettaja kontrolloi heidän käyttäytymistään, mikä ei tue autonomian ja pätevyyden kokemuksia. (Vallerand 2001.) Kun palautteenantotapa muuttuu informatiivisesta palautteesta kontrolloivaksi palautteeksi, oppilaan motivaatio tehtävää kohtaan muodostuu ulkoiseksi (Deci & Ryan 1985).

Mallin neljäs osa-alue kuvailee ryhmittelyn merkitystä motivoinnissa. Ryhmittely tapahtuu tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa siten, että muodostetaan heterogeenisiä ryhmiä, joissa vältetään sosiaalista vertailua, mutta tuetaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oppilaiden taitotaso ei siis ole ryhmittelyn peruste. Opettaja korostaa yhteistoimintaa ja toisten auttamista, mitkä tukevat autonomian tuntemuksia ja sitä kautta liikuntamotivaation syntymistä. (Treasure 2001; Deci & Ryan 1985.) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa taitotaso ja kyvyt ovat ryhmittelyn peruste, mikä taas ei tue sosiaalista vuorovaikutusta vaan ennemminkin edistää sosiaalista vertailua. Jos opettaja näkee parhaaksi eriyttää oppilaita tasoryhmiin, hänen tulee tunnistaa oppilaiden tuntemuksia herkästi. (Biddle 2001.)

Mallin viides osa-alue tuo esille opettajan arviointikriteerien vaikutuksen oppilaiden liikuntamotivaatioon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointikriteereinä käytetään henkilökohtaisissa taidoissa kehittymistä, yrittämistä, omia tavoitteita ja yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa. Virheet nähdään osana oppimisprosessia, joten kenenkään ei tarvitse pelätä tekevänsä virheitä. Tämä lisää autonomian kokemuksia. Oppilaita myös osallistetaan mukaan arviointiprosessiin. (Epstein 1989.) Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointi tapahtuu puolestaan lopputulokseen ja sosiaaliseen vertailuun perustuen. Tällainen arviointitapa ei tue autonomian ja pätevyyden kokemuksia. (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006.)

Mallin kuudes osa-alue ilmentää ajankäyttöä. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa on ominaista ajankäytön joustavuus. Toimintaa ei katkaista, jos oppiminen on kesken, vaikka tämä poikkeaisi alkuperäisestä suunnitelmasta. Kun oppilaat eivät koe, että opettaja kontrolloi heidän oppimistaan, vaan he saavat harjoitella omalla nopeudellaan ja oppimisvauhdillaan,

tukee se autonomian ja pätevyyden kokemuksia. Sen sijaan minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa toiminnan ajankäyttö on rajattua ja toiminta etenee tiukan suunnitelman mukaisesti, mikä ei tue autonomian eikä pätevyyden kokemuksia. (Epstein 1989.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu olevan yhteydessä moniin liikuntamotivaatiota edistäviin tekijöihin, kuten sisäiseen motivaatioon (Gråsten ym. 2012; Jaakkola, Washington & Yli-Piipari 2012; Ntoumanis 2001a; Liukkonen ym. 1997;), itsemääräämismotivaatioon (Jaakkola 2002), koettuun pätevyyteen (Harwood ym. 2015; Jaakkola ym. 2012; Wallhead & Ntoumanis 2004) ja viihtymiseen (Jaakkola ym. 2015; Soini 2006; Wallhead & Ntoumanis 2004; Liukkonen 1998). Lisäksi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, joka tukee sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja sisältää autonomiaa, on todettu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden affektiivisiin ja kognitiivisiin kokemuksiin. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston osalta tätä yhteyttä ei ole havaittu. (Liukkonen ym. 2010; Wang ym. 2010.)

Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston onkin puolestaan todettu olevan yhteydessä moniin liikuntamotivaatiota heikentäviin tekijöihin, kuten alhaiseen motivaatioon (Harwood ym. 2015; Liukkonen ym. 1997), kielteisiin tunteisiin (Harwood ym. 2015) ja huonoon viihtymiseen (Liukkonen 1998). Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston yksipuolista edistämistä onkin syytä välttää (Liukkonen & Jaakkola 2013b).

Liikuntatunneilla vallitsevalla motivaatioilmastolla on suuri vaikutus oppilaan käsitykseen omasta kyvykkyydestään. Varsinkin vähemmän taitavien oppilaiden kohdalla minäsuuntautuneen motivaatioilmaston painottaminen lisää liikuntamotivaation heikkenemisen todennäköisyyttä. (Duda 2001.) Koska tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole toistensa täydellisiä vastakohtia, voi liikuntatunneilla olla mukana molempia ilmastotyyppisiä (Liukkonen ym. 2010). Näin ollen kilpailullisuuden täydelliselle poistamiselle liikuntatunneilta ei ole tarvetta, jos tunnit sisältävät riittävän määrän tehtäväsuuntautuneisuutta (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Oppilaat kokevat koululiikunnan enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi (Kalaja 2012; Kokkonen ym. 2010; Liukkonen ym. 2010; Soini 2006), mikä on siis hyvä asia. Tyttöjen ja poikien välillä on kuitenkin eroja motivaatioilmaston kokemisessa, sillä pojat kokevat motivaatioilmaston yleensä minäsuuntautuneemmaksi kuin tytöt (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014; Kalaja 2012; Kokkonen ym. 2010; Soini 2006;). Tämä voi heikentää liikuntamotivaatiota erityisesti muita heikommalla liikuntataidoilla omaavilla pojilla (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto näyttää myös heikkenevän yläkoulussa. Tämä tulisi huomioida välttämällä minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. (Liukkonen & Jaakkola 2015.)

TAULUKKO 1. Yhteenveto motivaatioilmaston ulottuvuuksien sisällöistä

Ulottuvuus	Sisältö
Autonomia	Valinnan vapaus ja mahdollisuus, oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon oppitunnin toteutuksessa ja yhteisissä asioissa (1)
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Opettajan kokeminen lämpimäksi ja välittäväksi (2), yhtenäisyys ja ryhmänä toimiminen oppitunnilla (1)
Tehtäväsuuntautuneisuus	Parhaansa yrittäminen, uuden oppiminen ja omissa taidoissa kehittyminen, virheet ovat osa oppimisprosessia (3)
Minäsuuntautuneisuus	Kilpailu ja vertailu suhteessa toisiin oppilaisiin, paremmin onnistumisen tärkeys (4)

(1) Deci & Ryan 2000 (2) Shen ym. 2012 (3) Ames & Archer 1988 (4) Ames 1992



## 6 KOULULIIKUNTA

Koululiikunta on opetussuunnitelman normittava tavoitteellinen oppiaine. Suomessa opetushallituksen laatima uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) otettiin alakoulussa käyttöön syksyllä 2016 ja yläkoulussa syksystä 2017 alkaen porrastetusti. Opettajan toiminnan ja opetustilanteissa tehtyjen valintojen kautta opetussuunnitelman vaikutus välittyy oppilaille (Vitikka 2009). Uuden opetussuunnitelman teoreettisena taustana koululiikunnassa vaikuttaa juuri Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria (Kalaja 2014).

Toiminnallisena ja virikkeellisenä oppiaineena koululiikunta tarjoaa huomattavan potentiaalin erilaisten oppimisvalmiuksien edistäjänä. Suomalainen koululiikunta on kansainvälisessä vertailussa monipuolinen ja korkeatasoinen terveyttä sekä hyvinvointia tukeva oppiaine. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013.) Liikunnan avulla voidaan edistää monia koulujen kasvatuksellisia tavoitteita, kunhan opetustilanteet ovat suotuisat. Tämä edellyttää muun muassa sitä, ettei tavoitteita mahdollistavia tilanteita tehdä mahdottomiksi esimerkiksi liiallista keskinäistä kilpailua korostamalla. (Laakso 2007.)

Perusopetuslain (628/1998) 11. §:n mukaan perusopetuksen oppimäärä sisältää liikuntaa ja liikunta kuuluu kaikille yhteisiin oppiaineisiin. Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) liikuntaa on vuosiluokilla 1–2 neljä, vuosiluokilla 3–6 yhdeksän ja vuosiluokilla 7–9 seitsemän viikkotuntia. Suomessa koululiikunnan tuntimäärä ei kuitenkaan yllä kansainvälisten suositusten tasolle (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2015a).

Koululiikunnan kautta oppilaat kasvavat liikkumaan (POPS 2014). Liikuntaan kasvattaminen tarkoittaa liikunnallisuuteen, terveellisiin elämäntapoihin ja omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista (Jaakkola ym. 2013). Se on liikuntamotivaatioon vaikuttavien affektiivisten, kognitiivisten ja käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden edistämistä (Liukkonen 2009.) Tämä tapahtuu mahdollistamalla myönteisten emotionaalisten kokemusten saamista liikunnasta, mikä taas luo pohjan elinikäiselle fyysiselle aktiivisuudelle (Jaakkola ym. 2013). Koska fyysinen aktiivisuus on ihmisten elämässä selvästi vähentynyt, on liikunnan harrastamisesta tullut suomalaisessa

yhteiskunnassa fyysisen toimintakyvyn ja hyvinvoinnin säilyttämisen kannalta välttämätöntä (Laakso 2007).

Koululiikunta kasvattaa myös liikunnan avulla (POPS 2014). Kasvattaminen liikunnan avulla tarkoittaa liikunnan käyttämistä välineenä persoonallisuuden suotuisan kasvun ja kehityksen tukemisessa. Liikuntatilanteissa opitaan esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä rohkaistaan keholliseen itseilmaisuuksiin. (Jaakkola ym. 2013.) Tämän lisäksi liikunta tarjoaa oikein hyödynnettynä useita tilanteita, joissa on mahdollisuus pohtia esimerkiksi oikean ja väärän välisiä suhteita luonnollisissa tilanteissa (Laakso 2007). Telama (2013) korostaa koululiikunnan kohdalla juuri elämysten ja kokemusten tarjoamista sekä oppimiselle suotuisan ilmapiirin ja motivaatioilmaston luomista.

Oppilaan koululiikuntakokemuksilla on merkitystä, sillä positiiviset koululiikuntakokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten lisääntyneeseen fyysiseen aktiivisuuteen (Yli-Piipari 2011) ja lisäävät todennäköisyyttä fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan myös aikuisiässä (Nupponen ym. 2010, 113–114). Toisaalta negatiiviset koululiikuntakokemukset saattavat johtaa vastaavien tilanteiden välttelyyn tulevaisuudessa (Barkoukis 2007) ja fyysisesti inaktiivisen elämäntavan omaksumiseen (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006).

## **6.1 Koululiikunnan tavoitteet**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan koululiikunnan päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä tukea myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Myös liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen ohjataan. Koululiikunnan ydintä ovat siis toimintakykyä edistävät tiedot ja taidot, jotka edesauttavat sekä yksilön omaa että koko yhteisön hyvinvointia ja terveyttä nyt ja tulevaisuudessa (Liikunnan tukimateriaali 2016). Opetukselle asetetut tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua ja toimivat tätä kautta opetuksen ja sen tulosten arvioinnin perustana (Vitikka 2009).

Liikunnan oppiaineessa tärkeänä nähdään yksittäisten liikuntatuntien tarjoamat positiiviset kokemukset. Oppitunneilla korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. (POPS 2014.) Liikuntatilanteissa keholla tulee olla mahdollisuus olla kokeva ja aistiva sekä juuri oikealta tuntuva. Fyysistä aktiivisuutta tuetaan esimerkiksi siten, ettei hyvin sujuvaa toimintaa keskeytetä turhaan. Yhdessä tekemistä korostetaan osallistamalla oppilaita ikätasonsa mukaisesti yhteisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Koululiikunnan tavoitteissa otetaan huomioon oppilaiden ikä ja kehitystaso (POPS 2014), koska jokainen oppilas kasvaa ja kehittyy yksilöllisesti omaa vauhtiaan (Liikunnan tukimateriaali 2016). Näin ollen myös tavoitteet on määritelty erikseen eri vuosiluokille. Seuraavia yleisen kasvun ja kehityksen edellyttämiä painopisteitä on määritelty eri vuosiluokkatasoille.

Vuosiluokilla 1–2 opetuksen tavoite on havaintomotorisissa taidoissa ja motorisissa perustaidoissa (POPS 2014). Näitä opitaan yhteisten tehtävien kautta leikinomaisesti siten, että lapsi saa runsaasti liikuntaan liittyviä positiivisia kokemuksia (Liikunnan tukimateriaali 2016). Vuosiluokilla 3–6 opetuksen tavoitteena on perustaitojen vakiinnuttaminen ja monipuolistaminen sekä sosiaalisten taitojen kehittäminen (POPS 2014). Tähän pyritään monipuolisesti fyysisiä ominaisuuksia harjaannuttavan vuorovaikutuksellisen opetuksen avulla (Liikunnan tukimateriaali 2016). Vuosiluokilla 7–9 tavoitteena on perustaitojen ja fyysisten ominaisuuksien monipuolinen soveltaminen eri liikuntamuotojen ja -lajien avulla. Erityisen tärkeää tässä iässä on vahvistaa positiivista minäkäsitystä ja oman muuttuvan kehon hyväksymistä. (POPS 2014.) Ikävaiheessa on myös tyypillistä edellyttää oppilailta vastuunkantamista sekä tukea psyykkistä kehitystä mahdollistamalla opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin osallistumisen (Liikunnan tukimateriaali 2016).

Oppilaat pitävät koululiikuntaa tärkeänä oppiaineena (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71) ja kaikkia sen tavoitteita joko tärkeinä tai melko tärkeinä (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2015b). Tärkeimpänä koululiikunnan tavoitteena oppilaat pitävät hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä, toiseksi tärkeimpänä taitojen oppimista ja kolmanneksi tärkeimpänä

sosioemotionaalisia taitoja. Oppilaat pitävät siis koululiikunnan tavoitteista ensisijaisesti tärkeinä muita kuin fyysistä aktiivisuutta, koska sitä pidetään vähiten tärkeänä. Tyttöjen ja poikien välillä on eroja koululiikunnan tavoitteiden arvostuksessa. Yksilölliset erot huomioon ottaen on hyvä, että koululiikunnalle on useita erilaisia tavoitteita. Toisaalta tämä asettaa opettajille haasteita, kun opetuksessa tulisi huomioida koululiikunnan moninaiset tavoitteet ja pystyä tarjoamaan jokaiselle oppilaalle positiivisia koululiikuntakokemuksia. Yleisesti ottaen koululiikunnan tavoitteiden merkitys oppilaille kuitenkin vähenee luokkatason kasvaessa. (Lyyra ym. 2015b.)

## **6.2 Koululiikunnan sisältö**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskityttiin vielä vuonna 1985 liikunnan keskeisissä sisällöissä liikunta- ja urheilulajeihin. Uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nähdään, että liikunnan tulee antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja eli urheilulajeja pysyvämpiä lähtökohtia. Näin ollen uudessa opetussuunnitelmassa on lajilähtöisestä opettamisesta siirrytty kohti perustaitojen ja ominaisuuksien oppimista sekä pätevyyden tunteen vahvistamista. (Liikunnan tukimateriaali 2016.)

Fyysisen toimintakyvyn tavoitteen suunnassa liikuntatunneilla tulee olla paljon fyysisesti aktiivista toimintaa. 1–2 vuosiluokilla pääpaino on leikeissä ja peleissä, joissa opitaan monipuolisesti tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja sekä erityisesti kehonhahmotusta. Myöhemmillä vuosiluokilla peruskoulussa näiden taitojen harjaannuttaminen ja soveltaminen jatkuu oppilaiden kehitysvaiheeseen sopivilla tehtävillä kuten liikuntaleikeillä ja pallopeleillä. Lisäksi valitaan tehtäviä, joiden avulla voidaan harjoittaa nopeutta, kestävyyttä, voimaa ja liikkuvuutta. Monipuolisten tehtävien tulee mahdollistaa osallisuuden, pätevyyden, itsenäisyyden, kehon ilmaisun ja esteettisyyden kokemuksia. Opetus toteutetaan turvallisesti monipuolisissa oppimisympäristöissä eri vuodenaikoina. Uinti, vesiliikunta ja vesipelastus kuuluvat liikunnan opetukseen. Valtakunnalliset Move!-mittaukset järjestetään 5. ja 8. vuosiluokalla ja niillä arvioidaan

fyysistä toimintakykyä, millä tuetaan kouluissa järjestettäviä laajoja terveystarkastuksia. (POPS 2014.)

Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteen suunnassa liikuntatunneilla valitaan 1–2 vuosiluokilla sisällöksi leikkejä, joissa opitaan sääntöjä sekä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa. 3–6 vuosiluokilla opetus sisältää positiivista yhteisöllisyyttä tukevia pari- ja ryhmätehtäviä, joissa opitaan toisten huomioimisen lisäksi vastuun kantamista. 7–9 vuosiluokilla oppilaat oppivat arvioimaan ja kehittämään omaa sosiaalista toimintakykyään. (POPS 2014.)

Psyykkisen toimintakyvyn tavoitteen suunnassa liikuntatuntien sisältöihin kuuluvat monipuoliset leikit, pelit ja tehtävät, jotka tuottavat iloa sekä virkistystä ja joissa opitaan ponnistelemaan yhdessä ja yksin. Erityisen tärkeää on vahvistaa oppilaiden pätevyyden kokemuksia ja myönteistä minäkäsitystä. (POPS 2014.)

### **6.3 Oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan**

Nupposen ym. (2010) mukaan koululiikunta on varsin suosittu kouluaine ja Liukkosen ym. (2010) sekä Soinin (2006) mukaan suomalaiset oppilaat myös viihtyvät keskimäärin hyvin koululiikunnassa. Oppilaat saavat myös liikunnasta hyviä arvosanoja (Lyyra ym. 2015a). Kun arvostus koululiikuntaa kohtaan on suuri, toimii se ärsykkeenä, mikä lisää motivaatiota liikuntatunneilla osallistumista kohtaan ja lisää toiminnan koettua kiinnostavuutta ja tärkeyttä. (Liukkonen & Jaakkola 2015). Mieluisan liikuntalajin lisäksi positiivisimmat asiat koululiikunnassa syntyvät oppilaiden mukaan positiivisista kokemuksista sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79). Koululiikuntaan suhtaudutaan jopa positiivisemmin kuin koulunkäyntiin yleensä. Yhdeksäsluokkalaisista pojista 78 % ja tytöistä 65 % kertoi pitävänsä koululiikunnasta ja vain 7 % suhtautui siihen kielteisesti. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69.)

On kuitenkin syytä huomioida, että tytöistä yli neljäsosa ja pojista noin 20 % ei usko omaan osaamiseensa liikunnassa. Yli 30 % oppilaista ei myöskään koe liikunnan tehtäviä ja harjoituksia ylipäättään kiinnostavina. Tytöistä yli viidesosa ja pojistakin 12 % pitävät

koululiikuntaa oppiaineena ikävyydyttävänä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 71.) Kielteisiä kokemuksia ei pidä vähätellä tai ohittaa, sillä ne voivat johtaa liikunnan välttelyyn myöhemmin elämässä (Pentikäinen, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2016; Laakso ym. 2006). Ulkoinen motivaatio koululiikuntaan liittyen voi aiheuttaa ahdistusta ja turhautumista liikuntatunneilla. Tällöin oppilas voi kokea koululiikunnan ja liikuntatunneilla oppimisen merkityksettömänä. (Standage ym. 2005.) On syytä myös muistaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus yksilölliset taustat, tarpeet ja kyvyt huomioivaan opetukseen (POPS 2014).

Carlsonin (1995) mukaan koululiikuntaan suhtautumiseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin. Ulkoisia tekijöitä ovat muun muassa opettajan toiminta, oppitunnin sisältö ja luokan ilmapiiri (Carlson 1995), joilla kaikilla on yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen (Pentikäinen ym. 2016).

Sisäisiä tekijöitä ovat muun muassa oppilaan sukupuoli sekä koettu fyysinen pätevyys ja koettu oppiaineen tärkeys (Carlson 1995). Pojat suhtautuvat tyttöjä myönteisemmin koululiikuntaan (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69; Huisman 2004, 80). Korkeaksi koetun fyysisen pätevyyden (Cairney ym. 2012) sekä oppiaineen tärkeyden (Barr-Anderson ym. 2008) on todettu olevan positiivisesti yhteydessä koululiikuntaan suhtautumiseen. Myös vapaa-ajan fyysisen aktiivisuus on yhteydessä myönteiseen koululiikuntaan suhtautumiseen (Cairney ym. 2012). Sen sijaan ristiriitaista tutkimustietoa on esimerkiksi iän ja painoindeksin yhteydestä koululiikuntaan suhtautumiseen (Pentikäinen ym. 2016).

Pentikäinen ym. (2016) toteavat, että koululiikuntaan suhtautumiseen vaikuttavat enemmän oppilaan omat käsitykset ja arvostukset kuin todelliset kunto- tai taitotekijät. Näin ollen heidän mukaansa erityisen tärkeää liikunnanopettajalle on oppilaiden pätevyydenkokemusten tukeminen sekä liikunnan yhdistäminen oppilaiden arkeen.

#### **6.4 Koululiikunnan erityispiirteet**

Toisin kuin luokkahuoneopetus, liikunnanopetus järjestetään Suomessa yleisimmin erillisryhmissä. Työistä 87 % ja pojista 82 % ilmoitti, että hänen liikunnanopetuksensa oli

järjestetty sukupuolen mukaan jaetussa ryhmässä. Näin tapahtuu siitakin huolimatta, että tänä päivänä liikunnanopetus on mahdollista säännösten mukaan toteuttaa myös sekaryhmissä. (Heikinaro-Johansson, Palomäki & Kurppa 2011.) Koulutuksen järjestäjä voikin päättää monista opetuksen toteutukseen liittyvistä asioista (Laine 2015).

Liikunnan opetusta erillisryhmissä puoltaa ensisijaisesti tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet liikunnanopetuksessa sekä tarve tarjota mahdollisuus opiskella omalla kehitys- ja taitotasollaan (Hirvensalo ym. 2012). Tämän lisäksi usein perusteluna käytetään liikunnan toiminnallisuutta, jolloin korostuvat turvallisuustekijät, kontaktit ja voimaerot (Kuusi, Jakku-Sihvonen & Koramo 2009, 23–24).

Toisaalta sekaryhmässä toteutettu liikuntatunti voi tarjota erinomaiset mahdollisuudet oppia toisten huomioimista sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Heikinaro-Johansson ym. 2011). Yhdysvalloissa on kuitenkin huomattu (Hannon & Ratliffe 2005), että sekaryhmissä opetus etenee usein liaksi poikien ehdoilla, jolloin erityisesti arat ja liikuntataidoiltaan heikommat tytöt joutuvat syrjään, eikä tasa-arvo toteudu. Myös Suomessa oppilaat itse valitsevat mieluiten erillisryhmäopetuksen, mutta toisinaan opetus voidaan järjestää myös sekaryhmissä. Joustavat opetusjärjestelyt ja liikunnanopettajien yhteistyö mahdollistaa erillisryhmäopetuksesta sekaryhmäopetukseen siirtymisen, jos se on tavoitteiden ja sisällön näkökulmasta tarkoituksenmukaista. (Heikinaro-Johansson ym. 2011.)

Opetusryhmien muodoista huolimatta koululiikunnassa opetukseen osallistuvat lähes kaikki ikäluokan lapset ja nuoret riippumatta esimerkiksi heidän terveydestään, motivaatiostaan tai liikunta-aktiivisuudestaan (Laine 2015). Näin ollen liikunnanopetukseen osallistuvien oppilaiden suhtautuminen liikuntaan, liikuntataidot, motoriset kokemukset ja fyysinen toimintakyky vaihtelevat suuresti. Liikunnan opetusryhmät ovat siis hyvin heterogeenisiä. Nämä seikat asettavat haasteen opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle, koska opettajan tehtävä on ottaa huomioon jokainen oppilas yksilöllisesti. (Huovinen & Rintala 2013.) Kuitenkin juuri liikuntatunnit, joissa huomioidaan kaikki oppilaat yksilöinä, voivat tuottaa oppilaille positiivisia koululiikuntakokemuksia (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011).

Lisäksi liikuntatuntien luonteeseen kuuluu julkisuus, jolloin oppilaan tekeminen ja suoritukset ovat opettajan ja muiden opetusryhmäläisten nähtävissä (Barkoukis 2007). Kehittyvän nuoren ei ole kasvuiässä helppoa kokea omaa ruumiillisuuttaan myönteiseksi vertaisryhmäläisten edessä varsinkaan, jos nuori kokee omat liikuntataitonsa heikoiksi (Liukkonen ym. 2007). Alhainen koettu pätevyys sekä liikuntatuntien arvioiva luonne opettajan ja vertaisryhmäläisten tarkastellessa suorituksia onkin raportoitu voivan aiheuttaa esimerkiksi ahdistuneisuuden kokemuksia (Barkoukis 2007).

Ahdistuneisuutta kokevat oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla huonosti ja ovat myös tyytymättömämpiä koululiikuntaan kuin ei-ahdistuneet oppilaat (Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009). Huomionarvoista on, että liikuntatuntien minäsuuntautunut ilmapiiri aiheuttaa enemmän ahdistuneisuuden kokemuksia kuin tehtäväsuuntautunut ilmapiiri (Liukkonen ym. 2010; Barkoukis 2007). Näiden tekijöiden vuoksi onkin tärkeää pystyä pohtimaan, kehittämään ja muokkaamaan liikunnanopetustapahtumaa ja liikuntaympäristöä siten, että se motivoisi yhä useampaa oppilasta liikuntaan (Liukkonen ym. 2007).



## 7 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Decin ja Ryanin (2000; 1985) mukaisen itsemääräämisteorian pohjalle, missä itsemääräämisteorian yhtä motivaatiotekijää, eli koettua pätevyyttä, oli laajennettu tavoiteorientaatioteorian (Nicholls 1989) kahdella ulottuvuudella tehtävä- ja minäsuuntautuneisuudella. Näin ollen rakentui tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys eli itsemääräämismotivaatiota edistävä motivaatioilmasto (kuvio 2).

Oppilaan yksilöllisellä kokemuksella motivaatioilmastosta voi olla tyydyttävä tai ehkäisevä vaikutus itsemääräämisteorian määrittelemien kolmen motivaatiotekijän koetun autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tuntemiseen (Soini 2006). Tämä vaikuttaa sisäisen motivaation syntymiseen ja sitä kautta kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin (Deci & Ryan 2000; 1985). Opettaja voi omalla toiminnallaan edistää oppilaiden itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden kokemista korostamalla motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneita ulottuvuuksia (Liukkonen & Jaakkola 2013b).



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (mukaiillen Soini 2006)

## 8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Motivaatiota ja motivaatioilmastoa koululiikuntaan liittyen on tutkittu paljon ja niihin keskeisesti vaikuttavat tekijät ovat yleisesti tiedossa. Kuitenkaan siitä, kuinka hyvin käytännössä liikunnanopettajat ovat näistä tekijöistä tietoisia ja toimivat niiden mukaisesti liikunnanopettajan työssään, ei ole kovin runsaasti tutkimustietoa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa. Tavoitteena oli kartoittaa, ovatko liikunnanopettajat tietoisia motivaatiosta ja motivaatioilmastosta käsitteinä sekä niihin keskeisesti vaikuttavista tekijöistä. Tavoitteen oli myös selvittää, millaisia pedagogisia ja didaktisia keinoja liikunnanopettajat käyttävät työssään oppilaiden motivoimiseksi liikuntaan. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää koululiikunnan erityispiirteitä oppilaiden motivointiin liittyen.

*Tutkimuskysymykset:*

Millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmastosta koululiikunnassa?

Millaisia pedagogisia ja didaktisia keinoja liikunnanopettajat käyttävät työssään oppilaiden motivoimiseksi liikuntaan?

Millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on koululiikuntaan motivoinnin erityispiirteistä?

## **9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **9.1 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä**

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, koska tilastollisten yleistyksien sijaan pyrittiin ymmärtämään motivaatiota ilmiönä syvällisemmin ja saamaan siitä uutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 59; Alasuutari 2011, 38). Lähtökohtana tässä tutkimuksessa pidettiin todellisen elämän kuvaamista ja tutkimuskohteen ymmärtämistä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tämän menetelmän valintaa pidettiin soveltuvana, koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14).

Tässä tutkimuksessa ei pyritty testaamaan etukäteen hahmotettua teoriaa, vaan ennemminkin käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä (Kiviniemi 2010). Tutkimuksen teoriaosaa käytettiin kuitenkin keskeisenä taustatietona tutkimuksen suuntaa hahmotettaessa ja tutkimuskysymyksiä muodostettaessa. Teoriataustan ja tutkimuksen aineiston välille pyrittiin luomaan vastavuoroinen vuorovaikutus tutkimusta tehdessä. (Eskola 2010.) Aineistosta kehittyneet tulkinnat rakennettiin tutkijan omassa tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä esiymmärryksen kehittyminen huomioiden. Lopputulokseksi saatiin tutkijan henkilökohtainen rakennelma tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 2010.)

### **9.2 Fenomenologinen tutkimusote**

Tämän tutkimuksen perustaksi valittiin fenomenologinen lähtökohta, koska tutkittiin liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden motivoimisesta liikuntaan. Kokemuksia pyrittiin selvittämään ymmärtämällä niiden syntyvän aina vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologian mukaisesti ymmärrettiin myös liikunnanopettajien kokemusten merkittävän heille aina jotakin. (Laine 2010.) Itse asiassa juuri näihin merkityksiin keskityttiin tämän tutkimuksen tärkeimpänä kohteena (Heikkinen & Laine 1997). Koska merkitykset käsitettiin avautuvan yksilölle sen sosiaalisen ympäristön kautta, jossa yksilö

toimii, voitiin kokemusten merkitysten tutkimisessa saada esille myös jotain yleistä (Laine 2010).

Tutkimuksessa pyrittiin liikunnanopettajien kuvailemien kokemusten tutkimisen ja niiden merkitysten oivaltamisen sekä ymmärtämisen lisäksi tekemään niistä tulkintoja. Fenomenologiseen tutkimukseen rakennettiin siis hermeneuttinen ulottuvuus tulkinnan tarpeen vuoksi. Liikunnanopettajien ilmaisuista pyrittiin tekemään mahdollisimman oikeita tulkintoja. (Laine 2010.) Lisäksi merkitysten tulkinnoista yritettiin löytää johdonmukaisia merkityskokonaisuuksia (Moilanen & Rähä 2010). Tästä syystä tätä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voitiin ajatella myös tulkinnallisena tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

### **9.3 Esiymmärrys**

Tässä tutkimuksessa esiymmärrys tutkimusaiheesta nähtiin hermeneutiikan mukaisesti merkitysten ymmärtämisen lähtökohtana (Laine 2010), välttämättömänä tulkinnan prosessin käynnistäjänä sekä tulkintojen rakentavana tekijänä (Moilanen & Rähä 2010). Toisaalta fenomenologisen perinteen mukaisesti tutkijan omiin tulkintoihin suhtauduttiin kriittisesti sekä kyseenalaistaen (Laine 2010) ja asiat kuvattiin mahdollisimman ennakkoluulottomasti (Moilanen & Rähä 2010). Tutkimuksessa ei otettu kantaa siihen, oliko fenomenologia vai hermeneutiikka tässä kohtaa oikeammassa, vaan esiymmärryksen vaikutus tutkimuksen etenemiseen tiedostettiin koko tutkimusprosessin ajan (Moilanen & Rähä 2010).

Esiymmärrys tutkittavaa aihetta kohtaan muodostettiin tutkimusaiheeseen liittyviin teorioihin tutustumalla sekä arkikokemusten kautta. Käytännössä esiymmärrys rakennettiin tämän tutkimuksen tekemisen lisäksi tutkijan aiemman ohjaus-, valmennus ja opetuskokemuksen kautta. Lisäksi esiymmärrys perustettiin tutkijan aiemman liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon sekä tämän liikunnanopettajan koulutuksen pohjalle. Tätä kautta motivaation nähtiin ilmentävän sitä voimaa, joka vaikutti pohjimmiltaan yksilön toiminnan takana. Motivaatio koettiin ikään kuin yksilön sisäisenä tilana, joka positiivisessa tilassa ajoi eteenpäin mutta negatiivisessa tilassa toimi jarruttajana.

#### 9.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Laadullisen tutkimuksen hengen mukaisesti tässä tutkimuksessa kerättiin otoksen sijaan harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi & Hurme 2014, 58). Koska tilastollisiin yleistyksiin ei pyritty, oli perusteltua, että tutkittavat henkilöt olivat tarkoitukseen sopivia. Tällä pyrittiin myös välttämään aineiston jäämistä niukaksi tutkittavien henkilöiden tutkimusaiheen vähäisen tuntemuksen vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74.) Näin ollen keskityttiin pieneen määrään tapauksia ja pyrittiin analysoimaan niitä mahdollisimman syvällisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Näin toimittiin, koska aineistonkeruumenetelmä suosi henkilöitä, joilla oli jo kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Tutkimukseen osallistumispyynnöt (liite 1) lähetettiin sähköpostilla Keski-Suomessa yhteensä 18:lle tyttöjen ja 12:lle poikien yläkoulun liikunnanopettajalle, koska motivaatioilmastossa oli nähty tapahtuvan helposti muutoksia juuri yläkoulun aikana (Liukkonen & Jaakkola 2015). Tutkimukseen tavoiteltiin mukaan samaa määrää niin poikien kuin tyttöjenkin liikunnanopettajia, koska poikien ja tyttöjen suhtautuminen koululiikuntaan oli nähty olevan erilainen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69; Huisman 2004, 80) kuten myös suhtautumisen koululiikunnan motivaatioilmastoon (Ruokonen ym. 2014; Kalaja 2012; Kokkonen ym. 2010; Soini 2006). Lisäksi liikunnanopetus järjestettiin edelleen Suomessa yleisimmin erillisryhmissä (Heikinaro-Johansson ym. 2011). Vaatimuksena osallistujille pidettiin liikunnanopettajan pätevyyttä. Lisäksi tärkeänä kriteerinä osallistujien valinnassa pidettiin mahdollisimman pitkää liikunnanopettajan työkokemusta yläkoulusta, mikä varmisti mahdollisimman kattavan kokemuksen oppilaiden motivoimisesta liikuntaan.

Osallistumispyyntöihin saatiin liikunnanopettajilta yhteensä 13 vastausta, joista seitsemän oli myönteistä ja kuusi kielteistä vastausta. Loppuihin osallistumispyyntöihin ei saatu vastauksia. Myönteisen vastauksen jälkeen kartoitettiin sähköpostikeskustelulla osallistujan taustatietoja tarkoituksenmukaisen osallistumis päätöksen tueksi sekä käytäntöön liittyviä järjestelyjä. Osallistujien lopullisessa valinnassa työkokemusta pidettiin ensisijaisena valintakriteerinä. Tällä perusteella osallistumispyyntöön myönteisesti vastanneista opettajista jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle yksi poikien ja yksi tyttöjen liikunnanopettaja. Tyttöjen

liikunnanopettajia saatiin tutkimukseen mukaan vain yksi, mikä vähensi tutkimuksen aineistoa tyttöoppilaiden motivoimiseen liittyvistä tekijöistä sekä tyttö- ja poikaoppilaiden motivoimiseen liittyvistä eroista. Tyttöjen liikunnanopettajille laitettiin osallistumispyyntö kahteen kertaan, millä pyrittiin vielä motivoimaan ja suostuttelemaan tyttöjen liikunnanopettajia osallistumaan tutkimukseen, vaikka osallistuminen lopulta perustuikin vapaaehtoisuuteen (Hirsjärvi ja Hurme 2014, 85–87).

Lopulta tutkimukseen otettiin mukaan neljä poikien liikunnanopettajaa ja yksi tyttöjen liikunnanopettaja (n=5). Tutkimukseen saatiin mukaan erittäin kokeneita liikunnanopettajia, joilla oli runsaasti opetuskokemusta yläkoulusta. Osallistujat kuvataan tarkemmin taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistujat

Osallistuja	Ikä	Sukupuoli	Koulutus	Opetuskokemus (vuosi)
N1	47	N	LitM	15
M1	50	M	LitM	22
M2	47	M	LitM	20
M3	59	M	LitM	30
M4	50	M	LitM	15
Yht.	5			

Tämän tyyppiseen laadulliseen tutkimukseen sopivaa osallistujien määrää pohdittiin tutkimuksen tarkoitus huomioon ottaen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 58). Koska jo muutamaakin henkilöä tutkimalla voitiin saada merkittävää tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 59), ei suhteellisen pientä osallistujien määrää ja sitä kautta pientä aineiston kokoa nähty esteenä tutkimuksen onnistumiselle (Eskola & Suoranta 2008 61–62). Tässä tutkimuksessa pyrittiin myös ensisijaisesti osoittamaan tutkijan oppineisuutta, jolloin aineiston koko tai sen ideaalinen sopiminen tutkimuksen tarkoitukseen ei ollut tutkimuksen tärkein kriteeri vaan ennemminkin siitä tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

## 9.5 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua, koska tutkimuksen kohteena olivat ihmiset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Näin ollen harkittiin tarkkaan, miten liikunnanopettajien kokemukset ja ilmaisuiden merkitykset voitiin saavuttaa mahdollisimman autenttisinä (Laine 2010). Tästä syystä suosittiin metodina haastattelua, jossa tutkittavien näkökulmat pääsivät luonnollisesti esille (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tutkittava ilmiö pyrittiin pitämään luonnollisena, mitä tutkittavien näkökulmien autenttinen tavoittaminen vaati (Eskola & Suoranta 2008, 16).

Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ihmisten kokemuksista, oli niitä järkevää kysyä heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastatteluissa oltiin suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, koska se toi haastateltavan äänen kuuluviin sekä mahdollisti tiedonhankinnan suuntaamisen ja vastausten taustalla olevien motiivien ymmärtämisen. Haastatteluissa pyrittiin myös joustavuuteen ja myötäilemään vastaajaa, jolloin oli mahdollista päästä käsiksi haastateltavan omiin käsityksiin ja kokemuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 41–42.)

Haastatteluissa käytettiin menetelmänä puolistrukturoituja haastatteluita eli teemahaastatteluita. Teemahaastatteluiden aihepiirit eli teemat määriteltiin etukäteen, mutta kysymysten tarkkaa järjestystä tai muotoa ei ollut. (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Haastatteluiden teemat määriteltiin tutkimuksen teoriataustan, viitekehyksen ja tutkimuskysymysten perusteella (Eskola & Vastamäki 2010, 33). Teemahaastattelut suunniteltiin tutkimusote huomioiden suhteellisen avoimiksi, jolloin myöskään teemoihin liittyviä kysymyksiä ei oltu etukäteen tarkasti määritelty vaan niissä sallittiin myös kokemusperäiset havainnot (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tätä taustaa vasten rakennettiin myös tämän tutkimuksen teemahaastatteluiden haastattelurunko (liite 2), jossa numeroitujen teemojen kysymykset ja apusanat toimivat apuvälineenä tutkijalle johdattelevien lisäkysymysten esittämiseen.

Haastattelurunkoa esiteltiin tutkimuksen ensimmäisessä teemahaastattelussa, jossa haastateltava ei tiennyt pilottihaastattelusta. Haastateltava valittiin kuitenkin

osallistumispyyntöjen ja valintakriteerien kautta mukaan tutkimukseen. Haastattelurunkoon ei kuitenkaan tehty pilottihaastattelun jälkeen suuria muutoksia, vaikka se olisi ollut laadullisessa tutkimuksessa mahdollista (Laine 2010). Koska kyseinen pilottihaastattelu sujui tarkoituksenmukaisesti, otettiin pilottihaastattelun aineisto mukaan tämän tutkimuksen aineistoon.

Pilottihaastattelu ja teemahaastattelut toteutettiin syksyn 2017 aikana. Kaikki haastattelut toteutettiin haastateltavan liikunnanopettajan työpaikalla. Haastatteluja varten varattiin ennalta sovitusti erillinen tila, koska rauhallinen haastattelupaikka toimi tärkeänä tekijä haastattelujen onnistumiselle (Eskola & Vastamäki 2010, 29). Ennen varsinaisia haastatteluja käytiin myös vapaamuotoista keskustelua, jotta kumpikin osapuoli tutustui toisiinsa. Tällä luotiin haastattelutilanteeseen lisää luontevaa vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 2008, 93). Haastattelujen eteneminen ja teemat käytiin alussa myös lyhyesti läpi, koska se oli haastatteluiden sujuvuuden kannalta tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Lisäksi painotettiin vielä haastateltavan anonymiteettia, jotta haastateltava pystyi varmasti luottamaan siihen, että annettuja tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti (Hirsjärvi & Hurme 2014, 43). Haastatteluiden istumajärjestys mietittiin ennalta sellaiseksi, että niissä istuttiin aina vastakkain, mikä loi luottamuksellista ilmapiiriä ja varmisti äänityksen laadun onnistumisen (Hirsjärvi & Hurme 2014, 91).

Teemahaastattelut nauhoitettiin Huawei P8 -mallisen älypuhelimien ääninauhurilla, jotta itse haastattelu sujui luonnollisesti ilman katkoja (Hirsjärvi & Hurme 2014, 92). Ääninauhurin äänenlaatu, arvioidun mittaisen nauhoituksen virrankulutus sekä älypuhelimien muistitilan riittävyys testattiin etukäteen. Haastatteluiden nauhoituksissa onnistuttiin ongelmitta ja äänenlaadun todettiin olevan erinomainen. Kukaan haastateltavista ei reagoanut negatiivisesti nauhoittamiseen, vaikka siitä ei mainittu erikseen osallistumispyynnössä.

Teemahaastatteluiden sujuvuutta ja luonnollisuutta pyrittiin edistämään myös paneutumalla huolellisesti teema-alueisiin. Näin ollen haastatteluiden aikana paperien selailuun käytettiin mahdollisimman vähän aikaa (Hirsjärvi & Hurme 2014, 92). Käytännössä haastatteluiden aikana paperiin kirjoitettiin ainoastaan haastattelurunkoon muutamaa otteeseen tulleita



pieniä tarkennuksia. Muutoksia tehtiin apukysymyksien järjestykseen. Lisäksi apukysymyksien joukkoon lisättiin muutamia uusia apukysymyksiä, joita ei oltu ennalta mietitty, vaan ne nousivat esiin haastatteluiden aikana ja nähtiin mahdollisesti hyödyllisiksi tulevilla haastatteluissa.

Teemahaastattelut toteutettiin tutkimusote huomioiden suhteellisen avoimina. Kaikille haastateltaville ei esitetty kaikkia suunniteltuja kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75), vaan pyrittiin ymmärtämään haastateltavan vastausten olennainen sisältö ja siinä suunnassa kysyttiin uusi kysymys tutkimuksen teemojen ja tutkimuskysymysten ohjaamana (Hirsjärvi & Hurme 2014, 103). Tällä tavalla huolehdittiin haastatteluiden luonnollisuudesta. Tästä huolimatta haastattelu nähtiin viime kädessä kysymysten esittämisenä ja vastausten saamisena (Hirsjärvi & Hurme 2014, 103). Näin ollen motivaation ja motivaatioilmaston ymmärtäminen käsitteinä kysyttiin jokaiselta haastateltavalta. Lisäksi haastatteluiden teema-alueita ja niihin liittyviä kysymyksiä hahmoteltiin etukäteen huolellisesti, jotta turvattiin tarvittavan tiedon saanti (Hirsjärvi & Hurme 2014, 103). Haastatteluista pidettiin myös tutkimuspäiväkirjaa, johon arvioitiin aina haastattelun sujumista ja onnistumista sekä mietittiin mahdollisia muutostarpeita.

## **9.6 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysiin, tulkintaan ja johtopäätösten tekoon kiinnitettiin tässä tutkimuksessa erityistä huomiota, koska se oli tutkimuksen tärkein vaihe. Analyysivaiheessa pyrittiin selvittämään, millaisia vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin oli saatu. (Hirsjärvi ym. 2009, 221.) Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämänkin tutkimuksen tutkimuskysymyksiä muotoiltiin ja tarkennettiin aineistoon tutustuttaessa (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13).

Aineiston analyysi toteutettiin laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmän eli sisällönanalyysin mukaisesti. Analyysimuotona käytettiin teoriaohjaavaa analyysia, jossa analyysin alussa edettiin aineistolähtöisesti ja pyrittiin mahdollisimman induktiiviseen ajatteluun tiedostaen kuitenkin täysin objektiivisen ajattelun problematiikka. (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 91, 96.) Tutkimusotteen mukaisesti haastateltavia pyrittiin joka tapauksessa ymmärtämään heidän omista näkökulmistaan (Laine 2010). Analyysin lopussa analyysia ohjaavaksi ajatukseksi tuotiin teoriaosassa määritelty tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla aineisto luettavaan ja helpommin hallittavaan muotoon Word -tekstinkäsittelyohjelmaan (Ruusuvuori ym. 2010, 13). Litteroinnissa käytettiin apuna Express Scribe Transcription Software -ohjelmaa, jolla nauhoitusten ääntä pystyttiin toistamaan hitaammin. Litterointi tehtiin nauhoituksista ensimmäisen haastattelun osalta sanatarkasti, mutta myöhemmistä haastatteluista muokattiin ylimääräisiä sanoja sekä toistoa pois jo litterointivaiheessa, koska dialogeja ei nähty tarpeelliseksi kirjoittaa sanatarkasti ylös (Hirsjärvi & Hurme 2008, 141). Haastatteluista nauhoitettiin yhteensä 4 tuntia ja 14 minuuttia, joista litteroitua aineistoa saatiin kasaan yhteensä 47 asiakirjan sivua. Litteroinnissa käytettiin fonttia Times New Roman 12, riviväliä 1,5 ja asiakirjan sivun molemmat reunat tasattiin. Litterointi koettiin erittäin työlääksi ja aikaa vieväksi työvaiheeksi, mutta samalla aineistoon päästiin tutustumaan alustavasti (Eskola 2010).

Litteroinnin jälkeen aineisto luettiin huolella läpi useita kertoja (Eskola 2010). Tämän jälkeen aineistoa pelkistettiin koodaamalla siitä tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Aineistoa ei kuitenkaan karsittu tässä vaiheessa, vaan järjestettiin selkeämpään muotoon (Eskola 2010). Seuraavaksi aineistoa ryhmiteltiin ja luokiteltiin eli koodatut ilmaukset käytiin tarkasti läpi ja yhdistettiin samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset alaluokiksi. Tässä vaiheessa yksittäisiä tekijöitä sisällytettiin yleisempiin luokkiin, joten aineisto tiivistyi. Lopulta alaluokkia yhdisteltiin yläluokiksi, jolloin muodostui yläluokkaa yhdistävä merkitys. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110–112.) Näin ollen aineisto käytiin järjestelmällisesti läpi tutkimuksen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten määrittelemällä tavalla (Ruusuvuori ym. 2010, 18). Analyysissa käytettiin apuna numero- ja värikoodeja.

Liitteissä 3 ja 4 kuvatun analyysin avulla aineistosta luotiin merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Merkityksistä tehtiin samalla tulkintaa kehämäisessä dialogissa aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä (Laine 2010). Selvältäkin tuntuneita tulkintoja problemasoitiin ja

tutkittavaa ilmiötä katsottiin monesta eri näkökulmasta useita eri kertoja (Alasuutari 2011, 83). Tällä hermeneuttisella kehäliikkeellä pyrittiin mahdollisimman oikeisiin tulkintoihin (Laine 2010). Tätä kautta tulkinnoista rakennettiin vielä mahdollisimman johdonmukaisia merkityskokonaisuuksia (Moilanen & Rähä 2010). Merkityskokonaisuudet rakennettiin tutkimuskysymysten kehyksissä (Laine 2010) ja aineiston analyysimenetelmän mukaisesti tässä vaiheessa ajattelua ohjasi myös teoriaosassa määritelty tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

Lopulta aineiston analyysin tuloksista luotiin keskinäisiä synteesejä. Tätä kautta koottiin merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita yhteen ja rakennettiin lopullinen kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Laine 2010.) Tämä kokonaiskuva esitellään tämän tutkimuksen tuloksissa. Suhteessa muuhun alan tutkimustietoon tuloksia arvioidaan tämän tutkimusraportin pohdinnassa.

## **9.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tässä laadullisessa tutkimuksessa ei voitu käyttää luotettavuuden arvioinnissa tarkkoja mittareita määrällisen tutkimuksen tapaan, joten luotettavuuden arviointi määrittyi pitkälti tutkijan toiminnan arvioinnin ympärille (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Tältä osin luotettavuutta arvioitiin koko tutkimusprosessin ajalta tutkijan subjektiivisuus huomioiden (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Tutkimusta tehtiin vähäisellä tutkimuskokemuksella. Näin ollen tutkimusta tehdessä kohdattiin ongelmallisia tilanteita ottaen huomioon laadullisen tutkimuksen vapaamuotoiset tutkimuskeinot ja useat erilaiset tutkimusperinteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 124, 134). Kun selkeitä ohjeita ei kokemattomalle tutkijalle ollut tarjolla, tehtiin tutkimusprosessin aikana joukko ratkaisuja ilman täysin oikeita vastauksia (Eskola 2010). Lisäksi kohdattiin tutkijan ajatteluun liittyvää problematiikkaa fenomenologian ja hermeneutiikan välillä (Moilanen & Rähä 2010). Näin ollen tutkimusta tehdessä tehtiin varmasti myös virheitä.

Tähän problematiikkaan vastattiin raportoimalla ja perustelemalla tutkimuksen kulku mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja rehellisesti sen kaikkien vaiheiden osalta (Hirsjärvi ym. 2012, 232). Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimusaiheeseen paneuduttiin perusteellisesti ja rakennettiin tarkka tutkimussuunnitelma. Tätä kautta tehtiin selväksi, mitä ollaan tutkimassa ja miksi. Myös tutkimuksen menetelmälliset valinnat, aineiston keruu ja analyysi sekä tuloksiin päätyminen kuvailtiin mahdollisimman tarkasti. Perustelut ja kuvailut argumentoitiin luotettavia lähteitä käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Luotettavuutta lisääviä käytännön menetelmiä olivat esimerkiksi laadukkaan haastattelurungon laatiminen, pilottihaastattelu, haastatteluvälineistön esitestaus ja haastattelupäiväkirjan pitäminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184, 189).

Lopulta myös haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä kuvailtiin mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188). Lisäksi tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja, synteesejä ja johtopäätöksiä perusteltiin (Hirsjärvi ym. 2012, 233). Kokonaisuudessaan tarkalla tutkimusraportilla haluttiin rakentaa lukijalle selkeä ja ymmärrettävä kuva tutkittavasta ilmiöstä ja siitä, miten tämä tutkimus tehtiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Luotettavuuden lisäksi myös eettinen kestävyys nähtiin laadukkaan tutkimuksen edellytyksenä. Tätä rakennettiin toimimalla hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti eli rehellisesti, huolellisesti ja avoimesti. Lisäksi noudatettiin tieteellisen tutkimuksen kriteerejä ja muiden tutkijoiden töihin viitattiin asianmukaisesti. Tieteellistä vilppiä siis vältettiin kaikin mahdollisin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin ihmisiä, muodostivat ihmisoikeudet lopulta tutkimuksen eettisen perustan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Siihen liittyvät kysymykset tiedostettiin, jotta voitiin tehdä eettisesti hyväksyttävää tutkimusta (Eskola & Suoranta 2008, 52). Jo tutkimuksen osallistumispyynnössä vastaanottajille kuvattiin, millainen tutkimus oli kyseessä ja mitä siihen osallistuminen vaati. Tutkimukseen myös osallistuttiin täysin vapaaehtoisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Osallistuminen tehtiin mahdollisimman helpoksi, sillä se ei vaatinut ennakoivaa valmistautumista. Lisäksi osallistujien anonymiteetin varmistumisesta

huolehdittiin tarkasti (Eskola & Suoranta 2008, 57). Nämä asiat kerrattiin vielä haastatteluiden alussa haastateltavan kanssa. Haastatteluiden nauhoittamisesta kerrottiin haastateltaville ensimmäistä kertaa kuitenkin vasta haastattelun alussa.

Itse haastattelutilanne pidettiin mahdollisimman luonnollisena ja vältettiin haastateltavan harhaanjohtamista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Osallistujista tutkimuksessa raportoidut taustatiedot kerrottiin ja kysyttiin haastatteluiden alussa, eikä niistäkään osallistujat ole tunnistettavissa. Myös tulososassa käytetyt aineistositaatit valittiin niin, ettei niistä voi tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä. Kerättyä tutkimusaineistoa käsiteltiin asianmukaisesti eikä sitä luovutettu ulkopuolisille. (Eskola & Suoranta 2008, 58.) Koko tutkimusprosessin ajan pyrittiin siis tekemään eettisesti kestäviä päätöksiä. Tämä nähtiin velvollisuutena tutkimukseen osallistujia kohtaan ja tutkimuksen rehellisyyden perustana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

## 10 TULOKSET

### 10.1 Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia motivaatiosta koululiikunnassa - "Motivaatio näyttäytyy hyvin monella tavalla"

Tässä tutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat pitivät motivaatiota keskeisenä asiana liikunnanopetuksen opetustapahtumassa. Kaikki haastateltavat kokivat motivaation tärkeänä tekijänä oppilaiden opetuksessa. Motivaatio nähtiin merkittävänä oppilaan käyttäytymiseen vaikuttavana voimana, mihin opettajan oli syytä kiinnittää huomiota.

*"No kyllä mä koen, että motivaatiolla on ihan valtava merkitys, koska kyllä koko tunnin tekeminen lähtee siitä, että miten oppilaat saadaan motivoitua." (N1)*

*"No tota no kyllä se motivaatio on kuitenkin kaiken a ja o, kaikkein tärkein yksittäinen tekijä." (M1)*

*"Oppilaiden motivointi on tärkeä osa sitä opetusprosessia ja opettajan työtä, mihinkä sen opettajan täytyy niin ku panostaa ja ajatella sitä." (M2)*

*"No motivaatiohan on oikeastaan kaiken toiminnan perusta." (M3)*

*"No kyllähän se ois tietenkin olennainen asia, että pystyisi motivoimaan siihen mitä tehdään." (M4)*

Motivaation nähtiin kuitenkin ilmentyvän monella eri tavalla, koska siihen vaikuttivat jokaisen oppilaan yksilölliset persoonalliset tekijät. Tätä kautta motivaatio koettiin myös erittäin monipuolisena käsitteenä, jota oli hankala tarkasti määritellä.

*"On monenlaista motivaatiota, on välineellistä ja sit on tämmöstä, mikä liittyy itseohjautuvuuteen ja sit saattaa koululiikunnassa olla myös kilpailuhenkistä ja toisaalta halua kehittää itseään." (M1)*

*"Kyllä mä nään, että sitä pitää vähän niin ku lukee, että jokainen on oma persoonansa." (M4)*

Haastateltavat näkivät motivaation kuitenkin tulevan koululiikunnassa esille selkeästi sen monipuolisuudesta huolimatta. Motivaatiota kuvastivat oppilaan sitoutuminen ja keskittyminen oppitunnin aiheeseen sekä luonnollinen halukkuus toimia ja oppia.

*"Mun mielestä se kuvaa sitä innostusta ja sellaista luontaista paloa siihen tekemiseen." (N1)*

*"Motivoitunut oppilas haluaa oppia lisää, haluaa niin ku tavallaan keskittyä siihen aiheeseen paremmin ja tehdä sitä, mitä tunnin aihe on, että se keskittyminen ei karkaa mihinkään muualle vaan se on orientoitunutta siihen asiaan." (M2)*

*"Mä niin ku ymmärrän motivaation semmosena, että sulla niin ku on halu tehdä jotain tai kuinka vahva se halu on, halu osallistua johonkin toimintaa." (M3)*

Motivaation syntymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä haastateltavien oli hankala määrittää. Toisaalta motivaatio nähtiin synnynnäisenä ominaisuutena ja toisaalta sosialisointituloksena. Motivaation syntyminen liikuntaan nähtiin kuitenkin tapahtuvan pitkälti jo hyvin varhaisessa elämänvaiheessa.

*"No varmaan se oppilaan liikunnallisuus ja varmaan myöskin, mitä nyt opettajana ei tiedä niin perhetausta ja vanhemmat, että miten se liikunta on siinä arjessa mukana ja muuten aikaisemmat liikuntatuntien kokemukset." (M2)*

*"Meidän lahjakkuus taikka kyvyt on niin erilaisia, niin ku kaikessa, toisella niitä lahjoja on vähän vähemmän, se on niin paljon niin ku siitä lähtökohdastakin kiinni ja sitten tietenkin se elämänpiiri tai elämänympäristö, että minkälaisia kokemuksia saa lapsena ja minkälaiseen toimintaan osallistuu." (M3)*

*"Toiset tykkää liikunnasta ja toiset matematiikasta, että kyllä kai se tietenkin, että meillä on erilaisia kiinnostuksen kohteita." (M4)*

Haastateltavat näkivät oppilaiden iän vaikutuksen motivaatioon eri tavoilla. Oppilaiden iällä ja erityisesti murrosiän vaiheella nähtiin olevan merkitystä motivaatioon yläkoulussa. Merkitys nähtiin kuitenkin erilaisena yläkoulun eri vaiheissa.

*"No joo, kyllä siinä se murrosiän vaiheet on aika selkeesti nähtävissä. Pojilla varsinkin seiskaluokalla siellä on paljon sellasia poikia, joilla se murrosikä on ihan alussa kun taas ysillä ollaan huomattavasti rauhallisempia ja harkitsevaisempia siinä tekemisessä, että yllättävän selkeesti tavallaan siinä kolmessa vuodessa pojat kasvaa ja aikuistuu, on niissä eroja." (M4)*

*"Kyllä tietysti iän myötä pojilla se murrosikä tulee yläkoulun loppua kohden, niin seiskaluokalla se motivaatio on helpompaa kuin ysillä pahimmassa iässä." (M1)*

Tyttö- ja poikaoppilaiden eroja motivoitumisessa liikuntaan kaikkien haastateltavien oli vaikea arvioida tarkasti, koska kukaan ei ollut toteuttanut liikunnan opetusta yhteisopetuksena vaan erillisopetuksena. Yhteisopetusta oli ollut jokaisella haastateltavalla, mutta ainoastaan liikunnan valinnaisryhmissä. Haastatellut poikien liikunnanopettajat näkivät erona lähinnä tyttöoppilaiden tunnollisemman käytöksen poikaoppilaisiin verrattuna.

*"No joo ajatus tämä, että tytöt on aktiivisempia ja ne tekee paremmin kun taas pojat sitten, että jos ne ei oo motivoituneita, niin se tulee paremmin ilmi sieltä, on niissä ero." (M2)*



*"Yleisvaikutelma on se, että tytöt on kiltimpiä ja tekee tunnollisemmin, ja pojat on vauhdikkaampia eikä tota, eivätkä oo niin kilttejä kuin tytöt keskimäärin." (M3)*

Tutkimukseen haastatellulla ainoalla tyttöjen liikunnanopettajalla oli kuitenkin selkeä näkemys suurimmasta erosta tyttö- ja poikaoppilaiden välillä motivoitumisessa liikuntaan. Kyseinen haastateltava näki poikaoppilaat selkeästi kilpailullisesti motivoituneimpina kuin tyttöoppilaat.

*"No semmonen kokemus mulla on, että pojat motivoituu kilpapelamiseen keskimäärin todella paljon paremmin, mitä tytöt. Tytöt ottaa vähän rauhallisemmin, tytöt ei niinkään välitä tai motivoitu niinkään laskemaan vaikka pisteitä. Siinä on ihan älytön ero tyttöjen ja poikien liikunnanopetuksessa." (N1)*

Kaikki haastateltavat näkivät kuitenkin selkeästi koululiikunnassa olevan hyvin erilailla liikuntaan motivoituneita oppilaita. Oppilaat nähtiin tarkemmin kilpailullisesti tai ei-kilpailullisesti motivoituneina. Osan kohdalla motivaatio koettiin hyvin valikoivana tai omiin vahvuuksiin keskittyneenä. Oppilaan hyvän taitotason ei nähty joka tilanteessa korreloivan positiivisesti motivaation kanssa tai päinvastoin. Lisäksi nähtiin myös olevan totaalisen motivoitumattomia oppilaita.

*"Kyllä sen joillakin näkee, että se kilpailuvietti on kauheen vahva, että tekee tosissaan silloin kun on joku kisa käynnissä tai haluaa mitata muita vastaan." (M1)*

*"Kyllä jotkut oppilaat motivoituvat kovastikin semmosesta oman kehityksen seuraamisesta ja sellaisista omista tavoitteista." (N1)*

*"Että se minun oma on se mitä minä osaan, mihinkä minä oon motivoitunut ja sitten kun en osaa jotain tiettyä niin mä en uskalla mennä sinne epä mukavuusalueelle ja en oo niin motivoitunut siihen." (M2)*

*"Sitten jollakin voi olla se, että saattaa olla kauheen valikoiva, että tykkää jostakin lajeista, mutta ei toisista." (M1)*

*"Voi olla myös ylivertaisia oppilaita taidoiltaan muihin verrattuna ja niitten voi olla vaikea kokea haastetta tunneissa tai sitten voi olla motivoitunut, mutta sen takia, että on heikot liikuntataidot." (M1)*

*"Kyllähän sen ihan selkeesti näkee nopeestikin, että jotakin ei kiinnosta tää homma yhtään." (M4)*

Motivaatio nähtiin siis olennaisena asiana liikunnanopetuksessa. Haastateltavat näkivät kuitenkin motivaation olevan moniulotteinen käsite ja oppilaiden olevan hyvin yksilöllisesti ja persoonallisesti motivoituneita liikuntaan. Pääsääntöisesti haastateltavat pitivät oppilaita motivoituneina koululiikuntaa kohtaan, vaikka polarisoitumisen nähtiin lisääntyneen viime vuosina selkeästi yhdessä liikunta-aktiivisuuden polarisoitumisen kanssa. Oppilaiden motivoiminen liikuntaan nähtiin myös liikunnanopetuksen keskeisenä haasteena, johon vaikutti olennaisesti ryhmän sosioemotionaalinen ilmapiiri eli motivaatioilmasto.

## **10.2 Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koululiikunnan motivaatioilmastosta - "Se on semmonen monen tekijän summa"**

Tässä tutkimuksessa haastateltavat ymmärsivät motivaatioilmaston lähinnä liikuntatunnin ilmapiiriä ja henkeä kuvaavana käsitteenä. Tieteellisenä käsitteenä motivaatioilmasto ei kuitenkaan ollut kaikille haastateltaville tuttu ja sen määrittely perustui pitkälti jokaisen haastateltavan omaan kokemuspohjaiseen käsitykseen.

*"No en mä tiä miten se tieteessä määritellään, mutta mä ajattelen, että se on semmonen kokonaisuus, mikä syntyy monesta eri tekijästä ja siihen voi vaikuttaa moni eri asia." (M1)*

*"Ehkä se on tämä, että onko se niin ku se ilmapiiri siellä tunneilla niin onko se kovin kilpailullinen vai ei." (M3)*

*"Motivaatioilmastohan on varmasti minkäläinen henki siellä tunnilla on, näin mä sen ajattelisin." (M4)*

Motivaatioilmasto nähtiin kuitenkin kaikkien haastateltavien osalta moniulotteisena kokonaisuutena, johon vaikuttivat monet eri tekijät. Erityisesti opettajan toiminta ja opetusryhmän rakenne nähtiin keskeisinä motivaatioilmastoon vaikuttavina tekijöinä.

*"Mä ite ajattelen, että siihen voi vaikuttaa se ryhmän koostumus ja opettajan toimenpiteet." (M1)*

*"No varmaan ympäristö vaikuttaa, että millaisia pisteitä vaikka voimistelutunnilla luodaan, että saadaanko sillä ympäristöllä aktivoitua ja motivoitua." (N1)*

Erityisen merkittävänä motivaatioilmastoon vaikuttavana tekijänä koettiin kuitenkin koululiikunnan opetusryhmien heterogeenisyys ja monipuolisuus. Tätä kautta nähtiin, että jokaisen opetusryhmän motivaatioilmasto oli myös erilainen ja omanlaisensa.

*"Voisko se olla myöskin vähän jos vertaa eri opetusryhmiä, että ne ryhmät toimii eri tavalla ja on eri tavalla motivoituneita." (M2)*

*"Se on sitten hyvin paljon kiinni siitä ryhmästä, mikä siellä toimii, kuinka ne tuntee olonsa turvallisiksi siellä." (M4)*

*"Siinä on aika paljon kiinni siitä ryhmästä siitä viiteryhmästä tai siitä nimenomaisesta liikuntaryhmästä, että ryhmät on niin erilaisia." (M3)*

Haastateltavat myös kuvailivat erilaisia opetusryhmiä motivaatioilmaston näkökulmasta. Yksilön motivoitumisen tapaan myös opetusryhmien välillä nähtiin olevan suuria eroja motivaatioilmassa.

*"Se on jännä juttu, että semmonenkin ryhmä, mikä ei ole kovin taitava saattaa olla hyvin motivoitunut ja sitten taas huipputaitava ryhmäkin niin sillä voi olla ongelmia sitten et se pelkkä taitotaso ei takaa sitä motivaatiota." (M1)*

*"Ryhmässä on ihan valtava ero, että toiset ryhmät kykenee aloittamaan pelin motivoituneina, et jos he saavat esimerkiksi pallon ennen tunnin alkua niin heillä voi olla peli käynnissä, toiset ryhmät toimiikin niin, että puolet istuu pukkarissa ja eivät tuu sieltä ennen ku käydään hakemassa." (N1)*

Myös ryhmien heterogeenisyyden taustatekijää eli erilaisia yksilöitä ja heidän vaikutustaan motivaatioilmastoon haastateltavat kuvailivat tarkasti. Yhdenkin oppilaan vaikutus nähtiin merkittävänä tekijänä motivaatioilmaston suhteen. Vaikutus saattoi olla positiivinen tai negatiivinen. Toisaalta vastakohtana koettiin, että ryhmän motivaatioilmasto vaikutti keskeisesti yksilöiden motivaatioon.

*"Niin se on ehkä kiinni niistä ryhmän tämmöisistä johtopersonista taikka avainhenkilöistä, että jos ne on asiasta innostuneita niin on helppo vetää muut mukaansa, ja sitten taas jos ei kiinnostu niin se on helppo jarruttaa muittenkin toimintaa." (M1)*

*"Varmasti vaikuttaa se, että onks siellä joku boss joka määrää toisia vai onko siellä sellaisia hyviä tsemppareita monta, että onhan sillä suuri vaikutus." (N1)*

*"Vaikka siellä oliskin sitten vähemmän motivoituneita oppilaita niin se ryhmä imaisee mukaansa siihen tekemiseen, ja taas päin vastoin ne voi olla yksittäisiä oppilaita, mitkä sitten syö sitä motivaatiota omalla käytöksellään." (M2)*

*"Pahimmillaan ja parhaimmillaan yksikin siihen voi vaikuttaa, parhaimmillaan just niin, että joku hyvä tyyppi vie sen hengen ja motivaation niin ku tosi aktiiviseen suuntaan, kyllä semmosiakin tyyppejä on onneksi." (M4)*

Ensimmäisessä kappaleessa kuvailtu monipuolisuus yksilöiden motivoituneisuudessa kuin myös sitä kautta edellä kuvailtu moniulotteisuus opetusryhmien motivaatioilmastossa nähtiin haastateltavien mukaan liikunnanopetuksen suurimpana haasteena. Haastateltavat kokivat tämän asettavan liikunnanopettajan ammattitaidon koetukselle oppilaiden motivoinnin suhteen.

*"No jos on hengeltään huono ryhmä et se ryhmän koostumus on hankala niin se ilman muuta laskee motivaatiota." (M1)*

*"Suurimmaksi haasteeksi olen kokenut koko urani ajan tai varsinkin nyt lähivuosina juurikin ne oppilaat, jotka ei muuten liiku, niin mä oon kokenut, että niitä on vaikea liikuttaa." (N1)*

*"Jos se koko porukan ilmapiiri laskee niin se menee vähän raskaaks myös opettaa semmosta ryhmää, sitten joutuu käyttämään hirveesti energiaa ja motivoimaan ja kaikki tempot sitten mitä pystyy käyttämään." (M2)*

*"Jos se ryhmä on semmonen, että siellä sosiaaliset suhteet on vähän sekavat ja tota ne oppilaat ei tuu keskenään kovin hyvin toimeen tai ne ei tunne toisiaan tai on paljon huonosti käyttäytyviä oppilaita, niin niiden motivoiminen tai sanotaan näin, että sen motivaation ujuttaminen niihin ryhmiin niin se on tosi vaikeeta." (M3)*

*"Motivoinnissa on tietenkin koulussa haasteena se, että oppilasaines on hyvin heterogeenista ja se haaste sitten on, että saa sen paletin koko porukalla pyörimään niin, että se toimii, niin että kaikki viihtyy." (M4)*

Haastateltavat näkivät opetusryhmien monipuolisuuteen osaltaan vaikuttavan myös normaalisti kooltaan melko suuret opetusryhmät. Yhteisopetuksen sekaryhmiä ei nähty heterogeenisyydeltään erillisopetuksen perusliikuntaryhmiä monipuolisempina tai haastavampina. Yhteisopetuksen opetusryhmien motivoituneisuus nähtiin erillisopetuksen tapaan hyvin ryhmäkohtaisena asiana.

Haastateltavat kokivat, että opettaja pystyi omalla toiminnallaan vaikuttamaan liikuntatuntien motivaatioilmastoon ja sitä kautta motivoimaan oppilaita liikuntaan. Millaisilla pedagogisilla ja didaktisilla keinoilla haastateltavat tähän pyrkivät, kuvaillaan seuraavana.

### **10.3 Liikunnanopettajien käyttämiä motivoinnin keinoja: yksilöllisyys - "Niin ku mieltä että jokaiselle ois jotakin"**

Haastateltavien vastauksista paljastui yksi yhteinen piirre, millä nähtiin olevan keskeinen merkitys oppilaiden motivoimisessa liikuntaan. Tämä oli yksilöllisyyden huomioiminen, koska oppilasaines nähtiin siis erittäin heterogeenisenä motivaation näkökulmasta.

Ensimmäisenä merkittävänä keinona tässä tehtävässä onnistumisessa nähtiin palautteen anto. Haastateltavat korostivat henkilökohtaisen palautteen tärkeyttä sekä positiivisen palautteen antamista aina kun mahdollista erityisesti liikuntataidoiltaan heikompien oppilaiden kohdalla. Lisäksi korjaavan palautteen hienovaraisista esiin tuomista painotettiin.

*"Voisin kuvitella, että oppilaita motivoi se, että opettaja antaa henkilökohtaista palautetta nimellä." (N1)*

*"Palautteen annossa tietysti yrittää tarttua heikommalla oppilaalla semmoisiin pienempiinkin onnistumisiin, että on pyrkinyt oikeaa toimintaa kohti." (M1)*

*"Oppilas, jolla ei hirveästi oo niitä ominaisuuksia taikka perustaitoja tai liikunnallisuutta ja sitten jos se oppii jonkun uuden asian tai hoksa, että se vähän*

*parantaa niitä omia suorituksia niin kyllä mä yleensä pyrin sille oppilaalle sen ilmoittamaan." (M3)*

*"Tavallaan sen korjaavan palautteen ujuttaminen niin se on aika tärkeätä tuossa yläkoulussa, koska ne on aika kriittisiä." (M4)*

Myös oppilaan henkilökohtaista huomioimista muutenkin oppitunneilla painotettiin. Lisäksi tunnekontaktin rakentaminen opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteeseen nähtiin tärkeänä.

*"Mä haluan niin ku olla sillä tavalla, että mä juttelen niiden oppilaiden kanssa, että ne kokee, että tulevat kuulluksi." (M2)*

*"Tässä opettajan hommassa mun mielestä tunnekontaktin saaminen siihen oppilaaseen on hirmu tärkeätä." (M3)*

Palautteen ja arvioinnin koettiin liittyvän keskeisesti toisiinsa. Osa haastateltavista mainitsi liikuntanumeron olevan etenkin usean poikaoppilaan kohdalla motivoiva tekijä. Nämä haastateltavat pitivät myös numeroarviointia liikunnanopetukseen sopivana arviointimenetelmänä. Tähän liittyen erilaiset palkinnot tai houkuttimet nähtiin ajoittain motivoivina.

Toisena merkittävänä keinona yksilöllisyyden huomioimisessa haastateltavat näkivät oppilaiden erilaisten taitotasojen ja fyysisen suorituskyvyn huomioinnin liikuntatuntien sisältöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Konkreettisina keinoina esiin nostettiin eritasoiset tehtävät ja eriyttäminen sekä ryhmän koostumuksen ja oppilaslähtöisyyden huomioiminen päätöksenteossa.

*"Sen liikuntamuodon sisällä yrittää tehdä semmoisia valintoja ja rakenteita, että siitä löytys sopivia tehtäviä kaikille." (M1)*

*"Motivoivaa voi olla se, että opettaja jakaa vaikka kaksi erilaista peliryhmää ei todellakaan että hyvät ja huonot vaan että ammattilaiset ja vähän harrastelijat, silloin nämä ei niin motivoituneet saavat pelata keskenään ja he voivat ehkä siinä ympäristössä motivoitua pelaamaan kun heillä on tasavertaiset pelikumppanit." (N1)*

*"Jos mä huomaan, että ryhmässä on esimerkiksi paljon kilpaurheiluvia oppilaita ja ne on taitavia niin okei silloin pelit voi olla vähän tiukempia ja kovempia ja lasketaan vähän niitä maaleja ja pisteitä, ei se haittaa." (M3)*

*"Se motivoi myös sit semmonen oppilaslähtöisyys, että ite tietää tarkasti mistä he tykkää ja mikä on mukavaa, niin semmoset jutut aina parantaa motivaatiota." (M1)*

Näillä keinoilla pyrittiin erityisesti siihen tavoitteeseen, että liikuntatunnilla olisi jokaiselle oppilaalle toimintaa, jossa oppilas kokisi onnistumisen elämyksiä ja kyvykkyyden kokemuksia. Tämän nähtiin edistävän motivaatiota merkittävästi. Sen sijaan esimerkiksi liikunnan terveysvaikutuksista puhuminen nähtiin liian abstraktina asiana eikä näin ollen motivoivana.

Kolmantena merkittävänä tekijänä yksilöllisyyden huomioimisessa nähtiin leimautumattomuus. Oppilaan leimautuminen muiden oppilaiden edessä koettiin motivaatiota vähentävänä tekijänä. Haastateltavat näkivät, että leimautumista ehkäistiin parhaiten välttämällä vertailua palautteen annossa, ryhmittelyssä, vuorovaikutuksessa sekä liikuntatuntien sisältämässä kilpailullisuudessa. Haastateltavat eivät esimerkiksi koskaan antaneet oppilaiden toteuttaa ryhmittelyä täysin itsenäisesti.

*"Mä harvoin annan niin ku julkisesti huonoa tai hyvää palautetta, et mä sanon sille oppilaalle sitten kahden kesken." (M3)*

*"No mä keskityn siihen sillä tavalla, että ne ei olis hirveen epätasaiset ja puutun siihen, että kukaan ei leimautus jakoja tehdessä." (M4)*



*"Että sillälailla ei korostettas niitä tuloksia vaan sitä omaa henkilökohtaista kehitystä." (N1)*

*"Mä itse yritän painottaa sitä, että jos kisataan niin sitten niillä oppitunneilla niin ku ei koskaan tosissaan eikä sillä lailla, että laitetaan järjestykseen." (M1)*

Onnistuneen oppilaiden motivoimisen koettiin siis perustuvan voimakkaasti sille, kuinka hyvin erilaiset yksilölliset tarpeet pystyttiin huomioimaan liikuntatunneilla ja välttämään yksilöiden välistä vertailua. Haastateltavat kuitenkin näkivät, että myös liikuntatuntien psykososiaalinen ilmapiiri tuli pysyä hyvänä.

#### **10.4 Liikunnanopettajien käyttämiä motivoinnin keinoja: turvallisuus - "Että aina ois turvallinen olla"**

Yksilöllisyyden huomioimisen lisäksi haastateltavien vastauksissa oli yhteisenä piirteenä turvallisen ilmapiirin rakentaminen liikuntatunneille. Tämä nähtiin merkittävänä tekijänä vaikuttamassa oppilaiden motivoitumiseen liikuntaan.

*"Mä näkisin, että paras motivointikeino on se, että kaikki kokee et se on turvallinen ympäristö." (N1)*

*"Kyllä se sellannen turvallinen, että se toimintaympäristö on turvallinen ja sit siellä ois niin ku positiivinen ilmapiiri niin kyllä ne on ne tärkeimmät tekijät." (M3)*

Haastateltavat näkivät turvallisen ilmapiirin rakentuvan kokemuksellisten tekijöiden varaan. Positiivisten kokemusten syntymiseen vaikuttivat ryhmässä koetut tunteet, opettajan toiminta sekä oppilaan omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvät tunteet.

Ensimmäisenä merkittävänä turvallisuutta luovana tekijänä nähtiin ryhmässä koetuista tunteista sosiaalisuus ja onnistumisen elämykset. Kun oppilas koki nämä molemmat tunteet

yhtä aikaa opetusryhmän jäsenenä, nähtiin se haastateltavien mielestä motivoivana kokemuksena.

*"Mä näkisin, että onnistumiset ja varmaan sitten se sosiaalisuus siinä tilanteessa, mitä se liikunta tarjoaa, että mä saan olla vaikka mä en nyt sitten olisi maalintekijä siinä joukkueessa, mutta jos mä kuulun johonkin porukkaan, mä saan sieltä niitä kokemuksia ja mä onnistun sen porukan mukana, pätevyyden kokemusta sieltä sitten, onnistumisia, sosiaalisuutta." (M2)*

*"Kyllähän se yleensä menee niin, että kun sä teet jotain, sä opettelet jotain ja sä niin ku näet onnistuvasi jossain mitä sä yrität, niin kyllähän se tuottaa sitä parasta lääkettä ajatellen jatkoa ja sitä motivointia." (M4)*

Toisena merkittävänä turvallisuutta rakentavana tekijänä nähtiin opettajan toiminta ja erityisesti opettajan auktoriteetti ja liikuntatunneilla vallitsevat säännöt. Haastateltavat näkivät, että liikuntatunneilla tuli olla rento ilmapiiri, mutta sen taustalla tiukat ja selkeät säännöt. Tähän liittyen rajojen konkretisointi oppilaille koettiin tärkeäksi asiaksi.

*"Mun mielestä opettajan pitää kuitenkin olla semmonen, että se saa sen auktoriteetin niihin oppilaisiin, et jos sä et saavuta auktoriteettia suurimpaan osaan siitä ryhmästä niin se homma ei toimi oikein mitenkään." (M3)*

*"Mä toivon, että siellä on rento ilmapiiri, mutta siellä on silti tiukat säännöt taustalla ja kriteerit miten tehdään, niin se luo sitä turvallisuutta." (M4)*

*"Mutta sen oppilaan pitää kuitenkin niin ku tuntee ja kokee ja nähä se, että tuohon opettajaan voi luottaa, että se on se joka määrittelee, miten täällä tunnilla ollaan tai mitä täällä tehdään, missä menee rajat, se rajojen näyttäminen ja osoittaminen on tärkeä asia." (M3)*

Kolmantena merkittävänä turvallisuutta rakentavana tekijänä haastateltavat näkivät oppilaan omiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvän autonomian tunteen. Tämä loi oppilaalle myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä kautta motivaatiota. Haastateltavat näkivät kuitenkin, että opettajan tuli säädellä autonomian määrää tarkoituksenmukaisesti. Tähän vaikuttivat esimerkiksi opetettavan ryhmän koostumus ja ikä.

*"Kyllähän se parhaimmillaan on niin, että kun ne saa vaikuttaa siihen toimintaan niin se sitten myöskin vie sitä asiaa eteenpäin ja tulee semmonen yhteisöllisyyden kokemus, että tää on tehty yhdessä ja tää on hieno juttu... Mutta siinä tulee usein se hankaluus, että ei löydy sitä yhteisymmärrystä tai sitten että se ei oo mitenkään tolkullista." (M2)*

*"Et opettaja niin ku määrittää tietyt rajat, joiden sisällä oppilaat saavat sitten itse luoda ja keksiä ja organisoida sitä toimintaa niin koen, että se on motivoivaa ja kyllä usein oppilaatkin kokee, että se on motivoivaa." (N1)*

*"Pitää se autonomia olla siellä mukana ja sitten kun oppilaat tulee ylemmille luokille kasiluokan keväällä ja varsinkin ysiluokalla, niin kyllä se autonomia pikkusen lisääntyy." (M3)*

Oppilaiden motivoiminen liikuntaan nähtiin siis haasteellisena, mutta tärkeänä liikunnanopettajan tehtävänä. Haastateltavat motivoivat oppilaitaan yksilön huomioimisen ja positiivisten kokemuksellisten tekijöiden kautta. Koululiikunnan erilaisuus oppiaineena toi haastateltavien mielestä opettajalle kuitenkin vielä merkittävän lisähaasteen oppilaiden motivoimisessa liikuntaan.

### **10.5 Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia koululiikunnan motivoinnin erityispiirteistä - "Onhan se niin erilainen tilanne kun ne ei oo millään lailla sidottuina pulpetteihin"**

Haastateltavat pitivät koululiikuntaa oppiaineena merkittävästi erilaisena muihin oppiaineisiin verrattuna oppilaiden motivoinnin näkökulmasta. Liikunnassa oppilaat olivat yleensä suuressa

ja vapaassa tilassa, jolloin myös olosuhteiden vaikutus opettajan motivointikeinoihin nähtiin merkittävänä. Lisäksi liikuntatuntien toiminta nähtiin näkyvänä verrattuna muihin oppiaineisiin, jotka yleisesti toteutettiin luokkaopetuksena. Tätä kautta oppilaan osallistumisaktiivisuus näkyi kaikille.

*"Kyllä mä näkisin, että se on hyvin erilaista kun en oppilaat on ikään kuin levällään ja ne on niin ku vapaasti vapaassa tilassa." (N1)*

*"Kyllä se on mielettömän tärkeätä, että minkälaiset fasiliteetit on olemassa, kyllä se on ihan ehdottoman tärkeätä, et sitten jos ei ole mitään fasiliteettejä, ei ole välineitä, ei ole paikkoja niin se vähän karsii niitä mahdollisuuksia nimenomaan siihen motivointiin." (M3)*

*"Teoria-aineissa joku voi olla näennäisesti mukana, mutta ei oikeasti tee mitään, mutta liikuntatunnilla jos et tee se näkyy heti siellä ja siinä varmaan olet enemmän muitten ja opettajan silmien alla." (M1)*

Toiminnan näkyvyys korosti haastateltavien mielestä osallistumisaktiivisuuden näkymisen lisäksi erityisesti kehollisuutta. Tämän nähtiin olevan monelle oppilaalle negatiivinen asia liikuntaa motivoitumisen kannalta.

*"Liikuntatunnilla se niin ku näkyy, ei voi vaan jäädä istumaan, et sillai liikunta on vaikea oppiaine semmosille oppilaille, jotka jännittää sitä liikuntaa." (N1)*

*"Liikunnassa se on fyysistä, kaikkien kanssa tehään töitä niin joku saattaa varmaan ahdistua ja kokee sen epämiellyttäväksi sen tilanteen." (M2)*

Kehollisuuden korostumisen epämiellyttävyyttä monelle oppilaalle toi haastateltavien mielestä liikunnanopettajalle vielä yhden merkittävän haasteen oppilaiden motivoimisessa liikuntaan. Tämän nähtiin olevan liikunnanopetuksen merkittävä erityispiirre, joka korostui erityisesti yläkoulussa murrosiässä. Haastateltavat kokivatkin erityisen haasteellisena tehtävänä

motivoiva murrosikäisiä oppilaita, joilla oli epävarma kehonkuva ja alhainen käsitys itsestään liikkujana.

*"Se on varmasti sen opettajan yks tärkein ominaisuus tavallaan olla häiritsemättä niitten kiusallisia tilanteita liikaa ja päinvastoin koittaa niihin tuoda tavallaan sitä rentoa ilmapiiriä, et sais niin ku ne tilanteet huomaamattommiksi, mitä ne ehkä on ku ne liikunnassa väijäämättä tulee esille ne taitotason erot ja selkeemmin mitä luokkahuoneessa." (M4)*

*"Oma kehonkuva on aika tärkeä tekijä ja ne oppilaat, jotka on hieman kömpelömpiä tai epämotorisempia niin sit jos ne kokee, että ne ei osaa tätä ja sit jos itsetunto muutenkin on herkkä niin ku monesti yläasteella murrosiässä on ja ne niin ku huomaa, että enpä tätä kovin hyvin osaakaan ja mulla ei oo kykyjä tähän, niin sellasten oppilaiden motivoiminen niin se on haasteellista." (M3)*

*"Vaikeinta on motivoida heitä, jotka jännittää liikuntaa, että ihan jo se, että saa heidät uskaltamaan tulla sinne liikuntatunnille, että ahdistaa ja pelottaa eikä motivoi yhtään, koska en osaa mitään ja en uskalla tulla enkä halua mennä muitten eteen enkä halua voimistella sivussakaan enkä missään... muutenkin ehkä suurin motivaation syöjä on juurikin se semmonen epävarmuus murrosikäisellä, että mä en riitä ja musta ei oo mihinkään ja mä oon ihan kömpelö." (N1)*

## 11 POHDINTA

### 11.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia liikunnanopettajilla on oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla viittä kokenutta liikunnanopettajaa. Tavoitteena oli kartoittaa, ovatko liikunnanopettajat tietoisia motivaatiosta ja motivaatioilmastosta käsitteinä sekä millaisia pedagogisia ja didaktisia keinoja liikunnanopettajat käyttävät työssään oppilaiden motivoimiseksi liikuntaan. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää koululiikunnan erityispiirteitä oppilaiden motivointiin liittyen.

Haastateltujen liikunnanopettajien käsitykset ja kokemukset motivaatiosta sekä motivaatioilmastosta olivat kokonaisuudessaan hyvin samansuuntaisia. Samankaltaisuus perustui pitkälti käsitykseen motivaation monipuolisuudesta. Tätä kautta motivaatio nähtiin hankalana käsitteenä määrittää. Motivaatiota onkin tutkittu paljon ja erilaisia motivaatioteorioita on esitelty useita, mutta motivaatio nähdään edelleen myös tieteellisesti haastavana käsitteenä määritellä tarkasti ja yhdenmukaisesti (Hagger & Chatzisarantis 2007).

Haastateltavat pitivät motivaatiota kuitenkin erittäin keskeisenä ja tärkeänä asiana liikunnan opetustapahtumassa, mihin opettajan oli syytä keskittyä. Motivaatio nähtiin merkittävänä oppilaan käytökseen vaikuttavana voimana. Motivaatio nähtiin jopa kaiken toiminnan perustana ja lähtökohtana. Motivaatio toimiikin energian lähteenä ja saa meidät osallistumaan johonkin toimintaan tietyllä voimalla (Deci & Ryan 1985). Lisäksi haastateltavat kokivat motivaation hyvin yksilöllisenä ja persoonallisena tekijänä, mitä opettajan piti lukea oppilaita motivoidessaan. Motivaatio voidaankin nähdä myös osana persoonallisuutta, mikä voi muovautua erilaisten kokemusten ja minäkäsityksen kautta (Vallerand 2001).

Motivaation tarkka määrittäminen koettiin siis hankalana sen monipuolisuuden vuoksi, vaikka motivaation näyttäytymistä liikuntatunneilla ja erilailla motivoituneita oppilaita haastateltavat kuvailivatkin tarkasti. Motivaatio nähtiin luontaisena palona ja haluna

tekemiseen sekä keskittymistä parantavana tekijänä. Nämä ovat juuri sisäisesti motivoituneen oppilaan tunnusmerkkejä (Roberts 2001). Haastateltavat näkivät olevan myös muun muassa kilpailullisesti motivoituneita, valikoivasti motivoituneita ja omien vahvuuksien kautta motivoituneita oppilaita. Nämä voidaan nähdä kuvaavan erilailla ulkoisesti motivoituneita oppilaita (Deci & Ryan 2000). Lisäksi nähtiin olevan totaalisen motivoitumattomia oppilaita. Haastateltavat eivät kuitenkaan puhuneet suoraan sisäisesti tai ulkoisesti motivoituneista oppilaista. Voidaan kuitenkin nähdä, että motivaation ilmentyminen ja erilailla motivoituneet oppilaat asettuvat haastateltavien näkemysten mukaan tietynlaiselle jatkumolle. Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriassa (1985; 2000) motivaatio nähdään juuri jatkumona, jolle sijoittuvat erilaiset motivaation tasot amotivaatiosta neljän ulkoisen motivaatioluokan kautta sisäiseen motivaatioon.

Haastateltavat näkivät oppilaiden iällä ja murrosiän vaiheella olevan merkitystä motivaatioon yläkoulussa. Osa haastateltavista näki oppilaiden motiivoinnin olevan yläkoulun alussa helpompaa kuin pahimmassa murrosiässä yläkoulun lopussa. Osa haastateltavista taas näki asian toisin päin. On huomattu, että oppilaan sisäinen motivaatio lähtee kouluvuosien aikana laskuun (Ryan & Deci 2000). Myös koululiikunnan tavoitteiden merkitys oppilaille vähenee luokkatason kasvaessa (Lyyra ym. 2015b). Tätä kautta voidaan nähdä positiivisena asiana se, että osa haastateltavista näki murrosiän tuovan yläkoulun loppua kohden mukanaan rauhallisuutta ja harkitsevaisuutta ja sen helpottavan motiivointia. Kaikki haastateltavat näkivät kuitenkin motivaation liikuntaan syntyvän jo reilusti ennen yläkouluun siirtymistä erityisesti perheen ja aiempien liikuntakokemusten vaikutuksesta. Oppilaiden odotukset ja arvostukset eri oppiaineita kohtaan muodostuvatkin suhteellisen pysyviksi jo varhaisessa koulutaipaleen vaiheessa, mihin vaikuttavat koulun lisäksi myös muut sosiokulttuuriset tekijät kuten koti (Viljaranta 2017). Jos suhtautuminen liikuntaan on lapsena muodostunut negatiiviseksi, ovat yläkoulun liikunnanopettajat haastavan tehtävän edessä pyrkiessään muuttamaan tätä suhtautumista positiivisemmaksi rajatun liikuntatuntimäärän puitteissa.

Tyttö- ja poikaoppilaiden eroja motivoitumisessa liikuntaan haastateltujen poikien liikunnanopettajien oli hankala arvioida, koska heillä oli kokemusta tyttöjen liikunnanopettamisesta ainoastaan liikunnan valinnaisryhmistä. Samankaltaisen valinnaisryhmien kokemuspohjan perusteella haastateltu tyttöjen liikunnanopettaja näki

kuitenkin poikaoppilaat selkeästi kilpailullisesti motivoituneimpina kuin tyttöoppilaat. Suomalaisista yläkoululaisista poikien onkin havaittu olevan tyttöjä minäsuuntautuneempia (Jaakkola 2002). Pojat myös kokevat koululiikunnan motivaatioilmaston yleensä minäsuuntautuneemmaksi kuin tytöt (Kalaja 2012). Liikunnanopettajien olisi hyvä tiedostaa tämä asia, vaikka heillä sekaryhmäopetusta tapahtuisikin vain liikunnan valinnaisryhmissä. Sekaryhmäopetuksen on nimittäin huomattu etenevän usein liiaksi poikien ehdoilla, jolloin liikuntataidoiltaan heikommat tytöt jäävät syrjään (Hannon & Ratliffe 2005). Tämä viittaa siihen, että sekaryhmäopetus on ollut liian kilpailullista.

Vaikka haastateltavat näkivät oppilaat kokonaisuudessaan pääsääntöisesti motivoituneina koululiikuntaa kohtaan, haastatteluissa nostettiin selkeästi esille myös oppilasaineksen polarisoituminen motivaation näkökulmasta. Tämän nähtiin olevan seurausta nuorison liikunnallisuuden polarisoitumisesta, mikä on jatkuvasti lisääntymässä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Tämä ilmiö yhdistettynä jo valmiiksi monimuotoiseen motivaation käsitteeseen nähtiin tässä tutkimuksessa keskeisenä haasteena liikunnanopetuksessa oppilaiden motivoimisessa liikuntaan. Haastateltavien käsityksissä tulikin esille toistuvasti oppilaiden motivoinnin tärkeys, mutta toisaalta sen vaikeus ja haasteellisuus. Tästä syystä liikunnanopettajan olisikin syytä tietää, miten motivaatioon voidaan vaikuttaa (Liukkonen ym. 2007). Jos näin ei ole, voidaan pohtia, miten liikunnanopettaja pystyy edistämään motivaatiota koululiikunnan opetusryhmissä.

Tässä tutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat olivat kuitenkin käsitystensä ja kokemustensa perusteella hyvin tietoisia motivaatiosta käsitteenä. Koska jokaisella yksilöllä on erilainen tapa motivoitua ja yksilöt motivoituvat eri asioista, ei kuitenkaan ole mitään selkeää kaikille toimivaa reseptiä tai ratkaisua motivointiin (Byman 2002). Motivaatio on yksilöllisten ominaisuuksien ja sosiaalisten vaikutteiden tulos (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Näin ollen opettajan vaikutusmahdollisuudet oppilaan motivaatioon kulkevat liikuntatuntien sosioemotionaalisen ympäristön eli motivaatioilmaston kautta (Duda & Balaguer 2007). Tieteellisenä käsitteenä motivaatioilmasto ei kuitenkaan ollut kaikille haastateltaville entuudestaan kovin tuttu.



Moni haastateltava määritteli motivaatioilmastoa haastattelutilanteessa kokemusperäisen käsityksensä perusteella. Motivaatioilmasto nähtiin lähinnä liikuntatuntien henkeä ja ilmapiiriä kuvaavana käsitteenä. Monimuotoisen motivaation ja erittäin erilaisilla motivoituneiden oppilaiden kautta opetusryhmät nähtiin todella heterogeenisinä ja tätä kautta niiden motivaatioilmasto aina ryhmäkohtaisena. Motivaatioilmasto on koettujen tilanteiden ja havaintojen muodostama ympäristö, joka suuntaa yksilön tavoitteita ja toimintaa. Motivaatioilmasto voidaan kokea eri oppilaiden toimesta hyvinkin eri tavalla. (Ames 1992; Ames & Archer 1988.)

Haastateltavat toivat esille yksittäistenkin oppilaiden positiivisen tai negatiivisen vaikutuksen motivaatioilmastoon sekä vastakohtana motivaatioilmaston vaikutuksen yksilöön. Oppilaat vaikuttavatkin motivaatioilmastoon. Jos useat oppilaat ovat samalla tavalla motivoituneita, muodostuu motivaatioilmasto helposti siihen suuntaa (Jaakkola & Digelidis 2007). Ryhmän johtopersonan tai johtopersonien vaikutus voidaan nähdä samanlaisena. Mutta on tärkeää huomata, että lopulta oppilas tulkitsee motivaatioilmastoa omalla persoonallisella tavallaan (Jaakkola & Digelidis 2007). Tämä kokemus voi olla erilainen kuin opettajan luoma motivaatioilmasto (Duda 2001). Juuri yksilöllinen kokemus motivaatioilmastosta ja motivaatioon vaikuttaminen tämän kokemuksen kautta voidaan nähdä tärkeänä asiana liikunnanopettajalle ymmärtää. Vaikka haastateltavien kokemukselliset käsitykset motivaatioilmastosta olivat tieteellisen tiedon suuntaisia, ei niistä noussut selkeästi esille haastateltavien itse pyrkivän vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon juuri motivaatioilmaston kautta.

Motivaation ja motivaatioilmaston monimuotoinen kokonaisuus korostui lopulta haastateltavilta tässä tutkimuksessa liikunnanopettajan suurimpana haasteena oppilaiden motivoimisessa liikuntaan. Haasteena nähtiin liikkumattomien oppilaiden motivointi ja hengeltään sekä koostumukseltaan hankalat opetusryhmät. Koululiikunnan erityispiirre toi tähän kokonaisuuteen vielä omanlaisensa lisähaasteen. Liikuntatuntien toiminnallinen ja näkyvä luonne sekä kehollisuuden korostuminen nähtiin olevan monelle yläkoululaiselle murrosikäiselle oppilaalle negatiivinen asia liikuntaan motivoitumisessa. Haastateltavat kokivatkin erityisen haasteellisenä motivoita murrosikäisiä oppilaita, joilla oli epävarma kehonkuva ja alhainen käsitys itsestään liikkujana. Kehittyvän nuoren ei olekaan kasvuiässä

helppo kokea omaa ruumiillisuuttaan myönteiseksi vertaisryhmäläisten edessä varsinkaan, jos nuori kokee omat liikuntataitonsa heikoiksi (Liukkonen ym. 2007). Alhainen koettu pätevyys voi aiheuttaa ahdistuneisuuden kokemuksia (Barkoukis 2007), mikä voi taas johtaa liikunnan välttelyyn myöhemmin elämässä (Pentikäinen ym. 2016). Koululiikuntaan osallistuvat kuitenkin lähes kaikki ikäluokan lapset ja opetusryhmät ovat erittäin heterogeenisiä, mikä asettaa opettajalle haasteen juuri yksilöiden huomioimisessa (Huovinen & Rintala 2013). Haastateltavat olivat siis tässä näkemyksessä tieteellisesti tiedostetun ja merkittävän haasteen äärellä. Tästä huolimatta tämä oli edelleen haastateltavien kokemuksen mukaan haaste liikunnanopettajille. Opettajan tehtävänä on kuitenkin tarjota yksilölliset taustat, tarpeet ja kyvyt huomioivaa opetusta (POPS 2014). Juuri tällaisella opetuksella voidaan saada oppilaille aikaan positiivisia koululiikuntakokemuksia (Johansson ym. 2011). Tähän haasteeseen vastaaminen onnistuneesti vaatii liikunnanopettajilta toimivia keinoja vaikuttaa motivaatioon. Tämän taas voidaan nähdä vaativan liikunnanopettajilta teoreettista tietotaitoa motivaatioon vaikuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen liikunnanopettajien käsitykset ja kokemukset erilaisista motivoinnin keinoista olivat keskenään motivaation tapaan hyvin samansuuntaisia. Haastateltavat näkivät merkittävimpinä liikunnanopettajan motivoinnin keinoina erilaisten yksilöiden huomioimisen sekä turvallisen ilmapiirin luomisen liikuntatunneille. Näitä voidaan pitää johdonmukaisina keinoina kun motivaatio nähtiin hyvin yksilöllisenä käsitteenä ja motivaatioilmasto liikuntatunnin ilmapiiriä kuvastavana käsitteenä. Haastateltavien esiin tuomissa motivoinnin keinoissa esiintyivät myös itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000; 1985) psykologiset perustarpeet ja liikunnan opetustilanteiden motivaatiota edistäviä elementtejä kuvaavan TARGET-mallin (Epstein 1989) osa-alueita. Näiden tunteminen voidaan nähdä auttavan liikunnanopettajia suotuisan motivaatiota tukevan motivaatioilmaston rakentamisessa.

Haastateltavat näkivät liikuntatuntien sisältämän autonomian osana turvallista ilmapiiriä. Haasteena nähtiin kuitenkin autonomian määrän säätely tarkoituksenmukaisesti. Itsemääräämisteoriassa autonomia määrittää kuitenkin oleellisesti motivaation muodostumista sisäiseksi tai ulkoiseksi (Deci & Ryan 2000). Oppilaiden on esimerkiksi nähty olevan motivoituneita liikuntatunneilla toiminnan ollessa autonomista (Yli-Piipari 2011). Voidaankin

olettaa, etteivät haastateltavat nähneet autonomialla olevan näin keskeistä asemaa motivaation edistämisessä. Autonomiaa ei myöskään juurikaan nostettu esille yksilön kannalta esimerkiksi yksilöllisen tavoitteenasettelun näkökulmasta. Siinä oppilas pääsisi säätelemään omaa toimintaansa, mikä tukisi autonomiaa ja sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000). Toisaalta jonkun verran autonomiaa edistettiin ja tutkimusten mukaan jo vaatimattomakin mahdollisuudet itsemääräämiseen tai näennäisetkin valinnanvapaudet voivat vaikuttaa myönteisesti oppimismotivaatioon (Byman 2002).

Liikuntatuntien sosiaalisuus ja onnistumisen elämykset yhdessä ryhmän jäsenenä nähtiin myös luovan turvallista ilmapiiriä liikuntatunneille. Lisäksi merkittävänä turvallisuutta rakentavana tekijänä nähtiin opettajan auktoriteetti, mikä luo liikuntatunneille rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin selkeiden sääntöjen sisällä. Itsemääräämisteorian sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta opettajan kokeminen lämpimäksi ja välittäväksi onkin todettu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Shen ym. 2012) kuten myös pätevyyden kokemusten saamiseen sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa (Deci & Ryan 2000).

Onnistumiset eli pätevyyden kokemukset nähtiin tärkeänä motivoinnin keinona myös yksilön huomioimisen näkökulmasta. Haastateltavat näkivät, että liikuntatunneilla tulisi olla jokaiselle oppilaalle sopivia omantasoisia tehtäviä. Eriyttämien nähtiin oleellisena keinona tämän mahdollistamisessa niin tehtävien osalta kuin esimerkiksi eritasoisten peliryhmien muodossa. Liikunnanopettajan tulisikin eriyttää opetusta siten, että tehtävät ovat jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen taitotasoon nähden riittävän haasteellisia (Deci & Ryan 2000).

Toisaalta taitotaso ei saisi olla ryhmittelyn peruste, koska se edistää sosiaalista vertailua (Biddle 2001). Tähän haastateltavat vastasivat sillä keinolla, että eritasoisten peliryhmien kohdalla ei puhuta taitotasosta peliryhmien määrittäjänä, vaan luodaan erilainen mielikuva peliryhmien jaosta kuten esimerkiksi ammattilaiset ja harrastelijat. Tätä kautta esimerkiksi pelaaminen omantasoisessa ryhmässä nähtiin motivoivana. Eriyttäminen tasoryhmiin vaatiikin oppilaiden tuntemuksien herkkää tunnistamista (Biddle 2001). Myös oppilaslähtöisyyden huomioimista korostettiin oppitunnin tehtävien valinnassa. Todennäköisesti oppilailta nousevien ja ennalta toimiviksi tiedettyjen tehtävien käyttämiselle

mahdollistetaan pätevyyden kokemuksen saavuttaminen (Deci & Ryan 2000). Haastateltavat näkivät myös, että oppituntien tehtävien kilpailullisuuden määrää voi säädellä oppilaiden mukaan. Kilpailullisuuden täydelliselle poistamiselle liikuntatunneilta ei olekaan tarvetta, jos tunnit sisältävät riittävän määrän tehtäväsuuntautuneisuutta (Liukkonen & Jaakkola 2013b). Opettajan on kuitenkin huomioitava, että liika kilpailullisuuden korostuminen voi lisätä motivaation heikkenemisen todennäköisyyttä opetusryhmän vähemmän taitavien oppilaiden kohdalla (Duda 2001).

Onnistumisen kokemuksia pyrittiin siis tarjoamaan oppilaille yksilönä ja ryhmän jäsenenä erilaisin keinoin. Tätä voidaan pitää haastateltavien toimesta oppilaiden motivaatiota parantavana toimintana kun keinoissa vielä painottui tehtäväsuuntautuneisuus minäsuuntautuneisuutta enemmän, vaikka kukaan haastateltavista ei suoraan puhunutkaan näistä käsitteistä. Koetulla pätevyydellä on merkittävä rooli sisäisen motivaation syntymisessä (Kalaja ym. 2009). Pätevyyden tunteet muokkaavat osaltaan myös persoonallisuuteen sidottua minäkäsitystä (Fox 1997), jonka voidaan nähdä murrosiässä olevan kriittisessä kehitysvaiheessa. Myös opetussuunnitelma painottaa oppilaiden pätevyyden kokemusten ja myönteisen minäkäsityksen vahvistamista (POPS 2014).

Opettajan toimenpiteistä myös palautteen antamisella on vaikutusta pätevyyden kokemuksiin. Opettaja voi palautteellaan vahvistaa tai heikentää pätevyyden kokemuksia (Deci, Koestner & Ryan 1999). Haastateltavat näkivätkin palautteen antamisen keskeisenä asiana yksilöiden huomioimisessa ja motivoinnissa. Henkilökohtaista palautetta pidettiin merkittävänä motivoinnin keinona ja erityisesti positiivisen palautteen antamista liikunnallisesti heikompitasoisille oppilaille aina oikeaa toimintaa kohti pyrittäessä. Positiivinen palaute edistääkin sisäisen motivaation syntymistä (Deci, Koestner & Ryan 1999). Lisäksi palaute tulisi olla juuri henkilökohtainen ja keskittyä tehtävässä suoriutumiseen. Palaute onkin yksi opettajan tärkeimmistä motivointikeinoista. (Liukkonen ym. 2007.)

Ryhmittely esiintyi käsitteenä haastateltavien käsityksissä niin eriyttämisessä kuin leimautumisen välttämässä. Ryhmittelyssä onnistuminen nähtiin merkittävänä asiana motivaation kannalta. Tämän voidaan nähdä liittyvän juuri siihen, että saadaan muodostettua

ryhmiä, joissa oppilas saa omantasoisia tehtäviä ja onnistumisia, mutta onnistutaan välttämään sosiaalista vertailua ja leimautumista. Tasoryhmät voivat kuitenkin edistää sosiaalista vertailua, mikä on motivaation kannalta huono asia (Biddle 2001). Voidaan kuitenkin nähdä, että haastateltavat kokivat pystyvänsä omalla toiminnallaan välttämään sosiaalista vertailu, koska kokivat tasoryhmät motivoiviksi.

Haastatelluilla liikunnanopettajilla oli siis selkeä ja hyvin yhtenäinen näkemys siitä, millä keinoilla pyrkiä motivoimaan oppilaita liikuntaan. Esiin tulleissa keinoissa esiintyivät kaikki itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000; 1985) psykologiset perustarpeet. Autonomian kokemuksen tärkeyttä ei painotettu niin suuresti kuin aiemman tutkimustiedon perusteella olisi syytä. Toisaalta sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja pätevyyden kokemuksia pyrittiin vahvistamaan. Myös ajankäyttöä ja toiminnan arviointiperusteita lukuun ottamatta kaikki TARGET-mallin (Epstein 1989) osa-alueet painottuivat haastateltavien suosimissa motivoinnin keinoissa ja haastateltavat suosivat niiden tehtäväsuuntautuneita ulottuvuuksia, vaikka minäsuuntautuneita piirteitä olikin havaittavissa. Voidaan nähdä, että tässä tutkimuksessa haastateltujen liikunnanopettajien käyttämät motivoinnin keinot olivat suurelta osin motivaatiota edistäviä aiemman tutkimustiedon perusteella.

## **11.2 Johtopäätökset**

Tässä tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti ja saamaan siitä uutta tietoa. Tutkimuksen luonteen vuoksi saatuja tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää vaan ainoastaan pohtia niiden mahdollista merkitystä suuremmassa mittakaavassa. Tutkimuksessa haastateltujen liikunnanopettajien käsitysten ja kokemusten perusteella motivaation käsite ja oppilaiden motivointi koululiikuntaan näyttäytyivät pitkälti aiemman tutkimustiedon suunnassa. Tästä huolimatta motivaatio koettiin niin monimuotoisena ilmiönä, että käytännössä haastateltavat näkivät olevansa suuren haasteen edessä motivoidessaan erilaisia yksilöitä liikuntatunneilla.

Liikunnanopettaja voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla vallitsevan motivaatioilmaston kautta. Tämä vaikutuskeino ei ollut kaikille haastateltaville entuudestaan

tuttu. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan pätevyyden kokemuksia erityisesti oppilaan omasta kyvykkyydestä ei absoluuttisella asteikolla mitattuna. Tähän oman kyvykkyyden yksilölliseen kokemukseen vaikuttaa keskeisesti liikuntatuntien motivaatioilmasto. Vaikka haastateltavien kokemukselliset käsitykset motivaatioilmastosta olivat tieteellisen tiedon suuntaisia, ei niistä noussut selkeästi esille haastateltavien itse pyrkivän vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon juuri motivaatioilmaston kautta. Haastateltavat näkivät kuitenkin liikuntatuntien turvallisen sosiaalisen ilmapiirin vaikuttavan keskeisesti motivaatioon ja pyrkivät vaikuttamaan siihen. Voidaan siis todeta haastateltavien vaikuttaneen käytännössä liikuntatuntien motivaatioilmastoon sitä tiedostamattaan.

Itsemääräämisteorian motivaatioon vaikuttavat psykologiset perustarpeet esiintyivät haastateltavien motivoinnin keinoissa. Myös lähes kaikki opetustilanteiden motivaatiota edistäviä elementtejä kuvaavan TARGET-mallin osa-alueet painoutuivat haastateltavien suosimissa motivoinnin keinoissa. Haastateltavat suosivat osa-alueiden tehtäväsuuntautuneita ulottuvuuksia hyvin muun muassa palautteessa ja tehtävissä. Lisäksi haastateltavat näkivät leimautumisen välttämisen tärkeänä motivoinnin keinona. Tätä voidaan käytännössä verrata minäsuuntautuneen motivaatioilmaston välttämiseen. Voidaan siis olettaa, että minäsuuntautuneen motivaatioilmaston välttäminen tukee oppilaiden motivaatiota, vaikka tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ei osattaisikaan painottaa opetuksessa optimaalisesti. Kukaan haastateltavista ei kuitenkaan puhunut motivoinnin keinoissaan tehtävä- tai minäsuuntautuneista ulottuvuuksista. Tämän perusteella vaikuttaa siltä, että haastateltavilla on tarkoituksenmukaisia keinoja oppilaiden motivoimiseen, mutta keinot ovat ennemminkin kokemuksen kartoittamaa osaamista kuin teoreettista tietotaitoa.

Vaikka on todettu, että koululiikunta on pidetty oppiaine ja siinä viihdytään, osa niin tytöistä kuin pojistakaan ei usko omaan osaamiseensa liikunnassa. Tämä uskon puute voidaan ymmärtää alhaisena pätevyyden kokemuksena. Saattaa jopa olla, että tämä osa oppilaista on juuri niitä epävarman kehonkuvan ja alhaisen käsityksen itsestään liikkujana omaavia oppilaita, joiden motivoimisen tässä tutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat kokivat suurena haasteena. Koululiikunnan tulisi kuitenkin tarjota kokemuksia, jolloin jokainen oppilas voisi kokea itsensä päteväksi. Jotta liikunnanopettajat voisivat toteuttaa tällaista opetusta, tulee heidän olla tietoisia motivaatiosta ja siihen vaikuttamisesta. Tämän

tutkimuksen perusteella tietämys on hyvää, mutta voidaan myös nähdä, että syvempi teoreettinen tietotaito motivaatiosta voisi tuoda opettajille lisää ammattitaitoa, jota kautta olisi mahdollista entistä paremmin edistää kaikkien oppilaiden motivaatiota. Näin ollen voitaisiin käyttää tietoisia pedagogisia ja didaktisia keinoja, joilla kaikki oppilaat voisivat saada innostavia liikuntakokemuksia ja pätevyyden tuntemuksia sekä sitä kautta elinikäisen motivaation liikuntaan.

### **11.3 Tutkimusprosessi**

Tämä tutkimusprosessi oli mielenkiintoinen, mutta samalla raskas. Motivaationa ja sitä kautta eteenpäin vievänä voimana koettiin kuitenkin liikunnanopetuksen kannalta erittäin keskeinen tutkimusaihe, joten siitä toivottiin löytyvän tärkeitä merkityksiä. Tätä kautta pystyi saamaan oppia myös oman ammattitaidon kehittymisen kannalta. Erityisesti tutkimuksen teoriataustan rakentaminen, aineiston keruu liikunnanopettajia haastatteleamalla ja aineiston analysoiminen nähtiin ammattitaidon kannalta opettavaisina tutkimusvaiheina.

Ennen varsinaisen tutkimustyön aloittamista tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen perehdyttiin perusteellisesti. Motivaatiosta tutkimustietoa olikin tarjolla erittäin laajasti. Tätä kautta myös esiymmärrys tutkimusaiheesta kehittyi. Motivaation monimuotoisuuden vuoksi tutkimukselle luotiin lopulta selkeä viitekehys, jonka suunnassa itse tutkimusta työstiin. Tätä voidaan pitää tutkimuksen yhtenä vahvuutena.

Tutkimusta tehdessä tiedostettiin esiymmärryksen vaikutus ja pyrittiin toimimaan tutkimusotteen mukaisesti. Tutkittavia pyrittiin siis ymmärtämään heidän omista näkökulmastaan, mutta täysin objektiiviseen ajatteluun tuskin pystyttiin. Fenomenologian ja hermeneutiikan risteävät näkemykset esiymmärryksen vaikutuksesta tutkijan työskentelyyn koettiin myös tuovan ajatteluun hämmennystä. Toisaalta esiymmärryksen vaikutus tutkimusprosessiin jollain tasolla lienee hyväksyttävä ellei jopa väistämätön asia.

Tutkimuksen teemahaastattelut toteutettiin tutkijana ensimmäistä kertaa henkilökohtaisesti. Voidaan pohtia, osattiinko esimerkiksi haastattelijana tehdä tarkoituksenmukaisia kysymyksiä

ja jatkokysymyksiä tutkittaville, joilla tutkittavien kokemuksiin oltaisiin päästy syventymään mahdollisimman tarkasti. Koska haastattelut toteutettiin hyvin avoimina, voi olla, ettei tässä onnistuttu optimaalisesti. Haastattelut sujuivat kuitenkin luonnollisesti ja haastateltavien mukaan kaikki oleellinen tuli haastattelutilanteessa esille.

Haastetta tutkimusprosessiin toi myös laadullisen tutkimuksen vapaamuotoiset tutkimuskeinot ja useat erilaiset tutkimusperinteet. Näin ollen vaadittiin todella pitkällistä perehtymistä laadullisen tutkimuksen perusteisiin erityisesti aineistonanalysointimenetelmää päätettäessä. Tästä huolimatta kokemattomana tutkijana oli vaikea hahmottaa tarkkoja suuntaviivoja analysoinnille. Tämä koettiin raskaana ja ajoittain myös turhauttavana. Tätä kautta esimerkiksi aineiston pelkistäminen saattoi jäädä liian väljäksi. Voidaan pohtia, olisiko tarkemmalla pelkistämällä tullut enemmän pelkistettyjä ilmauksia ja alaluokkia sekä sitä kautta syvällisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi voidaan miettiä, pystyttiinkö analyysin alussa tarpeeksi induktiiviseen ajatteluun ja tarttumaan kaikkiin aineiston merkittäviin seikkoihin vai ohjasiko esiymmärrys analyysiä liikaa.

Tutkimuksen heikkoutena voidaankin pitää sitä, ettei tutkimus tarjonnut merkittävää uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta tutkimuksessa haastateltiin ainoastaan viittä liikunnanopettajaa kolmesta eri koulusta. Kyseessä oli siis erittäin rajallinen näyte liikunnanopettajista. Liikunnanopettajien käsitykset motivaatiosta ja motivoinnin keinoista olivat kuitenkin hyvin samansuuntaisia, mikä viittaa siihen, että oppilaiden motivaatio ja motivointi oli näyttäytynyt haastateltaville samanlaisena eri kouluista huolimatta.

Tutkimuksen lähtökohdan mukaisesti tutkittavaa ilmiötä kuvailtiin monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. Teoreettisen viitekehyksen sisällä tehdyillä tulkinnoilla ja pohdinnoilla oli myös yhteys aiempaan tutkimustietoon. Tutkimusprosessia ja sen vaiheita avattiin ja perusteltiin tarkasti. Näitä tekijöitä voidaan pitää tutkimuksen vahvuutena. Tätä kautta myös lopputulosta voidaan pitää uskottavana.

Tutkimusta tehtiin koko tutkimusprosessin ajan aikuisopintoina työ- ja perhe-elämän rinnalla. Näin ollen tutkimuksen tekemiseen ei aina pystytty resursoimaan tarvittavaa määrää aikaa.



Koska tutkimusprosessin aikana oli useita aikaa vieviä vaiheita, olisi riittävä ajankäytön mahdollisuus voinut parantaa tutkimuksen laatua. Toisaalta tutkimukseen otettiin ajoittain tarkoituksella etäisyyttä, mikä oli hyvä asia. Näin ollen tutkimuksen pariin palatessa sitä katsottiin jälleen tuorein silmin ja pystyttiin näkemään uusia näkökulmia. Toisaalta taas tutkimusprosessin lopussa pidettiin mielessä tutkimuksen valmistuminen, kun aineistosta nousi esiin uusia mielenkiintoisia asioita. Tässä vaiheessa pidettiin kiinni tutkimuksen rajauksesta ja tehtiin päätös, että työ saadaan valmiiksi. Näin ollen aineistosta jäi varmasti mielenkiintoisia näkökulmia myös analyysin ulkopuolelle. Tarkoituksenmukaisesti analyysin ulkopuolelle jätettiin lähinnä haastateltavien esimerkkejä koulunsa tai omista toimintatavoista, joiden ei nähty liittyvän tutkimukseen. Erilaisella aineistonanalysointimenetelmällä tämän tutkimuksen aineistosta voisi kuitenkin nousta esille uudenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi diskurssianalyysi voisi tuoda esille uudenlaisia merkityksiä siitä kuinka liikunnanopettajat puhuvat motivaatiosta koululiikunnassa.

Tämän tutkimusprosessin aikana koettiin siis myös tutkijana pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia, mutta ajoittain myös turhautumisen tunne oli läsnä. Matkan varrella kohdattiin runsaasti niin ylä- kuin alamäkiäkin. Matka olikin yksi erilaisten toimintojen sarja täynnä uudenlaisia ongelmanratkaisutilanteita. Tästä kuitenkin selvittiin ja lopulta tämä prosessi voidaan nähdä erittäin opettavaisena. Opittiin tutkimusaiheesta, tutkimuksen tekemisestä sekä myös itsestä ihmisenä. Tätä voidaan lopulta pitää opinnäytetyöprosessin tärkeimpänä asiana.

#### **11.4 Jatkotutkimusideat**

Tämän tutkimuksen perusteella haastatelluilla liikunnanopettajilla oli aiemman tutkimustiedon suuntainen käsitys ja kokemus motivaatiosta ja motivaatioilmastosta. Myös haastateltavien käyttämät motivoinnin keinot olivat suurimmaksi osaksi motivaatiota parantavia aiemman tutkimustiedon perusteella. Kuitenkin esimerkiksi havainnoinnin tai videoinnin avulla voisi tutkia tarkemmin, miten kyseiset liikunnanopettaja oikeasti pyrkivät motivoimaan oppilaitaan liikuntaan.

Lopulta merkittävin asia on kuitenkin oppilaan yksilöllinen motivoituminen. Opettajan omasta mielestään luoma motivaatioilmasto voi olla erilainen kuin oppilaan kokemus siitä. Olisikin mielenkiintoista päästä tutkimaan haastateltujen liikunnanopettajien oppilaiden kokemuksia liikuntatuntien motivaatioilmastosta ja kohtaisivatko ne tässä tutkimuksessa esiin tulleiden motivoinnin keinojen kanssa.

Olisi myös mielenkiintoista päästä isommassa mittakaavassa tutkimaan laadullisin menetelmin liikunnanopettajien kokemuksia oppilaiden motivoimisesta liikuntaan. Tämä tutkimus oli kuvaus vain viiden kokeneen liikunnanopettajan käsityksistä ja kokemuksista. Niitä vertaamalla esimerkiksi myöhemmin valmistuneiden liikunnanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin, voisi kuitenkin saada kiinnostavaa vertailukohtaa liikunnanopettajakoulutuksen tarjoamasta valmiudesta oppilaiden motivoimiseen. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia kuinka tietoisia päätöksiä liikunnanopettajien motivointikeinot ovat vai ovatko ne kokemuksen mukanaan tuomia rutiineja. Tässä tutkimuksessa arvoitukseksi jäikin, miettivätkö liikunnanopettajat oikeasti toimintaansa oppilaiden motivoimisen näkökulmasta liikuntatunneilla.

Toisaalta tätä asiaa voisi kysyä suoraan liikunnanopettajilta. Tässä tutkimuksessa usea haastateltava kertoi kokeneensa haastattelutilanteen myös hyödyllisenä sen laittaessa miettimään ja perustelemaan omia toimintatapojaan. Voisi olla hyödyllistä kartoittaa kokeneiden liikunnanopettajien omaa näkemystä esimerkiksi jatkokoulutustarpeesta motivaation näkökulmasta nyt uuden opetussuunnitelman voimaan astumisen alussa, sillä myös opettajat tarvitsevat työssään pätevyyden kokemuksia.

## 12 LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere. Vastapaino.
- Ames, C. 1992. Achievement Goal, Motivational Climate and Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement Goal in the Classroom: Students' Learning strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Barkoukis, V. 2007. Experience of State Anxiety in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for Physical Educators. Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57–72.
- Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Lytle, L., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C., Baggett, C. D. & Pate, R. R. 2008. But I Like PE: Factors Associated with Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (1), 18–27.
- Biddle, S. 2001. Enhancing Motivation in Physical Education. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 101–127.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy, 25–41.
- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faight, B. E. 2012. Gender, Perceived Competence and the Enjoyment of Physical Education in Children: A Longitudinal Examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9:26.
- Carlson, T. B. 1995. We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467–477.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum Press.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. Teoksessa R. Dienstbier (toim.) Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska, 237–288.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Duda, J. L. 2001. Goal Perspective Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Advances in Motivation in Sport and Exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.
- Duda, J. & Balaguer, I. 2007. Coach-created motivational climate. Teoksessa S. Jowett & D. Lavallee (toim.) Social Psychology in Sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 117–130.
- Epstein, J. 1989. Family Structures and Student Motivation: A Developmental Perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) Research on Motivation in Education. New York: Academic Press, 259–295.
- Fox, K. R. 1997. The Physical Self and Processes in Self-Esteem development. Teoksessa K. R. Fox (toim.) The Physical Self. From Motivation to Well-Being. Champaign, IL: Human Kinetics, 111–139.
- Gråsten, A. 2010. Kognitiivisten motivaatiotekijöiden, motivaatioilmaston ja viihtymisen muutokset koululiikunnassa 7–8 -luokilla. Liikuntatieteiden laitos. Syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän Yliopisto.
- Gråsten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260–269.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä. PS-kustannus, 26–46.

- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. L. D. (toim.) 2007. *Intrinsic Motivation and Self-Determination Theory in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hannon, J. C. & Ratliffe, T. 2005. Physical Activity Levels in Coeducational and Single-Gender High School Physical Education Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 149–164.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. & Raine, A. S. 2015. A Systematic Review of the Intrapersonal Correlates of Motivational Climate Perceptions in Sport and Physical Activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9–25.
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S. & Kurppa, J. 2011. Koululiikunnassa viihtyminen. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: Asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11, 249–258.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. 1997. Tutkimuksen polulla. Teoksessa R-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki. Kirjayhtymä, 18–23.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna. Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna. Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvensalo, M., Huovinen, T., Palomäki, S., Paakkari, O. & Heikinaro-Johansson, P. 2012. Lisää koululiikuntaa: Yhteistä vaan ei samanlaista. *Liikunta & Tiede*, 49 (4), 61–62.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. *Oppimistulosten arviointi 1/2004*. Opetushallitus.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 382–394.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in Students' Exercise Motivation, Goal Orientation and Sport Competence as Result of Modifications in School Physical Education Teaching Practices. *Research Reports on Sport and Health Sciences*. Likes Research Center of Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä.

- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta ja Tiede*, 43, 18–25.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a Positive Motivational Climate in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for Physical Educators. Student in Focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–20.
- Jaakkola, T., Washington, T. & Yli-Piipari, S. 2012. The Association between Motivation in School Physical Education and Self-Reported Physical Activity during Finnish Junior High School: A Self-Determination Theory Approach. *European Physical Education Review*, 19 (1), 127–141.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 17–27.
- Jaakkola, T., Wang, J. C. K., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 477–483.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset: Asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11*, 237–248.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Ommundsen, Y. 2009. The Associations between Seventh Grade Finnish Students' Motivational Climate, Perceived Competence, Self-Determined Motivation and Fundamental Movement Skills. *European Physical Education Review*, 15 (3), 315–335.
- Kalaja, S. 2012. Fundamental Movement Skills, Physical Activity and Motivation toward Finnish School Physical Education: A Fundamental Movement Skills Intervention. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 183. University of Jyväskylä.
- Kalaja, S. 2014. Koululiikunnassa täyskäännös – vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä. Viitattu 22.8.2014. <http://www.hs.fi/urheilu/art-2000002764818.html>.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä. PS-kustannus, 70–85.

- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An Examination of Goal Orientation, Sense of Coherence and Motivational Climate as Predictors of Perceived Physical Competence. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 1, 133–152.
- Kuusi, H., Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, M. 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2009:52.
- Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus: Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta & Tiede*, 43 (1), 4–13.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsingin. WSOY Oppimateriaalit, 16–24.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä. PS-kustannus, 28–45.
- Laine, A. 2015. Koulut liikuttajina. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) *Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.
- Liikunnan tukimateriaali 2016. Helsinki. Opetushallitus.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta ja Tiede*, 34, 13–15.
- Liukkonen, J. 1998. *Enjoyment in Youth Sports: A Goal Perspectives Approach*. Research Reports on Sport and Health 114. University of Jyväskylä.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsingin. WSOY Oppimateriaalit, 157–170.
- Liukkonen, J. 2009. Liikuntakasvatuksen haasteena: Kasvattaminen liikuntaan ja liikunnan avulla. *Liikunta & Tiede*, 46 (4), 34–36.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. 2010. Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295–308.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet*. Tampere. Kirjapaino Tammerprint Oy, 48–67.

- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 298–313.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2015. Koululiikunnan kokeminen. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU - tutkimuksen tuloksia 2014, 54–57.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2015a. Koululiikunnan arvosanat ja tuntimäärät. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU -tutkimuksen tuloksia 2014, 48–50.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2015b. Koululiikunnan tavoitteet ja opettajan ammattitaito. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU -tutkimuksen tuloksia 2014, 50–54.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS-kustannus, 46–69.
- Nicholls, J. G. 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. 2001a. A Self-Determination Approach to the Understanding of Motivation in Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Ntoumanis, N. 2001b. Empirical Links between Achievement Goal Theory and Self-Determination Theory in Sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397–409.
- Ntoumanis, N. 2005. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–453.
- Nupponen, H., Penttinen, S., Pehkonen, M., Kalari, J. & Palosaari, A-M. 2010. Koululiikunnan vaikuttavuus -tutkimus. Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvaus. Turku: Turun Yliopisto.



- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. 2007. Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different Teacher Behaviours and Pupils' Outcomes in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385–413.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus.
- Pentikäinen, S., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululiikuntaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat oppilaat. Erilaisten oppilastekijöiden yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen yhdeksäsluokkaisilla. *Liikunta & Tiede*, 53 (4), 99–105.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Opetushallitus.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–50.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta ja Tiede*, 51 (6), 49–55.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere. Vastapaino, 9–36.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2007. Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–19.
- Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation of Youth in Physical Education from the Perspective of Self-Determination Theory. *Human Movement*, 9, 134–141.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Fahlman, M. & Carn, A. 2012. Urban High-School Girls' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 231–245.

- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120. University of Jyväskylä.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D. & Warburton, V. E. 2006. An Experimental Test of Self-Theories of Ability in Youth Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255–267.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2003. Predicting Motivational Regulations in Physical Education: The Interplay between Dispositional Goal Orientations, Motivational Climate and Perceived Competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631–647.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.
- Standage, M., Gillison, F. B. & Treasure, D. 2007. Self-Determination and Motivation in Physical Education. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 71–85.
- Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N. & Treasure, D. 2012. Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37–60.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. 2010. Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99–120.
- Telama, R. 2013. Koululiikunnan tehtävänä on opettaa. *Liikunta & Tiede*, 50, 85–86.
- Treasure, D. C. 2001. Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 79–100.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, S. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

- Vallerand, R. J. 2001. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.
- Viljaranta, J. 2017. Odotusarvoteoria - odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa?* Juva. PS-Kustannus, 66–79.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56, 285–301.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4–18.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Sun, Y., Lim, B. S. C. & Chatzisarantis, N. L. D. 2010. Chinese Students' Motivation in Physical Activity: Goal Profile Analysis Using Nicholl's Achievement Goal Theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 284–310.
- Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2009. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin suomenkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti. *Liikuta ja Tiede*, 46 (1), 51–56.
- Yli-Piipari, S. 2011. The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity: A 3.5-Year Longitudinal Study across Grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. University of Jyväskylä.
- Zhang, T., Solmon, M., Gao, Z. & Kosma, M. 2012. Promoting School Students' Physical Activity: A Social Ecological Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24, 92–105.

## LIITTEET

### Liite 1 Tutkimukseen osallistumispyyntö

Hei!

Olen liikuntapedagogiikan aikuisopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Tälle hetkellä teen pro gradu -tutkielmaa liittyen motivaatioon koululiikunnassa. Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä haastattelemalla yläkoulun liikunnanopettajia. Vaatimuksena on vähintään liikunnanopettajan pätevyys.

Haastattelumuotona toimii teemahaastattelu. Haastattelut voidaan pitää teidän valitsemassanne paikassa ja aikaa haastatteluun tulisi varata noin tunti. Haastatteluilla kerättävän aineiston sisältö on ehdottoman luottamuksellista ja sitä käytetään vain tämän tutkimuksen toteuttamiseen tutkimusetiikkaa noudattaen. Taustatietoina tutkimukseen tulee kuitenkin haastateltavan ikä, sukupuoli, koulutus ja työkokemus yleisellä tasolla.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa loka-marraskuussa. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen millään tavalla.

Toivon, että vastaatte tähän viestiin kertomalla halukkuudestanne osallistua tutkimukseen. Sen ollessa myönteinen, etsitään yhdessä sopiva aika haastattelulle. Osallistumisenne olisi tutkimukseni kannalta erittäin tärkeä asia ja edistäisi sitä suuresti.

Annan mielelläni lisätietoja asiasta.

Ystävällisin terveisin

Mikko Kähkönen

1. Taustatiedot?

- *Ikä*
- *Sukupuoli*
- *Koulutus (vaatimus liikunnanopettajan pätevyys)*
- *Työhistoria: vuosina*
- *Työhistoria/-kokemus tutkimusaiheeseen liittyen (yhteisopetus)*

2. Motivaatio käsitteenä koululiikunnassa?

- *Miten ymmärrät motivaation käsitteenä?*
- *Mitkä tekijät vaikuttavat motivaation syntymiseen?*
- *Miten motivaatio vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen?*
- *Kuinka motivaatioon voidaan vaikuttaa? (positiivinen/negatiivinen vaikutus)*
- *Miten/Millaisia erilaisia motivoituneita oppilaita on?*
- *Onko käsite motivaatioilmasto sinulle tuttu?*

3. Kuinka liikunnanopettajana motivoit oppilaitasi?

- *Millaisia tunteita/kokemuksia pyrit "tarjoamaan" oppilaille liikuntatunneilla heitä motivoitaksesi? (esim: psykologiset perustarpeet)*
- *Millaisia tietoisia ratkaisuja teet työssäsi oppilaita motivoitaksesi? (esim: tehtävien/palautteen/ryhmittelyn/ajankäytön/arviointitapojen suhteen)*
- *Millaisia tekijöitä painostat toiminnassa oppilaita motivoitaksesi?(esim: yrittäminen, kehittyminen, kilpailu, vertailu, yhteistyö, virheisiin suhtautuminen)*
- *Millainen opettaja on motivoiva? Mietitkö omaa vuorovaikutustasi motivoitaksesi oppilaita? (esim: auktoriteetin vaikutus, innostavuus, esimerkki)*
- *Miten opetusryhmä vaikuttaa sen yksilöiden motivaatioon ja päinvastoin? Kuinka otat tämän huomioon motivoitaksesi oppilaita?(esim: yksilöllisyys -> ikä, sukupuoli, tasoerot, liikuntaan suhtautumisen erot)*

4. Koululiikunnan ja liikunnanopettajan työn erityispiirteet motivoinnin kannalta?

- *Mahdollisuudet/esteet*
- *Erillisryhmät/sekaryhmät opetuksessa*
- *Toiminnallinen oppiaine, turvallisuus*
- *Heterogeeniset ryhmät*
- *Liikuntatuntien "julkisuus"*
- *Opetusympäristöt -> tilojen ja välineiden vaikutus*
- *Muutos oppilaiden motivoitumisessa*

5. Vapaa sana?

*Tuleeko vielä mieleen jotain lisättävää?*

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU
<p>"Palautteen annossa tietysti yrittää tarttua heikommalla oppilaalla semmoisiin pienempiinkin onnistumisiin, että on pyrkinyt oikeaa toimintaa kohti." M1</p>	<p>3.1.1 Positiivinen palaute aina kun mahdollista</p>
<p>"Oppilas, jolla ei hirveästi oo niitä ominaisuuksia taikka perustaitoja tai liikunnallisuutta ja sitten jos se oppii jonkun uuden asian tai hoksaa, että se vähän parantaa niitä omia suorituksia niin kyllä mä yleensä pyrin sille oppilaalle sen ilmoittamaan." M3</p>	
<p>"Varsinkin jos tuntuu, että on haasteellinen porukka niin pyrkii sanomaan aina kun mahdollista jotakin positiivista." M4</p>	
<p>"Voisin kuvitella, että oppilaita motivoi se, että opettaja antaa henkilökohtaista palautetta nimellä." N1</p>	
<p>"Mä käytän semmosta suoraa henkilökohtaista palautetta, et kyllä se semmonen suoran palautteen antaminen sillai, että se oppilas ymmärtää niin se on niin kun mun mielestä ihan olennaista." M3</p>	<p>3.1.2 Henkilökohtainen palaute</p>
<p>"Että antaa semmoista henkilökohtaista palautetta." M2</p>	

<p>"Mä haluan niin ku olla sillä tavalla, että mä juttelen niiden oppilaiden kanssa, että ne kokee, että tulevat kuulluksi." M2</p>	
<p>"No ehkä ainakin, että tulee huomatuksi, että tytöt haluaa tulla, ei koske kaikkia, mutta melkoinen osa tytöistä haluaa tulla ikään kuin henkilökohtaisesti huomatuksi ennen tuntia ja tunnin aikana." N1</p>	<p>3.1.3 Henkilökohtainen huomioiminen</p>
<p>"Tässä opettajan hommassa mun mielestä tunnekontaktin saaminen siihen oppilaaseen on hirmu tärkeä." M3</p>	
<p>"Mun mielestä semmonen henkilökohtainen kontakti niihin oppilaisiin vaikuttaa myöskin siihen motivointiin." M2</p>	<p>3.1.4 Henkilökohtainen kontakti</p>

Liite 4      Esimerkki aineiston ryhmittelystä

PELKISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
1.1.1 Kilpailu	1.1 Motivaation määrittelyä	1. Monipuolinen motivaatio
1.1.2 Itsensä kehittäminen		
1.1.3 Persoona		
1.2.1 Into, palo, halu tehdä/oppia	1.2 Motivaation vaikutus käytökseen	
1.2.2 Sitoutuminen		
1.2.3 Keskittyminen		
1.3.1 Aikaisemmat kokemukset liikunnasta	1.3 Motivaation syntyminen	
1.3.2 Perhetausta/elinympäristö		
1.3.3 Lahjakkuus/kiinnostus		
1.4.1 Heikot taidot mutta motivoitunut	1.4 Erilaisilla motivoituneet oppilaat	
1.4.2 Kilpailullisesti motivoitunut		
1.4.3 Valikoivasti motivoitunut		
1.4.4 Oma kehitys		
1.4.5 Yhdessä tekeminen motivoi		
1.4.6 Ylivertainen taidoiltaan eikä motivoitu		
1.4.7 Ei kiinnosta yhtään		
1.5.1 Sukupuoli	1.5 Synnynnäiset tekijät motivaation taustalla	
1.5.2 Ikä		
1.5.3 Temperamentti/luonne		
2.1.1 Ilmapiiiri	2.1 Motivaatioilmaston määrittelyä	
2.1.2 Henki		
2.1.3 Kilpailullisuus		



2.2.1 Opettaja	2.2 Motivaatioilmastoon vaikuttavat tekijät	2. Moniulotteinen motivaatioilmasto
2.2.2 Ryhmä		
2.2.3 Ympäristö		
2.3.1 Hyvä/huono dynamiikka ryhmässä	2.3 Erilaisia motivaatioilmastoon vaikuttavia ryhmiä	
2.3.2 Heikkotaitoinen mutta motivoitunut		
2.3.3 Taitava mutta ei motivoitunut		
2.3.4 Itseohjautuva/yhteistyökykyinen tai ei		
2.4.1 Johtopersonaat	2.4 Yksilö	
2.4.2 Ryhmän imu		
3.1.1 Positiivinen palaute aina kun mahdollista	3.1 Yksilön huomioiminen	
3.1.2 Henkilökohtainen palaute		
3.1.3 Henkilökohtainen huomioiminen		
3.2.4 Henkilökohtainen kontakti	3.2 Erilaisuuden huomioiminen	
3.2.1 Eritasoiset tehtävät		
3.2.2 Eriyttäminen		
3.2.3 Ryhmän koostumuksen huomioiminen		
3.2.4 Oppilaslähtöisyys	3.3 Leimautumattomuus	
3.3.1 Ei vertailua ryhmittelyssä		
3.3.2 Ei vertailua palautteessa		
3.3.3 Ei vertailua vuorovaikutuksessa		
3.3.4 Ei liikaa kilpailua		