

**Motivaatio ja motivaatioilmasto liikuntatunneilla-
luokanopettajien ja liikunnan aineenopettajien
näkemyksiä**
Iida Kiljunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kiljunen, Iida. 2020. Motivaatio ja motivaatioilmasto liikuntatunneilla- luokanopettajien ja liikunnan aineenopettajien näkemyksiä. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikuntaa peruskoulussa opettavien luokanopettajien sekä liikunnan aineenopettajien näkemyksiä motivaation ja motivaatioilmaston merkityksestä liikuntatunneilla. Tavoitteena on myös tarkastella luokanopettajien sekä liikunnan aineenopettajien näkemyksiä motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä peruskoulun liikuntatunneilla.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineisto siihen on kerätty teema-haastatteluilla. Haastattelut toteutettiin kevään 2020 aikana. Tutkimusta varten haastateltiin viittä luokanopettajaa sekä kolme liikunnan aineenopettajaa. Tutkimusaineiston analyysissä käytettiin sekä aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia että teorialähtöistä laadullista sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan opettajat pitävät motivaatiota sekä liikuntatuntien motivaatioilmastoa tärkeinä oppilaiden osallistumiselle sekä oppimiselle. Tulosten mukaan liikuntatuntien sosiaalisella ilmapiirillä on vaikutusta oppilaiden motivaatioon, motivaatioilmastoon sekä opettajien tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin motivaatioilmastossa. Opettajat käyttivät opetuksessaan paljon Epsteinin (1989) Target- mallin mukaisia elementtejä edistääkseen tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajilta nousi esille myös näkökulmia siitä, mitkä asiat haastavat motivaatiota tai motivaatioilmaston rakentamista. Tutkimustulosten perusteella voidaan päätellä, että motivaatio sekä liikuntatuntien motivaatioilmasto ovat tärkeitä ja niiden edistämiseen. Tutkimus vahvistaa myös jo aiempaa näkemystä siitä, että tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen tukee oppilaiden motivaatiota sekä viihtymistä liikuntatunneilla.

Asiasanat: motivaatio, motivaatioilmasto, liikunnanopetus, Target- malli, opettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	MOTIVAATIO	8
	2.1 Motivaation käsite	8
	2.2 Sisäinen motivaatio.....	9
	2.3 Ulkoinen motivaatio	10
3	MOTIVAATION MERKITYS LIKUNNANOPETUKSESSA	12
	3.1 Motivaatio koululiikunnassa.....	12
	3.2 Motivaatioteoriat liikunnanopetuksen taustalla	15
	3.2.1 Tavoiteorientaatioteoria	16
	3.2.2 Itsemääräämisteoria	18
	3.3 Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa.....	22
	3.3.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	23
	3.3.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	24
	3.3.3 Opettajan toiminta motivaatioilmastossa	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	29
	4.2 Tutkimusmenetelmä.....	29
	4.3 Tutkimuksen kohde ja osallistujat.....	31
	4.4 Aineiston keruu.....	33
	4.5 Aineiston analyysi	34
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	39
5	TULOKSET	41

5.1 Opettajien näkemyksiä motivaation merkityksestä liikunnanopetuksessa	41
5.2 Opettajien näkemyksiä motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä ..	49
6 POHDINTA.....	61
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	68
6.3 Jatkotutkimushaasteet	71
LÄHTEET	73
LIITTEET.....	82

1 JOHDANTO

Uusimmassa lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä Suomessa selvittäneessä LIITU- tutkimuksessa (2018) havaittiin, että koululiikuntaa ei koeta innostavana eikä motivoivana. Jos koululiikuntaa ei koeta motivoivaksi, ei se innosta jatkamaan liikuntaa vapaa-ajalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yhdeksi liikunnan tavoitteeksi on asetettu liikuntaan ja liikunnalliseen elämäntapaan innostaminen. Liikuntatuntien tulisi liikuttaa oppilaita ja tarjota heille myönteisiä liikuntakokemuksia, joiden kautta pyrkimyksenä on kasvattaa oppilaita liikunnalliseen elämäntapaan. Liikunnassa korostuvat kehollisuus, yhdessä tekeminen sekä fyysinen aktiivisuus. Ja koululiikunnan tavoitteena onkin vaikuttaa oppilaiden fyysistä, psyykkistä sekä sosiaalista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. (POPS 2014,148.) Jos koululiikuntaa ei koeta innostavaksi tai motivoivaksi ei sen tavoite liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisesta tai toimintakyvyn tukemisestä täyty.

Palomäen ja Heikinaro- Johanssonin (2011, 69) sekä Huisman (2004) tutkimusten mukaan liikuntaa pidetään yhtenä suosituimmista oppiaineista. Silti Huisman (2004) mukaan liikuntatunneille osallistuu myös oppilaita, jotka kokevat liikunnan vastenmieliseksi, eivätkä viihdy liikuntatunneilla. LIITU- tutkimuksessa (2018) selvisi, myös että liikunnan kokeminen tärkeäksi kouluvuosien edetessä laskee. Yläkouluun siirtyessä oppilaiden fyysinen aktiivisuus sekä kiinnostus koululiikuntaa kohtaan vähenee. Tämä ei palvele koululiikunnan tavoitetta liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan kasvattamisesta.

Lintusen (2000, 81-82) tutkimuksessa selvisi, että liikuntatunneilta saadut positiiviset kokemukset vaikuttavat käsitykseen itsestä liikkujana ja vaikuttavat aikuisiän liikunnallisen elämäntavan muodostumiseen. Myös Liukkonen, Jaakkola ja Soini (2007, 158) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että negatiivisilla liikuntakokemuksilla on liikunta-aktiivisuuteen aikuisena. Liikunnanopetuksessa merkittävää on juuri motivaatio ja sen edistäminen. Liikunnasta tulee osa oppilaan persoonaa ja elämäntapoja myönteisten liikuntakokemusten kautta. Näin

ollen opettajalla ja hänen toiminnallaan on suuri vaikutus liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisessa. (Liukkonen & Jaakkola 2007, 144-146.)

Kokon ja Mehtälän (2016, 38-39) mukaan peruskoululla on tärkeä rooli tukea erityisesti vähän liikkuvia lapsia. Koululla on mahdollisuus luoda kaikille oppilaille ymmärrystä, tottumuksia sekä valmiuksia elinikäiseen liikkuvaan elämäntapaan sekä hyvinvointiin, sillä se tavoittaa kaikki ikäluokat. (Kokko & Mehtälä 2016, 38-39.) Liikunnanopettajalla on siis merkittävä rooli liikuntamotivaation edistäjänä. Opettajan tuleekin ymmärtää motivaatiota ja liikuntatuntien motivaatioilmastoon vaikuttavia tekijöitä. Näin hän voi omalla toiminnallaan sekä omilla valinnoillaan tietoisesti tukea oppilaiden liikuntamotivaatiota ja mahdollistaa positiivisten liikuntakokemusten saamisen. Tässä tutkimuksessa opettajien toimintaa motivaatioilmastossa on tutkittu käyttäen pohjana Epsteinin (1989) Target- mallia. Target- mallin mukaisilla opetusmenetelmillä voidaan tutkimusten mukaan lisätä oppilaiden kokemusta tehtäväsuuntautuneisuudesta sekä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon (Kalaja 2010).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli oma kiinnostus liikunnanopetukseen sekä motivaatioon. Motivaatio sekä motivaatioilmasto valikoitui tutkimuskohteen omien kokemusten sekä kiinnostuksen kautta. Motivaatio on ilmiönä laaja ja siihen on olemassa monia eri näkökulmia. Suomessa koululaisten viihtymistä, motivaatiota sekä ahdistuneisuutta koululiikunnassa on tutkittu aiemmin jo melko paljon (mm. Jaakkola ym. 2019; Yli-Piipari 2009; Soini 2006). Sen sijaan tutkimuksia liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia motivaatiosta ja liikuntatuntien motivaatioilmastosta sekä niiden tukemisesta on tehty Suomessa vähemmän. Tutkimuksia tästä näkökulmasta löytyi motivaation merkitykseen nähden erittäin vähän. Motivaatiota on kuitenkin tärkeä tutkia opettajien toiminnan näkökulmasta, sillä opettajilla on vastuu liikuntatuntien sisällöistä sekä oppimisesta. Motivaatiotekijöiden täytymisellä on tutkimusten mukaan vahva yhteys fyysiseen aktiivisuuteen sekä kiinnostukseen ja oppimiseen koululiikunnassa (Liukkonen ym. 2007; Jaakkola ym. 2016; Soini 2006).

Tämän Pro gradu- tutkielman tavoitteena on selvittää peruskoulussa liikuntaa opettavien opettajien näkemyksiä motivaatiosta ja motivaatioilmastosta

sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteen kautta tutkimuskysymyksiksi muotoutui: 1.) Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmaston merkityksestä peruskoulun liikuntatunneilla? 2). Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä peruskoulun liikuntatunneilla?

2 MOTIVAATIO

2.1 Motivaation käsite

Motivaatio on päivittäin läsnä elämässämme ohjaten toimintaa sekä käyttäytymistä suoraan tai ihmisen sitä tiedostamatta. Se vastaa kysymyksiin siitä, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa tai miksi hän haluaa tehdä jotain. (Jaakkola & Liukkonen 2002; Niittamo 2005; Kian, Yusoff & Rajah 2013, 57.) Tämä voidaankin nähdä prosessina, jossa yhdistyvät persoonallisuus, järki, tunne ja sosiaalinen ympäristö. Se saa siis alkunsa yksilöllisten kognitiivisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. (Perry, Turner & Meyer 2006, 327-348.)

Motivaatio kertoo ihmisen kiinnostuksenkohteista sekä siitä, mistä hän pitää ja mitä toivoo (Niittamo 2005). Kaiken ihmisen tavoitteellisen toiminnan taustalla on motivaatio, joka ohjaa käyttäytymistä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Roberts 2001; Deci & Ryan 1985, 3-4.) Ihmisen perustarpeet ovat perusluontoisia motiiveja, jotka ovat motivaation taustalla ja kertovat syitä ihmisen toiminnalle. Esimerkiksi jalkapallon pelaamisen tarkoitus voi olla pelaamisesta tuleva mielihyvä tai kavereiden kanssa vietetty aika. (Niittamo 2005.)

Motivaatio vaikuttaa suorituksen laatuun ilmeten toiminnan voimakkuutena eli haluna yrittää parhaansa sekä toiminnan pysyvyytenä eli sitoutumisenä päämäärätietoiseen toimintaan. (Kian, Yusoff & Rajah 2013, 57; Roberts 2001.) Se ilmenee myös tehtävien valintana, sillä motivoitunut henkilö valitsee itselleen riittävän haasteellisia tehtäviä. (Roberts 2001.) Bymanin (2002,26-41) kuvaaman motivaatiokäsityksen mukaan sitä voidaan selittää toiminnan tavoitteella eli intentiolla, jonka mukaan ihminen on motivoitunut, jos hänen toiminnassaan on tavoite tai päämäärä. Toiminnan tavoite eli intentio on käsite, joka pitää sisällään paitsi tavoitteen, myös keinot kyseisen tavoitteen saavuttamiseen.

Jos motivaatio puuttuu kokonaan tarkoittaa tämä amotivaatiota, jolloin henkilö kokee, ettei hän pysty vaikuttamaan omaan toimintaansa vaan toi-

minta on täysin ulkoapäin ohjattua ja kontrolloitua. Kun henkilö on täysin motivoitumaton, hän ei koe asioita merkityksellisiksi, eikä hän näe mitään syytä ponnistella kohti asetettuja tavoitteita. (Ryan & Deci 2017b, 16; Ryan & Deci 2000a.) Henkilön ollessa amotivoitunut toimintaa kohtaan, hän kokee yleensä negatiivisia tunteita, kuten avuttomuutta, välinpitämättömyyttä ja masentuneisuutta (Vallerand 2001,271). Seuraavissa alaluvuissa käsittelen tarkemmin sisäistä sekä ulkoista motivaatiota.

2.2 Sisäinen motivaatio

Henkilö voi olla sisäisesti tai ulkoisesti motivoitunut. Sisäinen motivaatio on täysin autonomista motivaatiota eli se on täysin lähtöisin henkilöstä itsestään. Se on toimintaa, jota kohtaan yksilö kokee motivoituvansa sisältä päin tulevista syistä (Vasalampi 2017,55).

Sisäisesti motivoitunut ihminen toimii ja tekee asioita, koska kokee niiden olevan itselleen merkityksellisiä ja hänen omien arvojensa mukaisia sekä hänelle kiinnostavia. Toiminta itsessään tuottaa yksilölle nautintoa ja on palkitsevaa ilman ulkoista palkkiota. Sisäisesti motivoitunut henkilö ei koe, että kukaan kontrolloi voimakkaasti hänen tekemistään. (Deci & Ryan 2008; Vallerand & Ratelle 2002; Liukkonen & Jaakkola 2017b,137.) Henkilö voi esimerkiksi urheilla ja harrastaa tiettyä asiaa sen vuoksi, että hän pitää sitä itselleen tärkeänä ja se tuottaa hänelle mielihyvää sekä energiaa (Vasalampi 2017, 55). Sisäisesti motivoitunut henkilö kokee liikunnasta saadut positiiviset kokemukset itsessään palkintoina (Vallerand & Ratelle 2002).

Motivaatiota voidaan Bymanin (2002, 27-31) mukaan verrata uteliaisuuteen, jossa henkilön kokema epävarmuuden tila ohjaa häntä etsimään tietoa tavoitteena vähentää ja poistaa epävarmuutta. Sisäinen motivaatio on myös siksi tärkeää oppimisessa, sillä siinä oppija saadaan aktiivisesti tutkimaan ja keräämään tietoa. Tällaisessa tilanteessa tieto itsessään motivoi oppilasta oppimaan ja kiinnostus opittavaa asiaa kohtaan johtaa oppimiseen. (Byman 2002, 29-31.)

Esimerkiksi sisäisesti motivoituneet lapset pyrkivät oppimaan taidon mahdollisimman hyvin itsensä vuoksi, kun taas lapset, joiden motivaatio on ulkoista haluavat oppia jonkin asian siksi, että olisivat muita parempia (Wigfield & Eccles 1992; Eccles & Wigfield 2002).

2.3 Ulkoinen motivaatio

Ulkoinen motivaatio tarkoittaa tilaa, jossa toimintaan osallistutaan ulkoisen palkkion takia tai rangaistusten pelossa. Palkkioina voi toimia esimerkiksi palkka, arvostus toisten silmissä, maine tai opettajan antama arvosana liikunnasta. Rangaistus taas voi olla esimerkiksi opettajan tai vanhempien paheksunta, negatiivinen palaute urheilusuorituksesta tai itsensä nolaaminen muiden silmissä. (Byman 2002, 31-36; Vallerand 2001).

Decin ja Ryanin (1985) sekä Liukkosen ja Jaakkolan (2017b, 136) mukaan ulkoisessa motivaatiossa toiminta koetaan myös vahvasti ulkoapäin kontrolloiduksi, eikä se perustu henkilön omaan mielenkiintoon toimintaa kohtaan. Mitä enemmän liikunta rakentuu vain ulkoisten motivaatiotekijöiden vaaraan, sitä heikommin henkilö on siihen sitoutunut, sillä ulkoisen motiivin poistuessa toiminta yleensä loppuu (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 136).

Decin ja Ryanin (1985) mukaan ulkoinen motivaatio voidaan jakaa neljään tasoon, jotka ovat ulkoapäin pakotettu säätely, sisäistetty säätely, tunnistettu säätely sekä integroitu säätely. Nämä motivaation tasot ovat määritelty niiden autonomisuuden ja toiminnan säädeltävyyden perusteella. Motivaation tasoilla liikutaan jatkumona kohti sisäistä, puhtaasti autonomista motivaatiota. Ensimmäisellä ulkoisen säätelyn tasolla käyttäytyminen on täysin ulkoapäin säädeltyä ja siihen ohjaa ulkoinen palkkio tai vaatimusten täyttäminen. Tällainen toiminta koetaan hyvin kontrolloiduksi, sillä toiminnan syyt ovat täysin ulkoisia. (Deci & Ryan 1985, 129-143; Deci & Ryan 2000; Vallerand & Ratelle 2002.)

Toisella sisäistetyn säätelyn tasolla toiminta on enemmän itse säädeltyä ja se nähdään enemmän sisäisesti ohjautuvana kuin ulkoinen säätely. Käyttäyty-

misen taustalla olevien syiden koetaan olevan kuitenkin täysin ulkoisia, eikä yksilö koe niitä omikseen. Hän haluaa kuitenkin käytöksellään välttää omaa syyllisyyttä tai vahvistaa omaa minäkuvaansa. (Deci & Ryan 1985, 129-143.) Esimerkiksi koulun liikuntatunneilla sisäistettyä säätelyä on tilanteessa, jossa oppilas motivoituu tuntien tehtäviin vain siksi, että pitää liikuntaa omassa arvomaailmassaan tärkeänä. Vaikka oppilas kokisi ympäristön tavoitteet tärkeinä arvoina, häntä saattaa ohjata halu saada arvostusta tai hyötyä jotenkin liikunnanopetuksesta (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 137).

Kolmannella tunnistetun säätelyn tasolla motivaatio toimintaa kohtaan tulee siitä, että yksilö kokee tietyn toiminnan itselleen tärkeänä ja arvokkaana. Motivaatio on jo suhteellisen itse määrättyä ja autonomista. (Ryan & Deci 2000b.) Neljäs ulkoisen motivaation tyyppi on integroitu eli sisäistetty säätely, joka on lähimpänä sisäistä motivaatiota. Yksilö kokee tällä tasolla vahvaa autonomiaa, mutta edelleenkin hänellä ei ole vaihtoehtoja olla osallistumatta toimintaan. Toiminnasta on tullut kuitenkin tärkeä osa yksilön tavoitteita ja persoonallisuutta. Yksilö säätelee toimintaa siihen liittyvien arvojen ja omien arvojen sekä tarpeiden yhteensovittamiseksi. (Ryan & Deci 2000b.) Integroitu säätely on yhteydessä vahvaan toimintaan sitoutumiseen, vaikka toiminta ei itsessään aina tuottaisi mielihyvää. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 137.) Markland ja Ingledewin (2007) ovat todenneet, että ulkoinen motivaatio ei ole haitallista, jos sisäinen motivaatio on samaan aikaan hallitsevampi. Heidän mukaansa ulkoinen motivaatio voi myös ajan myötä sisäistyä, jolloin sisäinen motivaatio paranee entisestään.

3 MOTIVAATION MERKITYS LIKUNNANOPE- TUKSESSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) perusopetuksen keskeiseksi tehtäväksi määritellään oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. Tämän keskeisen tehtävän mukaisesti liikunnanopetuksen tehtävä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia positiivisiin liikuntakokemuksiin. Liikunnan avulla kouluissa tuetaan ja kehitetään oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. (OPS 2014, 305-306.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 306, 502) määrittää liikunnanopetuksen tehtäväksi tarjota oppilaille tietoja, taitoja ja kokemuksia, joiden avulla oppilaan on mahdollista omaksua liikunnalliset elämäntavat. Tässä luvussa käsittelen motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä peruskoulun liikunnanopetuksen näkökulmasta. Käsittelen myös yleisimpiä urheiluun ja koululiikuntaan sovellettavia motivaatioteorioita.

3.1 Motivaatio koululiikunnassa

Motivaatiota ja motivaatioteorioita tutkittaessa halutaan löytää syitä ihmisen toiminnalle (Kian, Yusoff & Rajah 2013, 57). Ihmisellä on tiedostamattomia ja tiedostettuja tavoitteita, jotka säätelevät hänen toimintaansa ja toimivat motivaationa ihmisen toiminnalle (Rauste- von Wright & von Wright 1995, 35). Motivaatio taas synnyttää tahtotilan ja halun toteuttaa sitoutunutta toimintaa ja toimia päämäärätietoisesti. (Kian, Yusoff & Rajah 2013, 57.) Motivaatio- käsitteen taustalla on motivaation kohde, motivaation taustalla vaikuttavat syyt sekä tavat toteuttaa tavoitteita ja motiiveja (Nurmi & Salmela -Aro 2017, 10). Motivaatio suuntaa ihmisen toimintaa ja käyttäytymistä tavoitteiden suuntaisesti (Liukkonen & Jaakkola 2017). Henkilö, joka on motivoitunut liikuntaa kohtaan, toimii tietyllä tavalla saavuttaakseen omat tavoitteensa. Vastaavasti henkilö, jolla ei ole kiinnostunut liikunnallista toimintaa kohtaan ei ole motivoitunut. (Ryan & Deci

2000,54.) Buckworthin ja Dishmanin (2002, 195) mukaan yksittäisen henkilön liikunnan harrastamista sekä fyysistä aktiivisuutta ei pysty selittämään tai ennustamaan minkään yksittäisen tekijän avulla. Heidän mukaansa ihmisen käyttäytyminen on aina selitettävissä henkilökohtaisilla, käyttäytymiseen liittyvillä sekä ympäristökohtaisilla tekijöillä. Eli ihmisen käytös on aina seurausta monen tekijän yhteisvaikutuksesta.

Liikuntaa kohtaan sisäisesti motivoitunut lapsi tai nuori jaksaa vastoinikäymisistä tai loukkaantumisista huolimatta harjoitella sekä tehdä valintoja, jotka tukevat liikuntaharrastusta. Yli-Piiparin ja kumppaneiden (2009; 2012) tutkimusten mukaan koululiikunnassa koetun sisäisen motivaation on tutkittu olevan yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen vapaa-ajalla sekä koulun liikuntatunneilla.

Koulun liikuntatunnilla motivoitumattoman oppilaan toiminta taas ei tuota minkäänlaisia oppimistuloksia. Hän osallistuu liikuntatunnille, mutta hänellä ei ole käsitystä siitä, miksi hän on kyseisellä tunnilla. Hän ei osallistu tunnin kulkuun ollenkaan tai hänen osallistumisensa on passiivista. (Liukkonen & Jaakkola 2017b,136; Taylor ym. 2010.) Oppilaan sisäisen motivaation muodostumista voidaan kuitenkin edesauttaa mahdollistamalla oppilaalle toimiminen ympäristöissä, jotka tyydyttävät hänen autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemuksiaan, muuttuvat hänen motiivinsa ulkoisista kohti sisäisiä (Deci & Ryan 2008). Motiivien sisäistyminen tapahtuu hitaasti, joten tärkeintä on, että oppilas saa pitkällä aikavälillä kokemuksia, jotka tukevat hänen sisäistä motivaatiotaan. Motiivit voivat muuttua myös sisäisistä ulkoisiksi, jos toimintaympäristö ei tarjoa autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita. (Deci & Ryan 2008; Liukkonen ja Jaakkola 2017b, 137-138.)

Bailey, Cope ja Perce (2013) ovat tutkimuksissaan havainneet viisi tekijää nuorten liikuntaan motivoitumisessa. Heidän mukaansa liikuntaan nuoria motivoi pätevyyden kokeminen, liikunnasta saatu ilo, ystävien ja vanhempien tuki sekä uusien taitojen oppiminen. Myös Palomäki, Huotari ja Kokko (2017) ovat tutkineet kavereiden ja vanhempien tuen vaikutusta fyysiseen aktiivisuuteen

nuoruudessa. Tutkimuksessa selvisi, että vanhempien tuki motivoi fyysiseen aktiivisuuteen ja usein fyysisesti aktiiviset nuoret saavat kotoa tukea. Kavereilla on tutkimuksen mukaan suuri vaikutus liikkumiseen nuoruudessa. Vaikka omaa motivaatiota liikkumiseen löytyisikin, niin jos kaveripiiri ei suosi liikuntaa saattaa liikkuminen jäädä kiinnostuksesta huolimatta.

Liukkosen ja Jaakkolan (2017b) mukaan motivaatiota voidaan pitää liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena, sillä se mahdollistaa kasvun kohti liikunnallista elämäntapaa. Yksilöiden erilaisuus sekä kiinnostuksen kohteet vaikuttavat heidän mukaansa motivaatioon ja sen syntymiseen, joten liikunnanopetuksessa motivaatio näyttäytyy monin erilaisin tavoin. Tämän takia motivaation edistäminen opetusryhmissä, joissa erilaisia oppijoita voi muodostua haastavaksi liikunnanopettajalle.

Liikuntamotivaation tukemista liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena tukee myös Haggerin ja Chatzisarantiksen (2007) tutkimustulos, jonka mukaan kouluiän liikunnallisella aktiivisuudella on positiivinen yhteys aikuisena tapahtuvan liikunnallisen aktiivisuuden kanssa. Yli-Piiparin (2001) tutkimuksessa huomattiin, että positiiviset koululiikuntakokemukset ovat yhteydessä lasten ja nuorten lisääntyneeseen fyysiseen aktiivisuuteen. Telama ja Yang (2005,5) ovat tutkimuksessaan havainneet koulun liikuntanumeron yhteyden liikunnan harrastamiseen aikuisiällä. Vastaavasti Barkoukiksen (2007) tutkimuksessa selvisi, että kielteiset kokemukset koululiikunnasta saattavat johtaa liikuntatilanteiden välttelyyn myös tulevaisuudessa. Lapsuuden ja nuoruuden liikuntakokemuksilla onkin siis merkittävä vaikutus elinikäisen liikunnan harrastamiseen.

Heikinaro-Johansson ja Palomäki (2011) ovat tutkineet koululiikuntaan suhtautumista. Heidän mukaansa liikunta on erittäin pidetty oppiaine ja siihen suhtaudutaan yleisesti myönteisemmin kuin muihin oppiaineisiin koulussa. Myös Huisman (2004,137) tutkimustulosten mukaan oppilaiden asenteet liikuntaa kohtaan ovat myönteisiä ja koululiikuntaan suhtaudutaan keskimäärin positiivisesti. Suomalaiset koululaiset ovatkin Yli-Piiparin (2011b) tutkimuksen mukaan keskimäärin voimakkaasti sisäisesti motivoituneita koululiikuntaa kohtaan.

Kuitenkin koululaisten syyt liikkumiselle vaihtelevat sukupuolittain tietyissä ikäryhmissä. Aira, Hämylä ja Kannas (2013) nostavat tutkimuksessaan esille, että 15- vuotiaat pojat pitävät hyvään kuntoon pääsemistä, terveydestä huolehtimista, hauskanpitoa, kavereiden tapaamista ja liikunnan aiheuttamia tärkeimpinä syinä harrastaa liikuntaa. Vastaavasti saman ikäiset tytöt pitivät painonhallintaa ja halua näyttää hyvältä tärkeimpinä syinä harrastaa liikuntaa. Motivaatio koululiikunnassa on siis riippuvaista oppilaiden taustatekijöistä.

3.2 Motivaatioteoriat liikunnanopetuksen taustalla

Motivaatiotutkimuksessa on esillä monia erilaisia motivaatioteorioita. Monet motivaatioteorioista käsittelevät motivaatioon vaikuttavia taustatekijöitä sekä minäkuvaan ja pätevyyyteen liittyviä asioita. (Nurmi & Salmela- Aro 2017, 14.) Ryanin ja Decin (2017b, 13) mukaan motivaatioteoriat kuvaavat tekijöitä, jotka ovat toimintaan energisoivia sekä tekijöitä, jotka ovat toiminnalle tietyn suunnan antavia.

Tässä tutkimuksessa motivaatioteorioista käytetään tavoiteorientaatioteoriaa sekä itsemäärämisteoriaa. Kyseisiä teorioita on käytetty paljon urheilua ja koululiikuntaa koskevissa tutkimuksissa. Ne sopivat myös tämän koululiikuntaan käsittelevän tutkimuksen teoriapohjaan. Kumpikin teoria käsittelee ihmisen toimintaa ja pätevyyttä toimia erilaisissa ympäristöissä. Niissä huomioidaan myös sosiaalinen ympäristö, jonka takia ne sopivat tähän motivaatiota liikuntatunneilla käsittelevään tutkimukseen, sillä motivaatio ei aina ole seurausta vain yksilön omasta halusta oppia ja pärjätä.

Tavoiteorientaatioteoria on motivaatioteoria, jota on käytetty paljon liikuntaa ja koululiikuntaa koskevissa tutkimuksissa (Liukkonen & Jaakkola 2017b,138). Teoriaa on käytetty paljon myös urheiluvalmennuksessa sekä työmotivaatiota käsittelevissä tutkimuksissa (Nurmi & Salmela- Aro 2017, 14). Itsemäärämisteoria on Decin ja Ryanin kehittämä teoria, jota on myös käytetty paljon urheiluvalmennuksessa. Se tarkastelee käyttäytymistä ja persoonallisuuden ke-

hitystä erityisesti sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta. Teorian keskiössä on ihmisen kolmen psykologisen perustarpeen täyttyminen ja tästä johtuva motivaation syntyminen ja kehitys. (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017b, 3, 5, 20.)

3.2.1 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria kuuluu sosiaalis-kognitiivisiin motivaatioteorioihin ja siinä olennaisina osina yhdistyvät persoonaan sidotut sekä tilannekohtaiset tekijät. Tavoiteorientaatioteoria korostaa koettua pätevyyttä motivaation lähteenä. Se jakaa pätevyyden kahteen ulottuvuuteen, joissa pätevyyttä voidaan osoittaa joko itsensä vertailua korostavan tehtäväsuuntautuneisuuden tai normatiivista vertailua korostavan minä- eli kilpailusuuntautuneisuuden kautta. (Nicholls 1989, 81-105; Dweck 2006; Liukkonen ja Jaakkola 2017a, 291; Jaakkola 2010, 120; Soini 2006, 26.) Teoriaa on sovellettu paljon kasvatuspsykologiseen tutkimukseen liikunnassa. Sen taustalla on peruslähtökohtana ajatus siitä, että kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa motiivina on lopulta pätevyyden osoittaminen. Liikuntaa voidaan pitää juuri tällaisena suoritusperusteisena toimintana. (Nicholls 1989.)

Koetun pätevyyden merkitys koululiikunnassa on merkittävä, sillä oppilaat vertaavat herkästi ulkonäköään, fyysistä kuntoaan sekä liikuntataitojaan toisiin oppilaisiin. Vertailu aiheuttaa tilanteen, jossa kokemus omasta pätevydestä ja itsensä hyväksi kokemisesta synnyttävät ristiriidan. Vaikka oppilaalla olisi halu pärjätä, motivaatio voi silti heiketä, jos omat kyvyt hyvin pärjäämiseen liikuntatunneilla ei ole muiden oppilaiden tasolla. Tällaisen tilanteen seurauksena liikuntatunnit voivat muuttua ahdistaviksi kokemuksiksi, mikä voi vaikuttaa liikuntaan vielä myöhemminkin elämässä. (Roberts 2001; Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

Tavoiteorientaatioteorian mukaan suoritustilanteessa voi osoittaa omaa pätevyyttä ja tuntea onnistumista joko tehtävä- tai minäsuuntautuneisuuden kautta (Nicholls 1989). Tehtäväsuuntautunut oppija kokee pätevyyttä kehittyessään omissa taidoissaan, uutta oppiessaan sekä kovasti yrittäessään. (Nichols

1989; Roberts 2000). Oppija kokee, että voi oppia uusia taitoja, kehittää jo olemassa olevia taitojaan sekä oppia omista virheistään. Oma kehittyminen ja yrittäminen ovat tehtäväsuuntautuneelle riittäviä onnistumisen ja tyytyväisyyden mittareita, eikä pätevyyden kokeminen ole riippuvaista toisten oppilaiden suorituksista. Tämä mahdollistaa myös sen, että alhaisemmat liikuntataidot omaavat yksilöt voivat kokea onnistumisen elämyksiä liikunnassa. (Soini 2006, 26-27.)

Minäsuuntautunut oppija uskoo, ettei voi kehittää omia taitojaan. Hän kokee, että hänellä joko on jokin taito tai sitten ei ole. Tämä ajattelumalli ohjaa oppijaa välttämään tehtäviä, joissa voisi tehdä virheitä ja tuomaan esille vain niitä taitoja, joita hänellä jo entuudestaan on. Minäsuuntautunut ajatusmalli ei kannusta oppimaan uusia taitojaan ja lopulta se estää saavuttamasta asioita, jotka olisivat olleet mahdollisia ponnistelun ja toimivien toimintastrategioiden avulla. (Dweck 2006; Tirri, Kuusisto & Laine 2018.) Yrittäminen ei anna oppijalle onnistumisen kokemusta, sillä pätevyyden kokeminen on seurausta kilpailullisesta saavutuksesta. Minäsuuntautunut oppija kokee pätevyyttä silloin, kun hän pystyy voittamaan toiset tai saamaan onnistuneen tuloksen verrattuna toisten tuloksiin (Nicholls 1989; Soini 2006, 27.)

Minäsuuntautuneella oppijalla osallistumismotivaatio on korkea ainoastaan silloin, jos hänen tehtäväsuuntautuneisuutensa on samaan aikaan korkea (Roberts 2001). Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät Soinin (2006) mukaan sulje toisiaan pois, vaan kaikissa yksilöissä voi olla piirteitä kummastakin. Jos tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän korkealla tasolla, ei motivaation kannalta aiheudu ongelmia, vaikka minäsuuntautuneisuus olisikin voimakasta. (Roberts 2001; Soini 2006, 27.) Jos minäsuuntautuneisuus taas on tehtäväsuuntautuneisuutta korkeampi ja oppija kokee pätevyytensä heikoksi, voi motivaatio tällaisessa tilanteessa kärsiä. (Roberts 2001; Soini 2006, 27.)

Tutkimukset osoittavat, että yksipuolisesti korostunut minäsuuntautuneisuus on yhteydessä heikkoon viihtymiseen ja itseluottamukseen sekä heikkoon toimintaan sitoutumiseen ja ahdistuneisuuden tunteisiin suoritus tilanteissa (Roberts 2001). Suomessa koululiikuntaa tutkittaessa on huomattu, että seitsemäs- ja

yhdeksäsluokkalaiset pojat ovat tyttöjä enemmän minäsuuntautuneita. Vastavasti saman ikäisten tyttöjen on havaittu olevan enemmän tehtäväsuuntautuneita. (Jaakkola 2002; Yli-Piipari 2011a; Kalaja 2012, 55; Huisman 2004, 89.) Soini (2006) sai omassa tutkimuksessaan samansuuntaisen tuloksen, sillä hänen tutkimuksessaan yhdeksäsluokkalaiset pojat kokivat liikuntatunnit tehtäväsuuntautuneemmiksi kuin tytöt.

Yli-Piipari (2011, 74) on tutkimuksessaan havainnut, että oppilaat, jotka arvostivat vähiten koululiikuntaa ja kokivat suoriutuvansa heikoimmin liikuntatunneilla, olivat vähiten liikkuvia jo alakoulussa. Heidän liikunta-aktiivisuutensa laski tutkimuksessa eniten, kun oppilaita seurattiin kuudennelta luokalta yhdeksännelle. Koululiikuntaan suhtautumisella on yhteys liikunnan harrastamiseen sekä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen (Barkoukis 2007). Näin ollen luokanopettajilla on merkittävä rooli opettaessaan liikuntaa alakoulussa, sillä oma käsitys itsestä liikkujana muodostuu jo alaluokkien aikana. (Pentikäinen, Palomäki & Heikinaro- Johansson 2016, 104.)

3.2.2 Itsemääräämisteoria

Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämän itsemääräämisteorian lähtökohdaksi on oletus, että ihminen on luonnostaan motivoitunut, aktiivinen ja itseohjautuva. Teorian perustana tämä tarkoittaa sitä, että ihmisellä on taipumus asettaa tavoitteita, pyrkiä suoriutumaan ympäristön hänelle asettamista haasteista ja liittämään kokemukset osaksi minäkuvaansa. (Vasalampi 2017, 54; Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000.) Motivaatio voidaan Vallerandin ja Ratellen (2002) mukaan nähdä jananä, jonka toisessa päässä on amotivaatio eli motivaation täydellinen puuttuminen ja toisessa päässä on sisäinen motivaatio.

Itsemääräämisteoriassa keskeisenä on ihmisen kolme psykologista perustarvetta, joita ovat *autonomia*, *koettu pätevyys* sekä *koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus*. Teorian mukaan nämä perustarpeet vaikuttavat motivaation syntyyn ja sisäisen motivaation muodostumiseen. Positiivinen motivaatio syntyy, kun nämä perustarpeet ovat tyydytetyt. (Deci & Ryan 2000, 227-228; Martela, Mäkikallio & Virkkunen 2017,102.)

Autonomian kokemus syntyy, kun yksilöllä on mahdollisuus tehdä valintoja sekä vaikuttaa itse omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Koulun liikuntatunneilla oppilaiden osallistaminen tuntien suunnitteluun ja toteutukseen lisää oppilaiden kokemusta autonomiasta. Oppilailla on lisäksi tunnin tavoitteiden mukaisesti mahdollisuus valita itseään kiinnostavia sekä omalle taitotasolle sopivia harjoitteita. (Deci & Ryan 2000, 230-243; Liukkonen & Jaakkola 2017, 291.) Koettu autonomia vaikuttaa sisäisen motivaation kehittymiseen, joten se on merkittävässä osassa liikuntamotivaation kehittämisessä (Deci & Ryan 2000, 230-243). Yli-Piipari (2011a) tutki väitöskirjassaan liikuntamotivaation ja liikuntatuntien fyysisen aktiivisuuden muutoksia peruskoulun kuudennen luokan ja yhdeksännen luokan välisenä aikana. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että oppilaat olivat motivoituneempia toimintaa kohtaan autonomiaa tukevilla liikuntatunneilla.

Koettu pätevyys on yksilön tunnetta omasta osaamisesta ja pätevyydestä sekä riittävydestä tiettyä tehtävää kohtaan (Deci & Ryan 2000). Se on osa yksilön kognitiivista rakennetta. Kognitiivispsykologisissa teorioissa se nähdään yksilön käsityksenä omasta minästään toisen ihmisen kautta. Olennaisessa osassa ovat yksilön omat kokemukset ja oma arvio suorituksen onnistumisesta, mutta samalla yksilö pyrkii myös saavuttamaan ulkopuoliset odotukset ja vertaa omia kykyjään muihin. (Roberts 2001, 19-20.) Itsemääräämisteorian mukaan yksilö kokee pätevyyttä saadessaan tyydytystä omasta oppimisestaan. Kun itsemäärääminen on korkealla tasolla, tyydytyksen tunteet tulevat tehtävästä itsestään eivätkä ulkopuolelta. Näin yksilö sitoutuu toimintaansa paremmin ja hänen suorituksensa on hänelle omaan tasoon nähden korkealla (Deci & Ryan 2000.) Koettu pätevyys on merkittävä tekijä liikunnallisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa (Jaakkola, Yli-Piipari, Watt & Liukkonen 2016; Taylor 2010). Se on myös yhteydessä sisäiseen motivaatioon koulun liikuntatunneilla, koulun liikuntatuntien fyysiseen aktiivisuuteen, liikunnallisesti aktiiviseen vapaa-aikaan sekä koulun ulkopuoliseen liikuntaan osallistumiseen (Taylor ym 2010; Sas-Nowosielski 2008; Deci & Ryan 2000). Alhainen koettu pätevyys voi Barkoukiksen (2007) tutkimuksen mukaan aiheuttaa ahdistuneisuuden kokemuksia.

Pätevyyden kokeminen on tärkeää lasten ja nuorten liikuntamotivaation syntymiselle. Lapset ja nuoret kokevat pätevyyttä halutessaan kehittyä taidoissa ja niiden hallitsemisessa. (Weiss 2013.) Liikunnallista pätevyyttä kokevien oppilaiden on myös todettu saavan hyviä numeroita liikunnasta (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006). Koetun fyysisen pätevyyden on myös useissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä suorituskäyttöön, itseluottamukseen sekä osallistumiseen erilaisissa liikuntatilanteissa. (Crocker, Eklund & Kowalski 2000). Keväällä 2018 toteutetussa LIITU- tutkimuksessa havaittiin, että enemmistö lapsista ja nuorista kokee oman liikunnallisen pätevyyden melko hyväksi. Tutkimuksen nuorin ikäluokka 11- vuotiaat kokivat enemmän liikunnallista pätevyyttä kuin 13- ja 15-vuotiaat. Tutkimuksessa havaittiin, että pojat kokivat enemmän liikunnallista pätevyyttä kuin tytöt. Koettu liikunnallinen pätevyys oli tutkimuksessa korkeampaan liikunnallisesti aktiivisilla lapsilla ja ero vähiten liikkuvien ja eniten liikkuvien välillä oli merkittävän suuri. (Polet, Lintunen & Laukkanen 2018.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön kokemusta ryhmään kuulumisesta, turvallisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta yhtenä ryhmän jäsenenä. Jokaisella ihmisellä on luontainen tarve kuulua johonkin ryhmään, mikä ohjaa heidän toimintaansa kohti yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Deci & Ryan 2000, 227-268; Vasalampi 2017, 59-61.) Sosiaalisesti yhteenkuuluvassa liikuntaryhmässä oppilaat haluavat kokea itsensä hyväksytyiksi sekä saada positiivista palautetta ryhmässä toimimisesta. He haluavat kokea toisten kanssa turvallisuuden, kiintymyksen ja läheisyyden tunteita ryhmässä muiden ryhmän jäsenten kanssa. Liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö voi siis edistää tai estää liikuntamotivaatiota. Oppilaan sisäisen liikuntamotivaation kehittymiseen on yhteydessä myös liikunnan opettajan kokeminen lämpimäksi ja turvalliseksi. (Liukkonen ja Jaakkola 2017, 291; Deci & Ryan 2000 227-260; Liukkonen 2016, 218-229.) Ruokonen, Kokkonen ja Kokkonen (2014) ovat tutkimuksessaan havainneet, että runsas sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisäsi psykologisen turvallisuuden tunnetta alakoulun 4.-6. luokkalaisilla oppilailla. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden sekä pätevyyden kokemuksen on havaittu vähentävän ahdistuneisuutta (Jaakkola ym. 2019).

Koulun liikuntatunneilla psykologisten perustarpeiden täytyessä oppilaan itsemäärääminen muodostuu positiiviseksi, jolloin hän kokee koululiikunnan sisäisesti motivoivaksi. Hyvä sisäinen motivaatio taas lisää oman kyvykkyyden kokemusta sekä parantaa viihtyvyyttä liikuntatunneilla. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 291; Deci & Ryan 2000, 227-268.) Jaakkolan ja kumppanit (2019) tutkivat viidesluokkalaisten suomalaisten viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa. He havaitsivat, että psykologisten perustarpeiden täytyminen sekä sisäinen motivaatio olivat positiivisesti yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen.

Mikäli oppilas tuntee, että hänen psykologiset perustarpeensa eivät toteudu, muuttuu motivaatio ulkoiseksi tai lakkaa kokonaan. Mikäli näin tapahtuu, oppilas voi kokea ahdistuneisuutta, eikä välttämättä halua edes kokeilla uusia liikuntatehtäviä. (Deci & Ryan 2000, 227-268.) Jaakkolan ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa havaittiin, että amotivaatiolla eli motivaation täydellisellä puuttumisella oli negatiivinen yhteys liikuntatunneilla viihtymiseen (Jaakkola ym. 2019). Täten voi todeta, että psykologisten perustarpeiden täyttymistä tulisi tukea koulun liikuntatunneilla, koska näin muodostettu sisäinen motivaatio tukee oppilaan hyvinvointia, oppimista ja osallistumista. (Deci&Ryan2000,227-268.)

Itsemääräämisteoriassa yksilön hyvinvoinnin ja terveyden, hyvän suorituksen tai oppimisen sekä ongelmanratkaisun näkökulmasta merkittävämpiä ovat motivaation lähde ja motiivin laatu kuin motivaation määrä. Teoria keskittyy erottelemaan erilaisia motiivityyppejä ja tutkimaan erilaisten motiivien merkitystä yksilön kehitykselle. Teoria jakaa motiivit sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. (Vasalampi 2017,54-55.) Aartin ym. (2017) mukaan psykologiset perustarpeet selittivät pojilla 51,2% ja tytöillä 43% sisäisen motivaation vaihtelusta. Autonomialla, koetulla pätevyydellä ja yhteenkuuluvuuden tunteella ei ollut yhteyttä ulkoisen motivaation kanssa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on huomattavasti elementtejä itsemääräämisteoriaan perustuen. Opetussuunnitelman perusteissa liikunnanopetuksen tehtäviksi määritellään vaikuttaminen oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. Tärkeitä

ovat liikunnallisen elämäntavan tukeminen sekä yksittäisiin liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset, joilla edistetään oppilaan sisäistä motivaatiota. Oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan sekä vahvistamaan itsenäisen työskentelyn taitoja. Nämä vahvistavat oppilaan autonomian tunnetta. Koettua fyysistä pätevyyttä pyritään liikuntatunneilla vahvistamaan valitsemalla opetukseen onnistumisen kokemuksia sekä iloa tarjoavia tehtäviä sekä leikkejä. Monipuolisilla ja vaihtelevilla tehtävillä tarjotaan oppilaille kokemuksia kehollisesta ilmaisusta, liikunnallisesta pätevyydestä sekä osallisuudesta. Liikunnanopetuksessa käytetään sellaisia tehtäviä, joissa toimitaan pitkäjänteisesti tavoitteiden saavuttamiseksi yksin ja yhdessä muiden kanssa. Näin tuetaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittymistä, johon kuuluu myös liikuntatunneilla toisia kunnioittava vuorovaikutus, tunteiden tunnistaminen ja säätely, vastuullinen toiminta, myönteisen minäkäsityksen kehittyminen sekä itsensä kehittäminen pitkäjänteisesti.

3.3 Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa

Motivaation kehittymistä liikunnanopetuksessa on tutkittu laajasti ja sen seurauksena on syntynyt motivaatioilmaston käsite. Motivaatioilmasto tarkoittaa liikuntapedagogiikassa toiminnan yksilöllisesti koettua sosioemotionaalista ilmapiiriä, jossa korostuvat erityisesti psyykkisen hyvinvoinnin, oppimisen, viihtymisen sekä sisäisen motivaation edistämisen näkökulmat. Motivaatioilmastoon liikuntatunneilla vaikuttavat niin opettajan kuin oppilaidenkin toiminta. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 290.)

Koululiikunnassa motivaatioilmaston kokemuksella on vaikutusta oppilaan kognitiivisiin motivaatiotekijöihin, joita ovat suhtautuminen onnistumisiin ja epäonnistumisiin, kyvykkyyden kokemiseen sekä arvostuksiin. Motivaatioilmastolla on vaikutus myös oppilaan tunteisiin, kuten viihtymiseen ja ahdistuksen kokemiseen liikuntatunneilla. Sillä on vaikutus myös liikuntaharrastuksiin, yrittämiseen sekä prososiaaliseen eli myönteiseen ja toivottuun käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 291.) Liikuntatuntien

motivaatioilmasto muodostuu usein, joko minäsuuntautuneeksi tai tehtäväsuuntautuneeksi, riippuen siitä miten oppilaat tunneilla toimivat ja kumpaan suurin osa oppilaista ovat yksilöinä suuntautuneet (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 292).

Jaakkola, Wang, Soini ja Liukkonen (2015) ovat tutkineet yhdeksännen luokan oppilaiden käsityksiä koulun liikuntatuntien motivaatioilmastosta sekä koetun motivaatioilmaston yhteydestä liikunnasta nauttimiseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden käsityksissä liikuntatuntien motivaatioilmastosta on merkittäviä eroja. Koetulla motivaatioilmastolla on merkittävä vaikutus liikunnasta nauttimisessa. Tutkimuksen mukaan tehtäväsuuntautunut ilmasto on tärkeä liikuntatunneista nauttimiseen vaikuttava tekijä, sillä tehtäväsuuntautuneeksi ilmaston kokevat oppilaat nauttivat liikuntatunneista.

Liukkonen tutkimusryhmineen (2010), Kalaja (2012) ja Gråsten (2014) ovat kaikki omissa tutkimuksissaan tutkineet 6.-8.luokkalaisten suomalaisten oppilaiden kokemuksia koulun liikuntatunneista. Kaikissa tutkimuksissa on havaittu, että oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän tehtäväkuin minäsuuntautuneeksi. Kalaja (2012) havaitsi myös tutkimuksessaan, että pojat arvioivat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän minäsuuntautuneeksi kuin tytöt. Myös Soini (2006, 63) on saanut samansuuntaisia tuloksia omassa tutkimuksessaan.

3.3.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa kannustetaan parhaansa tekemiseen, uuden oppimiseen, yrittämiseen ja omissa taidoissa kehittymiseen oppilaan tekemistä virheistä huolimatta. Nichollsin (1984) mukaan tehtäväsuuntautunut yksilö parantaa omia suorituksiaan verraten niitä yksilön omiin aiempiin suoriin eikä muiden suorituksiin. Koululiikunnassa tämä on tärkeää, koska näin heikommatkin oppilaat saavat mahdollisuuden kokea onnistumisen kokemuksia (Ames 1992). Opettaja korostaa tunneilla oppilaiden autonomiaa ja ohjaa heitä kehittymään taidoissaan yhdessä tehden ja toimien. Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat liikuntatuntien motivaatioilmaston

syntyyn. Esimerkiksi opettajan oma kilpailuhenkisyys saattaa muodostaa liikuntatuntien motivaatioilmastosta minäsuuntautuneen kilpailullisen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston sijaan. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 292.)

Tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on havaittu olevan yhteys sisäiseen motivaatioon, liikuntataitojen oppimiseen, koettuun pätevyYTEEN, vähäisiin suorituspaineesiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tehtäväorientaatioon sekä viihtymiseen. Sen on havaittu myös lisäävän haasteellisempien tehtävien valitsemista. (Bakirtzoglou & Ioannou 2011; Gråsten ym 2012; Liukkonen & Jaakkola 2017, 292.) Tehtäväsuuntautuneisuus ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ovat myös yhteydessä hauskanpitoon, positiiviseen asenteeseen sekä tyytyväisyyteen luokassa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ennusti myös parempaa keskittymistä etenkin niillä henkilöillä, joilla oli heikko tietoisuus itsestään ja omista taidoistaan. (Bakirtzoglou & Ioannou 2011, 297.) Liukkosen ja Jaakkolan (2017a) mukaan oman henkilökohtaisen kehityksen painottaminen koulun liikuntatunneilla edistää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja vähentää oppilaan itsensä vertaamista toisiin oppilaisiin. Vertailun sijaan hän keskittyy omaan oppimiseen sekä omaan kehitykseensä. Ruokonen ja kumppanit (2014, 52-53) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto liikuntatunneilla lisäsi tunnetta psykologisesta turvallisuudesta 4.-6. luokkalaisilla oppilailla. Tehtäväsuuntautuneisuuden tukemisella oli merkittävä vaikutus etenkin tyttöjen psykologisen turvallisuuden tunteen kokemiseen.

3.3.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu kilpailullisuus ja toisiin itsensä sekä omien suoritustensa vertailua. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat kilpailevat toisiaan vastaan ja heille on tärkeää onnistua toisia oppilaita paremmin. Suorituksia vertaillaan toisten oppilaiden suorituksiin sekä erilaisiin keskiarvotaulukoihin. Myös virheiden tekemistä vältetään. (Liukkonen ja Jaakkola 2017a, 291-292.) Yksilö kokee pätevyyttä, kun hän on voittanut toiset tai on suoriutunut vähemmillä ponnisteluilla kuin muut (Roberts 2001). Liukko-

sen ja Jaakkolan (2017a) mukaan itse toiminta ei tuo oppilaille tyydytystä ja yksilö uskoo, että menestys johtuu yrittämisen ja kehittymisen sijaan omasta kyvykkyydestä. Oppilaat eivät ole myöskään niin halukkaita yhdessä tekemiseen kuin liikuntatunneilla, joilla motivaatioilmasto on tehtäväsuuntautunut. Nichollsin (1984) mukaan, jos yksilö ei kykene tehtävässä osoittamaan omaa paremmuuttaan ja hän kokee, että hänen tulee ponnistella liian paljon tavoitteen saavuttamiseksi, hän luopuu tehtävästä varmuuden vuoksi. Näin hänen oma pätevyytensä kokemus ei joudu koetukselle.

Minäsuuntautunut, kilpailua korostava motivaatioilmasto vaikuttaa huonoon viihtyvyyteen sekä ahdistuskokemuksiin liikuntatunneilla (Jaakkola ym. 2019; Barkoukis 2007; Yli-Piipari 2009). Minäsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä heikkoon viihtymiseen ja suoriutumiseen ja jopa ahdistuneisuuden koulun liikuntatunneilla. Tällä on yhteyttä vähäiseen liikunnan arvostukseen. (Barkoukis 2007.) Se on myös kielteisesti yhteydessä liikuntamotivaation kehittymiseen, minäorientaatioon sekä kiinnostuksen vähenemiseen liikuntaa kohtaan. Kyseisessä motivaatioilmastossa yleistä on myös, että liikuntamotivaatio muodostuu ulkoiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 292; Bakirtzoglou & Ioannou 2011, 296-305.)

Liikuntatunneilla tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole toistensa vastakohtia. Ne eivät myöskään sulje toisiaan pois, sillä liikuntatunneilla voi tilanteen mukaan korostua toinen ilmastotyypeistä tai tunneilla voi olla mukana elementtejä molemmista. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei ole motivaation kehittymisen näkökulmasta haitallinen liikunnassa taitaville oppilaille. Vähemmän taitavien oppilaiden kohdalla yksipuolisesti minäsuuntautunut motivaatioilmasto voi sen sijaan heikentää viihtyisyyttä sekä tehtäväsuuntautuneisuutta liikuntatunneilla. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 292; Jaakkola ym. 2015.) Kun kiinnostus tehtävää kohtaan ja halu yrittää heikkenevät ei yksilö halua jatkaa toimintaa. Tällöin on mahdollisuus epäonnistumisen kokemuksiin. (Roberts 2001.)

3.3.3 Opettajan toiminta motivaatioilmastossa

Opettaja ei pysty suoraan vaikuttamaan oppilaan liikuntamotivaatioon. Liukkonen ja Jaakkolan (2017, 292) mukaan opettaja voi kuitenkin pedagogisilla ja didaktisilla ratkaisuillaan muokata liikuntatilanteiden sosiaalisen ilmapiirin sellaiseksi, että se edistää liikuntamotivaation syntymistä. Opettajan omalla toiminnalla onkin ratkaiseva rooli liikuntatuntien motivaatioilmaston rakentumisessa.

Epsteinin (1989) kehittämällä Target- mallilla voidaan havainnollistaa opetustilanteiden pedagogisia ja motivaatiota edistäviä elementtejä. Mallissa on kuusi pedagogista elementtiä, joiden tehtäväsuuntautuneita elementtejä korostamalla opettaja voi vaikuttaa suotuisan motivaatioilmaston syntymiseen liikuntatunneilla. Nämä pedagogiset elementit ovat *tasks* eli tehtävät, *authority* eli opettajan auktoriteetti, *rewarding* eli palaute, *grouping* eli ryhmittely, *evaluation* eli arviointi sekä *timing* eli ajankäyttö. Target- malli on saanut nimensä kuuden elementin englanninkielisten nimitysten alkukirjaimista.

Tasks eli tehtävien ja niiden toteuttamistapojen tulee koululiikunnassa olla vaihtelevia ja monipuolisia. Tehtävien tulee tarjota oppilaille onnistumisia ja positiivisia kokemuksia. Jokaisen oppilaan taitoihin suhteutettuna tehtävien tulisi myös tarjota jokaiselle sopivasti haasteita. (Epstein 1989.) Opettajan on mahdollista eriyttää tehtäviä yksilöllisesti sopiviksi ja mahdollistaa näin oppilaille pätevyyden kokemuksia. Opettaja voi myös mahdollistaa oppilaille omien tavoitteiden asettamisen sekä tarjota oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa tehtäviin. Täten oppilaille syntyy kokemuksia autonomiasta. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017, 293.)

Authority eli opettajan auktoriteetin tulisi olla mahdollisimman tasapuolista. Autonomian tunteen luomalla opettaja pystyy aktivoimaan oppilaita. Opettajan tulisi tarjota oppilaille tilaisuutta osallistua oppitunteja koskevaan päätöksentekoon. Myös oppilaiden vastuuttaminen liikuntatuntien aikana aktivoi oppilaita ja vahvistaa heidän autonomiansa tunnetta. (Epstein 1989.)

Rewarding eli palautteen antamisen tulisi olla tasapuolista. Hyvä palaute on yksilöä huomioivaa sekä palkitsevaa. Sen tulisi olla riittävän henkilökohtaista ja saada oppilas kiinnostumaan tehtävästä. Palautteen tulisi olla rakentavaa, siten

että se sisältää sekä myönteistä palautetta oppilaan suorituksesta että myös lyhyen korjausehdotuksen suorituksen kehittämiseksi. Korjausehdotuksen jälkeen tulee vielä positiivinen yhteenveto oppilaan koko suorituksesta. Tällaista palautteen antamisen mallia kutsutaan hampurilaismalliksi. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017, 294.) Rakentavan palautteen on nähty vahvistavan oppilaan itseluottamusta ja auttavan oppilasta kehittämään omaa ajatteluaan sekä suuntaamaan toimintaansa yhä tarkoituksenmukaisemmaksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294.)

Grouping eli oppilaiden ryhmittely tulisi Epsteinin (1989) mukaan toteuttaa siten, että se olisi mahdollisimman heterogeenistä, vähentäisi sosiaalista vertaailua ja lisääisi näin oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hyvissä ryhmissä toteutuu yhteistoiminnallinen oppiminen ja oppilaat auttavat sekä kannustavat toisiaan. Oppilaiden välisen yhteistyön korostaminen liikuntatunneilla on motiivoinnin kannalta opettajan tärkeä tehtävä. Hyvän yhteistyön lisäksi eriyttäminen on tärkeää toiminnan ryhmittelemisessä. Eriytetyt tehtävät mahdollistava oppilaiden onnistumisen ja pätevyyden kokemukset ja siten suuremman motivaation harjoitella lisää. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017, 294.)

Evaluation eli arviointi tulisi Epsteinin (1989) mukaan toteuttaa mahdollisimman paljon oppilaita osallistaen ja heidän omaan kehittymiseensä sekä yrittämiseen liikuntatunneilla keskittyen. Arvioinnissa voidaan keskittyä henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen, henkilökohtaisissa taidoissa kehittymiseen, ryhmässä toimimiseen sekä parhaansa yrittämiseen. Näin arvioinnin avulla voidaan tukea liikuntatuntien tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Motivaatioilmastoon vaikuttaa myös se, miten opettaja suhtautuu virheisiin. Virheet tulisikin arvioinnissa nähdä hyödyllisinä ja olennaisena osana liikuntataitojen oppimisprosessia. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017, 294.)

Timing eli ajankäytön tulisi mallin mukaan toimia niin, että se olisi mahdollisimman joustavaa ja mahdollistaisi oppilaille riittävästi aikaa tehdä suorituksiaan. Uusien asioiden oppimiseen tarvittava aika on yksilöllistä, joten opettajan

pitää tarvittaessa muuttaa omia suunnitelmia, jotta jokainen oppilas saa oppimisen kannalta riittävästi aikaa. Joustava ajankäyttö tukee oppimista tehokkaasti. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2017, 294.)

Barkoukis, Koidou & Tsorbatzoudis (2010) sekä Treasure ja Roberts (2001) ovat tutkineet Target-mallin tehtäväsuuntautuneiden elementtien vaikutusta liikunnanopetuksen motivaatioilmastoon. Näissä tutkimuksissa on havaittu, että Target-mallin elementit ovat parantaneet tyytyväisyyttä sekä viihtymistä liikuntatunneilla ja vähentäneet oppilaiden kokemaa ahdistuneisuutta. Malli on myös edesauttanut myönteisten asenteiden luomista harjoittelua kohtaan, vaikuttanut myönteisesti koettuun pätevyyteen sekä vahvistanut uskosta yrittämisen tärkeydestä. Myös Suomessa Kokkosen (2003) ja Kalajan (2012) tutkimuksissa on havaittu, että Target-mallin mukaisilla opetusmenetelmillä voidaan lisätä kokemusta tehtäväsuuntautuneesta motivaatioilmastosta ja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon vaikuttaviin tekijöihin. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa korostamalla opettaja edistää koettua pätevyyttä, koettua autonomiaa sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Liukkonen & Jaakkola 2017b).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän Pro gradu- tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmaston merkityksestä liikunnanopetuksessa. Tavoitteena on myös selvittää, että millaisia näkemyksiä opettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä liikuntatunneilla.

Tutkimuksen tavoitteen kautta tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- 1.) Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmaston merkityksestä peruskoulun liikuntatunneilla?
- 2.) Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä peruskoulun liikuntatunneilla?

Ensimmäinen tutkimuskysymys tuottaa tietoa siitä, millaisia näkemyksiä opettajilla on motivaatiosta ja kuinka tärkeinä he pitävät motivaatiota liikuntatunneilla. Toinen tutkimuskysymys tuo esille opettajien näkemyksiä ja toimintatapoja motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä liikuntatunneilla.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä motivaatiosta sekä motivaatioilmastosta, joten tutkimus on toteutettu laadullista eli kvalitatiivista tutkimusmenetelmää käyttäen. Laadullisessa tutkimuksessa on Pattonin (2002, 4-5, 9-13) mukaan tavoitteena ymmärtää tutkittavaa asiaa syvällisesti ihmisten omien kokemusten ja kertomusten kautta. Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena lisätä ymmärrystä tutkittavaa ilmiötä kohtaan antaen ilmiölle samalla teoreettisen viitekehyksen (Tuomi & Sarajarvi 2018, 85). Tutkittavan omien

kokemusten perusteella tutkija pyrkii muodostamaan mahdollisimman yksityiskohtaisen ja tarkan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tapahtuu ilmiön syvällisen ymmärtämisen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 29-30, 66.)

Yksi laadullisen tutkimuksen piirteistä on Kiviniemen (2018, 73-76) mukaan tutkimuksen prosessinomaisuus, jossa tutkimustehtävä ja aineistonkeruu sekä tutkimuskysymys mahdollisesti muotoutuvat tutkimusprosessin aikana. Kiviniemi (2018, 73-76) pitää myös tärkeänä tutkimusasetelman selkeää ja riittävän tarkkaa rajausta. Tässä tutkimusprosessissa tutkimusasetelma on pyritty saamaan mahdollisimman rajatuksi ja selkeäksi. Tässä tutkimuksessa prosessinomaisuus näkyi myös siten, että tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset tarkentuivat vielä tutkimusprosessin edetessä.

Tässä tutkimuksessa on myös pyritty välttämään tulkintojen muodostamista tutkijan omasta näkökulmasta. Pattonin (2002, 13-15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pätevyys on merkittävässä roolissa, sillä aineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla tai tulkitsemalla erilaisia dokumentteja. Tutkijan tulee muodostaa tulkintansa tutkimusaineistoon perustuen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston koko on pieni, mutta aineisto pyritään analysoimaan mahdollisimman kattavasti. Aineiston tieteellisyys ei ole riippuvainen aineiston määrästä vaan sen laadusta. Laadullinen tutkimus ei myöskään pyri yleistämään tutkimuksen tuloksia, vaan se pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 2014, 17-18, 61; Tuomi & Sarajärvi 2018,98.) Tätä tutkimusta varten haastateltiin kahdeksaan opettajaa. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata opettajien toimintaa motivaatioilmastossa ja kuvata motivaation sekä motivaatioilmaston merkitystä heille. Tutkimusaineisto määrä on tämän tutkimuksen puitteissa riittävä siihen, että syvällisen analyysin tekeminen on mahdollista.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia, joten se on osa Fenomenologis- hermeneuttista tutkimusperinnettä. Fenomenologiassa keskeisenä tutkimuskohteena on elämismailma, eli tarkemmin ihmisten kokemusten sekä asioille antamien merkitysten tutkiminen. Tutkimukset pyrkivät usein syvällisempään ymmärtämiseen ja asioiden tulkintaan.

(Tuomi & Sarajärvi 2018, 34.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien näkemyksiä, jotka ovat vahvasti sidoksissa heidän kokemuksiinsa sekä heidän asioillensa antamiin merkityksiin. Täten tutkimus on osa fenomenologista suuntausta. Koska tutkimuksessa tutkitaan opettajien näkemyksiä, on se myös lähestymistavaltaan osittain fenomenografinen. Fenomenografisessa lähestymistavassa tarkastellaan ihmisten käsityksiä ja näkemyksiä tietyistä ilmiöistä. Tutkimus pyrkii ymmärtämään, kuvailemaan ja analysoimaan tutkittavien näkemyksiä ja käsityksiä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Tässä lähestymistavassa ihmisten näkemykset perustuvat kokemuksiin ja heidän kertomansa määrittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Hermeneutiikka on ihmisen kykyä ymmärtää ja tulkita ympäröivää sosiaalista todellisuutta ja sen merkityssuhteita (Patton 2002, 115). Fenomenologiseen tutkimukseen tarvitaan hermeneuttista ulottuvuutta tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään eli oivaltamaan tiettyjen ilmiöiden syvällisempiä merkityksiä. Tiivistettynä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä ja kokemuksia siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 34-35.)

4.3 Tutkimuksen kohde ja osallistujat

Tutkimus kohdistuu perusopetuksen ala- ja yläkoulussa työskenteleviin luokanopettajiin sekä liikunnan aineenopettajiin. Tutkimuksen aineisto kerättiin tammi-kuun ja maaliskuun 2020 välisenä aikana. Tutkimukseen osallistui kahdeksan (N=8) opettajaa, joista viisi oli luokanopettajia ja kolme liikunnan aineenopettajia, jotka työskentelivät kouluissa Etelä- ja Keski-Suomen alueella. Luokanopettajat työskentelivät eri luokka-asteilla alakouluissa ja aineenopettajat toimivat liikunnan ja terveystiedon opettajana yläasteella tai yhtenäiskoulussa sekä mahdollisesti lukiossa. Näin tutkimukseen saatiin tietoa hyvin erilaisista näkökulmista. Tutkimuksen tuloksissa tutkimukseen osallistujat on nimetty niin, että

luokanopettajina työskentelevät osallistujat ovat opettajat 1-5- ja aineenopettajina työskentelevät henkilöt ovat opettajat 6-8 (tuloksissa merkitty esimerkiksi ope1, ope 6).

Tutkimukseen osallistuneista kuusi oli naisia ja kaksi miehiä. Tutkimuksen kannalta sukupuoli ei ole olennainen tieto, sillä tutkittavien näkemykset ja omat kokemukset sekä toimintatavat eivät ole tutkimuksen aiheen kannalta sidonnaisia sukupuoleen. Haastatelluilla opettajilla oli työkokemusta hyvin eri määriä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työkokemus vaihteli vuoden työkokemuksesta pisimmillään 17 vuoden työkokemukseen.

Aineiston otantamenetelmänä toimi harkinnanvarainen otanta, jossa tavoitteena on keskittyä pieneen joukkoon tutkittavia ja saada heistä mahdollisimman kattava ja monipuolinen aineisto. Harkinnanvarainen otanta sopii hyvin laadulliseen tutkimukseen, sillä osallistujien tulee olla tarkoitukseen sopivia ja tietää tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 71; Patton 2002, 46.) Tässä tutkielmassa haluttiin kattavasti tietoa sekä ylä- että alakoulusta, joten opettajat erilaisilla taustoilla saatiin mukaan tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla tutkijan omien kontaktien sekä tuttujen opettajien ja rehtoreiden kautta.

Tutkimusta varten tehtiin myös yksi esihaastattelu ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Hirsijärven ja Hurmeen (2015) mukaan esihaastattelu on välttämätön osa haastattelua, sillä se antaa tärkeää informaatiota haastattelurungon sekä haastattelukysymysten toimivuudesta ja esimerkiksi haastattelun pituudesta. Esihaastattelun avulla pystytään myös varmistamaan, että haastattelurungon aihepiirit ja kysymykset ovat kohdistuneet palvelemaan tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. Esihaastatteluun osallistui tuntemani opetus-alalla työskentelevä henkilö. Haastattelurunko (liite 1.) osoittautui esihaastattelun myötä toimivaksi, joten siihen ei enää sen jälkeen ollut tarvetta tehdä merkittäviä muutoksia.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto on koottu haastattelemalla peruskoulussa työskenteleviä luokanopettajia sekä liikunnan aineenopettajia. Haastattelu on Tuomen ja Sarajärven (2018, 72) mukaan luonteva tapa selvittää henkilöiden omia ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuna on myös joustavuus, sillä haastattelijalla voi tehdä muutoksia kysymysten järjestykseen sekä esittää tarkentavia kysymyksiä tarpeen mukaan. Näin haastattelijalla saa mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta. Myös väärinkäsitykset ja ilmausten sanamuodot ovat helpompia korjata haastattelussa kuin esimerkiksi kyselylomakkeessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla, jossa pyrittiin löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Teemahaastattelu perustuu etukäteen valittuihin teemoihin sekä niihin liittyviin tarkentaviin kysymyksiin, joiden varassa haastattelu etenee. (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 2014, 88.) Teemahaastattelu korostaa ihmisten omia kokemuksia ja tulkintoja asioista sekä ihmisten asioille antamia merkityksiä (Hirsijärvi & Hurme 2008).

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin vuoden 2020 tammikuun ja maaliskuun välisenä aikana. Haastattelujen kesto vaihteli noin 45 minuutista noin 80 minuuttiin. Haastattelut pyrittiin suorittamaan kasvotusten. Aikataululisten ja terveydellisten syiden takia kolme haastatteluista toteutettiin Skype-ohjelmiston välityksellä. Haastattelut äänitettiin ja myöhemmin äänitallenteet litteroitiin tekstimuotoon. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 63 sivua. Eskola ja Suoranta (2014, 18) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa otanta on pieni, mutta silti se pyritään analysoimaan perusteellisesti. Aineiston tieteellisyys ei laadullisessa tutkimuksessa ole riippuvainen aineiston määrästä vaan sen laadusta.

Haastattelu toteutettiin ennakoon suunnitellun haastattelurungon (liite 1) pohjalta. Rungossa oli kolme pääteemaa, joita oli täydennetty ja jaoteltu tarkentavilla kysymyksillä. Ensimmäinen teeman tutkimuksessa oli käsitteiden

määrittely, jossa haastateltavaa pyydettiin määrittelemään tutkimuksen keskeiset käsitteet motivaatio ja motivaatioilmasto. Seuraava teema käsitteli motivaation roolia oppimisessa ja liikunnanopetuksessa. Kolmas teema oli motivaatioilmasto, joka pohjautuu Epsteinin (1989) kehittämään Target- malliin. Malli havainnollistaa opetustilanteiden pedagogisia ja motivaatiota edistäviä tehtäväsuuntautuneita elementtejä, joita korostamalla opettaja voi kehittää motivaatioilmastoa liikuntatunneilla oppilaiden motivaatiota edistäväksi. (Epstein 1989.)

4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessa analysoitava aineisto koostui tutkimusta varten tehdyistä haastatteluista. Aineiston analyysimenetelmänä on käytetty laadullista sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 78, 103, 117) mukaan laadullinen sisällönanalyysi on tyypillinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Se on aineiston sisällön erittelyä tutkimuskysymysten kannalta oleellisten asioiden mukaan ja sillä pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja yleisessä muodossa. Se voi olla yksittäinen analyysitapa tai se voi toimia laajempaan tulkinnallisena kehyksenä, joka voidaan liittää muihin analyysimenetelmiin. Pattonin (2002, 452-453) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä pyritään tekstistä löytämään toistuvia asioita, merkityksiä sekä johdonmukaisuuksia, joista muodostetaan lopulta tutkimuksen oleelliset teemat.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatiosta sekä motivaatioilmastosta peruskoulun liikuntatunneilla ja millaisia näkemyksiä opettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksen aineistosta ensimmäinen osa on analysoitu induktiivisesti eli aineistolähtöisesti. Opettajien näkemyksiä motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä käsittelevä osa aineistosta on analysoitu teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, sillä sen pohjana toimi jo haastatteluissa Epsteinin (1989) Target- malli. (Elo & Kyngäs 2008, 107.)

Aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysi etenee aineistoon pohjautuen yksittäistapauksesta yleistyksen. Analyysissä saadut analyysiyksiköt nousevat

kerätystä aineistosta, eikä niitä ole suunniteltu mitenkään etukäteen. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmalla teorialla ja tiedolla ei ole merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108; Eskola ja Suoranta 2014, 19.)

Tämän tutkimuksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu Milesin ja Hubermanin (1994 ks. Tuomi & Sarajärvi 2018,122) kolmivaiheiseen malliin aineistolähtöisen analyysin tekemisestä. Mallin mukaan aineisto ensin redusoidaan eli pelkistetään, jonka jälkeen seuraavassa vaiheessa se klusteroidaan eli ryhmitellään. Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tuomen ja Sarajärven (2018,104-108) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee seuraavasti 1) Aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) redusoidun aineiston ilmausten ryhmittely eli klusterointi, 3) alaluokkien muodostaminen, 4) yläluokkien muodostaminen ja viimeisessä vaiheessa 5) kokoavan luokan rakentaminen.

Analyysin alussa haastatteluaineisto litteroitiin tekstimuotoon ja siihen tutustuttiin huolella. Sen jälkeen aineistoa pelkistettiin eli redusointiin, niin että aineistosta alleviivattiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia. Nämä ilmaukset muutettiin pelkistettyyn muotoon ja listattiin erikseen ja sen jälkeen niitä alettiin klusteroida eli ryhmitellä. Pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samanlaisia tai samaa tarkoittavia ilmauksia, jotka ryhmiteltiin saman teeman mukaisesti. Näistä teeman mukaisesti ryhmitellyistä pelkistetyistä ilmauksista muodostui alaluokkia (ks. taulukko 1). Alaluokkia muodostui lopulta yhteensä 19 kappaletta (ks. taulukko 2).

TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistettyjen eli redusoitujen ilmausten ja alaluokkien muodostamisesta tutkimusaineiston laadullisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty eli redusoitu ilmaus	Alaluokka
Ilman oppilaiden motivaatiota me opettajat tehtäis kyllä ihan turhaa työtä, kun ei oppilaat vaan toimi miten opettajana haluais, oppimisesta puhumattakaan. Kyllä mä opettajana koen, et se motivaatio on välttämättömyys ja ilman sitä oppilaiden on vaikeaa oppia ja opettajan tehdä työtään.	Motivaation vaikutus oppimiseen.	Oppiminen
Se vaikuttaa motivaatioon, että missä se liikuntatunti on. Liikunnassa kun ei yleensä tunteja pidetä missään tiettyssä luokassa vaan ollaan ulkona, salissa, uimahallissa ja tosi erilaisissa ja vaihtelevissa ympäristöissä. Se paikka vaikuttaa siihen tunnin sisältöön ja olosuhteeseen, mitkä taas vaikuttaa siihen motivaatioon.	Liikuntatunnin fyysisen ympäristön ja sisällön vaikutus motivaatioon.	Fyysinen ympäristö, sisältö
Opettajana siihen voi kuitenkin vaikuttaa oppilaiden motivaatioon just sillä, että millasen ilmapiirin saa sinne tunneille luotua. Tottakai se riippuu siitä ryhmästäkin, mut kyllä se on myös sen opettajan käsissä, et miten se ilmapiiri kannustaa liikumaan.	Opettajan vaikutus motivaatioon ja ilmapiiriin.	Ilmapiirin luominen

Alaluokkien muodostamisen jälkeen, analyysin viimeisessä vaiheessa, alaluokkia yhdistelemällä muodostettiin yläluokkia. Jokaiseen yläluokkaan yhdistettiin samanlaisia alaluokkia (ks. taulukko 2). Yläluokat nimettiin mahdollisimman kuvaavasti. Yläluokkia muodostui neljä ja ne olivat: motivaatio, motivaatio oppimisen mahdollistajana, oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät liikuntatunneilla, opettajan vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla.

TAULUKKO 2. Yläluokkien ja kokoavan pääluokkien muodostuminen tutkimusaineiston laadullisessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Edellytys oppimiselle	Motivaation määritelmä	Opettajien näkemykset
Syy		
Oppiminen	Motivaation vaikutus oppimiseen.	
Kiinnostus		
Itsensä kehittäminen, uuden oppiminen		
Häiriökäyttäytyminen		
Tavoitteiden asettaminen		
Fyysinen ympäristö	Oppilaiden motivaatioon vaikuttavat tekijät liikuntatunneilla.	
Ennakkoluulot ja -asenteet		
Resurssit		
Sisäinen motivaatio		
Ulkoinen motivaatio		
Sosiaalinen ilmapiiri		
Harrastuneisuus		
Ikä		
Kehollisuus		
Ilmapiirin luominen	Opettajan vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla.	
Motivointikeinot		
Oma motivaatio		

Yläluokkia yhdistämällä syntyi yksi selkeä pääluokka, joka oli opettajien näkemykset (ks. taulukko 2). Muodostunut pääluokka vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on motivaati-

osta ja motivaatioilmaston merkityksestä liikuntatunneilla?” Tuomen ja Sarajärven (2018, 115) mukaan laadullisessa sisällönanalyysissä pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin ala- ja yläluokkien sekä pääluokan avulla.

Teorialähtöisessä eli deduktiivisessa sisällönanalyysissä taas teoria ohjaa analyysia. Aikaisempi teoria toimii analyysin pohjana, vaikka analyysi ei itsessään perustu täysin teoriaan. Analyysirunko muodostetaan teoriasta ja analyysiyksiköt ovat peräisin teoriasta. Deduktiivinen analyysi pyrkii yleistyksestä yksittäistapauksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80-109.)

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys on ”Millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä?” Se pyrkii selvittämään miten opettajat toimivat liikuntatuntien motivaatioilmastossa. Tämän osuuden haastatteluaineisto on analysoitu teorialähtöisesti, eli deduktiivisesti. Deduktiivisessa analyysissä edetään yleistetystä teoriasta yksittäistapauksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 79-80).

Teorialähtöisessä analyysissä aineiston luokittelu perustuu Tuomen ja Sarajärven (2018, 94) mukaan aikaisempaan teoriaan, malliin tai käsitejärjestelmään. Ensimmäinen vaihe teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on muodostaa analyysirunko, jonka sisälle muodostetaan erilaisia kategorioita ja luokituksia aineistosta. Näiden muodostamisessa noudatetaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteita. Aineistosta poimitaan asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon. Myös ne aineistosta esille nousevat asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle poimitaan ja luokitellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.)

Tässä tutkimuksessa analyysirungon muodosti Epsteinin (1989) Target-malli, jota käytettiin pohjana jo haastatteluissa. Mallin pohjalta muodostettuun analyysirunkoon tuli kuusi kategoriaa, jotka olivat: *tehtävät, opettajan auktoriteetti, palautteen antaminen, oppilaiden ryhmittely, arviointi ja ajankäyttö*. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineistosta ei noussut analyysirungon ulkopuolelle jääviä huomioita.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tuomen ja Sarajärven (2018, 150) mukaan eettinen sitoutuminen ohjaa hyvää tutkimusta. Vastuullisten ja eettisten toimintatapojen noudattaminen edistää tutkimuksen uskottavuutta. Tärkeitä eettisiä seikkoja ovat Pattonin (2002, 208-209) mukaan tutkittavien informointi, vapaa suostumus sekä tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen. Eettisessä tutkimuksessa tutkittavia ei saa johtaa harhaan ja kerättyä tietoa tulee säilyttää luottamuksellisesti. Tämän tutkimuksen eri vaiheissa on pyritty huomioimaan osallistujien tietosuoja sekä pyritty myös noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä.

Tutkimuksen aiheen valintaan liittyy Tuomen ja Sarajärven (2018,154) mukaan pohdittavia eettisiä kysymyksiä siinä, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi ylipäättään tutkimuksen tekemiseen ryhdytään. Tutkimuksen lähtökohta oli tutkijan oma kiinnostus motivaatiota ja liikunnanopetusta kohtaan sekä halu oppia näistä lisää. Tutkimuksessa on pyritty siihen, että tutkijan omat kokemukset eivät vaikuta tutkimuksen havaintoihin, vaan tutkimuksessa tehtävät havainnot perustuvat ainoastaan kerättyyn aineistoon. Tutkijan omien tulkintojen osuus on myös osa tutkimuksen eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa olen tietoisesti pyrkinyt välttämään omien ennakkotietojen sekä kokemusten vaikutusta aineiston analyysiin tai tulosten läpikäyntiin.

Merkittävimmit tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät Eskolan ja Suorannan (2014,51-52) mukaan tiedon hankintaan, aineiston keruuseen sekä kerätyn tiedon käyttämiseen. Tutkimuksen osallistujille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Jokainen tutkittava osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä oli oikeus keskeyttää haastattelu milloin tahansa. Ennen haastattelua tutkittavat henkilöt tutustuivat tietosuojailmoitukseen, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja toteuttamisesta sekä aineiston käytöstä ja säilyttämisestä. Osallistujat myös allekirjoittivat suostumuslomakkeen, jossa kerrottiin tutkittavan oikeuksista. Allekirjoittamalla lomakkeen osallistuja antoi suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Kaikille haastateltaville kerrottiin ennen haastattelua tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluin, jolloin haastattelu eteni tietyn haastattelurungon mukaisesti ja haastattelija saattoi esittää täydentäviä kysymyksiä. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan niin, että ne eivät millään tavalla ohjailisi haastateltavien ajattelua ja vaikuttaisi heidän vastauksiinsa. Haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Yhden opettajan haastattelusta käytetyissä lainauksissa sanoja on muutettu yleiskielelle. Tämä tehtiin siksi, että opettaja puhui vahvasti murteella, josta opettajan olisi voinut tässä tutkimuksessa helposti tunnistaa. Tutkimuksessa käytetyistä suorista lainauksista on myös jätetty pois yksittäisiä sanoja, jotka olisivat saattaneet paljastaa haastateltavien työpaikan, asuinpaikan tai muita heihin yhdistettäviä tunnistetietoja.

Tutkimusta tehdessä on pidetty huolta tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä. Jokaisesta litteroidusta haastattelusta poistettiin kaikki tiedot, joista haastateltava olisi mahdollista tunnistaa. Tutkittavilta ei kerätty ylimääräisiä henkilö- tai tunnistetietoja, kuten kotiosoitetta. Tarvittavat henkilötiedot, äänitallenteet sekä litteroinnit säilytettiin koko tutkimuksen teon ajan luotettavasti, eikä niihin päässyt käsiksi muut kuin tutkija. Kaikki tutkimusta varten kerätty tieto tullaan lopullisesti hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Äänitallenteet hävitettiin litteroinnin valmistuttua.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien näkemyksiä motivaation merkityksestä liikunnanopetuksessa

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat motivaatiolle liikunnanopetuksessa. Motivaation käsitteen opettajat määrittelivät voimaksi tai tekijäksi, joka auttaa pääsemään, johonkin tiettyyn päämäärään. Motivaation nähtiin myös antavan syy sille, miksi jotain tehdään tai miksi jotain harjoitellaan. Motivaatio saa tekemään ja yrittämään parhaansa. Osa opettajista nosti motivaation määritelmässä merkittäväksi myös sen, että motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoisesta tekijästä riippuvaista.

Motivaatio voi olla sisäistä, eli susta itsestä lähtevää. Tai sit se voi olla ulkoista, eli jostain ulkoisesta tekijästä riippuvaista.” (ope 4).

Motivaation vaikutus oppimiseen. Motivaatio ilmenee haastateltujen opettajien mukaan voimana, joka antaa syyn oppia ja kehittää itseään. Kaikki haastatellut opettajat pitivät motivaatiota merkittävässä osassa oppimista ja oppitunneilla osallistumista. Motivaatiota pidettiin välttämättömänä oppimisen ja osallistumisen kannalta.

Ilman oppilaiden motivaatiota me opettajat tehtäis kyllä ihan turhaa työtä, kun ei oppilaat vaan toimi, miten opettajana haluais, oppimisesta puhumattakaan. Kyllä mä opettajana koen, et se motivaatio on välttämättömyys ja ilman sitä oppilaiden on vaikeaa oppia ja opettajan tehdä työtään. (ope 1)

Motivaatiohan on kuitenkin siellä tunneilla se tärkein tekijä, että oppilaat tekee edes mitään. Kyllä ne oppilaat pitää ensin saada motivoitumaan ja sit vasta voidaan harjotella tai pelata jotain. (ope 8)

Motivaatio näkyy aineiston mukaan oppimisessa innokkuutena ja aitona kiinnostuksena aihetta kohtaan. Opettajat nostivat esille eron siinä, onko innokkuus ja kiinnostus palkkiosta johtuvaa ulkoista motivaatiota. Vai onko motivaatio sisäistä, jolloin oppilasta kiinnostaa aidosti itsensä kehittäminen ja uuden oppiminen.

Sekin riippuu et ootko sä oikeesti kiinnostunut jostain palkkiosta, jonka voi saada jostai asiasta vai et kiinnostaako se asia silleen oikeesti, vaikka joku itsensä kehittäminen tai joku sellain kehittyminen. (ope 2)

Kyllähän sen huomaa, et kuka haluaa onnistua vaan jonkun palkinnon takia. Vanhemmat vaikka lupaa uuden puhelimen, ni se oppilas tekee innokkaasti kaikkensa saadakseen sen palkinnon ilman et oikeen edes tajuaa, mitä siltä odotetaan tai mitä sen pitäis osata. Sit se innokkuus laantuu heti, kun se saa sen palkinnon tai kun se ei saavutakaan sitä, mitä siihen uuteen puhelimeen vaaditaan. (Ope 1)

Motivoitunut oppilas haluaa yrittää parhaansa ja kehittää itseään. Haastatteluaineistosta ilmeni, että tällaiset oppilaat noudattivat oppitunneilla opettajan antamia ohjeita. Opettajat nostivat esille myös motivaation merkityksen itsenä haastamisessa. Heikosti motivoitunut oppilas ei edes yritä haastaa itseään vaan yrittää päästä helpolla.

Ne, joilla ei sitä motivaatiota ole, niin ne yrittää aina mennä sieltä mistä pääsee helpoimalla ja silloinkin jotenkin tuntuu, et ei kyllä edes haluta yrittää. (ope 6).

Oppilaat, joilla ei ole motivaatiota alkavat helposti pelleillä ja tartuttavat häiriökäyttäytymisen myös muuhun oppilasryhmään. Yhden oppilaan motivaation puute saattaa heijastua koko oppilasryhmään.

Sit ku se yks saattaa kiukutella tai ärsyyntyä tai ei kiinnosta tai olla noudattamatta sääntöjä tai keksiä omia sääntöjä, ni se saattaa vaikuttaa, et sit ku yks on tollee negatiivisella asenteella, ni se saattaa vaikuttaa muihinki ku ne muut saattaa lähteä mukaan siihen ja se vaikuttaa siihen muidenki motivaatioon ja tuntiin. (ope 2)

Opettajat nostivat myös häiriökäyttäytymisen oppimisen esteeksi liikuntatunneilla. Oppilas, joka häiriköi liikuntatunneilla aiheutti usein esteen myös toisten oppilaiden oppimiselle.

Helposti käy niin, et se oppilas käyttää kaiken energiansa siihen häiriköintiin ja sit ne oppilaat, jotka haluais oppia ärsyyntyä siitä ja lopulta opettajalla menee vaan kaikki aika niitten riitojen ratkaisemiseen. Ei siitä 45minuutista noin oikeen kukaan saa mitään irti. (ope 3)

Aineiston perusteella motivoitunut oppilas haastaa itseään ja haluaa yrittää parhaansa. Hän ei opettajien mukaan pelkää epäonnistumista ja on valmis yrittämään uudelleen. Erään opettajan mukaan juuri motivoituneet oppilaat mahdollistavat opettamisen.

Ne mahdollistaa sen oppimisen ja opettajan tehtävän, kun ne haluaa yrittää ja oppia, niin siinä saa oikeesti opettaa sitä oikeeta asiaa. (ope 5)

Haastatteluista ilmeni, että motivoituneet oppilaat haluavat kehittyä ja asettavat itselleen tavoitteita. Opettajien mukaan tavoitteiden asettamista tulee harjoitella. Heidän mukaansa realistinen tavoitteiden asettaminen vaatii motivaatiota uuden oppimiseen ja harjoitteluun, jotta tavoite saavutetaan. Tavoitteiden asettaminen voi myös selkeyttää oppimista. Yksi opettajista toi esille, kuinka oppilaille selkeät tavoitteet saattavat auttaa oppilaita motivoitumaan.

Kun se oppilas tietää mitä siltä odotetaan ja mitä sen pitää tehdä, niin sen voi olla helpompi motivoitua edes yrittämään. (ope 1)

Tavoitteiden asettaminen voi kuitenkin olla haastavaa tilanteessa, jossa motivaatiota liikuntaa kohtaan ei ole. Ilman motivaatiota ei ole intoa harjoitella tai yrittää, jolloin tavoite jää saavuttamatta.

Turha sitä on mitään oppimisen tavoitteita pohtia ja siihen sitä aikaa käyttää, jos ei sillä oppilaalla oo oikeesti minkäänlaista motivaatiota. Sillon ne tavoitteet, on jossain ihan muualla. (ope 7)

Oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla vaikuttavat tekijät. Opettajat pitivät liikuntaa hyvin erilaisena oppiaineena muihin aineisiin verrattuna. Haastateltujen opettajien mukaan liikunta eroaa siinä, että liikuntatunneilla olosuhteet ja oppisisällöt vaihtelevat välillä nopeastikin. Motivaatiolle liikuntatunneilla haasteita asettavat erilaiset olosuhteet. Liikuntaa tapahtuu erilaisissa ympäristöissä, sillä liikuntatunteja harvoin pidetään yhdessä tietyssä rajatussa luokkatilassa. Sen sijaan ollaan sisällä liikuntasaleissa, uimahallissa, ulkona metsässä, pururadoilla sekä urheilukentillä. Oppilailla on enemmän tilaa ja vapaus liikkua, joka opettajien mukaan vaikuttaa motivaatioon ja sen ylläpitoon. Opettaja ei myös aina pysty näkemään jokaisen oppilaan tekemistä, joten oppilaan vähäinen kiinnostus ja tekemättömyys, jäävät helpommin huomaamatta.

Vaikeetahan sitä on seurata, et kaikki tekee ja osallistuu, ku oppilailla on enempi tilaa ja ne on levittyneenä sinne tilaan. Luokassa ne kaikki on siinä sun näköpiirissä pienemässä tilassa, ja sä huomaat helpommin jo jotain ei kiinnosta tai joku ei tee. Liikuntatunneilla on aina niitä, jotka ei tee, jos opettajan silmä välttää. (ope 5)

Myös ennakkoluulot ja oppilaiden asenteet liikuntatunnin fyysisestä oppimisympäristöstä vaikuttavat liikuntamotivaatioon ja sen tukemiseen merkittävästi.

Kyllähän se vähän myös vaikuttaa, et missä me ollaan ja mitä tehdään. Siihen oppilaan motivaatioon vaikuttaa jo pelkästään se paikkakin, ku jollekin jo ajatus ulkoliikasta voi viedä sen viimesenki motivaation, ennen ku se ees tietää mitä siellä tehdään. Jos tykkää enempi sisäliikasta ja ei tykkää liikkuu ulkona, ni kyl se fyysinen ympäristö siihen motivaatioon vaikuttaa. (ope 7)

Oppilaiden motivaatiota opettajien mukaan heikensi esimerkiksi liian isot ryhmät ja liian pienet sekä puutteelliset liikuntatilat.

Eihän se oo opettajan eikä oppilaiden vika, kun meillä saattaa olla, et sali on käyttökielossa millon minkäkin remontin tai mittauksen takia, ni ei noi jätkät oikeen motivoidu millään siihen, et yht'äkkiä onkisit taas syksyn sateella ulkoliikkaa. Kun se ei oikeen itteäkään kiinnosta.

Myös muilla käytössä olevilla resursseilla on opettajien mukaan vaikutusta motivaatioon liikuntatunneilla. Haastatteluissa resursseiksi opettajat nimesivät tilojen lisäksi liikuntavälineet ja ryhmäkoot. Nykyaikaisten ja ehjien liikuntavälineiden puute heikensi opettajien mukaan heidän motivaatiotaan. Myös liian isojen opetusryhmien vaikutus oppilaiden motivaatioon nostettiin esille yhdessä haastatteluista.

Opettajat nostivat haastatteluissa esille sisäisen motivaation merkityksen oppimisessa. Sisäisesti motivoitunut oppilas jaksaa ponnistella enemmän oman oppimisensa takia. Hän myös sietää enemmän pettymyksiä ja haluaa yrittää uudelleen oman oppimisensa takia.

Tärkeätä olis, että niillä oppilailla olis se sisäinen motivaatio, koska sillen ne haluaa tehdä enemmän sen oman oppimisensa eteen. (ope 8)

Sellain sisäisesti motivoitunut, niin se on aidosti kiinnostunut siitä aiheesta ja haluaa oppia, vaikka ei heti onnistuiskaan ja joutuu yrittämään uudelleen. (ope 2)

Ulkoiset motivoinnin keinot nostettiin kuitenkin myös esille, sillä motivaatio nähtiin tarpeellisena liikuntatunneilla tuntien sujuvuuden ja oppilaiden osallistumisen kautta.

Sitten taas jos tuntuu, ettei sitä motivaatiota välttämättä aina ole ollenkaan, ni sitä opettajan haluais aina kuitenkin jonkunnäkösen motivaation saada sille oppilaalle, vaikkapa sitten sen ulkoisen palkinnon tai muun lähteen avulla saada sen motivaation. Se on kuitenkin sillen yleensä, että jos sitä motivaatiota ei ole ni sillen on myöskin vaikeaa saada niitä oppilaita osallistumaan tai tekemään mitään. (ope 4)

Ulkoisten, esimerkiksi vanhemmilta saatavien palkkioiden lisäksi kavereiden hyväksynnän hakeminen ja kavereiden kanssa saman asian tekeminen, menevät kuitenkin joskus itsensä kehittämisen ja uuden oppimisen edelle.

Kylhän ne aika nopeesti erottuu, ketkä on kiinnostuneita vaan jonkun ulkosen syyn takia. Varsinkin nää teini-ikäiset on usein kiinnostuneita, ku joku kaveri tykkää tai harrastaa jotain lajia. Sit ne esittää tosi kiinnostuneita vaikka ei oikeesti tykkää yhtään. Sit, kun pitäis ilman niitä kavereita harjoitella sitä jotain tiettyä lajia, ni ei siitä tuu sit yhtään mitään, kun oikeesti sua kiinnostaa joku ihan muu. (ope 7)

Kaksi haastatteluista opettajista kertoi käyttävänsä ulkoisen motivoinnin keinoja, kuten kilpailua ja palkkioita siinä toivossa, että se mahdollistaisi motivaation muuttumisen kohti sisäistä motivaatiota.

Liikuntatunneilla osalla oppilaista on vahva sisäinen motivaatio ja osalla motivoituminen on kiinni ulkoisista tekijöistä. Haastateltujen opettajien mukaan liikuntaa paljon vapaa-ajalla harrastavien oppilaidenkin motivoitumisessa on eroja. Osa näistä oppilaista on hyvin sisäisesti motivoituneita kaikenlaiseen liikuntaan. Osalle motivoituminen on kiinni liikuntatunnin sisällöstä ja tietyistä urheilulajeista.

Sitten on nää, jotka harrastaa liikuntaa vapaa-ajalla ja kilpailee. Joskus osalla tuntuu, että motivaatio on vaikka palloilussa huipussaan, mutta siten muissa hommissa sitä motivaatiota ei oo yhtään. (ope 7)

Eräs opettaja nosti esille, kuinka liikuntaa paljon harrastavien oppilaiden myönteisellä suhtautumisella sekä liikuntamotivaatiolla on vaikutusta myös muihin ryhmän oppilaisiin.

Mullakin on niitä oppilaita, jotka kilpailee ja liikkuu paljon vapaa-ajalla. Kyllä ne saa innostettua niitä kavereita tunneilla tekemään ja kokeileman. Vähän ne ehkä jopa vetää siellä niitä kavereita perässään. (ope 1)

Tietynlaiset sisällöt motivoivat oppilaita eri tavoin. Opettajien mukaan motivaation kannalta liikunnanopetuksen tekee haastavaksi se, että kaikki oppilaat eivät motivoitu samoista sisällöistä ja osalla ei ole mitään motivaatiota liikuntaa kohtaan. Oppilaiden motivointiin menee aikaa ja opettajat kokevat sen ajan olevan pois motivoituneille oppilaille annettavasta ajasta.

Sitä välillä huomaa, et siinä tunnilla oot käyttäny melkein kaiken aikas niihin, joita ei kiinnosta ja siltikään ne ei oo oppinu sillä tunnilla mitään. (ope 6)

Opettajien mukaan liikuntatunneilla on muihin oppiaineisiin verrattuna enemmän tilanteita, joissa testataan motivaatiota. Oppilaille tulee pettymyksiä erilaisissa liikuntatuntien pelitilanteissa ja motivaatio vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppilas käsittelee pettymykset.

Sit on näitä, joiden kiinnostus ja motivaatio koko hommaa kohtaan katoaa ihan pienenkin pettymyksen kohdattua. Sitä motivaatiota ei oo välttämättä ollu sitä itse lajia tai peliä kohtaan. Se motivaatio on ollu vaan siihen, et saa voittoa ja olla parhaassa joukkueessa tai parhaiden puolella. Sit, ku tulee se häviö, ni sitten ei oo motivaatiota enää yhtään mihinkään. (ope 6)

Liikuntatuntien sosiaalinen ilmapiiri vaikuttaa motivaatioon liikuntatunneilla siellä liikunnassa on paljon sosiaalista kanssakäymistä. Ryhmä voi opettajien mukaan tukea motivaatiota tai vastaavasti heikentää sitä. Ryhmä myös vaikuttaa motivoinnin tarpeeseen. Motivaatio näyttäytyy erilaisissa oppilasryhmissä eri tavoin. Ryhmän ilmapiiri voi tukea motivaatiota tai laskea sitä.

Kyllähän se ryhmä vaikuttaa siihen motivaatioon ja motivointiin. Että vaikka opettajalla on suuri merkitys, ni kyllä täytyy sanoa, et on sillä ryhmälläki suuri vaikutus. Et ei se pelkästään synny siitä opettajan toiminnosta, et olis kuinka innostava ja motivoiva ja näin. Mutta on niinku ryhmädynamiikalla ja yksittäisillä persoonoillakin vaikutusta siihen, et miten se motivaatio näyttäytyy siellä. (ope 2)

Ryhmän tasoerot ja toisten oppilaiden paremmuuden kohtaaminen haastavat oppilaan omaa pätevyyden kokemusta, joka on yhteydessä motivaatioon ja osallistumiseen liikuntatunneilla. Motivoitunut oppilas haluaa osallistua liikuntatuntien aktiviteetteihin, vaikka jotkut oppilaat olisivat häntä parempia. Heikosti motivoituneille oppilaille vertaileva tai kilpaileva ilmapiiri voi aiheuttaa heikkoa koetun pätevyyden tunnetta, jolla on vaikutusta motivaatioon ja osallistumiseen.

Onhan niillä jo aika isot tasoerot, ku ne tulee kouluun. Jotkut pelaa ja osaa vaikka mitä ja sit joku ei oikein osaa mitään. Siinä sit moni ei välttämättä halua pelata, ku jotkut pelaa paremmin tai kovemmin. Siinä kyllä se motivaatio vaikuttaa, et haluaako ylipäätän pelata tai leikkiä vai onko se motivaatio huono. (ope 3)

Motivoitunut oppilas haluaa kehittyä ja oppia uusia taitoja. Kavereiden tai muiden ryhmäläisten paremmuus ei ole aina este, vaan heiltä voidaan myös ottaa apua vastaan.

Liikunta antaa kuitenkin niin hyvin mahdollisuuden siihen ryhmässä toimimiselle ja toisten auttamiselle. Oppilaiden motivaatioon voi vaikuttaa myös muut ja ihan se miten kaveria auttaa ja kannustaa. Toinen oppilas voi opettaa toiselle, vaikka kärrynpyörää ja kaverin antama opetus voi olla paljon enemmän motivoivaa, kun se opettajan opetus. Se voi myös motivoida sitä taitavaa ihan eri tavalla, kun saa auttaa muita. (ope 6)

Oppilaiden ikä tuo haastatteluaineiston perusteella oman haasteensa motivaatioon ja liikunnanopetukseen. Motivaatio liikuntaa kohtaan voi vaihdella eri ikäkausina ja samat motivoinnin keinot eivät toimi ensimmäisen ja yhdeksännen luokan oppilaisiin. Alakoulun puolella alkuopetuksessa liikunnan sisällöt ovat enemmän leikinomaisia, kun taas vanhempien oppilaiden kanssa ja yläkoulun puolella opettajat nostivat esille taitojen harjoittelun. Vanhemmilla oppilailta motivaatioon vaikuttaa suuresti ryhmä ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus.

Näitä pieniä oppilaita on helppo motivoida erilaisiin peleihin ja leikkeihin, ja liikunnassa heikommatkin innostuvat hyvin siinä mukana. (ope 3)

Kyllä näitä murroikäisiä kutosia on paljon vaikeampi saada motivoitumaan, kun noita ekaluokkalaisia. Siellä on paljon enemmän sellaisia kaverisuhteisiin liittyviä juttuja ja sit ei vaan jotenkin enää uskalleta liikkua ja yrittää. (ope 5)

Liikunta on oppiaine, jossa toiminta tapahtuu oman kehon kautta. Liikkuminen on myös muille ulospäin näkyvää toimintaa. Tämän koettiin vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden liikuntaan motivoitumisessa. Opettajat nostivat esille, kuinka moni oppilas jännittää liikuntaa ja kokee epämiellyttäväksi fyysiset tilanteet, joissa ollaan toisten ihmisten kanssa tekemisissä.

Niitä niinku ihan oikeesti jännittää ne liikkatunnit. Se on vaikee uskoa, kuinka ne kokee epämiellyttäväks sen omalla keholla tekemisen. Sitä on opettajanakin jotenki tosi vaikee uskoa. (ope 8)

Aineistossa tämä tuli esille kahden yläkoulun puolella liikuntaa opettavan aineenopettajan haastatteluissa. Liikunnan kehollisuus ja oppilaiden haasteet oman kehonkuvan kanssa loivat opettajien mielestä merkittäviä haasteita motivaatiolla, joka korostuu etenkin yläkoulun liikuntatunneilla.

Siinä on opettajanakin oltava tosi tarkka, et miten toimii. En haluais aiheuttaa niillä yhtään enempää sellasta tuskaa, mutta miten ne liikuntatunnit sitten suunnittelis niin, että kaikki liikkuis, mutta kukaan ei kokis sitä kiusalliseksi. (ope 6)

Tunneilla osa on ihan hukassa oman kehonsa kanssa ja sit jos sattuu olemaan vielä vähän kömpelö ja heikko motoriikka, niin ne liikuntatunnit on tosi vaikeita ja saattaa koetella tosi paljon sitä itsetuntoa. Kun liikunnassa ne oppilaat kuitenkin vertailee itseään niihin taitaviin vaikka kuinka yrittäs opettajana estää sellasen vertailevan tai kilpailullisen ilmi-
piirin syntymistä. (ope 8)

Aineenopettajat kokivat murrosiän epävarmuuden vaikuttavan motivaatioon liikuntatunneilla. Opettajien haastatteluista nousi esille myös omat vaikeudet motivoida näitä oppilaita, kun joillekin oppitunneilla oleminen voi olla jo erittäin vaikeaa.

On mullakin ollut niitä oppilaita, joita ei saa ees tulemaan sinne liikuntatunneille. Sitä ollaan sit mietitty, et miten ne suorittais liikuntatunnit, kun ne ei oikein halua tehdä mitään edes erillisessä tilassa. Sitä haluais ymmärtää näitä, eikä olla liian ankara ja aiheuttaa lisää ahdistusta, mutta omat keinot alkaa olla vähän vähissä. Eikä niillä oppilailta oo enää minäkäänlaista motivaatiota sen oman epävarmuuden takia, mikä on tavallaan tosi surullista. (ope 8)

Opettajat kuitenkin toivat esille sen, että liikuntamotivaatiota löytyy oppilailta, jos sitä osaa oikealla tavalla tukea ja auttaa oppilas löytämään erilaisia liikuntamuotoja.

Välillä ne jotkut oppilaat ihan yllättää osaamisellaan, kun vaan löytää niitä niille mieluisia lajeja ja juttuja. Se on vaan välillä tosi vaikeeta ja vaatii sitä et tutustuu siihen oppilaaseen. (ope 6)

Opettajan vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla. Opettajan koettiin vaikuttavan oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla. Osa haastatteluista opettajista oli myös sitä mieltä, että oppilailta on vaikutusta opettajan omaan motivaatioon.

Enemmän mä käyttäisin sen ajan ja energian niihin, joita se liikunta oikeasti kiinnostaa ja haluisin antaa niille enemmän. Se on noilla valinnaiskursseilla ja lukion puolella kiva, kun siellä oppilaat on oikeesti motivoituneita ja kiinnostuneita. Siinä voi antaa niille oppilaille enemmän ja sitä motivoituu itekin ihan eri tavalla, kun niitä oppilaita oikeesti kiinnostaa se mitä oon niille suunnitellu ja järjestäny. (ope 8)

Myös opettajan oman osaamisen nähtiin vaikuttavan motivaatioon liikuntatunneilla. Opettajat pitivät myös oppilaantuntemusta tärkeänä työkaluna opettajalle.

Kyllä mun opettajana täytyy saada ensin se oppilaiden motivaatio heräämään jollain harjoituksella tai leikillä. Ja sit sen jälkeen sitä pitää jotenkin saada pidettyä yllä, kun ilman sitä motivaatiota ei oikein tunnista tuu mitään ja se on silleen opettajallekin aika rankkaa sit yrittää saada niitä oppilaita tekemään. (ope 2)

Hyvän ilmapiirin nähtiin vaikuttavan motivaatioon liikuntatunneilla. Ilmapiirin luomisessa opettajalla on merkittävä rooli. Haastatellut opettajat kokivat, että hyvällä ilmapiirillä pystyi lisäämään oppilaiden liikuntamotivaatiota ja aktiivisuutta liikuntatunneilla. Hyvän ilmapiiri kannustaa myös epävarmoja oppilaita.

Osa opettajista käytti motivoinnissa ulkoista motivaatiota vahvistavia keinoja, kuten kilpailuja, palkitsemista ja Wilma-merkintöihin vetoamista. Ulkoisilla motivoinnin keinoilla pyrittiin herättämään oppilaiden motivaatiota ja mahdollistamaan motivaation muuttuminen pidemmällä aikavälillä ulkoisesta kohti sisäistä.

Eihän se yhdessä tunnissa se motivaatio muutu ulkoisesta sisäiseksi, mutta sit pidemmällä aikavälillä joo se liikuntamotivaatio voi herätä, kun oppilas on osallistunut ja saanut niitä hyviä kokemuksia siitä liikunnasta ja päässy niinku siinä omassa tekemisessä vauhtiin. (ope 7)

Opettajan oma suhtautuminen liikuntaa kohtaan heijastuu opettajien mukaan myös liikuntatunneille. Opettajan oman liikuntamotivaation nähtiin aineiston mukaan parantavan motivaatiota liikuntatunneilla. Opettajan oma innokkuus ja kiinnostus näyttäytyy oppilaille, vaikka opettaja ei sitä suoraan tuo esille.

5.2 Opettajien näkemyksiä motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä

Opettajat määrittelivät motivaatioilmaston käsitteen ilmapiiriksi tai ilmastoksi, joka vallitsee tietyssä tilassa tai ympäristössä. Motivaatioilmasto viestii oppilaiden motivaatioilmastosta ja esimerkiksi liikuntatuntien sosiaalisesta ilmapiiristä.

Motivaatioilmasto on sitä sosiaalista ilmapiiriä siellä tunneilla. Ei niinkään mitään fyysistä vaan enemmän niitä juttuja mitä voi aistia ja mikä kertoo siitä oppilaiden fiiliksestä ja motivaatiosta. (ope 6)

Teoriassa motivaatioilmasto määritellään liikuntapedagogiikassa toiminnan yksilöllisesti koetuksi sosiaaliseksi ilmapiiriksi, jossa korostuvat psyykinen hyvinvointi, oppiminen, viihtyminen sekä sisäisen motivaation edistäminen (Liukkonen & Jaakkola 2017,290). Opettajien määrittely motivaatioilmastosta on saman suuntainen kuin teoriassa.

Motivaatioilmastoon liikuntatuntien kontekstissa vaikuttavat oppilaat ja heidän suhtautumisensa. Myös opettaja voi vaikuttaa motivaatioilmastoon tunneillaan.

-- luokassa tai missä tahansa ympäristössä ilmenevää sellasta, että tota millain se yleinen ilmasto on, miten kaikki siellä suhtautuu siihen mitä tehdään. Ne oppilaat ja sit siihen voi opettajakin ehkä vaikuttaa, et millanen se ilmasto on siellä niinku. (ope2)

Kaikki opettajien tekemät pedagogiset sekä didaktiset ratkaisut vaikuttavat liikuntatuntien motivaatioilmaston syntyyn (Liukkonen & Jaakkola 2017, 292).

Tässä alaluvussa käsittelen opettajien toimintaa liikuntatuntien motivaatioilmastossa. Tuon esille, Epsteinin (1989) Target- malliin pohjautuen, opettajien konkreettisia toimia sekä toimintatapoja, joilla on mahdollisia vaikutuksia liikuntatuntien motivaatioilmastoon. Motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla.

Tehtävät. Tehtävien ja niiden toteutustapojen tulee Epsteinin (1989) Target-mallin mukaan olla vaihtelevia ja monipuolisia. Tehtävien tulee tarjota positiivisia kokemuksia ja onnistumisen elämyksiä, mutta myös jokaiselle oppilaalla sopivasti haasteita. Aineiston perusteella tutkimusta varten haastatellut opettajat käyttivät hyvin samanlaisia tapoja tehtävien valintaan. Pääosin opettajat valitsivat tehtävät aina ennakoon jokaisen tunnin tavoitteiden mukaisesti. Tehtävien tulee olla linjassa tunnin tavoitteiden kanssa, joten opettajat pitivät niiden etukäteen suunnittelua tärkeänä.

Kyllä sitä etukäteen on pakko miettiä, jotta ne tehtävät palvelee sitä oppimista. ei sitä voi aina leikkiä niitä tiettyjä leikkejä ja tehtäviä, vaan pitää myös miettiä, mitä olis tarkoitus oppia. (ope 5)

Osalle opettajista oli kehittynyt tietynlainen kaava valita tunneille tehtävät. Opettajien mielestä tietynlainen pohja helpotti tuntien suunnittelua ja toteutusta. Opettajat pyrkivät myös valitsemaan tuntien alkuun lämmittelyksi motivoivia tehtäviä, jotta tunti alkaisi mukavasti ja oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia.

Mulla on sellain tietynlainen runko, joka on huomaamattaan kehittynyt. Mä alotan tunnin aina kertomalla tunnin sisällön ja tavoitteet. Sen jälkeen meillä on joku alkuleikki tai lämmittelytehtävä. Sitten me aloitetaan harjoittelemaan sitä tunnin varsinaista asiaa itsenäisesti tai parin kanssa tehtävillä harjoitteilla. Sen jälkeen me pelataan tai tehdään sitä mitä ollaan harjoiteltu. Lopussa me kokoonnutaan aina yhteen venyttelemään ja kertamaan tunnin olennaisimmat jutut. Toki niitä poikkeustuntejakin on, mutta tästä on muodostunut jotenkin huomaamatta toimiva pohja rakentaa sen tunti. (ope 5)

Aineiston perusteella tunneille tulisi valita erilaisia sekä erityylyisiä tehtäviä, jotta jokaiselle oppijalle olisi edes jokin mieluinen tehtävä tunnin aikana. Opettajien mukaan oppilaiden on helpompaa osoittaa osaamistaan, kun tunneilla on

heille mieluisia tehtäviä. Tehtävien valinnassa tulee huomioida erilaiset oppijat ja olla tasapuolinen.

Täytyy kuitenkin muistaa, että siellä on parikymmentä oppilasta, jotka oppii vähän eri tavoin ja tykkää erilaisista jutuista. Tehtäviä valittaessa tulee huomioida ne kaikki, ettei huomaamattaan tule suosineeks vaan niitä tiettyjä oppilaita, joille toimii ne tietyt tehtävät. (Ope 6)

Opettajat nostivat esille myös sen, että oppilailta tulisi olla mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntatunteihin ja niiden sisältöihin, mutta se on tehtävä opettajajohtoisesti ja tasapuolisesti.

Meillä on välillä sellasia toivetunteja, että oppilaat on saanut etukäteen jättää toiveita, mitä leikkejä tai pelejä ne haluais. Sitten mä valitsen sieltä tunnille tehtävät ja suunnitteen tunnin niiden mukaan. Näin ei tuu mitään huutoäänestyksiä ja pystyn vähän suunnittelemaan sitä tunnin kulkua etukäteen. (ope 1)

- - aina ne tunnit on jotenki tosi tykättyjä, kun on saanu esittää toiveita tai tehdään jotain sellasta mikä on niille jotenkin merkityksellistä. (ope 6)

Liikuntaa yläkoulussa ja lukiossa opettavat opettajat toivat haastattelussa esille eron oppilaiden motivaatiossa valinnaisilla liikunnan kursseilla verrattuna tavallisiin liikuntatunteihin. Oppilaat olivat heidän mukaansa paremmin motivoituneita valinnaisilla kursseilla, jota he osaltaan perustelivat oppilaiden omilla valinnoilla ja vaikutusmahdollisuuksilla tuntien sisältöihin. Yläkoulun puolella valinnaiskurssit ovat opettajien mukaan etu oppilaiden motivoinnissa verrattuna alakouluun.

Meillä on esimerkiksi valinnaisella rytmiliikunnan kurssilla moni sellainen tyttö, jotka ei tavallisilla liikuntatunneilla oikein kiinnostu mistään. Sitten ihan yllätyin, kuinka innoissaan ne oli tulla valinnaisella kurssilla. Kai se on se, kun ne tuntien sisällöt on mieluisia, niin se osallistuminenkin on ihan erilaista. (ope 8)

Valinnaisilla tunneilla se homma on ihan eri, kun ne oppilaat on siellä kurssilla omasta tahdosta, niin yleensä ne on paljon motivoituneempia kaikkiin tehtäviin mitä mää niille keksin. Onhan se silleen helpompaa. (ope 7)

Auktoriteetti. Auktoriteetin tulisi Target- mallin mukaan olla mahdollisimman tasapuolista. opettajan tulisi tarjota oppilaille tilaisuutta osallistua oppitunteja koskevaan päätöksentekoon, mikä aktivoi oppilaita sekä luo heille autonomian tunnetta. (Epstein 1989.) Auktoriteetti koettiin opettajien haastatteluissa haastavana. Opettajan tulee pitää oma roolinsa aikuisena ja tuntien johtajana.

Opettajat halusivat, että liikunnassa olisi mukavaa ja kannustavaa sekä hyvä ilmapiiri. Samaan aikaan pitää olla tasapuolinen ja asettaa rajat oppilaille.

Sitä haluais luoda sellasta positiivista ilmapiiriä niin, että siellä mun tunneilla olis kaikilla kiva olla. Sitä yrittää ymmärtää niitä vähän haastavampiakin oppilaita. Samaan aikaan mun pitää kuitenkin opettajana olla vastuussa siitä kaikkien oppimisesta ja asettaa ne rajat, niin siitä pitää väkisin komentaa joitain oppilaita enemmän. (ope 6)

Liikunnassa opettajat kokivat oman auktoriteettinsa korostuvan. He halusivat oppilaiden kunnioittavan opettajaa, mutta samaan aikaan opettajat eivät halua olla tunneilla etäisiä tai liian määräileviä. Haastatteluista ilmeni, että opettajat haluaisivat olla enemmän kannustavia. Hyvä oppilaiden tuntemus helpottaa opettajien mukaan oppitunneilla ryhmän hallintaa ja opettajan toimintaa. Opettajat eivät varsinaisesti suunnittele omaa auktoriteettia, mutta aineiston perusteella he pohtivat omaa toimintaansa ja omia toimintatapoja, jotka ovat osana auktoriteetin muodostumista.

Ei sitä omaa auktoriteettia silleen suunnittele, mutta sitä mä välillä mietin etukäteen, et jos nyt toimin näin ni mitä seurauksia sillä on ja miltä se oppilaista vaikuttaa. Vaikka ihan se, että miten paljon annan oppilaille mahdollisuuksia päättää tai miten mä annan ohjeita tai käskyjä. (ope 5)

Eihän sitä auktoriteettia silleen mieti että miten sitä voi rakentaa, mutta kyllä mä mietin esimerkiksi vaikka ryhmänhallintaa tai tapoja antaa ohjeita. Noista tollasistahan se auktoriteetti muodostuu. (ope 3)

Aineistosta nousi esille, että auktoriteettiin vaikuttaa kuitenkin myös opettajan oma persoona ja hänen taitonsa kohdata oppilaat.

Tätä työtä tekee paljon, sillä omalla persoonalla, niin ei sitä liikaa voi miettiä, että miten sun pitäis siellä tunneilla olla. En mää muista, että olisin sitä sillan ekoina työvuosinaan kauheesti miettiny. Enkä mää koe, et sitä kannattaa liikaa murehtia. (ope 7)

Kuitenkin se auktoriteetti tulee paljon siitä, että miten sä kohtaat sun oppilaat ja oletko sä aidosti läsnä niille siellä tunneilla. (ope 5)

Opettajan rooli näkyy liikuntatunneilla usein myös tuomarina. Osa opettajien auktoriteettia on aineiston mukaan tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus, jotka korostuvat liikuntatunneilla. Opettajalla on liikuntatunneilla rooli toimia myös tuomarina ja pelien ristiriitatilanteiden ratkaisijana. Tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus vaikuttavat opettajien auktoriteettiin oppilaiden silmissä.

Nuo mun oppilaat on tosi tarkkoja siitä, että ohjeita noudatetaan, mut samalla ne on tosi kilpailuhenkisiä. Aika usein tulee sitten jotain sanomista, kun pelataan. Siinä pitää opettajan olla tarkkana ja toimia erotuomarina. Muuten niitä pelien niitä tilanteita ratkotaan vielä seuraavallakin tunnilla. (ope 1)

Kyllähän opettajan pitää olla puolueeton tuomari. Eihän se oppilaillekaan opeta reilua peliä, jos opettaja antaa mallin, ettei niitä sääntöjä tarvi ihan niin tarkkaan noudattaa. (ope 7)

Haastatteluissa nousi esille oppilaiden osallistaminen ja heidän ehdotusten huomioiminen. Opettajat antoivat oppilaiden toivoa tuntien sisältöjä ja vaikuttaa esimerkiksi leikkien sääntöihin. Opettaja on kuitenkin se, joka lopulta tekee päätökset, sillä hänellä on vastuu oppimisesta ja oppilaiden turvallisuudesta.

Kyllä välillä on kiva antaa vaan oppilaiden toivoa niitä leikkejä ja pelejä. Mulla on jotenkin tosi yksimielisiä nuo mun luokan oppilaat, niin se on silleen helppoa. (ope 3)

Välillä saattaa tulla oppilailta ehdotuksia vaikka sääntöihin, ni niitä voidaan sitten yhdessä pohtia, että olisko joku juttu hyvä ja miks ei ja voihan sitä kokeillakin, jos se ei oo mitenkään vaarallista tai muuta. Ope päättää kuitenkin lopulta aina sen mitä tehdään. (ope 4)

Opettaja on siellä liikkatunneillakin se, joka päättää niinku millon tehdään, mitä tehdään ja miten tehdään. (ope 4)

Oppilaille annettiin vastuuta tunnin järjestelyissä, välineiden siivoamisessa sekä niistä huolehtimisessa, tunnin sisältöihin vaikuttamisessa, toisten kannustamisessa sekä muiden auttamisessa. Oppilaita osallistettiin myös suunnittelemaan tunneille leikkejä tai tehtäviä ja ohjaamaan niitä. Eräs tapa osallistaa oppilaita on aineiston mukaan oppilasnäyttöjen käyttäminen ohjeita antaessa. Oppilasnäytöissä nousi aineistossa esille myös ajatus siitä, että näytöissä ei korosteta sitä, että opettaja osaa kaiken, vaan että myös opettaja tarvitsee harjoitusta.

--ei ope aina oo se paras, joka osaa kaiken täydellisesti, niinku en osakaan. Ni joskus pyydänkin aina jotain oppilasta näyttämään jotain. En haluu sellain auktoriteetti olla, sellain, että opettajana itse osaisin välttämättä kaiken, vaan että itekin pitää myös jotain harjoitella. (ope 4)

Palautteen antaminen. Target- mallin mukaan palautteen antamisen tulisi olla tasapuolista, riittävän henkilökohtaista ja oppilaan kiinnostusta herättävää. Palautteen tulisi olla rakentavaa niin, että siinä on paljon myönteistä, mutta myös jokin korjausehdotus suorituksen parantamiseksi. (Epstein 1989.) Opettajat halu-

aisivat aineiston perusteella antaa enemmän palautetta. Heidän mukaansa etenkin henkilökohtaisen suullisen palautteen antaminen jää tunneilla helposti muiden opettajien tehtävien takia vähälle.

Kyllähän mä haluaisin antaa enemmän palautetta ja just erityisesti sellasta kannustavaa ja korjaavaa. se olis tosi tärkeätä just niille vähän heikommille, et niitä kannustettais ja ohjattasi ylittämään ittensä. se vaan usein jää sit kaiken sen opettamisen, ohjaamisen ja järjestelyn takia liian vähälle. (ope 6)

Kaikki haastatellut opettajat pyrkivät antamaan mahdollisimman kannustavaa ja rohkaisevaa palautetta. Myös korjaavan ja ohjaavan palautteen antamisen merkitys nousi esille haastatteluissa, sillä opettajat pitivät rakentavan palautetta tärkeänä oppimiselle. Lähes kaikki haastatellut opettajat pitivät tärkeänä oppimisen ohjaamista oikeaan suuntaan ja etenkin liikunnassa opettajan tulisi heidän mukaansa osata antaa palautetta, joka auttaa oppilasta parantamaan omaa suoritustaan. Opettajat nostivat esille sen, kuinka opettajan tulee osata nostaa esille myös virheitä tai vääriä liikemalleja, niin että oppilas saa välineitä korjata ne.

-- kun taas liikunnassa se voi jopa olla vaarallista tai ainaki väärin kuormittavaa, jos teet jonkun liikkeen väärällä tekniikalla. Mää ajattelen kyllä, että opettajan tulee puuttua niihin ja auttaa sitä oppilasta kehittämään sitä omaa tekniikkaa. Kyllähän se oikea suoritustapa on varmasti sille oppilaallekin parempi, kun se vaan oivaltaa sen. (ope 7)

Se korjaava palaute tulee kuitenkin osata antaa silleen, että se oppilas ymmärtää mitä sen pitäis tehdä ja miten sen pitäis tehdä. Ja tuleehan siinä muistaa, et ei mitenkään nolaa sitä oppialasta tai muserra sen intoa tekemiseen. (ope 3)

Aineiston mukaan tärkeänä pidettiin sitä, että opettajat antavat palautetta juuri siitä mitä on ollut tarkoitus oppia, mitä oppilas on oppinut ja miten oppilas voisi parantaa omaa suoritustaan tai oppimistaan.

Palautetta opettajat antoivat suullisesti tunnilla sekä tunnin jälkeen. Haastatelluista opettajista kaksi aineenopettajaa oli pitänyt erillisiä pieniä palaute-tuokioita, jolloin he antoivat yksilöllisesti palautetta oppilaille liikuntatuntien lomassa. Aineiston luokanopettajat eivät tätä tehneet. Neljä haastatelluista opettajista kertoi valitsevansa ennen tuntia erityisesti tietyt oppilaat, joille pyrkivät antamaan tunnin aikana palautetta. Nämä oppilaat vaihtuvat oppitunneittain. Palautteen antamisessa käytettiin avuksi videoita. Opettaja tai oppilaan kaveri saat-

toi kuvata oppilaan suorituksen ja opettaja antoi oppilaalle palautetta havainnollistaen sitä samalla videolta. Tämä auttoi opettajien mukaan oppilasta hahmottamaan paremmin omaa suoritustaan.

Mä oon esimerkiksi telinevoimistelussa käyttäny sitä, et oon ottanu videon siitä oppilaan suorituksesta ja sit sen jälkeen ollaan katottu se video ja oon sille oppilaalle kertonut, että mitä sen kannattas korjata ja mikä menee jo hyvin. Siitä kun se oppilas näkee, niin sen on paljon helpompi hahmottaa mitä tarkoitan. (ope 5)

Opettajat nostivat esille vertaispalautteen käyttämisen etenkin yläkoulun oppilaiden liikunnanopetuksessa. Myös alakoulun opettajat kertoivat käyttävänsä etenkin vanhempien oppilaiden kanssa jonkin verran vertaispalautetta. Vertaispalautetta käyttävät opettajat nostivat esille siihen tarvittavan harjoittelun. Oppilaiden tuli harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista. Vertaispalautetta käytettäessä tuli opettajien mukaan olla varovainen, ettei kukaan sano toiselle pahasti tai anna palautetta oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista tai hänen suoriutumisestaan. Vertaispalautetta käytettiin esimerkiksi parityöskentelyssä tai pienryhmissä. Toiset oppilaat saattoivat antaa palautetta esimerkiksi toisten ohjaamista leikeistä.

Oppilaiden ryhmittely. Target- mallin mukaan oppilaiden ryhmittely tulisi toteuttaa niin, että se olisi heterogeenistä, vähentäisi sosiaalista vertailua ja lisäisi oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmissä tulisi myös toteutua yhteistoiminnallinen oppiminen ja oppilaiden tulisi auttaa sekä kannustaa toisiaan. (Epstein 1989.) Oppilaiden ryhmittelyssä tärkeänä esille nousi opettajan vastuu. Opettajalla koettiin olevan suuri vastuu oppilaiden jakamisessa erilaisiin ryhmiin ja joukkueisiin. Oppilaantuntemus koettiin ryhmittelyssä ja eriyttämisessä erittäin tärkeänä.

Opettajalla on periaatteessa se vastuu, et ollaan tasapuolisia ja että siellä tunneilla ei kukaan jää yksin. Kukaan ei saa tuntoa, et olis jotenki huonompi tai että toisessa joukkueessa on aina ne paremmat. Siinä täytyy tuntoa ne omat oppilaat, että saa jaettua ne tasapuolisesti toimiviin joukkueisiin. (ope 5)

Opettajat päättivät tunneillaan lähes kaikki jaot pareihin tai ryhmiin. Opettajilla oli paljon tapoja ryhmitellä oppilaita ja niiden käyttö riippui ryhmästä sekä tuntien sisällöistä. Opettajat kokivat, että ryhmiin tai joukkueisiin jakoja on hyvä pohtia myös etukäteen, jotta tasapuolisiin joukkueisiin jakautuminen onnistuu

nopeasti. Joissain tehtävissä opettajat suunnittelivat ennakkoon jakautumisen ryhmiin oppilaiden fyysisten ominaisuuksien perusteella. Esimerkiksi voimistelussa pidettiin tärkeänä turvallisuuden kannalta, että oppilailla olisi fyysisiltä ominaisuuksiltaan mahdollisimman samankokoinen pari. Jakoa fyysisten ominaisuuksien perusteella ei kuitenkaan opettajien mielestä kannattanut tuoda erityisesti esille.

Kyllä mä ainakin telinevoimistelussa yritän katsoa, että ne olis mahdollisimman saman kokosen kanssa pareja tai ryhmiä. Se on ihan jo niiden turvallisuudenkin takia. Sitä ei vaan pidä kertoa niille oppilaille kyllä vaan siinä aina sanon et ope on nyt päättänyt parit tai ryhmät. (ope 8)

Opettajat pitivät liikuntatunneilla tärkeänä ryhmässä toimimista ja yhdessä muiden kanssa liikkumista. Liikunta koettiin oppiaineeksi, jossa korostuu myös sosiaalinen yhteenkuuluvuus, joka on yksi psykologisista perustarpeista tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Opettajat kokivat, että toisilta oppilailta oppiminen on tärkeää, jolloin ryhmien ja joukkueiden tulisi olla toimivia ja toisiaan kannustavia. Tärkeä opettajan tehtävä oli myös huolehtia ryhmittely niin, että joukkueet olivat sopivan kokoiset, jotta kaikki saisivat tunneilla mahdollisimman paljon liikettä ja toistoja vaihdossa istumisen sijaan.

Osa haastatelluista opettajista koki oppilaiden eriyttämisen haastavaksi. Toiset taas kokivat sen onnistuvan helposti. Opettajat suunnittelivat eriyttämistä etukäteen ja kokivat, että se vaatii etukäteissuunnittelua. Eriyttämistä tapahtui kuitenkin kaikkien opettajien tunneilla. Eriyttämisen tarve vaikutti myös ryhmiin tai pareihin jakautumiseen, sillä opettajat pitivät oppimisen kannalta tärkeänä, että oppilaan pari tai ryhmä olisi harjoituksessa samalla tasolla.

Kyllä mää aina pyrin jakamaan ne mahdollisimman saman tasosen parin tai ryhmän kanssa harjotteleen jotain. Onhan se kaikille kivempi, että saa harjotella siinä samantasosten kanssa, eikä kenenkään tarvii kokea, että on reilusti huonompi, kun se pari tai muu ryhmä. (ope 7)

Eriyttäminen ylöspäin koettiin haastavaksi niissä tapauksissa, joissa oppilas on todella hyvä tai jonkun lajin harrastaja. Huomionarvoista oli, että asian haastatelussa esille nostaneet olivat luokanopettajia. Aineenopettajista yksikään ei maininnut taitavien oppilaiden ylöspäin eriyttämisen olevan haastavaa.

Kun on näitä todella lahjakkaita oppilaita, jotka harrastaa ja kilpailee, niin en mä niille kyllä meinaa enää mitään sellasta haastavaa keksiä. Kun ei omatkaan taidot oo sellaset, kun sillä oppilalla, niin se on tosi vaikeeta. (ope 1)

Onhan se vaikee keksiä mitään uutta tai haastavaa niille, jotka on tosi hyviä. Mä sit yleensä käytän niitä apuopeina tai ne opettaa jotain kavereilleen. Yleensä ne on kyllä tykänny siitä ja muista se on kiva, kun se on se vertainen joka sulle jotain opettaa. Mut sit pelitilanteissa ne on tosi hankalia, kun siitä meinaa tulla heti riita, et kummalle puolelle niitä hyviä oppilaita laittaa. (ope 5)

Eriyttämisessä nostettiin esille kuitenkin, että on tärkeä rohkaista oppilaita kokeilemaan itselle haastavampia tehtäviä. Osa opettajista käytti eriyttämisessä hyväksi oppilaiden omaa arvioita, niin että oppilas sai itse valita helpommasta ja haastavammasta harjoituksesta tai pelistä sen itselleen mieluisan. Opettajat kertoivat, että tällaisissa tilanteissa oppilas saattoi arvioida omat taitonsa todellisuutta heikommiksi, jolloin opettajat kokivat hyväksi rohkaista heitä haastamaan itseään.

Arviointi. Target- mallin mukaan arvioinnissa tulisi osallistaa oppilaita mahdollisimman paljon sekä keskittyä heidän omaan kehittymiseensä sekä tavoitteiden saavuttamiseen liikuntatunneilla (Epstein 1989). Viisi kahdeksasta haastatellusta opettajasta koki liikunnan arvioinnin haastavana. Huomioitavaa oli, että liikunnan arvioinnin koki hanakalana erityisesti luokanopettajat, joista kaikki nosti itse esille, että liikunnan arviointi on heidän mielestään haastavaa tai siinä pitäisi kehittyä. Liikunnan aineenopettajat eivät kertoneet kokevansa arviointia liikunnassa haasteelliseksi. Osa haastatelluista luokanopettajista myös koki, että liikunnan arviointiin panostaminen on jäänyt vähemmälle muiden opetettavien aineiden arvioinnin rinnalla. Liikunnan arviointia tuli opettajien mukaan suunnitella etukäteen ja arviointimateriaalia tulisi kerätä läpi lukuvuoden.

Liikunnan tavoitteet Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa eivät opettajien mielestä ole kovin konkreettisia. Tavoitteita on konkretisoitava itselle sekä oppilaille.

Uuden opsin myötä, kun sen arviointi muuttu. Nyt siellä opsissa on tavoitteena onnistumisen kokemuksia, kokonaisvaltaista hyvinvointia, liikunnan iloa ja pätevyyden kokemusta. Näitä on vähän vaikee silleen konkreettisesti arvioida, että toteutuuko nää. (ope 5)

Oppilaiden osaamista tulee verrata tavoitteisiin ja kehitykseen. Opettajat nostivat esille selkeiden tavoitteiden asettamisen tärkeyden. Selkeät oppimisen tavoitteet helpottavat heidän mukaansa arviointia. Oppilaan taitojen kehityksen arviointi koettiin hankalaksi, sillä oppilaan lähtötasoa saattoi olla vaikea muistaa. Opettajat nostivatkin esille kirjaamisen ja konkreettisen arviointimateriaalin keräämisen tärkeyden.

Keväällä sitä välillä mieltii, että olis vaan pitänyt tehdä liikunnassakin enemmän jotain konkreettista ja kerätä enempi niitä havaintoja. Muutaman kirjatun huomion varaan tuntuu tosi vaikeelta perustaa sitä arviointia vaikka se meillä alakoulussa onki sanallista. Sitä alkaa jotenkin vaan kyseenalaistamaan niitä omia ajatuksia. (ope 3)

Konkreettista materiaalia arvioinnin tueksi opettajat keräsivät erilaisiin arviointipäiväkirjoihin ja taulukoihin. Näiden lisäksi osa opettajista käytti liikunnan arvioinnissa apuna oppilaiden videoituja suorituksia.

Liikunnasta on vaikea kerätä sellasta konkreettista materiaalia. Mulla on käytössä joka ryhmälle ihan sellainen taulukko, johon mä tuntien jälkeen kirjaan havaintojani. Sen lisäksi mä oon teettänyt sellasia tehtäviä, joita on videoitu ja ne videot on sit oppilaat jakanu mulle. Niistä saa tosi hyvää sellasta materiaalia, kun ei kaikkea voi muistaa. (ope 6)

Ei sitä kaikkea voi muistaa millään, niin kyllä mä pyrin aina kirjaamaan asioita ylös. Enää kun ei oo sellasia konkreettisia liikuntatestejä, mihin sitä arviointia perustas, niin täytyy sitten olla enemmän niitten omien havaintojen varassa. (ope 7)

Aineistosta kävi ilmi, että liikunnan aineenopettajilla oli käytössä enemmän konkreettisia kirjaamisen ja arvioinnin välineitä kuin luokanopettajilla.

Liikunnasta pitäminen tai motivaatio ei saisi näkyä arvioinnissa, vaan sen pitäisi perustua oppilaan taitoihin ja kehitykseen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Aineistosta kuitenkin ilmeni, että motivaatiolla on vaikutusta arviointiin välillisesti oppilaiden tekemisen kautta.

Motivaatio tai kiinnostus ei saisi suoraan näkyä arvioinnissa, mutta vaikuttahan se nyt siihenkin välillisesti. Se motivaatio vaikuttaa siinä miten se vaikuttaa siihen sun tekemiseen. Mutta faktahan se on, että jos ei ole motivaatiota, niin yleensä ei oikeasti tehdä. Ja sit taas jos on kova motivaatio ni tehdään mitä vaan, jotta onnistuttais. Silloin se suoriutuminen on aika erilaista, et kyl se sillain näkyy arvioinnissakin. (ope 4)

Motivaation vaikutus näkyi arvioinnissa opettajien mukaan myös siinä, millainen vaikutus arvioinnilla tai arvosanalla on oppilaan liikuntatunteihin suhtautumiseen.

Kyllä sitä välillä miettii, että toivois että se arviointi ei latistais sitä oppilasta ja heikentäis sen motivaatiota ihan kauheesti. Mut sit taas ei ois oikein jos se arviointi olis merkittävästi parempi vaan sen takia, että haluan tukea sen oppilaan motivaatiota. (ope 8)

Opettajat toivat haastatteluissa esille, että he haluaisivat arvioinnin olevan kannustavaa ja oppimista edistävää. Arviointitilanne aiheutti joissain opettajissa myös oman toiminnan reflektointia. Haastatteluissa kyseenalaistettiin opettajan omaa toimintaa ja sitä onko opettajan antanut oppilaille riittävästi monipuolisia mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan.

Jokainen oppilas on erilainen ja oppii eri tavoin ja tykkää vähän omista jutuistaan. Sitä opettajana aina välillä arvioidessa miettii, että onko antanut kaikille tarpeeksi mahdollisuuksia osoittaa omaa osaamistaan. (ope 6)

Arvioinnin tukena kaikki opettajat käyttivät myös oppilaiden itsearviointia. Osa opettajista teetti itsearviointin muutamia kertoja lukuvuoden aikana, osa opettajista käytti itsearviointia tunneilla erilaisissa muodoissa viikoittain. Itsearviointia toteutettiin kirjallisesti itsearviointilomakkeisiin, joita opettajat pitivät myös tärkeänä materiaalina arvioinnissa. Oppilaat toteuttivat itsearviointia myös arvioimalla omaa toimintaa ja onnistumisiansa sanallisesti tuntien lopussa tai esimerkiksi loppupöydässä peukalolla näyttämällä.

Me käydään aina tunnin lopussa sellain kierros, et saa jokainen kertoa, että missä onnistu tai mikä meni hyvin. jos ei ite keksi, niin sit kaverit tai ope voi auttaa ja kertoo, et mikä oli menny hyvin. (ope 4)

Meillä on jokaiselle oppilaalle verkossa sellaset liikunnan kansiot, mihin tehdään aina välillä sellain itsearviointipohja ja se on sit siellä näkyvillä sille oppilaalle ja opelle. Siinä se oppilas arvioi omaa osaamistaan ja miettii vähän niitä tavoitteita et onko saavutettu. (ope 7)

Oman toiminnan arviointi ja tavoitteiden asettaminen vaati opettajien mukaan kuitenkin harjoittelua. Opettajat kokivat itsearviointin taidot sekä taidon asettaa tavoitteita tärkeänä liikunnassa. Arvioinnin toteuttaminen oppilaita osallistaen sekä heidän tavoitteiden saavuttamisen ja kehityksen huomioiminen, ovat myös Target- mallissa arvioinnin perusteita. Tavoitteiden asettaminen ja yksilön suoritusten vertaaminen hänen aiempiin suorituksiinsa, ovat myös tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston elementtejä. (Epstein 1989; Nicholls 1984.)

Ajankäyttö. Target- mallin mukaan ajankäytön tulisi toimia mahdollisimman joustavasti. Oppilailla tulisi olla mahdollisimman paljon aikaa harjoitella

liikuntasuorituksia. Opettajan tulee myös mallin mukaan olla valmis muuttamaan suunnitelmia, jotta jokaisella oppilaalle jää oppimisen kannalta riittävästi aikaa. (Epstein 1989.) Haastateltujen opettajien liikuntatuntien kestot vaihtelivat kahdesta 45 minuutin peräkkäisestä oppitunnista yhteen 45 minuutin oppituntiin. Kahden opettajan koulussa oppitunnit olivat 75minuttia pitkiä. 45 minuutin liikuntatunti oli haastateltujen opettajien mukaan liian lyhyt, sillä liikkumiselle jäi vähän aikaa. Ajankäyttöä tuli opettajien mukaan suunnitella ja tuntien suunnittelu etukäteen toimi pohjana ajankäytölle.

Tunteja suunnitellessa sitä tulee mietittyä, että miten siirrytään aina seuraavaan tehtävään ja miten antaa ohjeet. Silleen mä mietin tosi paljon, että tulis mahdollisimman vähän oottamista ja seisoskelua, kun se mitä siitä 45minuutista on käytössä, on kuitenkin tosi lyhyt aika. (ope 3)

Opettajat pyrkivät tunneilla välttämään odottamista sekä paikallaan olemista. He pyrkivät siihen, että tunneilla olisi mahdollisimman paljon aikaa liikkumiseen.

Mä yritän aina ennakkoon rakentaa niitä tehtäviä mahdollisimman paljon tai sit rakanan aina juomataukojen aikana. Ei sit tulis sitä turhaa seisomista oppilaille, kun siinä menee aikaa ja sit siinä se keskittyminen karkaa odottaessa helposti, kun ei oo mitään tehtävää. (ope 1)

Aineiston mukaan opettajien tulee huolehtia siitä, että oppitunneilla on tarpeeksi aikaa harjoitella tiettyä asiaa ja oppilailla on mahdollisuus keskittyä harjoitteluun kiirehtimisen sijaan. Ajankäyttöön tulee opettajien mukaan kiinnittää huomiota ja siinä pitää tarvittaessa pystyä joustamaan. Moni opettaja koki, että tunneille on hyvä jättää tilaa harjoitteluun ja tarvittaessa lisätä lisätehtäviä, jos niille on tarvetta.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä peruskoulun opettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmaston merkityksestä liikuntatunneilla. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisia näkemyksiä opettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä liikuntatunneilla. Tutkimuksen tavoitteiden kautta tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- 1.) Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatiosta ja motivaatioilmaston merkityksestä peruskoulun liikuntatunneilla?
- 2.) Millaisia näkemyksiä luokanopettajilla sekä liikunnan aineenopettajilla on motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä peruskoulun liikuntatunneilla?

Tutkimusta varten haastatelluilla opettajilla oli monipuolisesti näkemyksiä motivaatiosta ja motivaatioilmastosta sekä niiden merkityksestä. Haastateltavien näkemykset olivat kokonaisuutena samansuuntaisia ja kaikki pitivät motivaatiota ja sen tukemista merkittävänä. Seuraavissa alaluvuissa avaan merkittävimpiä tutkimustuloksia ja niiden yhteyttä aikaisempiin tutkimuksiin sekä teoriaan. Käsittelen myös tämän tutkimuksen luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät motivaation sekä motivaatioilmaston merkittävinä oppimisen kannalta. Motivaatio on tulosten mukaan oppimisen mahdollistaja, sillä opettajat kokivat, että ilman minkäänlaista motivaatiota oppiminen ei ole mahdollista. Tulosten perusteella motivaatiolla on vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen sekä osallistumiseen oppitunneilla. Opettajat halusivat tulosten mukaan tukea oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Opettajien liikuntatunneilla käyttämät pedagogiset ratkaisut olivat suurelta osin Epsteinin (1989) Target- mallin elementtejä vastaavia.

Tulosten perusteella liikunnan koettiin oppiaineena eroavan muista perusopetuksen oppiaineista siten, että liikunnan oppisisällöt sekä olosuhteet ovat vaihtelevia. Liikuntatunneilla on myös tulosten mukaan paljon tilanteita, joissa motivaatiota saatetaan koetella. Virkkusen (2011) mukaan liikunnassa olennaista on oppilaasta lähtevä innostus ja toimintavapaus, joita tulisi osata hyödyntää opetuksessa ja oppilaiden kasvatuksessa. Liikunnanopetuksessa tulee säilyttää oppilaiden innostus ja johdattaa se oppilaita kehittävään suuntaan. (Virkkunen 2011,19.)

Itsensä haastaminen, tavoitteiden asettaminen sekä parhaansa yrittäminen. Haastattelut opettajat eivät juurikaan käyttäneet järjestelmällisesti termejä sisäinen tai ulkoinen motivaatio puhuessaan motivoituneista oppilaista. He toivat esille erilaisia motivaation muotoja tai eri tavoin motivoituneita oppilaita ja nämä motivaation ilmenemismuodot voidaan nähdä tietynlaisena jatkumona, kuten Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriassa. Myös Vallerandin ja Ratellen (2002) mukaan motivaatio voidaan itsemääräämisteoriassa nähdä janana, jossa toisessa päässä on täydellinen motivaation puuttuminen eli amotivaatio ja toisessa päässä täysin sisäinen motivaatio. Tässä tutkimuksessa motivaatio näyttäytyi tuloksissa juuri jatkumona.

Oppilaiden ikä ja liikunnan kehollisuus. Oppilaiden iän ja liikunnan kehollisuuden vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla nousi esille erityisesti liikunnan aineenopettajien haastatteluissa. Ryan ja Deci (2000) ovat huomanneet, että oppilaiden sisäinen motivaatio koululiikuntaa kohtaan laskee kouluvuosien aikana. Liikunnan kehollisuus yhdistettynä oppilaiden haasteisiin oman kehonkuvansa kanssa asettaa haasteita motivaatiolla sekä opettajien toiminnalle. Opettajat kokivat haastavaksi motivoida oppilaita, joille epävarmuus itsestä sekä omasta kehosta aiheuttaa esteitä osallistua liikuntatunneille. Myös epävarmojen oppilaiden kohdalla oppilaiden tuntemus ja myönteisen ilmapiirin luominen helpottavat motivoinnin haasteissa. Myös Lauritsalo (2014) korostaa, että myönteinen ilmapiiri, joka tukee oppilaan itseluottamusta sekä luottamusta muita oppilaita kohtaan, tukee oppilasta onnistumisissa sekä antaa mahdollisuuksia epäonnistumisille.

Onnistumisen kokemukset. Tuloksista selvisi, että onnistumisen kokemusten nähdään parantavan oppilaiden motivaatiota. Motivoitunut oppilas haluaa tulosten perusteella haastaa itseään sekä asettaa oppimiselleen tavoitteita ilman, että pelkää epäonnistua. Tämä tuo esille tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmas- ton tärkeyden, sillä tehtäväsuuntautunut oppilas haluaa parantaa omia suorituksia ja vertaa niitä omiin aiempiin suorituksiinsa. Oppilaan motivaatiota vahvistaa onnistumisista ja omasta kehityksestä saadut kokemukset (Nicholls 1989). Näin heikoimpienkin oppilaiden on mahdollista saada oppimisen kokemuksia.

Palaute. Hyvä palaute on rohkaisevaa ja ohjaa kohti onnistumisia. Tulosten perusteella opettajat pyrkivät antamaan liikuntatunneillaan kannustavaa, rohkaisevaa sekä rakentavaa palautetta. Rakentavan palautteen on nähty vahvistavan oppilaan itseluottamusta ja auttavan oppilasta kehittämään omaa ajattelua sekä suuntaamaan omaa toimintaansa entistä tarkoituksenmukaisemmaksi (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294). Rakentavaa palautetta pidettiin tuloksissa merkittävänä oppimiselle, sillä sen avulla oppilas pystyy kehittämään omaa suoritustaan ja saamaan kokemuksia onnistumisesta. Ammattitaitoinen ja taitava opettaja antaa oppilaille palautetta niin, että se on rakentavaa mutta samalla kannustavaa. Taitava opettaja myös huolehtii, että hän antaa palautetta tasapuolisesti kaikille oppilaille, jotta ei tiettyjä oppilaita suosimalla tule laskeneeksi joidenkin oppilaiden motivaatiota.

Arviointi. Opettajat halusivat, että arviointi olisi kannustavaa sekä oppimista edistävää. He myös halusivat keskittyä oppilaiden kehittymiseen sekä tavoitteiden saavuttamiseen, jotka ovat myös Epsteinin (1989) mukaan tärkeitä elementtejä motivaatiota tukevassa arvioinnissa. Target- mallin mukaisesti arvioinnissa on tärkeää toteuttaa se oppilaita osallistaen sekä heidän omaan kehitykseensä keskittyen. Tulosten mukaan kaikki opettajat käyttivät liikunnan arvioinnin tukena myös oppilaiden itsearviointia, jolla he osallistavat oppilaita asettamaan tavoitteita ja arvioimaan niiden saavuttamista. Tuloksista nousi myös esille opettajien oman toiminnan kyseenalaistaminen siinä, olivatko he antaneet kaikille oppilaille tasapuolisesti mahdollisuuksia näyttää omaa osaamistaan. Tätä

on jokaisen opettajan hyvä pohtia välillä, jotta oma toiminta opettajana on läpinäkyvää ja sitä on mahdollista kehittää.

Liikuntatunnin sisältö ja tehtävät. Opettajat pyrkivät valitsemaan tunnin tavoitteiden mukaisia tehtäviä, jotka olisivat oppilaille mieluisia. Tehtävien valinnassa tuli huomioida oppilaiden kiinnostus ja heidän mielipiteensä, mutta olla kuitenkin tasapuolinen. Epsteinin (1989) mukaan tämä lisää oppilaiden kokemusta autonomiasta. Opettajat kokivat tehtävien lisäksi tärkeäksi suunnitella ajankäyttö, niin että jokaisella oppilaalla on riittävästi aikaa keskittyä harjoitteeluun. Joustava ajankäyttö tukee Epsteinin (1989) mukaan oppimista, sillä jokainen oppilas tarvitsee oppimisensa kannalta riittävästi aikaa.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja ryhmä. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi ihmisen kolmesta psykologisesta perustarpeesta, jotka itsemääräämisteorian mukaan parantaa motivaatiota liikuntatunneilla. Jokaisella ihmisellä on luonnostaan tarve kuulua johonkin ryhmään, mikä ohjaa heidän toimintaansa kohti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Deci & Ryan 2000,227-268; Vasalampi 2017, 59-61.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan ryhmällä on merkittävä vaikutus liikuntatunteihin ja oppilaiden liikuntamotivaatioon tunneilla. Ryhmän ja sosiaalisen ilmapiirin vaikutus nousi tuloksissa esille yhtenä selvimmistä motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Ryhmän ilmapiiri nostettiin esille joko motivaatiota lisäävänä tai sitä laskevana. Liikunnassa oppilas joutuu tulosten perusteella kohtaamaan myös pettymyksiä sekä epäonnistumisia, joiden käsittelyssä ryhmän sosiaalisella ilmapiirillä on merkitystä.

Oppilaiden ryhmittelyssä korostuu tulosten perusteella opettajan vastuu, sillä opettaja on vastuussa oppilaiden turvallisuudesta sekä oppimisesta. Ryhmittelyssä käytettiin monia eri tapoja tuntien sisällön mukaan. Tärkeänä korostui kuitenkin ryhmässä toimiminen ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Toisilta oppiminen, yhdessä tekeminen ja toisten kannustaminen koettiin merkittäviksi. Epsteinin (1989) ryhmittely tulee toteuttaa niin, että se on mahdollisimman heterogeenistä, vähentää sosiaalista vertailua ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Motivoinnin kannalta oppilaiden välisen yhteistyön tukeminen on tärkeää.

Nämä kaikki elementit nousivat esille myös tämän tutkimuksen tuloksissa, joiden mukaan opettajat halusivat tukea sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja yhteistyötä tunneillaan.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen on tärkeää, sillä esimerkiksi Soinin (2006) tutkimuksessa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli tärkein yksittäinen tekijä tyttöjen motivaation kasvattamisessa liikuntatunneilla. Myös Deci ja Ryan (2017) ovat tutkimuksessaan huomanneet, että sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkein yksittäinen tekijä oppilaiden motivaation ja viihtymisen lisäämisessä koulun liikuntatunneilla. Jaakkolan ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli yhteydessä parempaan viihtymiseen liikuntatunneilla. Opettajalla on myös merkittävä rooli ryhmähengen luomisessa ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden parantamisessa. Opettajan pyrkiessä edistämään tehtäväsuuntautunutta ja autonomista ilmapiiriä, oli oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne korkea. (Jaakkola ym. 2015.) Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemuksen on Jaakkolan ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa todettu vähentävän ahdistusta liikuntatunneilla.

Ryhmän tasoerot vaikuttavat tulosten mukaan motivaatioon. Tasoerot haastavat oppilaan motivaatiota ja niiden vaikutus riippuu varmasti liikuntatunneiden motivaatioilmastosta. Jos motivaatioilmasto oppitunneilla on minäsuuntautunut ja kilpailullinen, oppilaat vertaavat itseään muihin ja heille on tärkeää onnistua toisia oppilaita paremmin. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto korostaa tasoeroja, eivätkä oppilaat ole halukkaita yhteistyöhön muiden kanssa. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 291-292.) Tämä heikentää selvästi ryhmän sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vaikuttaa näin motivaatioon liikuntatunneilla.

Eriyttäminen on Epsteinin (1989) mukaan tärkeä osa ryhmittelyä, sillä eriytetyt tehtävät mahdollistavat onnistumisen ja pätevyyden kokemuksia, jotka lisäävät motivaatiota. Tulosten mukaan jokainen haastateltu opettaja eriytti tehtäviä tunneillaan ja oppilaiden ryhmittely koettiin yhdeksi tärkeäksi välineeksi eriyttämisessä. Samantasoisten oppilaiden kanssa harjoittelua pidettiin tärkeänä. Mutta tärkeää olisi kuitenkin rohkaista oppilaita myös kokeilemaan itselleen haastavampia tehtäviä.

Opettajan toiminta ja auktoriteetti. Opettajan omalla toiminnalla ja auktoriteetilla on tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja kiinnostukseen liikuntatunteja kohtaan. Aiemmissä tutkimuksissa Lauritsalon, Sääkslahden ja Rasku- Puttosen (2012) tutkimuksessa selvisi, että liikuntatuntien sisällöllä sekä opettajan pedagogisilla taidoilla on merkitystä siihen, kokeeko oppilas koulun liikuntatunnit mielekkäiksi. Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät oman osaamisensa korostuvan ryhmän hallinnassa ja sosiaalisen ilmapiirin luomisessa. Lauritsalo ja kumppanit (2012) nostavat myös esille oppilastuntemuksen tärkeyden ja aidon kiinnostuksen, jotta oppilaat kokevat tunnit mukaviksi. Myös tässä tutkimuksessa opettajat pitivät oppilastuntemusta tärkeänä työkaluna opettajalle, joka pyrkii kehittämään oppilaiden motivaatiota. Opettajat toivat vahvasti esille opettajan oman toiminnan vaikutukset ryhmään ja sen sosiaaliseen ilmapiiriin liikuntatunneilla. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vahvistamisen on havaittu lisäävän viihtymistä liikuntatunneilla (Jaakkola ym. 2015), joten opettajien pohdinta on varsin aiheellista.

Opettajat pohtivat myös paljon omaa rooliaan, sillä heillä on vastuu oppilaiden turvallisuudesta ja oppimisesta. Opettajat eivät halua olla liian määrällisiä vaan ennemmin välittäviä, kannustavia ja helposti lähestyttäviä. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että mikäli opettaja on välittävä ja pyrkii edistämään tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä, on oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne korkea (Jaakkola ym. 2015; Shen ym. 2012). Tutkimuksissa on myös havaittu, että oppilaan sisäisen liikuntamotivaation kehittymiseen on yhteydessä myös liikunnan opettajan kokeminen lämpimäksi ja turvalliseksi. (Liukkonen ja Jaakkola 2017, 291; Deci & Ryan 2000, 227- 260; Liukkonen 2016,218-229.)

Opettajan auktoriteetti koettiin tässä tutkimuksessa hieman yllättäen kuitenkin haastavana. Epsteinin (1989) mukaan tärkeä osa opettajan auktoriteettia liikuntatunneilla on oppilaiden osallistaminen päätöksenteossa sekä vastuuttaminen liikuntatunnin järjestelyissä. Näiden on havaittu lisäävän autonomian tunnetta, joka on osa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat antavat oppilaille vastuuta liikuntatuntien käy-

tännön järjestelyissä sekä antavat heille mahdollisuuksia vaikuttaa tuntien sisältöihin. Vaikka opettajat kokivat oman auktoriteettiinsa haastavana, oli tulosten mukaan heidän auktoriteettinsa Target- mallin mukainen.

Oppilaiden motivaation koettiin tulosten perusteella vaikuttavan myös opettajan motivaatioon. Opettajan oma kiinnostus liikuntaa kohtaan näkyi haastateltujen opettajien mielestä oppilaille, vaikka opettaja ei sitä toisi suoraan esille. Opettajan omalla suhtautumisella ja kiinnostuksella hän tulee viestineeksi oppilaille asioita, huomaamattaan. Opettajan oma motivaatio toimii myös eräänlaisena mallina oppilaille. Tämä on hyvä huomioida, sillä jos opettajalla ei ole motivaatiota liikuntatunteja kohtaan välittyy se herkästi myös oppilaille.

Opettajan tulisi aiempien tutkimusten sekä tämän tutkimuksen tulosten perusteella pyrkiä luomaan tunneille tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, jossa korostuu oppilaan autonomisuus, pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Samalla opettajan tulisi huomioida yksilöiden tarpeet, sillä yksilöt motivoituvat eri tavoin (Byman 2002). Tämä asettaa opettajalle haasteita. Keinoja tukea sekä edistää motivaatiota on varmasti hyvä miettiä, sillä jokainen opettaja kohtaa varmasti tilanteita, joissa erilaiset keinot ovat tarpeen.

Aikaisemmissa Target-mallia soveltaneissa koululiikuntatutkimuksissa on havaittu, että oppilaat ovat viihtyneet paremmin, olleet vähemmän ahdistuneita sekä enemmän motivoituneita, kun liikuntatunneilla on käytetty Target- mallin mukaisia tehtäväsuuntautuneita elementtejä. (Barkoukis ym. 2008; Bortoli ym 2017; Treasure & Roberts 2001; Barkoukis, Koidou & Tsorbatzoudis 2010). Kokosen (2003) sekä Kalajan (2010) tutkimuksissa on havaittu, että Target- mallin mukaisilla opetusmenetelmillä voidaan lisätä oppilaiden kokemusta tehtäväsuuntautuneisuudesta sekä vaikuttaa positiivisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon.

Tutkimuksissa on myös huomattu, että tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on positiivisesti yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen, kun taas kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on negatiivisesti yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen. (Jaakkola ym. 2015.) Tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla on myös tutkimusten mukaan yhteys hauskanpitoon, positiiviseen

asenteeseen, tyytyväisyyteen sekä parempaan keskittymiseen (Bakirtzoglou & Ioannou 2011, 297).

Näiden aikaisempien tutkimustulosten ja tässä tutkimuksessa opettajien esille tuomien näkemysten perusteella voidaan todeta, että opettajien tulisi huolehtia, että liikuntatunnit olisivat riittävän paljon tehtäväsuuntautuneita. Vaikka tuloksista selvisi, että osa opettajista käyttää kilpailua lisäämään kilpailuhenkisten oppilaiden ja oppilasryhmien motivaatiota, oli tuloksista silti nähtävissä vahvemmin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston elementtejä.

Tässä tutkimuksessa opettajien näkemykset ja kokemukset motivaatiosta ja motivaatioilmastosta olivat samansuuntaisia kuin motivaatioteoriat sekä Target-malli. Haastateltavat pitivät motivaatiota ja oppilaiden liikuntamotivaation tukemista tärkeänä, mutta sen monipuolisuuden takia myös haastavana tehtävänä. Liukkosen ja Jaakkolan (2017a) mukaan liikunnanopettajan on tärkeää tietää, että millä keinoilla oppilaiden motivaatioon voidaan vaikuttaa. Opettajan on tärkeä pohtia, miten saada lisättyä oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Bymanin (2002) mukaan jokainen yksilö motivoituu eri tavoin ja erilaisista asioista, joten ei ole olemassa minkäänlaisia tarkkoja keinoja tai tiettyä ratkaisua motivointiin. Opettaja pystyy parhaiten vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon pyrkimällä muokkaamaan liikuntatuntien motivaatioilmastoa niin, että se tukee oppilaiden motivaatiota sekä sen kehitystä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Tämä tutkimus antaa tietoa motivaatiosta sekä motivaatioilmastosta opettajien näkökulmasta. Tämän tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi kouluissa liikunnanopetuksen kehittämisessä sekä oppilaiden motivaation parantamisessa liikuntatunneilla. Tutkimuksesta voisi olla hyötyä myös opettajia ja liikunnanopettajia koulutettaessa opettamaan liikuntaa. Motivaatiota ja motivaatioilmastoa on aiemmin tutkittu enemmän oppilaiden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen toteuttaminen oli sen takia mielenkiintoista ja antoisaa. Tutkimusta tehdessä haasteita tuotti tutkimuskysymyksien muodostaminen niin, että ne ovat

tarpeeksi selkeät ja rajatut. Motivaatio on kovin monipuolinen ja mielenkiintoinen ilmiö, jota voi tutkia monesta eri näkökulmasta. Tarkkaan rajattu näkökulma sekä tutkimuskysymykset kuitenkin helpottivat tutkimuksen tekemistä ja aineiston analysointia.

Tutkimusta tehdessä on tärkeää kiinnittää huomiota luotettavuuteen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Jotta tutkimuksella saavutetaan tieteellisesti päteviä sekä vertailukelpoisia tuloksia, on luotettavuuden tarkastelu tärkeää. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Nämä kriteerit ovat peräisin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ja täten eivät kaikkien näkemysten mukaan ole relevantteja laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 160.)

Laadullista tutkimusta voidaan siis Tuomen ja Sarajärven (2018,160) mukaan arvioida validiteetin avulla. Validiteetin kautta arvioidaan kuinka hyvin tutkimus vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja tutkiiko se sitä, mitä on ollut tarkoituksena tutkia. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tavoitetta sekä tutkimuskysymyksiä pohdittiin ja muotoiltiin huolellisesti. Tutkimuskysymykset pyrittiin rajaamaan tarkasti tutkimuksen tavoitetta vastaamaan.

Eskola ja Suoranta (2014,214) erottavat validiteetin käsitteen ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla he kuvaavat tulkintojen ja aineiston välistä suhdetta ja sisäinen kuvaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteneväisyyttä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt perustelemaan omat valintani mahdollisimman tarkasti. Olen pyrkinyt myös perustelemaan tuloksia mahdollisimman tarkasti aineistonäytteillä.

Toinen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan reliabiliteetti eli tutkimusmetodin luotettavuuden arvioinnin avulla. Tärkeässä osassa luotettavuuden arviointia on tutkimuksen siirrettävyys ja toistettavuus. Tutkimuksen tulisi tuottaa uudelleen toistettaessa samankaltaisia tuloksia riippumatta tutkittavista. Tutkimuksen tuloksiin ei saa vaikuttaa tutkija tai tutkimustilanne, eikä aineiston analyysi. Laadullisessa tutkimuksessa edellä mainittujen tekijöiden arviointi on haasteellista,

eikä laadullisen tutkimuksen tavoitteena ole siirrettävyys ja toistettavuus. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää ja kuvata tiettyjen tutkittavien opettajien näkemyksiä ja ymmärtää niitä syvemmin, joten tutkimuksen toistettavuus samanlaisena olisi haastavaa. (Hirsijärvi & Hurme 2008.)

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin vaikuttaa tutkimusprosessin luotettavuus ja tässä tutkijalla on merkittävä rooli. Tutkija ja hänen toimintansa on isossa osassa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. (Eskola & Suoranta 2014, 265, 211.) Tutkimuksen aihe oli kiinnostava itselleni ja omat aiemmat tiedot ja kokemukset ohjasivat tutkimusaiheen valintaa sekä tutkimuskysymysten rajausta. Tutkimusta tehdessäni pyrin kuitenkin huomioimaan oman roolini tutkijana ja välttämään omien ennakkokäsitysten vaikutusta tietoisesti läpi tutkimuksen. Olen pyrkinyt lähestymään tutkimusaiheeni mahdollisimman objektiivisesti ja pohtimaan omia valintojani mahdollisimman tarkasti. Kiviniemen (2018, 83) mukaan tutkimusraportti on keskeinen luotettavuuden mittari laadullisessa tutkimuksessa. Olen tässä tutkimusraportissa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen etenemistä ja tekemiäni valintoja. Olen myös kuvannut tutkimukseen osallistujat sekä aineiston analyysin huolellisesti, pyrkien lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille tutkimuksen toteutuksen yksityiskohtaisen kuvailun tärkeyden lukijalle, sillä huolellisen kuvailun takia lukijan on helpompi ymmärtää tutkimuksen tuloksia.

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistui kahdeksan opettajaa, joista viisi oli luokanopettajia ja kolme liikunnan aineenopettajia. Kaikki opettajat kuitenkin opettivat työssään liikuntaa, joten heillä oli kokemusta sekä näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan ja käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 2014, 65-66; Tuomi & Sarajärvi 2019, 97-99). Tutkimukseen osallistuneiden määrä riittää syvällisemmän ymmärryksen saamiseen ja näkemysten sekä kokemusten esille tuomiseen. Suurempi osallistujamäärä olisi kuitenkin mahdollisesti tarjon-

nut vielä enemmän syvällisempää tietoa sekä parantanut tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen pieni otos vaikuttaa myös tutkimuksen yleistettävyyteen, jota tulee harkita laadullisessa tutkimuksessa tarkkaan.

6.3 Jatkotutkimushaasteet

Motivaatiota ja motivaatioilmastoa on tutkittu enemmän oppilaiden kokemusten ja toiminnan näkökulmasta. Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia motivaatiosta on tutkittu vähemmän. Motivaation edistämisessä tulee kuitenkin huomioida sekä oppilaiden että opettajien näkemykset. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman rajaaminen osoittautui haasteelliseksi, koska motivaatio on ilmiönä niin laaja ja siitä tuli jo alussa esille monia erilaisia asioita, joita olisi mielenkiintoista tutkia.

Tämä tutkimus on tehty laadullisesti, mutta jatkossa voitaisiin tehdä määrällinen tutkimus opettajien keinoista motivoida oppilaita. Tämä antaisi lisää tietoa opettajien käyttämistä konkreettisista sekä toimivista motivointivälineistä, joista voisi olla hyötyä kaikille liikuntaa opettaville opettajille. Määrällisen tutkimuksen etuna olisi mahdollisuus laajempaan otantaan ja yleistettävämpään tietoon tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa opettajien kokemuksia ja näkemyksiä on tutkittu vain kahdeksan opettajan haastattelujen perusteella. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta myös laadullisesti laajemmassa mittakaavassa.

Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin opettajien näkemyksiä liikunnan kehollisuudesta sekä sen vaikutuksista motivaatioon, sillä kehollisuus on merkittävä osa liikunnanopetusta. Liikunnan vaikutuksia lasten ja nuorten kehonkuvaan sekä itsetuntoon on tutkittu, mutta itsetunnon ja kehonkuvan yhteydestä liikuntamotivaatioon on tehty vähemmän tutkimuksia.

Kuten tässä tutkimuksessa todettiin, on liikuntatuntien sosiaalisella ilmapiiirillä ja opetusryhmällä opettajien mielestä merkittävä vaikutus oppilaiden motivaatioon. Jatkossa voisi tutkia, miten opettajien sosiaaliset tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat oppilaiden motivaatioon.

Liikuntatuntien motivaatioilmaston vaikutuksia oppilaiden viihtymiseen liikuntatunneilla on tutkittu jo aiemmin. Mahdollisesti seuraavaksi voisi tutkia tarkemmin liikuntatuntien motivaatioilmastoon vaikuttavia yksittäisiä tekijöitä, kuten esimerkiksi palautteen antamista tai tehtäviä. Myös vertaileva tutkimus liikuntaa opettavien luokanopettajien ja liikunnan aineenopettajien toimintatapojen välillä voisi antaa mielenkiintoista tietoa heidän motivointikeinojen eroista.

Motivaatio on merkittävä osa oppimista ja motivaatioilmastolla on suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon liikuntatunneilla, joten niitä on merkittävä tutkia myös tulevaisuudessa. Tutkimusta olisi tärkeää tehdä sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta, jotta tulevaisuudessakin saadaan ajankohtaista tietoa liikuntatuntien kehittämiseen sekä opettajien työtä tukemaan. Opettajien on tärkeää ymmärtää motivaatiotekijöitä, jotta hän voi liikuntatunneillaan tukea oppilaiden liikuntamotivaatiota ja mahdollistaa positiivisten, liikuntaan kannustavien liikuntakokemusten saaminen.

LÄHTEET

- Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R. & Visscher, C. 2017. Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22 (1), 15–34.
- Aira, T., Hämylä, R. & Kannas, L. 2013. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Jyväskylän yliopisto. Terveysten edistämisen tutkimuskeskus.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84 (3), 261–271.
- Bailey, R., Cope, E. & Pearce, G. 2013. Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science* 7 (1), 56–75.
- Bakitzoglou, P & Ioannou, P. 2011. Goal orientations, motivational climate and dispositional flow in Greek secondary education students participating in physical education lesson: differences based on gender. *Facta Universitatis: Series Physical Education & Sport*, 9 (3), 295-306.
- 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.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. 2008. Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education* 14 (3), 367–387.
- Barkoukis, V., Koidou, E. & Tsorbatzoudis, H. 2010. Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science*, 10 (3), 167-177.
- Buckworth, J. & Dishman, R. K. 2002. *Exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- 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.
- Crocker, P.R.E., Eklund, R.C., & Kowalski, C.E. 2000. Childrens' physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sport Sciences* 18 (6), 383-394.
- Deci, E. Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L, Ryan, R.M, 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology* 49 (3), 182
- Dweck, C.S. 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Eccles, J. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53 (1), 109-132.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Epstein, J. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa: C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press, 259-295.
- Gråstén, A., Jaakkola T., Liukkonen J., Watt A. & Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *Journal of Sports Science & Medicine* 11(2), 260-269.
- Gråstén, A. 2014. Students' physical activity, physical educational enjoyment, and motivational determinants through a three- year school-initiated

program. *Studies in sport, physical education and health*. 205. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä. Väitöskirja.

- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. 2007. The trans-contextual model of motivation. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53–70.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1:2004. Helsinki, Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> luettu 15.5.2020
- 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 for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.
- Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2002. Mitä tarkoitamme puhuessamme motivaatiosta Teoksessa: J. Liukkonen, T. Jaakkola & A. Suvanto (toim.). *Rahasta vai rakkaudesta työhön? Mikä meitä motivoi?* Jyväskylä: Jyvässeudun paino Oy, 13-16
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 18-24.

- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Wang, J., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Student's perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14 (3), 477-483.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A., & Liukkonen, J. 2016. Perceived physical competence towards physical activity, and autonomous motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19 (9), 750-754.
- Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. 2019. Enjoyment and anxiety in Finnish physical education: achievement goals and selfdetermination perspectives. *Journal of Physical Education and Sport* 19 (3), 1619-1629.
- 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. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kian, T. S., Yusoff, W. F. Wan & Rajah, S. 2013. Relationship Between Motivations And Citizenship Performance Among Generation X An Generation Y. *International Journal Of Academic Research In Business And Social Sciences*, 3 (11), 53-68.
- Kokko S. & Mehtälä A. 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa julkaisussa LIITU- tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016: 4.
- Lauritsalo, K., Sääkslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Internetin keskustelupalstalla kirjoitetaan koululiikunnasta: "Ja kaikki näkee, kun sä yrität" . *Kasvatus* 43 (3), 255- 267.

- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." School physical education described in Internet discussion forums. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 207.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Paino Porras, 81-88.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki. WSOY Oppimateriaalit, 157-170.
- 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 (5), 295-308.
- Liukkonen, J., 2016. Psyykkisten ominaisuuksien harjoittelu. Teoksessa A. Mero, A. Nummela, S. Kalaja & K. Häkkinen. (toim.), Huippu-urheiluvalmennus -teoria ja käytäntö päivittäisvalmennuksessa (s.218-229). Jyväskylä: VK- Kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T., 2017a. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 290-303.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T., 2017b. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 130-146.
- Markland, D & Ingledew D.K. 2007. Exercise participation motives: A selfdetermination theory perspective. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.) Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 23-35
- Martela, F., Mäkikallio, I. & Virkkunen, V., 2017. Itsemäärämisteoria ja psykologiset perustarpeet työssä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi.

- (toim.), Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet (s.100-115). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nicholls, J. G. 1984. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91 (3), 328–346.
- Nicholls, J. G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niittamo, P. 2005. Tunneperäinen ja tietoperäinen motivaatio. 2005. Teoksessa Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. Mikä meitä liikuttaa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 40-52.
- Nurmi, J-E. & Salmela- Aro, K. 2017. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9-17.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 18.11.2019.
- Palomäki,S., Huotari,P., Kokko, S. 2017. Vanhempien ja kavereiden vaikutus nuoruusiän fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta & Tiede* 54 (2-3).83-90.
- Pentikäinen, S., Palomäki, S., Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululiikuntaan myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvat oppilaat. Erilaisten oppimiskokemusten yhteyksiä koululiikuntaan suhtautumiseen yhdeksäsluokkalaisilla. *Liikunta & Tiede*. 53 (4). 99-105.
- Perry, N. Turner, J. Meyer, D. 2006. Classrooms as context for motivation learning. Teoksessa: P. Alexander & P. Winne (toim.). *Handbook of educational psychology*, 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 327-348.
- Polet,J., Lintunen, T., Laukkanen, A. 2019. Koettu Liikunnallinen pätevyys ja liikuntamotivaatio. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Liitututkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 75-82.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

- Roberts, G.C., 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa Roberts, G. (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 & Tiede* 51 (6), 49-55.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67
- Ryan, R. Deci, E. 2000b. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. Teoksessa: Sansone, C & Harackiewicz, J 47 (toim.). *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press, 14-54.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. 2017a 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. 2017b. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Press.
- Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human movement*, 9 (2), 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 (3), 231-245.
- Soini, M. 2006. *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- 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 and Exercise Psychology*, 32 (1), 99–120.
- Telama, R. & Yang, X. 2005. Nuoruuden aktiivisuudesta vankat eväät liikunnalliseen aikuisuuteen. *Liikunta & Tiede* 42 (5), 4–6.
- Tirri, K., Kuusisto, E., & Laine, S. (2018). Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS- kustannus. 65-76.
- Treasure, D.C & Roberts, G.C 2001. Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (2), 165-175.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vallerand R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263-319.
- Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. 2002. Intrinsic & Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. Teoksessa E.L. Deci & R.M. Ryan *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester (N.Y.): University of Rochester, 37–63.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS- kustannus. 54-65.
- Virkkunen, A. 2011. Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimus 322. Väitöskirja.
- Weiss, M. 2013. Back to the Future: Research trends in youth motivation and physical activity. *Pediatric Exercise Science* 25 (4), 561–572.
- Wigfield, A. & Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review* 12 (3), 265–310.

- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J-E. 2009. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8 (3),327-336.
- Yli-Piipari, S. 2011a. The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170.
- Yli-Piipari, S. 2011b. Nuoret arvostavat koululiikuntaa: Usko omiin kykyihin lisää liikuntaaktiivisuutta. *Liikunta & tiede* 48 (4), 20-24.
- Yli-Piipari, S., Wang, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2012. Examining the growth trajectories of physical education students' motivation, enjoyment, and physical activity: A person oriented approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24,401-417.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko teemahaastatteluun

1. Käsitteiden määrittely

- Kerro mitä on motivaatio? Miten se mielestäsi ilmenee?
- Mitä tarkoittaa motivaatioilmasto?

2. Motivaation rooli oppilaiden liikuntatunneilla ja oppimisessa

- Miten motivaatio ilmenee liikunnantunneilla ja koulunkäynnissä yleisesti-kin?
- Miten motivaatio vaikuttaa liikuntatunteihin?
- Miten motivaatio vaikuttaa oppimiseen ja osallistumiseen liikuntatunneilla?

3. Näkemykset ja kokemukset motivaatioilmastosta

Kerro oheisen mallin pohjalta vapaasti tekemistäsi ratkaisuksista, näkemyksistäsi ja omista toimintatavoistasi. Etene numerojärjestyksessä ja kerro jokaisessa kohdassa (1-6) vain kyseistä asiasta osana liikunnanopetustasi. Jokaisessa kohdassa saatan esittää sinulle tarkentavia lisäksymyksiä.

Haastateltava

1.Tehtävät	2.Opettajan auktoriteetti
3.Oppilaiden ryhmittely	4.Ajankäyttö
5.Palautteen antaminen	6.Arviointi