

**Itsemääräämisteoria yläkoulun liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa ja koetut haasteet motivoinnissa**

Johan Ahonen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2020

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Ahonen, J. 2020. Itsemääräämisteoria yläkoulun liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa ja koetut haasteet motiivoinnissa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. 54 s., 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia motivointikeinoja yläkoulun liikunnanopettajat käyttävät, millaisia asioita pidetään motiivoinnin kannalta tärkeinä sekä millaisia haasteita he kokevat oppilaiden motiivointiin liittyvän liikuntatunneilla. Tutkimuksen teoreettisessa osassa kuvailin suomalaista liikunnanopetusta, perehdyin tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimineeseen itsemääräämisteoriaan ja tutkin sisäisen motivaation yhteyttä liikuntamotivaatioon. Lisäksi avasin liikunnanopetuksen haasteita motiivoinnin näkökulmasta.

Tutkimuksen kohteena oli kaksi miesliikunnanopettajaa ja kolme naisliikunnanopettajaa, joilla oli vähintään kolmen vuoden kokemus liikunnanopetuksesta yläkoulussa. Toteutin tutkimuksen laadullisin menetelmin ja keräsin aineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Aineiston analyysissä hyödynsin sekä teorialähtöistä että teoriaohjaavaa analyysia ja kvantifiointia eri tutkimuskysymysten mukaan.

Tulosten mukaan itsemääräämisteoria näkyy liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa erityisesti oppilaan koetun pätevyyden tukemisena. Koetun pätevyyden tukeminen voi ilmetä esimerkiksi kannustavana palautteena tai oppilaiden eriyttämisenä. Toiseksi eniten liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa painottui oppilaan autonomian tukeminen. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen ei tullut esiin suoraan opettajien motiivointikeinoissa. Sen sijaan ulkoiseen motivaation liittyviä keinoja ilmeni hieman, muttei läheskään yhtä paljon kuin koettuun pätevyyteen tai autonomiaan liittyviä. Liikunnanopettajat kokivat yläkouluikäisten motiivoinnissa merkitykselliseksi yksilön huomioimisen, opettajan vuorovaikutustaidot ja esimerkillisyyden. Motiivoinnin onnistumisen kannalta koettiin tärkeäksi myös oppilaiden orientointi hyvissä ajoin liikuntatuntien aiheisiin. Lisäksi tiedollisen perustelun koettiin toimivan tehokkaana motivointikeinona.

Liikunnanopettajat korostivat oppilasryhmän luonteen merkitystä motiivoinnissa. Opettajien kokemusten mukaan keskeisimmiksi motiivoinnin haasteiksi nousivat oppilasryhmän heterogeenisyys, ryhmädynamiikan ongelmat sekä murrosikä ja siihen liittyvät lieveilmiöt. Oppilasryhmän heterogeenisyys näkyy opettajien mukaan siten, että oppilaille on erilaisia kiinnostuksen kohteita, liikuntasuhteet ovat erilaisia ja eritasoisia tukea tarvitsevia oppilaita on lähes joka ryhmässä. Murrosikään liittyvät haasteet näkyivät opettajien kokemusten mukaan oppilaiden itsetunnon ongelmina, vastahakoisena käytöksenä ja passiivisuutena. Opettajat eivät pääsääntöisesti pitäneet resursseja merkittävänä motiivointiin vaikuttavana tekijänä, tosin iso ryhmä ja huonot välineet koettiin osan mielestä haasteena.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tähän tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat käyttävät pääasiassa motivointikeinoja, jotka aiemman tutkimustiedon perusteella vahvistavat oppilaiden sisäistä motiivointia ja sitä kautta tukevat liikunnanopetuksen yhtä päätavoitetta. Pieni yllätys oli se, ettei motivointikeinoissa näkynyt suoraan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen. Toisaalta motiivoinnissa koettiin tärkeäksi opettajan kannustavuus ja vuorovaikutustaidot, mikä voi ainakin epäsuorasti luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. Nämä piirteet opettajassa ovat tutkimusten mukaan myös oppilaille tärkeitä. Tulokset opettajien kokemista motiivoinnin haasteista eivät olleet erityisen yllättäviä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden kokemuksia opettajien motiivoinnista ja mahdollisesti vertailla opettajien ja oppilaiden kokemuksia keskenään.

Asiasanat: Liikunnanopetus, liikuntamotivaatio, itsemääräämisteoria, sisäinen motivaatio, motiivoinnin haasteet

## ABSTRACT

Ahonen, J. 2020. PE teachers' ways to motivate students in context of self-determination theory and perceived motivational challenges. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis. 54 pp., 3 appendixes.

Aim of this study was to investigate how physical education teachers motivate their students, which matters are considered important, and what kind of challenges teachers experience when it comes to motivating teenagers. Theoretical basis of this study involves physical education at schools, self-determination theory, and relationship between intrinsic motivation and exercise motivation. The challenges of physical education from the aspect of motivation were also described.

The target group was two male and three female physical education teachers with more than three years teaching experience. I implemented this study with qualitative methods and gathered data with half-structured theme interviews. In analysis of the study I used theory-based and theory-guided methods and quantification depending on research question.

Results revealed that self-determination theory appears in teachers' ways to motivate mostly as a support of students' perceived competence. Perceived competence can be supported by positive feedback or differentiation. Self-determination appears also strongly in teachers' ways to motivate students as an autonomy support. Relatedness, at least directly, did not appear in teachers' ways to motivate students. External motivation was present but not to the same extent as perceived competence and autonomy support. Teachers felt that paying attention to the individual, interaction skills and teacher as an example play important role what it comes to the students' motivation. Early orientation to the lesson subject was seen a major factor for students' motivation. They also considered knowledge-based motivation effective for teenagers.

Teachers underlined that quality of student group affects motivation. Teachers felt that the key challenges regarding students' motivation are diverse student group, problems in group dynamics and puberty with its side-effects. According to teachers, students have various interests, different relationships with exercise and students with special needs are common. Students' puberty may appear as a self-esteem problem and reluctant or passive behaviors. For the most part, teachers did not consider available teaching resources as a challenge for student motivation, although few teachers mentioned large group sizes and poor equipment having some effect.

Results showed that teachers who participated in this study motivate their students the ways that, according to previous research, support students' intrinsic motivation. By doing so they also follow nationwide physical education curriculum, of which main objective is to support students' physically active lifestyle. As a small surprise can be considered the fact that relatedness did not appear too much in teachers' ways to motivate students. On the other hand, teachers felt that encouraging attitude and interaction skills are important features for motivating students. Those features can enhance students' relatedness and studies show that also pupils respect those features in teacher. Challenges experienced by teachers in terms of students' motivation were widely expected. In the future it would be interesting to study students' experiences related to motivation.

Key words: Physical education, exercise motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, motivational challenges

# SISÄLLYSLUETTELO

|  |    |
|--|----|
| 1 JOHDANTO .....   | 1  |
| 2 LIIKUNNANOPETUS.....   | 3  |
| 2.1 Historia .....   | 3  |
| 2.2 Tehtävä ja tavoitteet opetussuunnitelmassa.....                              | 4  |
| 2.3 Asema ja arvostus .....  | 5  |
| 3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA .....  | 7  |
| 3.1 Sisäinen motivaatio .....  | 8  |
| 3.2 Ulkoinen motivaatio ja amotivaatio .....                                     | 8  |
| 4 SISÄISEN MOTIVAATION TUKEMINEN LIIKUNNANOPETUKSESSA .....                      | 9  |
| 4.1 Koettu autonomia .....   | 9  |
| 4.2 Koettu pätevyys .....  | 11 |
| 4.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....  | 12 |
| 4.4 Motivaatioilmasto liikuntatunneilla.....                                     | 13 |
| 5 LIIKUNNANOPETUKSEN HAASTEET MOTIVOINNIN NÄKÖKULMASTA.....                      | 15 |
| 5.1 Heterogeeninen oppilasryhmä .....  | 15 |
| 5.2 Ryhmäkoko.....   | 16 |
| 5.3 Murrosikäinen nuori .....  | 17 |
| 5.3.1 Kehonkuva.....   | 18 |
| 5.3.2 Psykkinen kehitys murrosiässä.....   | 18 |
| 5.4 Koulun liikuntatilat ja -välineet .....                                      | 19 |
| 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....   | 21 |
| 7 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT .....   | 22 |
| 7.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....  | 22 |
| 7.2 Tutkittavien rekrytointi.....  | 23 |
| 7.3 Aineiston keruu .....  | 24 |
| 7.4 Aineiston analyysi .....   | 25 |
| 8 TULOKSET .....   | 29 |
| 8.1 Itsemääräämisteoria liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa..... | 29 |
| 8.1.1 Koettu pätevyys .....  | 29 |
| 8.1.2 Koettu autonomia .....   | 31 |
| 8.1.3 Ulkoinen motivaatio .....  | 32 |
| 8.2 Tärkeiksi koetut asiat motivoinnissa .....                                   | 33 |
| 8.2.1 Välittävä ja esimerkillinen opettaja .....                                 | 33 |
| 8.2.2 Kognitiivinen motivointi .....   | 34 |

|  |    |
|--|----|
| 8.2.3 Oppilasryhmän merkitys.....                  | 35 |
| 8.3 Motivoinnin haasteet .....                     | 35 |
| 8.3.1 Ryhmään liittyvät haasteet.....              | 35 |
| 8.3.2 Yksilön kehitykseen liittyvät haasteet ..... | 36 |
| 8.3.3 Resursseihin liittyvät haasteet .....        | 37 |
| 8.3.4 Muut haasteet.....                           | 38 |
| 9 POHDINTA.....                                    | 39 |
| 9.1 Tulosten tarkastelua .....                     | 39 |
| 9.2 Luotettavuuden arviointia.....                 | 43 |
| 9.3 Tutkimuksen eettisyys .....                    | 45 |
| 9.4 Jatkotutkimusaiheita .....                     | 46 |
| LÄHTEET .....                                      | 47 |

## 1 JOHDANTO

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten liikunnanopettajat motivoivat yläkoululaisia oppilaita ja millaisia haasteita he kokevat motivointiin liittyen. Tutkimukseen osallistui viisi liikunnanopettajaa, joilla oli vähintään kolmen vuoden kokemus yläkoululaisten liikunnanopetuksesta

Opetussuunnitelman (2014) mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on tukea oppilaan liikunnallista elämäntapaa ja mahdollistaa myönteiset kokemukset liikunnassa. Lapsuuden liikuntaharrastus ennustaa liikunnan harrastamista myös aikuisiällä. (Fogelholm 2011.) Tästä huolimatta useat tutkimukset osoittavat, että Suomessa liikunnan harrastaminen vähenee yläkouluikässä (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä 2019; Kokko & Hämylä 2015; Yli-Piipari 2011). Keskeisenä haasteena onkin se, miten lasten ja nuorten liikuntamotivaatiota saataisiin ylläpidettyä ja lisättyä erityisesti yläkouluikässä.

Yläkouluikäisten motivointiin liittyy monenlaisia haasteita. Haasteet voivat liittyä oppilasryhmiin, yksittäisiin oppilaisiin tai käytettävissä oleviin resursseihin. Murrosikä on aikaa, jolloin yksilön psyykinen kehitys etenee epätasaisesti, mikä voi näkyä nuoren ailahtelevana käytöksenä (Lehtinen, Lehtinen & Laune 2007, 18). Lisäksi kehon fyysiset muutokset voivat aiheuttaa itsetunnon ongelmia ja epävarmuutta omasta kehostaan, jotka voivat tulla näkyviksi erityisesti liikuntatunneilla. Oppilasryhmät voivat olla hyvinkin heterogeenisiä ja oppilailla on erilaisia tarpeita, jotka liikunnanopettajan tulee ottaa huomioon motivoinnin näkökulmasta.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on itsemääräämisteoria, jonka mukaan psykologisten perustarpeiden täyttyminen mahdollistaa sisäisen motivaation synnyn. Nämä psykologiset perustarpeet koostuvat koetusta pätevydestä, koetusta autonomiasta sekä yhteenkuuluvuuden tunteesta. (Ryan & Deci 2007.) Vahva tutkimusnäyttö osoittaa, että sisäinen motivaatio liikuntatunneilla lisää oppilaiden yrittämistä ja viihtyvyyttä (Liukkonen 2007). Koetun pätevyyden ja autonomian kokeminen liikuntatunneilla puolestaan lisäävät liikunnan harrastamista vapaaajalla (Jaakkola, Yli-Piipari, Watt & Liukkonen 2016; Lochbaum & Jean-Noel 2016).

Motivaation tutkiminen on pinnalla oleva aihe ja sitä on tutkittu paljon viime aikoina. Aiempi aihepiiriä koskeva tutkimus on keskittynyt testaamaan psykologisten perustarpeiden yhteyttä

oppilaiden liikuntamotivaatioon. Tutkimukset on toteutettu pääosin määrällisin menetelmin. Haluan omassa tutkimuksessani kääntää asetelman ja selvittää opettajien kokemuksia aiheesta laadullisin menetelmin erityisesti sisäisen motivaation edistämisen sekä haasteiden näkökulmasta.

## **2 LIIKUNNANOPETUS**

Suomessa liikunnanopetusta järjestetään kouluissa osana taito- ja taideaineita. Liikunnanopetuksen sisällöt, tavoitteet ja asema ovat muuttuneet vuosien saatossa. Tässä luvussa avaan lyhyesti liikunnanopetuksen historiaa, asemaa sekä kuvailen, millaisia asioita korostetaan nyky päivän liikunnanopetuksessa.

### **2.1 Historia**

Suomessa koulujen liikunnanopetuksen alkamishetkenä voidaan pitää vuotta 1843, jolloin se tuli oppiaineeksi oppikouluihin nimellä voimistelu. Tyttöjen voimistelun opetus mahdollistui kuitenkin vasta vuonna 1872 tyttökouluissa, sillä oppikouluissa voimistelu oli suunnattu vain pojille. (Ilmanen & Voutilainen 1982, 22.)

Alkuajoista aina 1950-luvulle saakka oppiaine oli nimensä mukaan lähinnä kuria ja järjestystä painottavaa voimistelua ja perinteisillä lajeilla on ollut keskeinen rooli. Tyypillisiä lajeja olivat miekkailu, yleisurheilu, paini, hiihto, pallopelit sekä luonnollisesti voimistelun eri muodot. (Koivusalo 1982, 120–126.) Ensimmäisen maailmansodan jälkeen oppiaineeseen sisällytettiin jopa sotilaallisia elementtejä (Meinander 1992). Sittenkin liikunnanopetuksen sisällöt ovat yhä monipuolistuneet esimerkiksi 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä. Pelit, leikit ja uudet liikuntamuodot saivat yhä enemmän jalansijaa. Etenkin pojilla voimistelu on saanut väistyä lähes kokonaan palloilun korostuneen aseman takia. Fyysisten kuntotekijöiden painottaminen ja suorituskeskeisyys ovat väistyneet taitojen kehittämisen ja kasvatuksellisten tavoitteiden tieltä. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 136–139.)

Vuonna 1970 tehdyssä ensimmäisessä opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen toteuttamiseen annettiin tarkat ohjeet kullekin vuosiluokalle. Seuraavina vuosikymmeninä opetussuunnitelman rooli liikunnanopetuksen ohjaajana on pienentynyt. (Lahti 2013.) Uusimman opetussuunnitelman (2014) myötä lajikeskeisyydestä on pyritty luopumaan jättämällä uintia lukuun ottamatta lajikohtaiset osaamistavoitteet pois. Opetuksessa tulee hyödyntää eri vuodenaikojen sekä lähialueen tarjoamia liikuntamahdollisuuksia, mutta lajeja tai liikuntamuotoja ei ole erikseen määritelty. Sisältöjen suhteen opetuksen täytyy olla kuitenkin monipuolista. Sisältöjen



valintaa ohjaa myös se, että opetuksen tulee kehittää oppilaiden liikkumis- tasapaino- ja väli-  
neenkäsittelytaitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433.)

## **2.2 Tehtävä ja tavoitteet opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä peruskoulussa on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä oman kehonsa hyväksymistä. Oppilaita tulee kannustaa liikunnalliseen elämäntapaan myönteisten liikuntakokemusten kautta. Yhdenvertaisuus, tasa-arvo, kulttuurien moninaisuus ja yhteisöllisyys ovat arvoja, joihin liikunnanopetus nojaa vahvasti. Liikunnalla on myös kasvatustehtävä. Liikunnan avulla tuetaan lapsen fyysistä kehitystä, motorisia perustaitoja ja fyysisiä ominaisuuksia harjoittelemalla. Liikunnassa opetellaan myös vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, vastuullisuutta, pitkäjänteisyyttä, itsetuntemusta sekä muita psyykkistä ja sosiaalista kehitystä tukevia taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnanopetuksen tavoitteet on jaoteltu fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteisiin. Tavoitteet pysyvät hyvin samankaltaisina koko peruskoulun ajan. Keskeinen ero on sisällöissä ja työtavoissa, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. 1-2 -luokilla korostuu leikinomaisuus, kun taas yläkouluun mentäessä painopiste siirtyy lajitaitojen harjoitteluun.

Alakoulussa fyysisen toimintakyvyn tavoitteet liittyvät motoristen perustaitojen kehittämiseen ja niiden soveltamiseen, fyysisten ominaisuuksien kehittämiseen, erilaisten liikuntamuotojen kokeilemiseen, uimataitoon sekä turvalliseen toimintaan. Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteissa ovat keskiössä vastuullinen ja reilu toiminta sekä muiden huomioiminen ja oman toiminnan säätely liikuntatilanteissa. Psyykkisen toimintakyvyn tavoitteissa painotetaan vastuullisen, itsenäisen työskentelyn taitoja ja myönteisiä kokemuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet 2014.)

Peruskoulun 7-9 -luokilla tavoitteet vastaavat hyvin pitkälti alakoulun tavoitteita. Huomattavin ero näkyy psyykkisen toimintakyvyn tavoitteissa, joiden määrä nousee kahdesta neljään yläkouluun siirryttäessä. Jo aiemmin mainittujen psyykkisten tavoitteiden lisäksi yläkoulussa

autetaan oppilasta ymmärtämään liikunnan merkitys hyvinvoinnille sekä tuetaan oppilasta oman liikuntaharrastuksen löytämisessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

### **2.3 Asema ja arvostus**

Nykypäivänä liikunnan asemaa oppiaineena voidaan yleisesti ottaen pitää hyvänä. Tästä kertoo myös liikunnan lisääntynyt tuntimäärä, kun samalla muista taito- ja taideaineista on siirretty tunteja akateemisiin aineisiin (Laine 2015, 147). Huoli lasten ja nuorten vähäisestä liikkumisesta ja ylipainon lisääntymisestä ovat varmasti osaltaan vankistaneet liikunnan asemaa ja arvostusta yhteiskunnassa. Liikkumattomuuden arvioidaan aiheuttavan yhteiskunnalle vuosittain 3,2-7,5 miljardin euron kustannukset, joista suorien terveydenhuollon kustannusten osuus on 600 miljoonaa euroa (Liikkumattomuuden lasku kasvaa -raportti 2018). Liikunnanopetus yhtenä merkittävänä väestön liikunnan edistäjänä omaa valtavan hyötymahdollisuuden kansantalouden näkökulmasta.

Tuorein valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaosta (2012) määrää liikunnan vähimmäismääräksi 20 vuosiviikkotuntia, joista seitsemän järjestetään yläkoulussa. Vuonna 1993 annettuun päätökseen ja 2001 annettuun asetukseen verrattuna määrä on noussut kahdella vuosiviikkotunnilla. Tämän lisäksi liikuntaa voidaan opettaa valinnaisena aineena yhteensä yhdeksän vuosiviikkotunnin verran peruskoulun aikana. Huomionarvoista on myös se, että terveystieto eriytyi omaksi oppiaineeksi peruskouluissa vasta vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä ja vuoden 1993 päätöksen mukaisesti terveystietoa opetettiin sitä ennen liikuntatunneilla. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001; 422/2012; Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 1993.) Lukiossa pakollisen liikunnan määrä on 2 kurssia, jonka lisäksi on valittavissa valinnaisia kursseja (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015, 209).

Kansainvälisessä vertailussa Suomessa liikunnan tuntimäärät kuitenkin ovat verrattain alhaisia. Hardmanin, Murphyn, Routenin ja Tonesin (2014) mukaan Suomen yläkouluissa käytetään liikunnanopetukseen keskimäärin 81 minuuttia viikossa. Ruotsissa vastaava luku on 102 minuuttia ja Norjassa peräti 120 minuuttia. Suomessa jäädään myös Euroopan keskiarvosta, joka on 105 minuuttia viikossa. Pohjois-Amerikassa liikunnanopetusta on keskimäärin 125 minuuttia viikossa.

Liikunnan asemaa oppiaineiden joukossa voidaan arvioida myös aineenopettajien opetusvelvollisuusmäärien kautta. Liikunnanopettajien opetusvelvollisuus on peruskoulussa 24 viikkotuntia. Samaan palkkaan pääsee äidinkielen opettaja 18 viikkotunnilla ja matematiikan opettaja 21 viikkotunnilla. (Opetusvelvollisuudet kunnallisessa peruskoulussa 2020.)

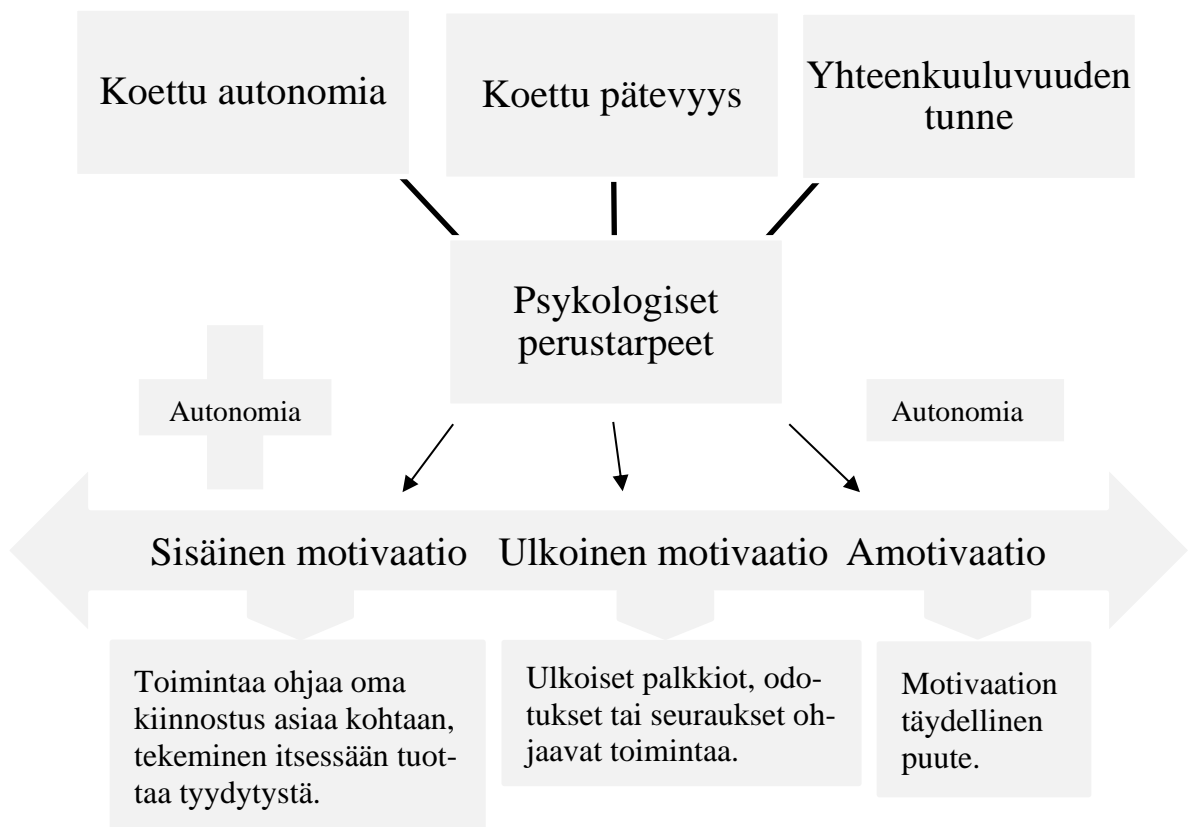
Oppilaiden keskuudessa liikunta oppiaineena nauttii suurta suosiota ja arvostusta. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) raportin mukaan yhdeksäsluokkalaisista pojista 78 prosenttia ilmoitti pitävänsä koululiikunnasta. Tyttöillä vastaava luku oli 65 prosenttia. Vastenmieliseksi tai erittäin vastenmieliseksi koululiikunnan koki tytöistä 8 ja pojista ainoastaan 6 prosenttia. Vertailuksi koulunkäynnistä ylipäätään ilmoitti pitävänsä hieman alle puolet tytöistä ja vain neljännes pojista. Pojista kaksi kolmasosaa ja työistä puolet toivoi liikuntatuntien määrän lisäämistä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

Oppilaiden mielestä liikuntalajilla on keskeisin vaikutus liikuntatuntien mieluisena kokemiin. Seuraavaksi eniten liikuntatuntien mielekkyyttä lisäävät tekijät liittyvät sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen ja myönteisiin kokemuksiin. Lisäksi opetuksen monipuolisuus, koettu autonomia ja pätevyyden tunne sekä uuden oppiminen koettiin tärkeinä asioina mieluisuuden kannalta. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

### 3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen motivaatio muodostuu psykologisten perustarpeiden kautta. Sen mukaan omaehtoisuus (autonomia), koettu pätevyys ja yhteenkuuluvuuden tunne luovat edellytyksiä sisäisen motivaation synnylle. (Ryan & Deci 2007.) Nämä perustarpeet ovat myös välttämättömiä yksilön terveelle psyykkiselle kehitykselle (Deci & Moller 2005).

Autonomia tarkoittaa sitä, että yksilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseensä ja säädellä sitä. Kokemus omista taidoista ja kyvyistä sekä niiden riittävydestä eri tehtävissä vaikuttavat puolestaan koettuun pätevyYTEEN. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.) Yhteenkuuluvuuden tunne tarkoittaa sitä, että yksilöllä on tarve kuulua ryhmään ja kokea yhteyttä muihin ryhmän jäseniin (Baumeister & Leary 1995).



KUVIO 1. Itsemääräämisteoria ja motivaation muodot (Mukaeltu Ryan & Deci 2017).

### 3.1 Sisäinen motivaatio

Motivaatio näkyy ihmisen käyttäytymisessä toiminnan innokkuutena, jatkuvuutena sekä tehtävien valinnassa (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Motivoituneessa toiminnassa on aina jokin tavoite tai päämäärä. Motivaatio voidaan jakaa sisäisesti ja ulkoisesti rakentuneeseen motivaatioon. (Byman 2002.)

*Sisäisen motivaation* käsitteen lanseerasi psykologi Harry Harlow, kun hän havaitsi apinoiden toimivan kokeissaan samalla tavalla, vaikka niiden käyttäytymiseen yritettiin vaikuttaa palkkioilla tai rangaistuksilla (Deci & Moller 2005). Motivaatio on sisäisesti rakentunut, kun toiminta tapahtuu omasta tahdosta eikä siihen liity ulkoisia palkkioita. Sisäisesti motivoitunut toiminta on yksilölle luontaista ja tekeminen itsessään tuottaa tyydytystä. Sisäistä motivaatiota voidaan pitää korkeimpana ja tavoiteltavana motivaation muotona, sillä sisäisesti motivoitunut yksilö on sitoutunut ja syventynyt tehtäväänsä ja hänellä on kiinnostus asiaan kohtaan (Byman 2002).

Autonomian tunnetta ja koettua pätevyyttä tukevat ympäristötekijät lisäävät sisäistä motivaatiota. Ihmiset, jotka eivät koe kuuluvansa ryhmään, ovat epävarmoja ja estyneitä. Heidän sisäinen motivaationsa toimintaa kohtaan laskee. (Ryan & Deci 2007.)

### 3.2 Ulkoinen motivaatio ja amotivaatio

Sisäisen motivaation vastakohtia ovat *ulkoinen motivaatio* ja *amotivaatio*. Kun toimintaa motivoivat siitä seuraavat seuraukset ja odotukset, kuten palkka, on kyse ulkoisesta motivaatiosta. Amotivaatiossa on puolestaan kyse motivaation puutteesta toimintaa kohtaan. (Ryan & Deci 2007.)

Motivaation rakentuminen sisäiseksi tai ulkoiseksi riippuu paljon ympäristöstä, jossa yksilö toimii. Motivaatio voi muuttua ulkoisesta kohti sisäistä, mikäli ympäristötekijät tyydyttävät riittävän pitkään yksilön pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Tätä kutsutaan motivaation sisäistymiseksi. Sen sijaan, jos yksilöltä viedään mahdollisuus tuntea edellä mainittuja perustarpeita, on riskinä motivaation muuttuminen ulkoiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.)

## **4 SISÄISEN MOTIVAATION TUKEMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA**

Nykytiedon valossa ajatellaan, että ihminen luo itse oman motivaationsa. Näin ollen opettaja tai muu ulkopuolinen taho ei voi motivoida oppilasta oppimaan. Silti ulkopuolisilla tekijöillä on vaikutusta oppilaan edellytyksiin synnyttää sisäinen motivaatio jotakin asiaa kohtaan. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa näihin edellytyksiin opetuksellisilla keinoilla. (Byman 2002.) Sopivan tasoiset tehtävät, virikkeiden runsas määrä ja riippumattomuuden tunteen takaaminen tarjoavat hyvät lähtökohdat oppilaiden sisäisen motivaation viriämiseen (Deci & Ryan 1985, 245). Sisäinen motivaatio opeteltavia asioita kohtaan johtaa parempaan oppimiseen ja asioiden omaksumiseen verrattuna siihen, että toimintaa ohjaisi ulkoiset palkkiot ja odotukset (Deci & Ryan 1985, 270). Liikunnanopetuksessa sosiaalisella ympäristöllä on motivaation syntymisen kannalta merkittävä rooli (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Tässä luvussa esittelen tutkimustuloksia keinoista, joilla liikunnanopettaja voi tukea oppilaiden sisäistä motivaatiota.

### **4.1 Koettu autonomia**

Tutkimukset ovat osoittaneet, että mahdollisuudet oppilaan itsemääräämiseen edistävät oppimista ja lisäävät sisäistä motivaatiota (Byman 2002; Griffin 2016, Liu & Chung 2016). Liikuntatunneilla oppilaiden kokemaan autonomian tunteeseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi sillä, kuinka paljon oppilaat saavat vaikuttaa tuntien sisältöön ja toteutukseen (Liukkonen & Jaakkola 2017a). Itsemääräämisoikeutta tulisi lisätä opetuksessa mitä vanhemmaksi oppilaat varttuvat, sillä heidän tarpeensa autonomian kokemiseen kasvaa iän myötä. Toisaalta liiallisen vapauden antaminen voi johtaa siihen, että oppilaat ymmärtävät tilanteen väärin ja valitsevat liian helpoja tehtäviä omaan tasoonsa nähden. (Byman 2002.) Kuitenkin tutkimusten mukaan oppilaidensa autonomiaa tukevilla opettajilla on enemmän sisäisesti motivoituneita ja itsetunnonaan vahvoja oppilaita kuin kontrolliorientoituneilla opettajilla (Deci & Ryan 1985, 270).

Chang, Chen, Tu ja Chi (2016) tutkivat autonomian vahvistamista liikuntatunneilla. 126 taiwanilaista kuudesluokkalaista jaettiin kahteen ryhmään kuuden viikon interventioajaksi. Toisessa ryhmässä oppilaat saivat vaikuttaa liikuntatuntien järjestykseen ja sisältöön. Lisäksi he saivat valita parit liikuntatunneilla itse. Kontrolliryhmässä oppilaille ei ollut päätäntävaltaa edellä mainittuihin asioihin. Tulokset kerättiin kyselyllä, joka toteutettiin ennen ja jälkeen intervention. Tulokset osoittivat, että autonomian lisääminen opetukseen nosti oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Chang ym. 2016.)

Autonomiaa tukevan opetuksen on todettu säilyttävän oppilaiden motivaatiota liikunnanope-  
tusta kohtaan (Leptokaridou, Vlachopoulos & Papaioannou 2016). Leptokaridoun ym. (2016)  
pitkittäistutkimus 5. ja 6. luokan oppilaille osoitti, että oppilaiden osallistuminen ja viihtyminen  
nousivat ja säilyivät korkeammalla tasolla autonomiaa tukevassa opetuksessa verrattaessa kont-  
rolliryhmään, jossa toteutettiin tavanomaista opetusta.

Yksi keino oppilaiden autonomian lisäämiseen on antaa heidän itse suunnitella leikkejä ja pe-  
lejä liikuntatunneille. Casey ja Hastie (2011) selvittivät, miten oppilaat reagoivat, kun heille  
annetaan mahdollisuus suunnitella itse pelejä liikuntatunneille. Tutkimukseen osallistui 28 14–  
16-vuotiasta poikaa. Oppilaat jaettiin kuuteen ryhmään, joissa he saivat suunnitella pelejä ja  
lopulta opettaa muille ryhmille pelin. Kun oppilaat saivat käyttää luovuuttaan ja kehittää uusia  
lajeja opettajan asettamien rajojen sisällä, heidän osallistumisensa liikuntatunneilla, tiimityös-  
kentely ja motivaatio paranivat. Oppilaat pitivät liikuntatunteja hauskempina ja he viihtyivät  
paremmin kuin perinteisillä tunneilla. Turhautumista tosin aiheutti se, kun muut eivät heti osan-  
neet pelata uusia pelejä. (Casey & Hastie 2011.)

Oppilaille suunnitteluvastuun antaminen ei ainoastaan vaikuta oppilaiden motivaatioon ja viih-  
tymiseen tunneilla. Kun oppilaat joutuvat luomaan uutta, on kyse korkeammasta oppimisen  
tasosta (Huitt 2011). Uuden pelin tai leikin keksimisessä oppilaiden pitää neuvotella ryhmän  
kanssa ja ottaa huomioon ryhmän taitotaso. Pelin muokkaaminen jatkuu sitä kokeiltaessa, kun  
oppilaat huomaavat mikä toimii ja mikä ei, ja miten peliä voisi kehittää edelleen. Epäonnistu-  
miset ovat sallittuja ja suoritusten hyvyydellä ei ole niin paljon merkitystä kuin ehkä perinteis-  
issä lajeissa liikuntatunneilla. (Casey & Hastie 2011.)

Liu ja Chung (2016) tutkivat oppilaiden liikuntatunneilla kokeman autonomian yhteyttä sisäi-  
seen liikuntamotivaatioon koulun ulkopuolella. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jo-  
hon osallistui 468 kiinalaista yliopisto-opiskelijaa. Tulos osoitti, että autonomian tukeminen  
lisää merkittävästi oppilaiden sisäistä motivaatiota vapaa-ajan liikuntaa kohtaan. (Liu & Chung  
2016.) Haggerin ja Chatzisarantisin (2011) interventiotutkimuksen mukaan autonomiaa tukeva  
opetus lisää vapaa-ajan liikunnan harrastamista yläkouluikäisillä. Myös Lochbaum ja Jean-  
Noel (2016) päätyivät samansuuntaisiin tuloksiin tutkiessaan autonomian tukemisen vaikutuk-  
sia laajassa, 23 554 osallistujaa käsittäneessä, tutkimuksessaan. Autonomian tukemisella lii-  
kuntatunneilla oli selvä positiivinen yhteys sisäiseen liikuntamotivaatioon sekä myönteisiin

kokemuksiin (Lochbaum & Jean-Noel 2016). Oppilaiden autonomiaa tukevaa opetustyyliä voidaan siis pitää suositeltavana, mikäli opetuksen tavoitteena on opetussuunnitelmassakin mainittu liikunnallisen elämäntavan tukeminen.

## 4.2 Koettu pätevyys

Koetulla pätevyydellä on merkittävä rooli oppilaan liikuntamotivaation kehittymisen kannalta. Kun oppilas kokee pärjäävänsä ja saa onnistumisen elämyksiä, on todennäköistä, että hänen motivaationsa liikuntaa kohtaan kehittyy sisäiseksi. Pätevyys voidaan jakaa osa-alueisiin, joista liikuntatunneilla korostuu fyysinen pätevyys. Koetun pätevyyden merkitys yksilön itsearvotukseen ja sitä kautta motivaatioon riippuu siitä, kuinka korkeassa arvossa yksilö pitää pätevyyden osa-aluetta. Kaikille esimerkiksi fyysisen pätevyyden osoittaminen ei ole yhtä tärkeää, jolloin sen merkitys motivaation kannalta ei ole niin suuri. (Liukkonen & Jaakkola 2017a.) Silti vahva tutkimusnäyttö puhuu sen puolesta, että liikunnanopettajan tulisi pyrkiä mahdollistamaan oppilaille pätevyyden tunteita ja onnistumisen elämyksiä. Koetun pätevyyden ja liikuntatunneilla osallistumisen välillä on selvä yhteys. (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez & Forrest 2010.)

Koetulla pätevyydellä on havaittu olevan yhteys tehtäväsuuntautuneeseen oppimiseen ja viihtymiseen liikuntatunneilla sekä sisäiseen motivaatioon (Barić, Vlašić & Erpič 2014; Brazendale 2014). Oppilaat, jotka kokevat olevansa päteviä, ovat enemmän tehtäväsuuntautuneita. He pelaavat kehitystään omiin aiempiin suorituksiin ja heillä on kova halu oppia uusia taitoja. (Barić ym. 2014.) Barić ym. (2014) havaitsivat tutkimuksessaan eroja sukupuolten sekä ikäryhmien välillä. Tytöt olivat yleisesti ottaen enemmän sisäisesti motivoituneita ja tehtäväsuuntautuneita kuin pojat. Liikunnallisesti itsensä päteviksi kokevat pojat nauttivat liikuntatunneista enemmän, työskentelivät kovemmin kuin itsensä pätemättömäksi kokeneet oppilaat. Vanhemmat oppilaat olivat yleisesti enemmän sisäisesti motivoituneita nuorempiin verrattuna, vaikkakin alhaista pätevyyttä kokeneilla tytöillä motivaatio laski iän myötä. Koetun pätevyyden merkitys kasvaa liikuntatuntien sisällön mukaan. Mitä monimutkaisempi ja haastavampi tunnin aihe on, sitä isompi rooli koetulla pätevyydellä on liikuntatunneilla viihtymisen kannalta. (Barić ym. 2014.)

Koettu pätevyys liikuntatunneilla on positiivisesti yhteydessä kouluajan ulkopuolisen liikunnan määrään sekä aikomuksiin harrastaa liikuntaa vapaa-ajalla (Brazendale ym. 2014; Cid ym. 2019). Koetulla pätevyydellä on myös todettu olevan merkittävä yhteys oppilaiden liikunnan arvosanaan (Cid ym. 2019).



Koettu fyysinen pätevyys varhaisessa ikävaiheessa ennustaa hyvin liikunnan harrastamista tulevaisuudessa (Jaakkola, Yli-Piipari, Watt & Liukkonen 2016). Jaakkola ym. (2016) teettivät 333:lle seitsemäsluokkalaiselle kyselyn heidän kokemuksistaan liikunnanopetuksesta. Kuusi vuotta myöhemmin samalta ryhmältä kysyttiin heidän liikunnan harrastamisestaan nykyään. Tulokset osoittivat, että koettu pätevyys liikuntatunneilla teini-iässä korreloi positiivisesti liikunnan harrastamisen kanssa myöhemmällä iällä. (Jaakkola ym. 2016.) Tutkimustiedon valossa voidaan ajatella, että koetun pätevyyden vahvistaminen tukee oppilaiden liikunnallista elämäntapaa ja sitä kautta yhden liikunnanopetuksen keskeisimmän tavoitteen toteutumista.

Liikunnanopettaja voi toimillaan vaikuttaa oppilaidensa koettuun pätevyYTEEN. Myönteinen palaute vaikuttaa positiivisesti koettuun pätevyYTEEN, sisäiseen motivaatioon sekä hyvinvointiin liikuntatunneilla (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis 2008). Opettaja voi myös kannustaa itsevertailuun muihin oppilaisiin vertailun (normatiivinen vertailu) sijaan. Kilpailullinen ilmapiiri ja normatiivinen arviointi voivat vähentää heikompien oppilaiden kokemaa pätevyyden tunnetta. (Liukkonen 2007.)

#### **4.3 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Nuorten liikuntamotivaatioon vaikuttavat monet sosiaaliset tekijät. Näistä yksi on yhteenkuuluvuuden tunne. (Wallhead, Garn & Vidoni 2013.) Oppilaat kokevat sosiaaliseen yhteenkuuluvuuden tärkeänä liikunnanopetuksen mieluisuutta lisäävänä tekijänä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Kun oppilas kokee liikuntatunnilla kuuluvansa ryhmään, hänen yrittämisensä taso nousee ja sisäinen motivaatio kasvaa (Sparks, Dimmock, Lonsdale & Jackson 2016). Opettajalla on tärkeä rooli yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa liikuntatunneilla. Opettajan lämmihenkiisyys ja kannustavan ilmapiirin luominen vaikuttavat myönteisesti koululiikuntaan osallistumiseen ja vahvistavat sisäistä motivaatiota. (Shen ym. 2012; Sparks ym. 2016.)

Toisin kuin koetulla pätevyydellä ja autonomialla, sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ei ole havaittu olevan merkittävää yhteyttä liikuntatuntien ulkopuoliseen liikuntamotivaatioon (Liu & Chung 2016). Xiang, Agbuga, McBride ja Liu (2017) eivät myöskään löytäneet suoraa yhteyttä sisäisen motivaation ja yhteenkuuluvuuden tunteen välillä. Xiang ym. (2017) tutkivat sekä opettajaa kohtaan koettua yhteenkuuluvuutta että muihin oppilaisiin koettua yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuuden kokemus opettajan ja oppilaiden kanssa lisäsi hieman sitoutumista liikunnanopetukseen.

Shenin ym. (2012) mukaan suhde sekä opettajaan että muihin oppilaisiin vaikuttaa osallistumiseen ja yrittämiseen liikuntatunneilla. Tutkimuksessa lukioikäiset tytöt, jotka kokivat vahvaa yhteenkuuluvuutta, olivat innostuneempia ja ponnistelivat enemmän liikuntatunneilla. Sen sijaan itsensä merkityksettömiksi tai hylätyiksi opettajan tai oppilaiden toimesta kokeneet tytöt vieraantuivat ja välttelivät liikuntatunneilla osallistumista. (Shen ym. 2012).

#### **4.4 Motivaatioilmasto liikuntatunneilla**

Motivaatioilmasto liikunnassa tarkoittaa toiminnan yksilöllistä psykologista kokemusta, joka ohjaa tavoitteita. Motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaiden omiin kokemuksiin ja asenteisiin liikuntaa kohtaan. Motivaatioilmasto voidaan erotella minä- tai tehtäväsuuntautuneeksi sen mukaan, millaisia asioita opetuksessa painotetaan. (Liukkonen 2007.) Näistä tehtäväsuuntautuneella ilmastolla on osoitettu olevan yhteys sisäisen motivaation lisääntymiseen ja viihtymiseen liikuntatunneilla, kun taas minäsuuntautunut ilmasto voi johtaa vähentyneeseen kiinnostukseen ja motivaation ulkoistumiseen. (Escartí & Gutiérrez 2001; Cid ym. 2019; García-González ym. 2019). Wadsworthin, Robinsonin, Rudisillin ja Gellin (2013) mukaan tehtäväsuuntautuneelle ilmastolla on myös yhteys oppilaiden korkeampaan rasittavan liikunnan määrään sekä kokonaisaktiivisuuteen liikuntatunneilla.

Minäsuuntautuneelle ilmastolle on tyypillistä suoritusten ja oppilaiden keskinäisen vertailun korostuminen. Ongelmana on se, ettei hyväkään suoritus riitä oppilaalle, jos hän ei pärjää suhteessa muuhun ryhmään. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.) Minäsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä oppilaiden heikkoon psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen, motivaation ulkoistumiseen ja puutteeseen sekä ikävystymiseen liikuntatunneilla (Gómez-López ym. 2015; García-González ym. 2019). Minäsuuntautuneessa ilmastossa oppilaan, joka ei koe pätevyyden tunnetta, kiinnostus ja yrittämisen halu tehtävää kohtaan lopahtaa ja vaarana on, että tulevaisuudessa oppilas alkaa vältellä haastavia tehtäviä epäonnistumisen pelossa (Liukkonen & Jaakkola 2017b).

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa yksilön pätevyyden tunne syntyy omasta kehitymisestä itsevertailun kautta. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa oppilas keskittyy omaan oppimisprosessiinsa ja kehittymiseensä, eikä arvota omaa suoritustaan muiden oppilaiden suoritusten perusteella, vaan hänelle riittää omien taitojen karttuminen ja suoritusten parantaminen.

Virheet ja epäonnistumiset tehtäväsuuntautunut oppilas näkee oppimiskokemuksina, jotka auttavat suuntaamaan harjoittelua kohti oppimista. (Liukkonen & Jaakkola 2017b.)

Gutiérrezin ja Ruizin (2009) mukaan oppilaiden asenne opettajaa ja liikuntatunteja kohtaan on myönteisempi motivaatioilmaston ollessa tehtäväsuuntautunut. Lisäksi oppilaat toimivat paremmin urheiluhengen mukaisesti tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Toisaalta saman tutkimuksen mukaan koettu minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei ole yhteydessä kielteiseen suhtautumiseen liikunnanopettajaa, liikuntatuntien sisältöjä kohtaan tai ennusta urheiluhengen vastaista käyttäytymistä.

Minäsuuntautuneisuus ei siis ole ongelma, kunhan opettaja pitää huolen, että opetuksessa on mukana vähintään yhtä paljon tehtäväsuuntautuneen ilmaston elementtejä. Kilpailullisuutta ei ole syytä kitkeä kokonaan pois, mutta opettajan tulee varmistaa, että kaikki saavat mahdollisuuden kokea itsensä päteväksi eikä vertailua toisiin korosteta. Liikunnanopettaja pystyy vaikuttamaan motivaatioilmastoon esimerkiksi sopivilla tehtävillä, kannustavalla palautteella, erilaisilla ryhmänjakotavoilla, arvioinnilla sekä osallistamalla oppilaita. (Liukkonen & Jaakkola 2017b).

## **5 LIKUNNANOPETUKSEN HAASTEET MOTIVOINNIN NÄKÖKULMASTA**

Oppilaiden motivointi ei ole yksinkertaista, sillä motivaation viriämiseen vaikuttavat monet tekijät sekä oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettaja ei voi siirtää motivaatiota suoraan oppilaisiin, mutta hänellä on mahdollisuus vaikuttaa motivaation edellytyksiin opetuksen suunnittelulla ja toteutustavalla (Byman 2002). Motivoinnin haasteet voivat liittyä esimerkiksi oppilasryhmään tai käytettävissä oleviin resursseihin. Tutkimuksiin perehtymisen jälkeen olen valinnut joitakin tekijöitä, jotka voivat aiheuttaa joko suoraan tai epäsuorasti haasteita erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnissa. Tässä luvussa avaan näitä tekijöitä tutkimustiedon valossa.

### **5.1 Heterogeeninen oppilasryhmä**

Oppilasryhmä liikunnassa voi monella tapaa heterogeeninen. Liikuntataidoissa ja -aktiivisuudessa on eroja, mutta myös oppilaiden kiinnostus liikuntaa kohtaan vaihtelee (Rintala, Sääkslahti & Iivonen 2016; Kokko ym. 2019; Heikinaro-Johansson, Varstala & Lyyra 2008).

Nykymaailmassa nuorten kiinnostuksesta ja huomiosta ovat kamppailemassa monenlaiset viirikkeet, joista liikunta on vain yksi muiden joukossa (Kokko 2017). Globalisaation kiihtymisen myötä nuorten liikuntakulttuuri on murroksessa. Uudet liikuntalajit ja -muodot leviävät eri maiden välillä nopeasti. Internetin ansiosta nuorilla on myös mahdollisuus löytää juuri omiin tarpeisiinsa sopiva tapa liikkua. Lajikirjon monipuolistuminen on hyvä ottaa huomioon liikunnanopetuksessa, sillä oppilaiden mielestä lajisäilytö vaikuttaa eniten liikuntatunnin mieluisuuteen ja kiinnostavuuteen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011).

Vastavoimaksi aikuisten organisoimalle ja johtamalle urheiluseuratoimintaan keskittyvälle harrastamiselle on kehittynyt nuorisokulttuurinen liikkuminen. Nuorisokulttuurisessa liikkumisessa on keskeistä vapaus, omaehtoisuus sekä vertaisoppiminen. (Itkonen 2017.) Jos yhä suurempi osa oppilaista on tottunut liikkumaan vapaammin ja omaehtoisemmin, voi oppilaiden motivointi perinteiselle opettajajohtoiselle liikuntatunnille olla vaikeaa. Tämä puoltaa ajatusta oppilaslähtöisestä opetuksesta, jota myös uusimmassa opetussuunnitelmassa korostetaan. Toisaalta suuri osa oppilaista on edelleen mukana organisoidussa kilpa- tai harrasteturheilussa, jossa toiminta voi olla hyvinkin autoritääristä. Oppilaiden erilaiset käsitykset liikunnasta voivat aiheuttaa haasteita liikunnanopettajalle, jonka pyrkimyksenä on saada koko ryhmä liikkumaan.

Liikunnanopetuksessa tulevat usein näkyviksi oppilaiden erilaiset toimintakyvyn rajoitteet. Fyysisen toimintakyvyn rajoitteiden lisäksi myös tunne-elämän rajoitteet voivat estää oppilaan toimintaa. Liitu 2018 -raportin mukaan joka kuudes 11–15 -vuotiaista suomalaisista oppilaista kokee omaavansa ainakin yhden toimintarajoitteen. Toimintarajoitteen kokeminen on myös yhteydessä alhaisempaan liikunta-aktiivisuuteen. (Ng, Rintala & Asunta 2019.)

Keskeinen keino erilaisten oppilaiden tukemisessa on opetuksen eriyttäminen. (Huovinen 2019, 23.) Eriyttäminen voi liittyä opiskelun rytmiiin, etenemistahtiin, laajuuteen tai oppimistapoihin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Jos eriyttäminen epäonnistuu, on riskinä, että heikompi tasoisten oppilaiden osallistuminen vähenee eivätkä he saa onnistumisen kokemuksia. Tämä voi johtaa negatiivisiin kokemuksiin koululiikunnasta ja laskea heidän liikuntamotivaatiotaan. (Fitzgerald & Stride, 2012.)

Heterogeenisessä oppilasryhmässä liikunnanopettajalta vaaditaan taitoa tukea jokaisen oppilaan opiskelua heidän tarpeidensa mukaan. Pavlovin mukaan heterogeenisen liikuntaryhmän keskeiset haasteet ovat toiminnasta pois jättäytyminen ja yksilöllisen ohjauksen tarve. Toimivimpia pedagogisia ratkaisuja heterogeenisen liikuntaryhmän haasteisiin ovat oppilaiden toiveiden kuuntelu, osallistaminen sekä vaihtoehtojen antaminen. Tehokkaimpina motivointikeinoina toimivat kannustaminen ja tehtävien helpottaminen, kun tehtävä osoittautui haastavaksi (Pavlov 2019.)

Oppilaat voivat olla erilaisia myös kulttuuritaustaltaan. Kansainvälisissä kouluissa tyypillisiä haasteita ovat kommunikointi ja oppilaiden väliset kulttuuriset erot (Erickson & Kulinna 2012). Monikulttuurisen ryhmän opettaminen vaatiikin opettajalta selkeää ja helposti ymmärrettävää vuorovaikutusta, eri kulttuurien tuntemusta sekä omien asenteiden tiedostamista. Myös eriyttäminen on tärkeässä roolissa, sillä oppilaiden liikuntataidot voivat vaihdella kulttuuritaustasta riippuen (Erickson & Kulinna 2012).

## **5.2 Ryhmäkoko**

Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) mukaan Suomessa keskimääräinen ryhmäkoko 9. luokan liikunnanopetuksessa on 19 oppilasta. Suurin osa liikunnanopettajista pitää liikuntaryhmiensä kokoa sopivana, mutta lähes kolmannes liian suurina (Palomäki & Heikinaro-Johansson

2011). Ryhmäkoon suorasta vaikutuksesta oppimistuloksiin ei ole yhtenevää tutkimusnäyttöä, mutta se tuottaa omat haasteensa oppilaiden motivointiin.

Liikunnanopetuksessa sopiva ryhmäkoko on merkittävässä roolissa oppilaiden kiinnostuksen herättämisessä (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Opetusryhmän koko voi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon myös vuorovaikutuksen ja opetuksen organisoinnin kautta. Opettajalla kuluu enemmän aikaa ryhmänhallintaan ja työrauhan ylläpitoon, jos ryhmäkoko on suurempi. Yksilön huomioimiseen jää enemmän aikaa ryhmäkoon ollessa pienempi. (Vainikainen, Hienonen & Hotulainen 2017; Skala ym. 2012.) Blatchfordin, Bassetin ja Brownin (2011) mukaan oppilaat saavat pienemmässä ryhmässä enemmän huomiota opettajalta ja ovat enemmän vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Erityisesti heikompitasoiset ja tukea tarvitsevat oppilaat hyötyvät pienemmästä ryhmästä, sillä he saavat tällöin enemmän henkilökohtaista huomiota ja heidän sitoutumisensa oppimiseen paranee. (Blatchford ym. 2011; Vainikainen ym. 2017.) Edellytykset oppilaan sisäisen motivaation lisääntymiselle paranevat, kun opettajalla on enemmän aikaa huomioida oppilaita yksilöinä.

Ryhmäkoolla on havaittu yhteys fyysisen aktiivisuuden määrään sekä liikuntatuntien sisältöön. Oppilaiden rasittavan liikunnan määrä liikuntatunneilla on alhaisempi, mikäli ryhmäkoko on suuri. Ilmiö korostuu, jos liikuntatunti pidetään sisätiloissa. (Skala ym. 2012.) Ryhmäkoon ollessa suurempi, opettajat pitävät tunneillaan enemmän pelityyppisiä harjoitteita, kun taas pienemmän ryhmän kanssa käytetään enemmän aikaa taitoharjoitteluun (Hastie & Saunders 1991).

Suurissa liikuntaryhmissä on riskinä sosiaalisen laiskottelun lisääntyminen. Oppilas voi kokea suuressa ryhmässä, ettei hänen panoksensa ryhmässä ole merkittävä tai sitä ei pystytä havaitsemaan ja arvioimaan. Tällöin oppilaan motivaatio ryhmätoimintaa kohtaan voi laskea. Sosiaalisen laiskottelun mahdollisuus lisääntyy ryhmäkoon kasvaessa, sillä samalla yksilön sosiaalinen vaikutus ryhmässä pienenee. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.)

### **5.3 Murrosikäinen nuori**

Useimmilla nuorilla murrosikä alkaa viimeistään yläkouluun siirryttäessä. Murrosiässä nuori kokee monia fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia. Nämä muutokset voivat näkyä nuoren käytöksessä esimerkiksi epävarmuutena tai uhmakkuutena. (Lehtinen ym. 2007, 18.)

Erityisesti fyysiset muutokset murrosiässä voivat tuottaa haasteita ja epävarmuutta liikunnanopetuksessa, jossa oma keho ja sen käyttäminen ovat vahvasti esillä (Lehtinen ym. 2007, 20). Pituuden ja raajojen nopea kasvu voi aiheuttaa kömpelyyttä liikuntasuorituksissa. Koska oppilaan fyysinen kehitys kulkee jokaisella omaa tahtiaan, ei opettajan tulisi vertailla oppilaita toisiinsa fyysisten ominaisuuksien perusteella.

### **5.3.1 Kehonkuva**

Ympäristön, erityisesti median, luomat ulkonäköön kohdistuvat odotukset ja paineet voivat aiheuttaa hämmennystä nuorissa (Lehtinen ym. 2007, 21). Yläkouluiässä tytöt kokevat poikia enemmän ulkonäköpaineita mediasta, läheisistä ihmissuhteista, oppilaiden välisestä vertailusta ja kavereiden kanssa käydyistä ulkonäkökeskusteluista (Chen & Jackson 2012; Lawler & Nixon 2011). Tytöt myös omaksuvat ympäristöstä tulevia kauneusihanteita poikia herkemmin (Lawler & Nixon 2011). Edellä mainitut ympäristötekijät yhdessä fyysisten ja psyykkisten muutosten kanssa voivat vaikuttaa nuoren suhtautumiseen omaan kehoonsa.

Tytöillä suhtautuminen omaan kehoonsa on kielteisempi kuin pojilla (Knauss, Paxton & Alsker 2008; Holsen, Jones & Birkeland 2012; Kantanista ym. 2015). Vaikka tytöillä tyytymättömyys kehoon useimpien tutkimusten perusteella on keskimäärin yleisempää, Lawlerin ja Nixonin (2011) tutkimuksen mukaan myös pojista yli puolet haluaisivat muuttaa kehonsa muotoa tai kokoa. Kerner ja Haerens (2018) eivät puolestaan havainneet merkittävää eroa sukupuolten välillä tutkiessaan 13–14-vuotiaiden tyytymättömyyttä kehoonsa. Oppilaan kokema häpeä omaa kehoa kohtaan voi haitata hänen motivaatiotaan osallistua liikunnanopetukseen (Haegele & Zhu 2019). Konkreettisimmillaan tämä voi näkyä esimerkiksi poissaolona uintitunnilta.

Myönteisellä kehonkuvalla on havaittu yhteys fyysisen aktiivisuuden määrään nuorilla. 14–16-vuotiailla tyytyväisyys omaan kehoon on yhteydessä korkeampaan rasittavan liikunnan harrastamisen määrään. Positiivisen kehonkuvan omaavat ovat liikunnallisesti aktiivisempia mahdollisesti sen vuoksi, että he eivät koe esteitä esitellä kehoaan julkisesti. (Kantanista ym. 2015.)

### **5.3.2 Psyykkinen kehitys murrosiässä**

Murrosiässä nuoren psyykkinen kehitys ei etene suoraviivaisesti, vaan kehitys ottaa välillä takapakkia. Nuori hakee omaa identiteettiään, jolloin käytöstävät ja kommunikaatio aikuisten

kanssa voivat alentua pienen lapsen tasolle. Yläkouluiässä aivojen otsalohkon kehittyminen on kaikkein voimakkaimmillaan. Aivojen otsalohkossa sijaitsevat alueet vastaavat muun muassa ihmisen päätöksenteosta, järjestelmällisyydestä, sosiaalisesta käyttäytymisestä sekä tunteiden säätelystä. Kun tähän lisätään sukupuolihormonitoiminnan alkaminen, voi nuorelle olla vaikeaa hallita tunteitaan ja käytöstään. (Lehtinen ym. 2007, 23-24.)

Opettajan on tärkeää ymmärtää nuoren psyykinen kehitysvaihe motivoinnin näkökulmasta. Nuoren tukeminen vaatii tässä vaiheessa aikuisilta jaksamista, loogisuutta ja lujuttua, kun taas nöyryytys, halveksinta tai väkivalta voivat haitata itsetunnon kehittymistä. (Cacciatore 2007, 137.) Johdonmukainen ja jämäkkä ote, mutta samalla myös ymmärtävä suhtautuminen tukevat oppilaan kasvua ja sitä kautta motivaatiota parhaiten (Lehtinen ym. 2007, 24). Murrosiässä nuori pyrkii irtautumaan lähimpien aikuisten holhouksesta, kapinoi auktoriteetteja vastaan ja hakee arvostusta pääasiassa ikätovereiltaan (Cacciatore 2007, 36; 136). Etäisemmällä aikuisella, kuten uudella opettajalla, voi olla parempi mahdollisuus kuin vanhemmilla saada kontakti nuoreen. (Cacciatore 2007, 36-37.)

Murrosikäen kuuluvat myös vastuunoton lisääntyminen itsestään, omasta toiminnastaan ja muista ihmisistä sekä ympäristöstään. Nuoren itsemääräämisoikeuden kannalta vastuun ottaminen on elintärkeää. Nuoren kasvu vastuuteen tapahtuu vanhempien ja muiden lähiaikuisten myötävaikutuksella. Vastuuseen kasvaminenkaan ei tapahdu suoraviivaisesti, vaan jossain asiassa nuori voi olla hyvin vastuuntuntoinen, kun taas toisessa asiassa nuori vaatii enemmän tukea ja ohjausta. Vastuuta pitää antaa sopivasti nuoren kykyjen mukaisesti. (Huttunen 2015.)

#### **5.4 Koulun liikuntatilat ja -välineet**

Oppilaat pitävät tärkeänä, että liikunnanopetuksen tilat ja välineet ovat hyvät (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ovat pääsääntöisesti vähintään kohtuullisen tyytyväisiä koulujensa ulkoliikuntatilojen riittävyteen. Suuri osa piti myös sisäliikuntatiloja vähintään kohtuullisina, mutta toisaalta viidesosa opettajista koki ne riittämättömiksi. Liikuntatilojen kunto koetaan suurelta osin vähintään kohtuulliseksi. Eniten puutteita koettiin sisäliikuntatilojen sekä peseytymis- ja pukeutumistilojen kunnossa. Koulujen liikuntavarusteiden osalta koettiin eniten puutteita talvi- ja jääliikuntavarusteiden osalta. Yli kolmannes liikunnanopettajista koki, etteivät talviset maastoliikuntavarusteet ole riittäviä. Jääliikuntavarusteet olivat riittämättömät viidesosan mielestä.



Sisäliikuntavarusteiden riittävyyteen suhtauduttiin myönteisemmin, sillä ainoastaan 10 prosenttia opettajista koki ne riittämättömäksi. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011.)

Mikäli liikuntavälineitä on käytössä riittävästi, oppilaat ovat motorisesti aktiivisempia ja organisoimiseen kuluu tunnista vähemmän aikaa (Hastie & Saunders 1991). Monipuoliset tehtävät ja riittävä virikkeiden määrä ylläpitävät oppilaiden mielenkiintoa ja viihtymistä liikuntatunneilla. Myös koulun liikuntatiloilla voi olla vaikutusta oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen. Fernandesin ja Sturmin (2010) tutkimuksen mukaan alakouluissa, joissa on liikuntasali, liikunnanopetukseen käytetty aika on suurempi. Sisällä pidetyt liikuntatunnit ovat puolestaan yhteydessä oppilaiden alhaisempaan liikunta-aktiivisuuteen (Skala ym. 2012).

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten liikunnanopettajat motivoivat oppilaita, millaiset asiat koetaan tärkeiksi motivaation kannalta ja millaisia haasteita liikunnanopettajat kokevat oppilaiden motivaatiossa liikuntatunneilla. Tutkimuksessani pyrin erityisesti vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten itsemääräämisteoria näyttäytyy liikunnanopettajien käyttämissä motivaatintekijöissä?  
→ Miten opettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaiden autonomiaa, koettua pätevyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta opetuksessaan?
2. Millaisia asioita liikunnanopettajat pitävät tärkeinä yläkouluikäisten oppilaiden motivaatiossa?
3. Millaisia haasteita opettajat ovat kokeneet oppilaiden motivaatiossa liikuntatunneilla?

## 7 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

Tässä luvussa kerron tutkimuksen lähestymistavasta ja menetelmistä sekä tutkimuksen etenemisestä ja tutkittavien rekrytoinnista aineiston analyysiin.

### 7.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnista ja sen haasteista liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteen perusteella valitsin tutkimuksen toteuttamistavaksi kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimusotteen, koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään valittua ilmiötä syvällisemmin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54).

Tässä tutkimuksessa fenomenologinen näkökulma on keskeinen, sillä tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 104). Fenomenologisen näkökulmaan perustuen ymmärrän, että jokainen ihminen kokee maailman omalla tavallaan. Kokemukset ympäröivästä maailmasta välittyvät merkityksinä, eli kokemuksella on jokin merkitys meille. (Laine 2018.) On kuitenkin huomioitava, että merkitykset ovat myös yhteisöllisesti jaettuina, koska ne rakentuvat yhteisössä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30–31). Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden kokemukset tutkittavasta ilmiöstä, niiden pohjalta voi rakentua myös jotakin yleistä ja yhteisöllisesti jaettua (Laine 2018). Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan liikunnanopettajien kokemuksia ja niiden taustalla olevia merkityksiä.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tarvitaan hermeneuttista ulottuvuutta kokemusten tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 54; Laine 2018). Pattonin (2002, 114) mukaan hermeneutiikka tarjoaa teoreettisen viitekehyksen kokemusten säännönmukaiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan liikunnanopettajien kokemuksia käsiteltävästä ilmiöstä. Hermeneuttiseen tulkintaan perustuen pyrin tutkijana tunnistamaan omat ennako-oletukset ja arvioimaan tekemiäni tulkintoja suhteessa aineistoon (Laine 2018).

Tulkintojen tekeminen vaatii etenemisestä hermeneuttisella kehällä, joka perustuu syvälliseen dialogiin tutkimusaineiston kanssa. Käytännössä hermeneuttisella kehällä eteneminen alkoi esiymmärryksestä, eli tutustuin aineistoon ja tein alustavia tulkintoja. Tämän jälkeen kehämäinen prosessi eteni tulkintojen kriittisestä tarkastelusta niiden tarkentamiseen ja mahdolliseen

korjaamiseen. Hermeneuttisella kehällä eteneminen oli monivaiheinen prosessi, jossa pyrin syventämään ymmärrystäni aineistosta, ja muodostin lopullisen tulkinnan. (Laine 2018)

## 7.2 Tutkittavien rekrytointi

Aloitin tutkimushenkilöiden rekrytoinnin tammikuun 2020 alussa. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli vähintään kolmen vuoden kokemus liikunnanopettajana työskentelemisestä yläkoulussa. Aluksi hain osallistujia lähettämällä sähköpostia viidelletoista Keski-Suomen alueella työskentelevälle liikunnanopettajalle. Tällä toimenpiteellä sain nopealla tahdilla kaksi osallistujaa tutkimukseeni. Tämän jälkeen rekrytointiprosessi muuttui odotettua haastavammaksi, sillä valtaosa liikunnanopettajista ei vastannut lähettämiini sähköpostiviesteihin. Lähetin vielä kahdelletoista uudelle liikunnanopettajalle osallistumispyynnön sähköpostitse, mutta en onnistunut rekrytoimaan heistä yhtäkään.

Alun perin tavoitteena oli saada kaikki tutkittavat Keski-Suomen alueelta, mutta aikataulullisista syistä oli järkevää laajentaa rekrytointialue koko Suomeen. Todettuani sähköpostiviestittelyn tehottomaksi, päädyin hyödyntämään sosiaalista mediaa rekrytoinnissa. Julkaisin ensiksi ”jotain muuta koululiikunnassa” -Facebook-ryhmässä tutkimuskutsun, jonka avulla sain kaksi uutta osallistujaa. Myöhemmin julkaisin vielä suosituimmassa ”Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa” -Facebook-ryhmässä saman ilmoituksen. Tätä kautta sain lopulta viidennen tutkimushenkilön maaliskuun 2020 alussa.

Tutkittavista kaksi oli Keski-Suomen alueelta ja kolme Uudeltamaalta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet työskentelivät eri kouluissa ja eri paikkakunnilla. Jokainen opettaja työskenteli haastatteluhetkellä yläkoulussa liikunnanopettajana. Osallistujien ikä vaihteli 29 vuodesta 54 vuoteen ja työkokemusta yläkoulun liikunnanopetuksesta heillä oli 3–25 vuotta. Kaksi haastattavista oli miehiä ja kolme naisia.

Lähetin kaikille tutkittaville ennen tutkimukseen osallistumista tutkimustiedotteen (liite 1) sekä kolmelle puhelinhaastatteluun osallistuvalla suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumisesta (liite 2) ja pyysin lukemaan nämä asiakirjat. Kahden kasvotusten toteutetun haastattelun yhteydessä pyysin haastateltavilta allekirjoitukset suostumuslomakkeisiin.

### 7.3 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla tutkittavia. . Nauhoitin haastattelut liikuntatieteellisestä tiedekunnasta lainaamalla äänentallentimella. Nauhoittamisen avulla haastattelu voidaan raportoida tarkemmin. Lisäksi nauhoittaminen antaa mahdollisuuden tutkijan itsereflektioon esimerkiksi sen osalta, miten oma toiminta haastattelutilanteessa on mahdollisesti vaikuttanut haastateltavan vastauksiin. (Ruusuvuori & Tiittala 2005.)

Haastattelut ajoittuivat 20.1–4.3. väliselle ajanjaksolle. Toteutin kaksi haastattelua kasvotusten ja kolme puhelimitse. Haastattelut olivat kestoltaan 23–46 minuuttia ja yhden haastattelun keskimääräinen kesto oli 33 minuuttia.

Haastattelutyypit voidaan jakaa karkeasti strukturoituun haastatteluun ja strukturoimattomaan haastatteluun. Keskeinen näiden välinen ero syntyy siitä, kuinka tarkasti kysymyksiä ja tutkittavien vastauksia halutaan standardisoida. (Ruusuvuori & Tiittala 2005.) Puolistrukturoitu haastattelu asettuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun väliin, jolloin haastattelussa kysytään samat kysymykset kaikille, mutta haastateltava vastaa niihin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa pysytellään kaikkien haastateltavien kanssa samojen teemojen ympärillä, mutta kysymysten järjestys ja muoto voivat vaihdella. (Ruusuvuori & Tiittala 2005.)

Tutkimuksessani haastattelutyypit sijoittuivat strukturoidun ja puolistrukturoidun haastattelun väliin, sillä kysyin kaikilta samat kysymykset samassa järjestyksessä, mutta tarkentavien kysymysten osalta haastattelut saattoivat poiketa toisistaan. Haastatteluja varten olin laatinut haastattelurungon, jota käytin kaikissa haastatteluissa (liite 3). Kysymykset oli jaoteltu kahden teeman alle, joka tuo menetelmään teemahaastattelun piirteitä. Ensimmäisenä teemana oli oppilaiden motivointi ylipäänsä ja toinen motivoinnissa koetut haasteet. Ensimmäisen teeman avulla oli tarkoitus selvittää vastaukset ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen ja toisessa teemassa kolmanteen. Valitsin tietoisesti kysymykset siten, etten maininnut itsemääräämisteoriam haastattelussa, vaan kysyin laajemmin käytetyistä motivointikeinoista, joita myöhemmin analysoin itsemääräämisteorian viitekehyksestä. Käytin samaa haastattelurunkoa kaikkien haastateltavien kanssa ja kysyin samat pääkysymykset kaikilta. Joidenkin tarkentavien kysymysten suhteen haastattelut erosivat hieman toisistaan.

## 7.4 Aineiston analyysi

Litteroin haastattelut Express Scribe -ohjelman avulla, jonka jälkeen siirsin tekstit Microsoft Word-tiedostoon ja tallensin ne yliopiston henkilökohtaiselle asemalle, jonne on pääsy ainoastaan minulla. Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä vaikuttavat siihen, millä tarkkuudella litterointi tehdään. Mitä vähemmän vuorovaikutus on analysoinnin kohteena, sitä suurpiirteisempi litterointi riittää. (Ruusuvuori & Tiittala 2005; Ruusuvuori & Nikander 2017.) Tässä tutkimuksessa olin kiinnostunut enemmän sisällöstä vuorovaikutuksen sijaan, joten sanatarkka litterointi ilman intonaatioiden, painotusten tai äänenvoimakkuuden merkitsemistä oli täysin riittävä. Haastatteluista syntyi yhteensä 45 sivua litteroitua tekstiä (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litterointien jälkeen luin aineiston läpi useampaan kertaan. Tämän jälkeen poimin tekstistä kaikki tutkimusaiheeni kannalta merkitykselliset tekstikohdat. Kaikki muu aineistosta karsiutui analyysin ulkopuolelle. Tässä vaiheessa tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten itsemääräämisteoria näyttäytyy liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa?
2. Millaiset asiat nousevat tärkeiksi yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnissa opettajien kokemusten mukaan?
3. Millaisia haasteita liittyy yläkouluikäisten oppilaiden motivointiin?

Aineiston analyysivaihe voidaan jakaa kahteen osaan, sillä analyysitapa erosi ensimmäisen ja kahden muun tutkimuskysymyksen osalta merkittävästi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta käytin teorialähtöistä analyysimenetelmää. Teorialähtöisessä analyysissä aiempaan tietoon perustuva teoria tai malli ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82). Tässä tapauksessa se tarkoitti sitä, että muodostin pääluokat itsemääräämisteorian pohjalta. Luokat olivat itsemääräämisteorian mukaiset, sisäistä motivaatiota edistävät perustarpeet: koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä neljäntenä ulkoinen motivaatio (Ryan & Deci 2007).

Seuraavaksi etsin ja luokittelin aineistosta kyseisiin luokkiin sopivia pelkistyksiä. Analyysi paljasti, ettei sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyviä ilmauksia opettajien käyttämissä motivointikeinoissa esiintynyt kuin yhteensä kaksi, joten tämä luokka jäi pois. Kvantifioinnin avulla pystyin selvittämään, mitkä itsemääräämisteorian osa-alueet nousivat tutkittavien vastauksissa

esiin voimakkaammin ja mitkä eivät. Kvantifiointi on määrällisen analyysin menetelmä, mutta sitä voidaan soveltaa myös laadulliseen analyysiin (Eskola & Suoranta 2008, 164). Kvantifiointia voidaan toteuttaa monella eri tavalla, mutta tässä tutkimuksessa se tarkoitti pääluokkien alle kuuluvien ilmausten määrän laskemista ja niiden keskinäistä vertailua.

Kun olin luokitellut pelkistykset pääluokkiin, etsin vielä pääluokkien sisältä yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia pelkistysten välillä. Näin sain muodostettua pääluokkien alle alaluokkia ja pääsin syvemmälle analyysissä. Analyysi eteni siis yleisestä yksityiseen, kuten teorialähtöisessä analyysissä on tapana (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97).

TAULUKKO 1. Esimerkki 1. tutkimuskysymyksen analyysistä.

| Pääluokka        | Alaluokka                        | Pelkistetty ilmaus                          | Alkuperäinen ilmaus   |
|------------------|----------------------------------|---|---|
| Koettu autonomia | Autonomia opetussisällön suhteen | oppilaiden toiveiden kuuntelu               | "sit pyrkii motivoimaan niitä niinku sillä tavalla että tulee hyvin näkyvästi vastaan ja kertoo heille että no mutta että hei minkälaista te toivotte" N4   |
|                  |                                  | joustavuus tehtävien suhteen                | "mä annan sen mahdollisuuden, että kuhan ne pysyy liikkeessä, ni sit voi kiertää siellä kentän reunalla ja niin edelleen" N3  |
|                  | Oppilaiden vastuuttaminen        | opetusvastuun antamisen oppilaille          | "se, että oppilaat välillä pitää itekin toisilleen tunteja ni sehän on kans yks motivaattori" N1  |
|                  |                                  | oppilaiden keksimät ryhmänjakotavat         | "ryhmän kuuntelu niinku esimerkiks että jos mä nyt ajattelen erityisesti valinnais, ysin valinnaisryhmää, että niilläkin on välillä hauskoja esimerkkejä, et miten jaetaan ryhmä" N3                                |
| Koettu pätevyys  | Rohkaisu ja kannustaminen        | positiivinen palaute                        | "kyllä semmone positiivisen palautteen antaminen ja niinku myönteinen suhtautuminen on lisääntyny tässä koko ajan, mitä pidemmälle työura on menny" M2  |
|                  |                                  | vahvuuksien kehuminen                       | "kehuu niitä vahvuuksia, kaikilla on jotakin vahvuuksia, et koittaa lähtee sieltä vahvuuksien kautta" N1  |
|                  | Eriyttäminen                     | jokaiselle sopiva reitti onnistumiseen      | "tietysti tehtävien pitää olla semmosia että, että aika paljon eriyttämistä...elikkä jokainen voi niinku onnistua omalla tavallaan" M1  |
|                  |                                  | tehtävien eriytyminen oppilaan tason mukaan | "et sit ei pakota sitä oppilasta, saattaa kokeilla tai sillee että kuitenkin niinku ymmärtää sen. Mä haluan nähdä toimintaa, mä sanon et hei, jos et sä pysty menee renkaisiin, ni tee sit jotain muuta enemmän" N3 |

Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen osalta lähestymistapa oli enemmän aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria tai aiemmat havainnot ilmiöstä eivät ohjaa analyysiä, eivätkä analyysiyksiköt ole ennalta määrättyjä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Sen sijaan teoriaa rakennetaan aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2008, 19). On kuitenkin muistettava, että tässä tutkimuksessa täysin aineistolähtöinen

analyysi oli mahdotonta, sillä tutkijan aiempi teoriaan perehtyminen ja havainnot tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat analyysiin. Kun analyysi ei ole puhtaasti aineistolähtöinen tai teorialähtöinen, puhutaan teoriaohjaavasta analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81.)

Toisen tutkimuskysymyksen osalta analyysi alkoi alkuperäisten ilmauksien pelkistämällä. Kirjasin pelkistetyt ilmaukset samaan Excel-tiedostoon ja järjestin ne haastateltavien mukaisesti järjestykseen. Tämän jälkeen aloin etsiä pelkistyksistä yhteneväisyyksiä ja luomaan niistä alaluokkia, joita yhdistelemällä muodostin kaksi pääluokkaa. Ensimmäinen pääluokka, välittävä ja esimerkillinen opettaja, koostui neljästä alaluokasta. Nämä luokat ovat yksilön huomiointi, vuorovaikutustaidot, opettajan esimerkki sekä positiivinen asenne. Toiseksi pääluokaksi muodostui kognitiivinen motivointi, johon kuuluu alaluokat ennakointi ja orientointi sekä tiedollinen perustelu.

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi noudatti samaa kaavaa, mutta analyysin kohde oli luonnollisesti eri. Pääluokiksi muodostuivat yksilön kehitykseen liittyvät haasteet, ryhmään liittyvät haasteet, resursseihin liittyvät haasteet sekä muut haasteet. Yksilön kehitykseen liittyvät haasteet -pääluokka koostui neljästä alaluokasta. Ryhmään liittyvät haasteet ja resursseihin liittyvät haasteet sisälsivät kummatkin kaksi alaluokkaa. Muut haasteet -luokka koostui kolmesta alaluokasta.



TAULUKKO 2. Esimerkki 3. tutkimuskysymyksen analyysistä.

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus                    | Alaluokka                   | Pääluokka                              |
|---|---------------------------------------|-----------------------------|--|
| "jos kokee itsensä oikein heikkoks liikkujaks ja on sellane liikunnallinen itsetunto alhaalla...sillo on haastavaa rakentaa sitä ohjelmaa siten, että tota sais tämmösen oppilaan mukaan" M1              | heikko liikunnallinen itsetunto       | Itsetunto ja häpeä          | Yksilön kehitykseen liittyvät haasteet |
| "Niinku keskinäinen alusasulle riisuminen on hirveen jyrkkää joillekin, ni tota sekin voi olla välillä semmone ettei halua osallistuu johki, et kun pitäis tehdä niin" N3                                 | riisuutuminen muiden nähden vaikeaa   |                             |  |
| "yks semmone haaste, mikä mun mielestä niinku tänä päivänä ja itellä näkyy sillä tavalla, että semmone tietynlainen niinku negatiivinen omajohtoisuus on noissa oppilaissa kyllä lisääntyny" N2           | oppilaiden negatiivinen omajohtoisuus | Oppilaan vahva persoona     |  |
| siellä on joku vahva joukossa, joka vetää muita mukaansa...<br>...sitte ku justii niistä persoonista voidaan keskustella muiten aineitten opettajien kanssa ni se räiskyminen saattaa näkyä niissäkin" N3 | räiskyvät persoonat                   |                             |  |
| "tietysti haasteen muodostaa se, että näitä erityisoppilaita on lähes joka ryhmässä tai voi sanoa, että joka ryhmässä" M1   | erityisoppilaita lähes joka ryhmässä  | Heterogeeninen oppilasryhmä | Ryhmään liittyvät haasteet             |
| "tota kyllähän toi niinkun tommone polarisaatio näkyy noissa oppilaissa siinä määrin että että niillä on hyvin erilaiset suhteet siihen liikuntaan ja sitten se motiivointi voi sillon olla haastavaa" N2 | polarisaatio liikuntasuhteissa        |                             |  |
| "jos on kiusaamista tai muuta ni se vaikuttaa sitte vähän kaikkeen tekemiseen" M1   | kiusaamista ryhmässä                  | Ryhmädynamiikan ongelmat    |  |
| "toiset ei niinku lähe siie ryhmätoimintaan oikeestaan mukaan, et ne toiset haluais niitä yksilötehtäviä mahdollisimman pienissä porukoissa jopa niinku omissa tilassa" M2                                | ryhmässä toimiminen joillekin vaikeaa |                             |  |

## **8 TULOKSET**

Tässä luvussa esittelen analyysiprosessin kautta saamiani tutkimustuloksia. Käsittelen tulokset eri alaluvuissa tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan itsemääräämisteorian näyttäytymistä opettajien käyttämissä motivointikeinoissa. Toisessa alaluvussa on keskiössä opettajien tärkeiksi kokemat asiat motivoinnissa. Lopuksi avaan opettajien kokemia haasteita motivointiin liittyen.

### **8.1 Itsemääräämisteoria liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa**

Itsemääräämisteorian pohjalta muodostamani pääluokat olivat alun perin koettu pätevyys, koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja ulkoinen motivaatio. Näistä kuitenkin sosiaalinen yhteenkuuluvuus jäi pois aineiston niukkuuden vuoksi. Avaan aluksi tuloksia vertailemalla pääluokkia kvantifioinnin avulla. Tämän jälkeen otan tarkempaan käsittelyyn kunkin pääluokan erikseen.

Koettuun pätevyyteen liittyviä ilmauksia esiintyi aineistossa 34 kappaletta. Koettuun pätevyyteen liittyvät motivointikeinot ilmenivät suhteellisen tasaisesti jokaisen haastateltavan vastauksissa. Koettu autonomia -pääluokka sisälsi yhteensä 23 ilmausta. Nämä ilmaukset jakautuivat siten, että jokaisen haastateltavan vastauksissa oli vähintään kolme kyseiseen pääluokkaan kuuluvaa ilmausta. Ulkoinen motivaatio -pääluokka muodostui 11 ilmauksesta. Ainoastaan yhden haastateltavan vastauksissa ei esiintynyt yhtään tähän pääluokkaan kuuluvaa ilmausta, kun puhuttiin käytetyistä motivointikeinosta.

#### **8.1.1 Koettu pätevyys**

Aineiston perusteella koetun pätevyyden vahvistaminen nousi merkittävimmäksi itsemääräämisteorian osa-alueeksi liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa. Koetun pätevyyden vahvistaminen ilmeni erityisesti oppilaiden rohkaisuna ja kannustamisena sekä eriyttämisenä.

Opettajat kokivat, että oppilaiden rohkaisu ja kannustaminen ovat hyviä ja toimivia motivointikeinoja. Opettajat esimerkiksi kertoivat etsivänsä oppilaista vahvuuksia, kehuvaansa heitä ja antavansa positiivista palautetta.

*”ton ikäsiin puree se yllättävän hyvin kuitenkin sellane kehuminen ja sen osottaminen, et mä oon huomannu sut, että tiedän että sä osaat ja semmone niinku tsemppaamine ylipäättään” N2*

*”palautteenanto ja ennen kaikkea se et huomioit jokaisen ja lähet niistä vahvuuksista ja sitte tietysti korjaavaakin palautettakin palautetta tulee, mut mielummin sitä positiivista ja korjaaavaa ku sitä negatiivista” N1*

Myös eriyttämistä pidettiin tärkeänä motivointikeinona. Opettajat puhuivat oppimisen mahdollistamisesta ja riittävän alhaisesta vaatimustasosta. Yksi opettaja piti tärkeänä, että annetaan vaihtoehtoja pakottamisen sijaan. Eriyttäminen ilmeni opettajien käyttämissä motivointikeinoissa erityisesti tehtävien soveltamisena ja eriyttämisenä. Sopivan tasoiset tehtävät koettiin tärkeiksi sen vuoksi, että yläkouluikäiset oppilaat motivoituvat myös uusien asioiden oppimisesta.

*”tehtävien pitää olla semmosia että, että aika paljon eriyttämistä...elikkä jokainen voi niinku onnistua omalla tavallaan” M1*

*”monet seiskat sanoo, et yläkoulussa on niin paljo kivempaa, ku alakoulussa me vaan pelkästään leikitää. Niinku sopivan haastavat tehtävät...siis kyllä oppilaat tykkää leikkiä edelleen, mut siel (yläkoulussa) myös ihan opitaan asioita” N1*

Rohkaisemisen ja kannustamisen sekä eriyttämisen ohella opettajat kuvailivat myös muita koe-tun pätevyuden vahvistamiseen liittyviä motivointikeinoja. Kolme opettajaa mainitsi korostavansa itsevertailua esimerkiksi move-mittauksissa. Yksi opettaja puolestaan kertoi pitävänsä tärkeänä, ettei mallisuoritus saa olla liian hyvä, jottei oppilaalle tule tunnetta, ettei hän koskaan voi päästä samalle tasolle.

*”mallisuoritus pitää olla tavallaan oikein mut se ei saa olla liian hyvä, et jos kilpavoimistelija näyttää oppilaille liikkeen, ni se saattaa olla viesti oppilaille, että aha en mä pääse ikinä tohon noi” M1*

### 8.1.2 Koettu autonomia

Kaikkien opettajien vastauksissa ilmeni oppilaiden koetun autonomian vahvistamiseen liittyviä motivointikeinoja. Aineiston analyysin perusteella koetun autonomian vahvistaminen ei ole yhtä keskeisessä roolissa opettajien käyttämissä motivointikeinoissa kuin koetun pätevyyden vahvistaminen. Lisäksi yksi opettajista suhtautui varauksella autonomian antamiseen yläkouluikäisille oppilaille. Hänen mukaansa autonomiaa voi lisätä, mutta riippuen ryhmästä. Hän myös totesi, että joidenkin ryhmien kanssa on motivoinnin kannalta parempi, että opetus on opettajajohtoista ja tarvittaessa autonomiaa rajoittaa.

*”yläkoulussa välillä opettajan on pidettävä langat aika tiukasti omissa käsissään, vaikka sen autonomian kustannuksella, koska jos on sellane ryhmä, joka sitä vaatii niin se voi olla monesti se paras keino se, että opettaja kertoo aika tarkasti et mitä tapahtuu” M1*

Muut haastateltavat eivät ilmaisseet ainakaan yhtä selkeästi varauksellisuuttaan oppilaiden autonomian lisäämiseen, vaan autonomian antaminen nähtiin ensisijaisesti mahdollisuutena. Opettajat kertoivat tukevansa oppilaiden autonomiaa antamalla oppilaiden esittää toiveita sekä lisäämällä valinnanvapautta liikuntatuntien sisältöjen suhteen. Kaksi haastateltavaa piti tärkeänä kykyä olla tarvittaessa valmiina joustamaan omasta suunnitelmastaan ja valita sisältö oppilaiden toiveiden mukaan. Yksi opettaja mainitsi, että jokaiselle oppilaalle olisi tärkeää mahdollistaa oma tapa liikkua.

*”on joku harjote mielessä et millä lähettäs liikkeelle, mut aattelee et tää menee vähä raskaaksi alottaa, mut et tavallaan sitä joustavuutta löytyy siinä et sit ottaa takataskusta jonkun helpon hyvän lämmittelypelin, mikä varmasti toimii ja lähtee sillä liikkeelle” M2*

Oppilaiden vastuuttaminen ilmeni opettajien käyttämissä motivointikeinoissa oppilaiden osallistamisena opetuksen suunnitteluun sekä parin- ja ryhmänjakotapoihin. Yksi opettaja kertoi antaneensa oppilaiden keksiä itse erilaisia ryhmänjakotapoja, joita käytettiin tunneilla. Toinen opettaja oli puolestaan tukenut oppilaiden autonomiaa antamalla heille opetusvastuuta.

Opettajat puhuivat laajemmista autonomiaa tukevista käsitteistä, kuten oppilaiden kuuntelusta ja oppilaslähtöisyyden lisäämisestä. Konkreettisena keinona yksi opettaja kertoi antavansa oppilaiden soittaa omia soittolistoja tietyillä liikuntatunneilla. Yhden opettajan mukaan

autonomian tunteen luominen voi olla yläkouluikäisille yhtä merkityksellistä tai merkityksellisempää motivaation kannalta kuin itse autonomian konkreettinen lisääminen.

*”Varsinkin semmonen, jos onnistuu luomaan niille sellasen tunteen, että niil on niinku jotain sanavaltaa siinä sit tota niin se on yleensä ihan hyvä keino” N2*

### **8.1.3 Ulkoinen motivaatio**

Ulkoisiin motivointikeinoihin liittyviä ilmauksia esiintyi aineistossa selkeästi vähemmän kuin koetun pätevyyden tai koetun autonomian vahvistamiseen. Loin kuitenkin yhden pääluokan ulkoisesta motivaatiosta, sillä ilmauksia oli yhteensä 11 ja neljässä viidestä haastattelusta puhuttiin ulkoisista motivointikeinoista.

Kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä arviointia motivointikeinona. Kumpaakin yhdisti näkemys siitä, että arvioinnilla motivointi ei saisi olla ensisijainen motivointikeino, vaan se nähtiin ennemminkin viimeisenä vaihtoehtona. Toinen opettajista puhui lisäksi ylipäättään koulunkäynnillä motivoimisesta ja muihin oppiaineisiin vertaamisesta. Muita haastateltavien vastauksissa ilmenneitä ulkoisia motivointikeinoja olivat nimelliset tai pienet aineelliset palkitsemiset, kuten wilma-merkintä tai purkkapalkinto ja haastavissa tilanteissa tarvittaessa rangaistuksilla uhkaaminen.

*”En tiiä onkse aina niin hyvä, mutta jonkin verran sitä keskustelua sit ehkä sellasten haastavien ryhmien kanssa tulee käytyä, että koittaa tsempata niitä siihen et ”muistakaa et tää on teidän koulutyötä”” N2*

Eräänlaisena ulkoisena motivointikeinona voidaan nähdä myös oppilaille annetut kirjalliset tehtävät, jos oppilas ei halua tai pysty osallistumaan opetukseen. Kyseistä menettelytapaa käytti aineiston perusteella kaksi opettajaa. Toinen opettajista kuvasi käytäntöä erittäin toimivaksi.

*”mulla ei koskaan kukaan yritä siellä lusmuilla ja istua, ku ne tietää että jos ei liiku, ni sitte ne joutuu tekee kirjallisia tehtäviä, kyllä ne mielummin liikkuu ku tekee niitä kirjallisia tehtäviä” N1*

## 8.2 Tärkeiksi koetut asiat motivoinnissa

Opettajat kertoivat myös motivointikeinoista ja tärkeinä pitämistään asioista motivointiin liittyen, jotka eivät suoraan liittyneet sisäiseen tai ulkoiseen motivaatioon. Tässä luvussa avaan näitä opettajien mielestä oppilaiden motivoinnissa tärkeiksi koettuja asioita.

### 8.2.1 Välittävä ja esimerkillinen opettaja

Haastattemieni opettajien mukaan lämminhenkisyys ja esimerkillisyys ovat tärkeitä ominaisuuksia opettajalle oppilaiden motivoinnin kannalta. Oppilaan huomioiminen nousi esiin usean opettajan vastauksissa. Toimivaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä pidettiin tärkeänä. Opettajat kokivat myös, että oma innostuneisuus ja positiivinen asenne voivat motivoida oppilaita.

Kolme haastateltavaa painotti jokaisen oppilaan huomioimista liikuntatunnilla. Oppilaan yksilölliseen huomioimiseen liittyvät vahvasti myös opettajan vuorovaikutustaidot. Huomioiminen voi opettajien mukaan tarkoittaa henkilökohtaista juttelua, kuuntelua tai pienimmillään katsekontaktin ottamista. Yhden opettajan mukaan jokaisen oppilaan kohtaaminen saman tunnin aikana voi olla haasteellista, mutta hän sanoi pyrkivänsä huomioimaan jokaisen oppilaan edes yhdellä sanalla tai katsekontaktilla joka tunnilla. Eräs opettaja piti ymmärtävää suhtautumista oppilasiin tärkeänä ja kertoi käyttävänsä empaattista kuuntelua sekä minäviestiä vuorovaikutustilanteissa.

*”edes katsekontakti tai joku sana vähä niinku jokaiselle oppilaalle ni se varmasti niinku auttaa moneen asiaan, myös tähän motivointiin” M2*

*”puhutaaks sit niinku tästä empaattisesta kuuntelusta ja minäviestistä tavallaan et arvostaa sitä ja sitte oppilas tulee niinkun hyväksytyks ja se saattaaakin osallistua” N3*

Vastausten perusteella opettajan oma innostuneisuus, positiivinen asenne ja heittäytyminen voi tarttua oppilaisiin ja sitä kautta lisätä oppilaiden motivaatiota. Kolme haastateltavaa kertoi, että opettajan näyttämä esimerkki mallisuorituksen muodossa voi saada oppilaat motivoitumaan liikuntatunnilla. Erään opettajan mukaan opettajan näyttö antaa haasteen oppilaille ja saa heidät sitä kautta yrittämään.

## 8.2.2 Kognitiivinen motivointi

Kaikki haastateltavat nostivat jossain määrin esiin kognitiivisen puolen yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnissa. Opettajien kokemusten mukaan ennakoinnilla, orientoinnilla ja tiedollisella perustelulla on merkitystä oppilaan motivaatioon. Kolme opettajaa mainitsi, että oppilaiden tiedossa oleva liikuntaohjelma auttaa oppilaita orientoitumaan liikuntatuntien sisältöihin ja voi sitä kautta parantaa motivaatiota paljonkin.

*”se on helpompi et on liikuntaohjelma ja oppilaat osaa odottaa että no nyt meillä on palloilua”*  
M2

*”jos nyt ajatellaan siitä, et me lähetään tekemään ohjelmaa et ne tietää mitä tehdään, et se on yks motivointikysymys tai semmone tärkein motivointi et ne pystyy orientoitumaan siihen mitä on tulossa”* N3

Liikuntatunnin aiheeseen johdattelu ennen tunnin alkua ja seuraavan tunnin sisältöön orientoiminen koettiin myös tärkeänä. Ajoissa tehty ja riittävä orientoiminen tunnin aiheeseen näkyvät positiivisesti oppilaiden käyttäytymisessä itse liikuntatunnilla. Yksi haastateltava kertoi laittavansa aina wilma-viestin liikuntatunteihin liittyvistä erikoisuuksista, jotta oppilaat pystyvät orientoitumaan tulevaan.

Opettajat kokivat yläkoululaisten motivoinnissa merkitykselliseksi myös tiedollisen perustelun. Neljä opettajaa viidestä mainitsi asioiden perustelun toimivan hyvänä motivointikeinona. Opettajat kertoivat perustelevansa toimintaa liikunnan suotuisilla terveysvaikutuksilla ja ominaisuuksien kehittämisellä. Yhden haastateltavan mukaan motivoinnin kannalta on tärkeää linkittää aihe oppilaan elämään tai ympäröivään yhteiskuntaan. Hän piti perustelua tärkeänä erityisesti marginaalisten liikuntamuotojen kohdalla.

*”...ehkä tämmöset niinku pienemmät joku jooga tai kehonhuolto, jos joskus ottaa vähä semmoisia erilaisia juttuja ni sitte niiden kohdalla käyttää sitä semmosta perustelua.”* N2

Tutumpien lajien kohdalla perustelua ei nähty yhtä tärkeänä, vaan tiettyjen lajisältöjen koettiin motivoivan oppilaita itsessään. Toisaalta myös monipuolista ja vaihtelevaa sisältöä pidettiin

tärkeänä motivoinnissa. Yksi haastateltava toi esiin, ettei tiedollinen perustelu aina riitä motiivointikeinona, sillä teoretieto menee usein ohi oppilailta.

### **8.2.3 Oppilasryhmän merkitys**

Oppilasryhmän merkitys nähtiin suurena oppilaiden motivoinnin kannalta. Kaikki haastateltavat kertoivat, että ryhmä vaikuttaa motivoinnin tarpeeseen ja motiivointikeinoihin. Yksi haastateltavista mainitsi, että motivoinnin merkitys korostuu erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden kanssa toimiessa. Toinen haastateltava koki eri ikäluokat yläkoulun sisällä erilaisina motivoinnin kannalta.

*”keskimäärin seiskat on aivan ihania, kasilla rupee tulee ennen joulua, se kestää sitten sinne ysän joulun, keväällä ne sitten tajuu, kypsyvät, ja sitten ne tajuu että tästäkin kannattais saada hyvä numero et tota sitten ehkä se pahin vaihe on menny, että se on se vuos” N3*

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että hyvä ryhmä ei kaipaa juurikaan motiivointia. Ryhmät koettiin yksilöllisiksi sen suhteen, millainen motiivointi niiden kanssa toimii. Myös motivoinnin haasteet nähtiin ryhmäkohtaisina ja toisaalta erot ryhmässä koettiin lisäävän haasteita.

## **8.3 Motivoinnin haasteet**

Aineiston analyysin tuloksena muodostin motivoinnin haasteista neljä pääluokkaa: ryhmään liittyvät haasteet, yksilön kehitykseen liittyvät haasteet, resursseihin liittyvät haasteet ja muut haasteet. Tässä luvussa avaan haasteita tarkemmin näiden ilmiöiden kautta.

### **8.3.1 Ryhmään liittyvät haasteet**

Ryhmään liittyvät haasteet nousivat keskeisiksi motivoinnin haasteiksi haastateltavien vastausten perusteella. Kaikki liikunnanopettajat ilmaisivat heterogeenisen ryhmän tuovan jollain tapaa haasteita motiivointiin. Opettajien mukaan oppilasryhmä voi olla heterogeeninen monin eri tavoin.

Opettajien kokemusten mukaan oppilailla on nykyisin paljon erilaisia tarpeita, jotka tulee huomioida myös motivoinnin näkökulmasta. Kaksi haastateltavaa mainitsi siitä, että tukea



tarvitsevat oppilaat aiheuttavat haasteita. Yhden opettajan mukaan erityisoppilaita on enemmän kuin aiemmin, minkä vuoksi opettajalla on enemmän muistettavaa.

*”...erityisoppilaita on joka ryhmässä. Ne tuo omia haasteita. Näitä kenellä on erilaisia neuropsykologisia häiriöitä, on huomattavasti enemmän kuin ennen. Ja niin paljon muistettavaa opettajalla, että mitä kenenkin kanssa piti ottaa huomioon.” N1*

Yhtenä haasteena koettiin oppilaiden erilaiset suhteet liikuntaan. Oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet ja toiveet sisällöistä vaikeuttavat samoihin tehtäviin motivoimista. Yksi haastateltava koki, että jotkut oppilaat ovat vieraantuneet liikunnasta. Neljä viidestä opettajasta toi esiin oppilaiden jakautumisen kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuuden välillä, mikä aiheuttaa omat haasteensa motivointiin.

*”polarisaatio näkyy noissa oppilaissa siinä määrin että että niillä on hyvin erilaiset suhteet siihen liikuntaan... ..vaikka puhutaan siitä, että et semmost kilpailua ei sais hirveesti olla, mut sit saattaa tulla porukka ketkä nimenomaan sitä niinku haluais ja sit ku heille jotain yleismotorista juttua ja taitoharjoittelua ja sen tyyppistä toimintaa koittaa myydä nii saattaa olla yllättävänäki vaikeaa” N2*

*”ne teki kerran sen testin, ni kaveri sano sieltä et ”mä en pelaa sua vastaan” että ku toisella oli kaikki niinku et se haluaa voittaa. Ni se olis sille kaverille silmiäavaava. Et kyl se niinku tavaltaan näkyy siellä” N3*

Opettajat kertoivat myös ryhmädynamiikkaan liittyvistä haasteista. Kaksi opettajaa mainitsi huonon ryhmähengen tai ryhmässä tapahtuvan kiusaamisen vaikeuttavan motivointia. Yksi opettaja koki, että joillekin oppilaille ryhmätoimintaan osallistuminen oli vaikeaa.

### **8.3.2 Yksilön kehitykseen liittyvät haasteet**

Yläkouluikäisen nuoren yksilöllinen kehitys ja siihen liittyvät piirteet nähtiin haasteellisena motivoinnin kannalta. Haastateltavista kolme piti nuorten heikkoa itsetuntoa ja häpeän kokemuksia merkittävinä motivoinnin haasteina. Oppilaan motivoiminen mukaan toimintaan on haastavaa, mikäli oppilaalla on heikko liikunnallinen itsetunto. Kahden opettajan mukaan häpeä

omaa kehoa kohtaan näkyy esimerkiksi siten, että uintia varten riisuutuminen muiden oppilaiden nähden on vaikeaa, mikä voi suoraan vaikuttaa motivaatioon osallistua opetukseen.

*”esimerkiks uimaan ei uskalleta tulla, ei uskalleta riisuu vaatteita ja tota ni paljastaa itteensä”*

*NI*

Kaksi haastateltavaa mainitsi murrosiän itsessään tuottavan haasteita motivointiin. Haasteena koettiin erityisesti murrosikäisten ajoittainen vastahakoisuus. Yksi opettajista piti tärkeänä, ettei murrosikäisten kanssa toimiessa saa olla liian sinisilmäinen, vaan kaikkeen pitää varautua.

*”yläkoulutyössä pitää ottaa huomioon se, että joillakin oppilailta on vaikea murrosikä ja tota sit jos pelkästään opettaja odottaa että kaikki toimii hyvin ja kaikki on niinku hyvällä tahdolla liikkeessä ni se ei välttämättä johda hyvään lopputulokseen” MI*

Yhden opettajan havaintojen mukaan oppilaiden vaatimustaso on noussut ja negatiivinen oma-johtoisuus lisääntynyt, minkä seurauksena opettajan auktoriteetti on vähentynyt. Myös toinen haastateltava kertoi, että vahvat ja räiskyvät persoonat tuovat haasteita motivointiin, mikä on nähtävissä myös muiden oppiaineiden tunneilla. Erityisen haastavina koettiin tilanteet, joissa oppilas on täysin passiivinen eikä häntä kiinnosta mikään. Tämä voi näkyä siten, että oppilas tulee tunnille, muttei suostu kuin istumaan reunalla puhelimensa kanssa.

### **8.3.3 Resursseihin liittyvät haasteet**

Haastateltavat eivät yleisesti ottaen pitäneet resursseja merkittävänä haasteena motiivoinnin suhteen. Opettajat olivat joko tyytyväisiä käytössä oleviin resursseihin tai eivät kokeneet niitä erityisen merkityksellisinä motiivoinnissa. Kaksi opettajaa piti opetusryhmän kokoa merkittävänä motiivointiin vaikuttavana tekijänä. Vastaavasti yksi opettaja ei kokenut ryhmäkoolla olevan vaikutusta oppilaiden motiivointiin, jollei kyse ole merkittävästi normaalia suuremmasta ryhmästä.

*”Ryhmäkoot vaikuttaa tosi paljon, pienemmässä ryhmässä on helpompi toimia, isommat ryhmät vaikeempia” NI*

*”vaikka kuinka iso ryhmä tai pieni ryhmä sattuu olemaan, mutta en mä koe että oppilaiden motivoituminen olisi niinkään siitä kiinni... .. ehkä sitte jos olis semmonen jättiryhmä, nii sit vois olla haastavampaa motivoida ne liikkumaan” N2*

Yleisesti ottaen opettajat totesivat liikunnanopetuksen olosuhteilla, tiloilla ja välineillä olevan merkitystä oppilaiden motivaatioon, mutta he eivät nähneet sitä juurikaan haasteena oman työnsä näkökulmasta. Välineistä puhuttaessa nousi esiin talviurheiluvälineiden kunto. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että koulun huonot sukset tai luistimet voivat heikentää oppilaiden motivaatiota. Muiden resurssien osalta yksi totesi, ettei liikuntatunneille ole samanlaista mahdollisuutta saada koulunkäyntiavustajaa kuin muiden oppiaineiden tunneille.

#### **8.3.4 Muut haasteet**

Muista opettajien kertomista motivoinnin haasteista nousivat esiin tietyt opetussisällöt, alakoulun vaikutus ja puhelimien käytön lisääntyminen. Yksi opettaja kertoi tanssijakson olevan pojille erityisen haastava. Myös uinti koettiin sisältönä vaikeaksi motivoinnin suhteen. Haastateltavista kaksi koki, että joillekin oppilaille riippuvuus puhelimen käyttöön ja sosiaaliseen mediaan aiheuttavat haasteita motivoitumiseen liikuntatunnilla. Yhden opettajan mukaan sosiaalisesta mediasta irtautuminen on osalle oppilaista vaikeaa, mikä hankaloittaa opetukseen osallistumista.

*”jotkut yksittäistapaukset on todella koukussa siihen puhelimeen ja se on ongelma myös liikuntatunneilla” N2*

Kaksi opettajaa nosti esiin alakoulun merkityksen. Toinen heistä mainitsi, että oppilaiden motiivointi yläkoulussa on vaikeaa, jos alakoulun liikunnassa on menty liikaa oppilaiden ehdoilla tai ryhmä on ollut iso tai kuriton. Toisen mukaan motiivointi on haastavaa, mikäli oppilaan asenne liikkumiseen on kielteinen jo alakoulusta lähtien.

## 9 POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen aluksi tutkimukseni tärkeimpiä tuloksia ja vertaan niitä aiempaan tutkimustietoon. Lisäksi tarkastelen tutkimustani eettisestä näkökulmasta ja arvioin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Lopuksi pohdin tarpeellisia ja kiinnostavia jatkotutkimusaiheita, joita tämän tutkimuksen tekeminen minussa herätti.

### 9.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten itsemääräämisteoria näkyy yläkoulun liikunnanopettajien käyttämissä motivointikeinoissa ja millaisia asioita he pitävät tärkeänä motivoinnissa. Lisäksi selvitin, millaisia haasteita opettajat kokevat motivointiin liittyvän. Haastattelin tutkimuksessa viittä yläkoulussa opettavaa liikunnanopettajaa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oli itsemääräämisteoria, jonka mukaan motivaatio voi muodostua sisäiseksi tai ulkoiseksi sen mukaan, miten psykologiset perustarpeet tyydytyvät (Ryan & Deci 2007). Sisäistä motivaatiota pidetään korkeimpana motivaation muotona, sillä silloin ihmisen toiminta kumpuaa hänestä itsestään, eikä ulkoisten palkkioiden tai saavutusten innoittamana (Byman 2002). Mikäli ihminen kokee pätevyyttä, saa päättää omasta toiminnastaan ja tuntee kuuluvansa ryhmään, edellytykset sisäisen motivaation viriämiseen lisääntyvät (Ryan & Deci 2007). Tutkimuksissa on osoitettu, että sisäisen motivaation kokeminen liikuntatunneilla lisää liikunnan harrastamista vapaa-ajalla (Lochbaum & Jean-Noel 2016; Jaakkola, Yli-Piipari, Watt & Liukkonen 2016). Näin ollen liikunnanopetuksessa on perusteltua pyrkiä edistämään oppilaiden sisäistä motivaatiota, sillä opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan liikunnan osalta oppilaiden liikunnallisen elämäntavan tukeminen.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että liikunnanopettajien käyttämät motivointikeinot perustuivat vahvasti sisäisen motivaation edistämiseen. Haastateltavien käyttämissä motivointikeinoissa painottuivat erityisesti koetun pätevyyden ja autonomian tukeminen. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että juuri nämä kaksi psykologista perustarvetta ovat eniten yhteydessä oppilaiden sisäiseen motivaatioon (Baric ym. 2014; Brazendale 2014; Griffin 2016, Liu & Chung 2016). Opettajien kertomia motivointikeinoja olivat esimerkiksi myönteinen palaute, tehtävien eriyttäminen ja itsevertailun korostaminen. Näillä keinoilla on todettu olevan yhteys koettuun

pätevyyteen ja viihtymiseen liikuntatunneilla (Liukkonen 2007; Mouratidis ym. 2008; Liukkonen & Jaakkola 2017b).

Oppilaiden autonomian mahdollistamisen on todettu lisäävän sisäistä motivaatiota ja edistävän oppimista. (Byman 2002; Griffin 2016, Liu & Chung 2016) Autonomian tukemisella on myös positiivinen yhteys liikunnan harrastamiseen kouluajan ulkopuolella (Hagger ja Chatzisarantis 2011; Lochbaum & Jean-Noel 2016). Tässä tutkimuksessa autonomian tukeminen opettajien käyttämissä motivointikeinossa näkyi erityisesti oppilaiden toiveiden huomioimisena opetus-sältöjen suhteen, valinnanvapauden lisäämisellä tuntien sisällä sekä opetuksesta vastuun antamisena. Changin ym. (2016) mukaan mahdollisuus päättää liikuntatuntien sisällöistä ja vapaus valita itse parit lisäävät oppilaiden sisäistä motivaatiota. Casey ja Hastien (2011) mukaan liikuntatuntien suunnittelu- ja opetusvastuun antaminen oppilaille parantaa heidän motivaatiotaan, osallistumistaan ja tiimityöskentelyään tunneilla.

Opettajien kertomissa motivointikeinoissa ei esiintynyt juurikaan suoraan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden edistämiseen liittyviä keinoja. On kuitenkin syytä huomioida, että yhteenkuuluvuus on laaja käsite ja siihen voi vaikuttaa monet asiat myös epäsuorasti. Lämminhenkinen opettaja voi esimerkiksi luoda ilmapiirin, jossa oppilaiden on helppo kokea yhteenkuuluvuutta muita oppilaita tai opettajaa kohtaan (Shen ym. 2012). Tulos oli silti hieman yllättävä, mutta toisaalta myös osittain linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa. Yhteenkuuluvuuden tunteen ei ole osoitettu olevan yhteydessä liikuntamotivaatioon samoissa määrin kuin koetun pätevyyden ja autonomian. Tutkimustulokset sisäisen motivaation ja yhteenkuuluvuuden tunteen yhteydestä liikunnassa ovat ristiriitaisia (Sparks ym. 2016; Xiang 2017). Liun ja Chungin (2016) mukaan liikuntatunnilla koetulla yhteenkuuluvuuden tunteella ei ole yhteyttä kouluajan ulkopuolisen liikunnan määrään. Toisaalta oppilaiden mielestä sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeä liikuntatuntien mieluisuutta lisäävä tekijä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011) ja oppilaiden yrittämisen taso nousee, jos oppilaat kokevat kuuluvansa ryhmään (Shen ym. 2012). Tämän vuoksi opettajien olisi perusteltua kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen liikuntatunnilla.

Tulosten perusteella opettajat käyttävät myös ulkoisia motivointikeinoja, mutta selvästi vähemmän kuin sisäisiä. Tyypillistä ulkoisten motivointikeinojen käytölle oli se, että niitä käytettiin tarpeen vaatiessa ja haastavien ryhmien kanssa.

Yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnissa opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat pystyvät orientoitumaan tuleviin liikuntatunteihin hyvissä ajoin. Lisäksi yläkoululaisten motivoinnissa koettiin toimivana toiminnan perustelu esimerkiksi terveysvaikutuksilla tai ominaisuuksien kehittämisen avulla. Aiemman tutkimukset osoittavat, että oppilaat pitävät liikuntataitojen oppimista ja hyvinvoinnin edistämistä tärkeänä liikunnanopetuksen tavoitteena (Lyyra, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2019).

Opettajat kokivat myös, että opettajan oma esimerkki sekä innostuneisuus ja myönteinen asenne ovat tärkeitä oppilaiden motivaation kannalta. Tämä on osittain linjassa oppilaiden näkemysten kanssa. Lyyran ym. (2019) mukaan oppilaat kokevat opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi oikeudenmukaisuuden ja kannustavuuden. Lisäksi kaksi kolmasosaa pitää tärkeänä, että opettajalle on helppo puhua.

Yhteenvetona käytetyistä motivointikeinoista voin todeta, että opettajilla oli hyvin samantyyppisiä motivointikeinoja käytössään ja yhtenäinen linja motivoinnin suhteen. Toisaalta joitain poikkeavia näkemyksiäkin ilmeni esimerkiksi autonomian tukemisen osalta. Opettajien käyttämät motivointikeinot olivat perusteltuja aiemman tutkimustiedon valossa. Motivointikeinot olivat myös pääsääntöisesti sisäistä motivaatiota edistäviä, sillä niissä näkyi vahvasti itsemääräämisteorian mukainen psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen.

Ryhmän merkitys motivoinnissa tuotiin esiin vahvasti kaikkien haastateltavien toimesta. Opettajat kokivat, että hyvää ryhmää ei välttämättä tarvitse motivoida lainkaan. Toisaalta haastavan ryhmän kanssa motiivointi on sitäkin tärkeämpää. Ryhmään ja muihin tekijöihin liittyviä motiivoinnin haasteita avaan seuraavaksi.

Haastateltavien kokemat haasteet yläkouluikäisten motivoinnissa liittyivät eniten ryhmän ominaisuuksiin ja yksilön kehitykseen. Heterogeeninen oppilasryhmä nousi selkeäksi motivoinnin haasteeksi opettajien kokemusten mukaan. Opettajien mukaan oppilaille on paljon erilaisia tarpeita ja toiveita, mikä tuo haasteita motiivointiin. Tulos ei ole yllättävä, sillä aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaat eroavat runsaasti toisistaan liikuntasuhteiltaan (Rintala 2016; Kokko ym. 2019; Heikinaro-Johansson ym. 2008). Erilaisten oppilaiden tarpeiden huomiointi vaatii opettajalta ammattitaitoa ja kykyä eriyttää (Pavlov 2019). Haastateltavat ilmaisivat myös ryhmädynamiikan ongelmat, kuten kiusaamisen ja huonon ryhmähengen, vaikeuttavan motiivointia.

Opettajat kokivat haasteeksi yläkouluikäisen kehitysvaiheen ja sen mukana tuomat lieveilmiöt. Murrosikä itsessään koettiin haasteena motiivoinnin kannalta. Aiempien tutkimusten mukaan erityisesti tytöt kokevat murrosiässä ympäristöstä tulevia ulkonäköpaineita ja heidän kehonkuvansa voi muodostua kielteiseksi (Chen & Jackson 2012; Holsen ym. 2012; Kantanista ym. 2015). Useat haasteltavat kertoivat itsetunnon ongelmien ja häpeän kokemusten laskevan oppilaiden motivaatiota osallistua liikunnanopetuksen tiettyihin sisältöihin, kuten uintiin tai telinevoimisteluun.

Yksilön kehitysvaihe näkyi opettajien mukaan myös siten, että yläkouluikäisissä vahvat persoonat tulevat näkyvämmiin esiin ja oma tahto uskalletaan sanoa herkemmin. Tämä tulos ei ole yllättävä, sillä murrosikään kuuluu kapinointi lähimpiä auktoriteetteja vastaan. (Cacciatore 2007, 36; 136). Toisaalta opettajat kertoivat oppilaiden passiivisuudesta ja laiskuudesta, mikä hankaloittaa motiivointia. Yllä mainitut piirteet voivat kuulua murrosikään ja nuoren normaaliin psyykkiseen kehitykseen, sillä murrosikäisen voi olla vaikeaa hallita käytöstään, kun aivojen otsalohkon kehitys on voimakkaammillaan ja sukupuolihormonitoiminta käynnistyy (Lehtinen ym. 2007, 23-24). Opettajalta vaaditaan yläkouluikäisten kanssa johdonmukaista ja jämäkkää otetta, mutta toisaalta myös ymmärtävää suhtautumista (Lehtinen ym. 2007, 24).

Resursseihin liittyvät haasteet eivät kokonaisuudessaan nousseet merkittäväksi motiivoinnin haasteeksi opettajien vastausten perusteella. Kaksi haastateltavaa mainitsi ison ryhmäkoon vaikeuttavan motiivointia merkittävästi. Muut eivät kokeneet opetusryhmän kokoa haasteena. Tulos on hieman yllättävä, sillä aiempien tutkimusten mukaan iso ryhmä koko vaikuttaa moniin asioihin, jotka voivat olla yhteydessä oppilaiden motivaatioon. Heikinaro-Johanssonin ym. (2008) mukaan liikunnanopetuksessa sopiva ryhmä koko on iso tekijä oppilaiden kiinnostuksen herättämisessä. Aiempien tutkimusten mukaan suuremmissa ryhmässä liikunnanopettajalla kuuluu enemmän aikaa organisointiin ja työrauhan ylläpitoon, jonka vuoksi yksilön huomioimiseen ja kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen jää vähemmän aikaa. (Blatchford ym. 2011; Skala ym. 2012; Vainikainen ym. 2017.) Lisäksi sosiaalisen laiskottelun mahdollisuus lisääntyy ryhmäkoon kasvaessa, sillä samalla yksilön sosiaalinen vaikutus ryhmässä pienenee. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009.) Tämän tutkimuksen tulokseen saattoi vaikuttaa se, että opettajat olivat pääosin tyytyväisiä omien opettamiensa ryhmien kokoon. Tämä tulos on myös linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa, jonka mukaan suurin osa liikunnanopettajista pitää opetusryhmiensä kokoa sopivana (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011).

Käytössä oleviin tiloihin ja välineisiin opettajat olivat pääosin tyytyväisiä, eivätkä he kokeneet niiden vaikuttavan merkittävästi oppilaiden motivointiin. Kaksi opettajaa kertoi huonojen talviliikuntavälineiden vaikeuttavan motivointia. Aiempaan tutkimustietoon peilaten tämä ei ole yllättävää, sillä Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ovat tyytymättömpiä juuri koulujensa talviliikuntavälineiden riittämättömyyteen.

## 9.2 Luotettavuuden arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan validiteettia. Toistettavuuteen ei pyritä laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkimuksessa tuotettava tieto on kontekstuaalista ja tutkija on osa kontekstia. Konteksti on niin tärkeä osa laadullista tutkimusta, ettei riittävän samanlaista aineiston keruuta voida toistaa ja tutkijan löydökset sekä tulkinnat voivat olla erilaisia tutkijasta riippuen. (Schreier 2012, 26.) Aineiston luotettavuuden arvioinnissa on keskeistä ymmärtää, että tutkija on aina subjektiivinen ja tämä on tiedostettava koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2008, 210).

Validiteetti suppeassa merkityksessä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa tutkitaan sitä, mitä on tarkoitus tutkia ja menetelmät sopivat tutkimuskysymysten ratkaisemiseen. Laajemmin validiteetti tarkoittaa löydösten ja johtopäätösten yhtenäisyyttä ja koko tutkimuksen luotettavuutta. (Schreier 2012, 27.) Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että raportissa kerrotaan, miten aineisto on analysoitu ja tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset muodostettu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Luotettavuutta lisää se, että tutkija avaa tutkimuksen vaiheet tarkasti ja perustelee ne lukijalle. (Schreier 2012, 27). Kun kaikki analyysin vaiheet kerrotaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, lukijoiden on helpompi ymmärtää, miten tutkimuksen tuloksiin on päästy. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Lisäksi analyysin luotettavuutta parantaa se, että analyysissa luodut luokat ovat johdonmukaisia ja johtopäätökset perustuvat tutkimusaineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 139).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen avannut tutkimuksen kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Luotettavuutta parantaa myös se, että tiedostin oman subjektiivisuuteni koko tutkimusprosessin ajan ja otin sen huomioon aineiston keruussa, aineiston analyysissä sekä tulkitessani ja raportoidessani tuloksia. Haastattelujen suunnittelussa ja toteutuksessa noudatin erityistä tarkkuutta luotettavuuden näkökulmasta. Haastattelurunko



oli kaikissa haastatteluissa sama. Laadin haastattelukysymykset siten, etteivät ne johdattele haastateltavaa antamaan tietyn tyyppisiä vastauksia, vaan annoin heidän kertoa mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan. Pyrin myös pitämään haastattelutilanteen rentona ja painotin, ettei ole kiire vastata ja aiheeseen voidaan palata myöhemmin, jos tulee lisättävää.

Valitsin analyysimenetelmän sen mukaan, mitä halusin tutkia. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta käytin teorialähtöistä analyysia, sillä sen taustalla oli selkeä teoria, jonka mukaan analyysiprosessi eteni. Pohdin monesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla sitä, sopiiko se laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymykseksi, mutta lopulta koin sen toimivaksi. Kahden muun tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiprosessi eteni enemmän aineistolähtöisesti, mutta omat ennakkokäsitykset ja perehtyminen teorian tietoon toki vaikuttivat analyysiin.

Haastattelurungon suunnittelu ja aineiston analyysi olivat minulle haastavia, sillä minulla ei ollut niistä aiempaa kokemusta ja laadullisessa tutkimuksessa käytetään monenlaisia eri tapoja erilaisten aineistojen keruussa ja analyysissa. Oikean menetelmän löytäminen juuri omiin tutkimuskysymyksiin oli vaikeaa. Tutkimuksen onnistumisen kannalta on tärkeää, että haastattelukysymykset ovat sellaisia, joilla voidaan saada vastauksia tutkimuskysymyksiin (Alasuutari 2012, 63). Edellä mainittujen tekijöiden vuoksi on mahdollista, että tässä tutkimuksessa analyysi jäi hieman pinnalliseksi. Rajoitteeksi tässä tutkimuksessa muodostui myös haastatteluvastauksen objektiivisuus. Tulokset perustuvat haastateltavien omiin kokemuksiin ja jokainen haastateltava on saanut kertoa vapaasti sellaisia asioita, joita hän on halunnut. Tämä on tärkeää muistaa erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, jota olisi mahdollisesti voinut tutkia objektiivisemmälläkin menetelmällä.

Kaksi haastattelua toteutin kasvotusten ja kolme puhelimitse. Luotettavuuden kannalta olisi ollut optimaalista, että olisin toteuttanut kaikki samalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan ollut käytettävissä olevien resurssien vuoksi mielekäästä tai järkevää. En koe haastateltavan vaikuttaneen merkittävästi vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa ja sitä kautta analyysiin ja tutkimuksen tuloksiin.

Haastateltavien rekrytointi osoittautui odotettua vaikeammaksi. Tämän vuoksi minulla ei ollut varaa valita osallistujia, joten otin kaikki valintakriteereihin sopivat halukkaat mukaan tutkimukseen. Vaatimuksena osallistumiseen oli vähintään kolmen vuoden kokemus liikunnanopeutuksesta yläkoulussa. Yhdellä osallistujalla tämä täyttyi niukasti, kun taas muilla osallistujilla

oli kokemusta 14–25 vuotta. Lisäksi haastateltavat olivat eri puolilta Suomea ja ikähaarukka oli suuri. Näin ollen tutkimusjoukkoa ei voida pitää erityisen yhtenäisenä.

### **9.3 Tutkimuksen eettisyys**

Eettisiin kysymyksiin ei ole suoria tai yksiselitteisiä vastauksia (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 22). Tutkija joutuu tekemään arjessaan toistuvasti ratkaisuja, jotka vaativat eettistä pohdintaa. Eettisyys on kykyä tehdä perusteltuja päätöksiä, minkä ansiosta voidaan soveltaa omia arvoja käytäntöön. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 25.)

Eettisestä näkökulmasta tutkijan tulee aiheen rajauksessa huomioida käytettävissä olevat resurssit, aiheen yhteiskunnallinen merkitys, riittävä perehtyneisyys aiheeseen ja se, kuinka hyvin aihe sopii tiedekunnan tutkimusprofiiliin (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 53). Aiheen valinta oli tässä suhteessa onnistunut. Olin perehtynyt aiheeseen huolellisesti ja aihe sopi erinomaisesti omaan pääaineeseeni. Lisäksi olin huomionnut aiheen valinnassa käytettävissä olevat resurssit ja koin aiheen ajankohtaiseksi.

Ennen tutkimukseen suostumista osallistujalla on oikeus saada tietää, mikä on tutkimuksen tavoite ja kesto, kuinka osallistumisen voi keskeyttää, osallistujan velvollisuudet ja mahdolliset edut sekä tutkimuksen tuottama hyöty yhteiskunnalle. Lisäksi osallistujaa tulee informoida, miten tuloksia käsitellään, kenellä on oikeus tutkimustuloksiin ja missä ne julkaistaan, miten osallistujan yksityisyys taataan ja mistä tutkimuksesta saa lisätietoa. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 67.)

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja osallistujilta edellytettiin kirjallinen tai suullinen suostumus. Ennen haastatteluja tein haastateltaville selväksi, mitä tutkimus koskee ja mikä sen tavoite on. Lähetin osallistujille ennen tutkimukseen osallistumista tutkimustiedotteen, josta kävi ilmi kaikki oleellinen tieto tutkimuksesta. Haastattelunauhoitteiden litteroinnin jälkeen poistin nauhoitteet ja säilytin aineistoa yliopiston henkilökohtaisella verkkoasemalla, jolle pääsy on vain minulla. Raportointivaiheessa muutin nimet koodeiksi yksityisyyden säilyttämiseksi. Toteutin tulosten raportoinnin siten, ettei tekstistä ole tunnistettavissa henkilöä tai koulua, jossa haastateltava työskentelee.

Noudatin tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä tarkoittaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta- tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä muiden tutkijoiden saavutuksien huomioimista viittaamalla niihin asianmukaisella tavalla. Lisäksi noudatin yleistä huolellisuutta, tarkkuutta sekä rehellisyyttä tutkimuksen teossa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Kirjoittamalla perustellen mahdollisimman selkeästi ja tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet alusta loppuun varmistin, että tutkimus on eettisesti kestävä. Tarkastelin koko tutkimusprosessia valintojen, haasteiden ja ongelmien osalta sekä erittelin tekijöitä, jotka mielestäni vaikuttivat tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin.

#### **9.4 Jatkotutkimusaiheita**

Jatkossa olisi tarpeellista tutkia oppilaiden kokemuksia opettajien käyttämistä motivointikeinoista. Aihetta voisi myös tutkia määrällisin menetelmin, jolloin tutkimuksen osallistujajoukko olisi laajempi ja tuloksista voitaisiin mahdollisesti tehdä yleispätevämpiä johtopäätöksiä. Tällöin voitaisiin selvittää myös tarkemmin ja luotettavammin eri tekijöiden yhteyksiä oppilaiden motivaatioon. Aiheesta on tehty runsaasti tutkimuksia erityisesti ulkomailla, mutta Suomessa kaivataan vielä lisää näyttöä.

Lisäksi olisi tärkeää selvittää syitä siihen, miksi liikunnan harrastaminen vähenee merkittävästi yläkouluiässä. Lisätutkimukset voisivat antaa arvokasta lisätietoa siitä, millaisia keinoja nuorten liikkumisen edistämiseksi kannattaisi hyödyntää.

Motivointia ja opetusta ylipäätään olisi tärkeää tutkia lisää myös opettajien näkökulmasta. Opetussuunnitelma antaa raamit opetuksen toteuttamiseen, mutta käytännössä opettajat vastaavat sen toteutumisesta. Tämän vuoksi olisi erittäin tärkeää saada vielä lisää tutkimustietoa, joka kohdistuu kentällä työskenteleviin opettajiin ja siihen, miten he soveltavat opetussuunnitelmaa omassa opetuksessaan. Tällä voitaisiin mahdollisesti myös parantaa opetuksen tasa-arvoista toteutumista koko maassa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Barić, R., Vlašić, J & Erpič, S. 2014. Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Kinesiology* 46 (1) 117–126.
- Baumeister, R. & Leary, M. 1995. The need to belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497-529.
- Bevans, K., Fitzpatrick, L. A., Sanchez, B. & Forrest C. B. 2010. Individual and instructional determinants of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 29 (4), 399-416. doi:10.1123/jtpe.29.4.399
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. 2011. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21 (6), 715. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.04.001
- Brazendale, S., Graves, M., Penhollow, M., Whitehurst, M. & Pittinger, M. 2014. Children's experiences in physical education and its effects on physical activity participation outside of school. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46 (5S Suppl 1), 467. doi: 10.1249/01.mss.0000494861.60500.db
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimisen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 25–41.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Casey, A & Hastie, P. A. 2011. Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (3), 295–312. doi: 10.1080/17408989.2010.535253
- Chang, Y., Chen, S., Tu, K. & Chi, L. 2016. Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. *Journal of Sport Science & Medicine* 15 (3), 460–466.
- Chen, H. & Jackson, T. 2012. Gender and age group differences in mass media and interpersonal influences on body dissatisfaction among Chinese adolescents. *Sex Roles*, 66 (1-2), 3-20. doi:10.1007/s11199-011-0056-8
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M. & Monteiro, D. 2019. Motivational determinants of physical education grades and the intention to

- practice sport in the future. *PloS one*, 14 (5), e0217218.  
doi:10.1371/journal.pone.0217218
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. 2005. The concept of competence: a starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.) *Handbook of Competence and Motivation*. 1. painos. New York, NY: Guilford Press, 579–597.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Erickson, D. & Kulinna, P. 2012. Teaching physical education in international schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83 (2), 30-34.
- Escartí, A. & Gutiérrez, M. 2001. Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-12. doi:10.1080/17461390100071406
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fernandes, M. & Sturm, R. 2010. Facility provision in elementary schools: Correlates with physical education, recess, and obesity. *Preventive Medicine*, 50 (1), S30–S35. doi:10.1016/j.ypmed.2009.09.022
- Fitzgerald, H. & Stride, A. 2012. Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (3), 283-293. doi:10.1080/1034912X.2012.697743
- Fogelholm, M. 2011. *Lapset ja nuoret*. Teoksessa M. Fogelholm, I. Vuori & T. Vasankari (toim.) *Terveysliikunta*. 2. painos. Helsinki: Duodecim, 76–87.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N. & Haerens, L. 2019. The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24 (4), 344–358. doi:10.1080/17408989.2019.1592145
- Gómez-López, M., Baena-Extremal, A., Granero-Gallegos, A., Castañón-Rubio, I. & Abalades, J. A. 2015. Self-determined, goal orientations and motivational climate in physical education. *Collegium antropologicum*, 39 (1), 33–41.
- Griffin, B. W. 2016. Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125. doi:10.1016/j.stueduc.2016.10.007

- Haegele, J. & Zhu, X. 2019. Body image and physical education: Reflections of individuals with visual impairments. *European Physical Education Review*, 25 (4), 1002-1016. doi:10.1177/1356336X18789436
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. 2011. Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Journal of Science and Medicine in Sport* 14, 52. doi:10.1016/j.jsams.2011.11.108
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A. & Tones, S. 2014. World-wide survey of the state and status of school physical education. Final report. United Nations Educational, Scientific and Cultural organization. Paris: UNESCO.
- Hastie, P. & Saunders, J. 1991. Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 59 (3), 212-224. doi:10.1080/00220973.1991.10806561
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta ja tiede*, 45 (6), 31–37.
- Holsen, I., Jones, D. C. & Birkeland, M. S. 2012. Body image satisfaction among Norwegian adolescents and young adults: A longitudinal study of the influence of interpersonal relationships and BMI. *Body Image*, 9 (2), 201–208. doi:10.1016/j.bodyim.2012.01.006
- Huitt, W. 2011. Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- Huovinen, T. 2019. Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, T. 2015. Kanna kuule vastuuta ihan keskenäs. Teoksessa L. Martikainen (toim.) *Mitä se sulle kuuluu?: Nuoren elämän valinnat puntarissa*. Tallinna: United Press Global, 13-29.
- Ilmanen, K. & Voutilainen, T. 1982. *Jumpasta tiedekunnaksi: Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta, 1882-1982*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Itkonen, H. 2017. Vapaus valita? Nuorten pirstaloituva liikuntakulttuuri. *Tieteessä tapahtuu*, 35 (3), 13–16
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A. & Liukkonen, J. 2016. Perceived physical competence towards physical activity, and 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. doi:10.1016/j.jsams.2015.11.003

- Kantanista, A., Osiński, W., Borowiec, J., Tomczak, M. & Król-Zielińska, M. 2015. Body image, BMI, and physical activity in girls and boys aged 14–16 years. *Body Image*, 15, 40–43. doi:10.1016/j.bodyim.2015.05.001
- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. 2018. Body dissatisfaction, perceptions of competence, and lesson content in physical education. *Journal of School Health*, 88 (8), 576–582. doi:10.1111/josh.12644
- Knauss, C., Paxton, S. & Alsaker, F. 2008. Body dissatisfaction in adolescent boys and girls: objectified body consciousness, internalization of the media body ideal and perceived pressure from media. *Sex Roles*, 59 (9-10), 633–643. doi:10.1007/s11199-008-9474-7
- Koivusalo, I. 1982. Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843–1917. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Kokko, S. & Hämylä, R. 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Koski, P. 2017. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola, A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 83–110.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa J. Liukkonen, T. Jaakkola, A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.
- Laine, A. 2015. Koulut liikuttajina. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä, 133–151.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lawler, M. & Nixon, E. 2011. Body dissatisfaction among adolescent boys and girls: the effects of body mass, peer appearance culture and internalization of appearance ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (1), 59–71. doi:10.1007/s10964-009-9500-2
- Lehtinen, T., Lehtinen, I. & Laune, M. 2007. Mikä mättää?: Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Helsinki: Edita.

- Liikkumattomuuden lasku kasvaa – vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja heikon fyysisen kunnon yhteiskunnalliset kustannukset. 2018. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2018:31.
- Liu, J & Chung, P. 2016. Students' perceived autonomy support and psychological needs satisfaction in physical education and exercise intrinsic motivation. *Journal of Sport Behavior* 39 (4), 409–425.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–303.
- Liukkonen, J. 2007. Teacher's role in promoting children's intrinsic motivation towards physical activity. Teoksessa E. Zachopoulou (toim.) "Early steps": promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years. Thessaloniki: Xristodoulidi Publications, 23–26.
- Lochbaum, M & Jean-Noel, J. 2016. Perceived autonomy-support instruction and student outcomes in physical education and leisure-time: a meta-analytic review of correlates. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte* 12 (43), 29–47. doi:10.5232/ricyde2016.04302
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyyra, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2019. Lasten ja nuorten kokemuksia liikunnanopetuksesta. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Meinander, H. 1992. Koululiikunta etsii paikkaansa. Teoksessa T. Pyykkönen (toim.) *Suomi uskoi urheiluun. Suomen urheilun ja liikunnan historia*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 131. Helsinki: VAPK-kustannus, 283–301.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. 2008. The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 30 (2), 240–268. doi:10.1123/jsep.30.2.240
- Ng, K., Rintala, P. & Asunta, P. 2019. Toimintarajoitteiden yhteydet liikuntakäyttäytymiseen. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.



- Opetusvelvollisuudet kunnallisessa peruskoulussa. 2020. Opetusalan ammattijärjestö. Viitattu 20.2.2020. <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/opetusvelvollisuudet/>
- Pavlov, N. 2019. Heterogeenisen neljännen luokan liikunnanopetuksen kehittäminen pedagogisin keinoin: tapaustutkimus. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu - tutkielma. Viitattu 14.11.2019. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66094>
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rintala, P., Sääkslahti, A. & Iivonen, S. 2016. 3–10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. *Liikunta ja tiede*, 53 (6), 49–55.
- Ruusuvuori, J & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori, A. L. Aho & R. Granfelt. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 367–380.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2007. Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.) Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. 1. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–19.
- Ryan, R. M. & Deci. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: The Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV–Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 10.4.2020 [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.htm](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.htm)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 31–58.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. J., Fahlman, M. & Garn, A. C. 2012. Urban high-school girls' sense of relatedness and their engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31 (3), 231–245. doi:10.1123/jtpe.31.3.231
- Skala, K., Springer, A., Sharma, S., Hoelscher, D. & Kelder, S. 2012. Environmental characteristics and student physical activity in PE class: Findings from two large urban areas of Texas. *Journal of Physical Activity & Health*, 9 (4), 481–491. doi:10.1123/jpah.9.4.481
- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C & Jackson, B. 2016. Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 26, 71–82. doi:10.1016/j.psychsport.2016.06.004
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. 2015. Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (6), 629–646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK.
- Vainikainen, M., Hienonen, N. & Hotulainen, R. 2017. Class size as a means of three-tiered support in Finnish primary schools. *Learning and Individual Differences*, 56, 96–104. doi:10.1016/j.lindif.2017.05.004
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 1435/2001.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 422/2012.
- Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta. 834/1993.
- Wadsworth, D. D., Robinson, L. E., Rudisill, M. E. & Gell, N. 2013. The effect of physical education climates on elementary students' physical activity behaviors. *Journal of School Health*, 83 (5), 306–313. doi: 10.1111/josh.12032
- Wallhead, T. L., Garn, A. C. & Vidoni, C. 2013. Sport education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (4), 427–441. doi:10.1080/17408989.2012.690377
- Wuolio, E.-L. & Jääskeläinen, L. 1993. Kyykkyyn, ylös! 150 vuotta koululiikuntaa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

- Xiang, P., Agbuga, B., McBride, R. & Liu, J. 2017. Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 36 (3), 340–352. doi:10.1080/17408989.2012.690377
- Yli-Piipari, S. 2011. The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimustiedote

Tutkimustiedote 16.1.2020.

Hei,

Olet osallistumassa pro gradu -tutkielmaani. Tutkielmani aihe koskee liikunnanopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnissa. Tarkoituksena on selvittää, millaista motiivointia liikunnanopettajat toteuttavat, millaisia kokemuksia motivoinnin onnistumisesta sekä millaisia haasteita liikunnanopettajat kokevat oppilaiden motiivointiin liittyen.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää vain haastatteluun osallistumista. Haastattelu on kestoltaan n. 30 minuuttia ja se nauhoitetaan äänettömällä aineiston analysointia varten. Taustatietoina kirjaan ylös vain tutkimuksen kannalta merkittävät tiedot: iän, sukupuolen ja työvuodet yläkoulussa. Haastattelukysymykset koskevat ainoastaan aiemmin kuvattua aihetta. Haastattelu on tyypiltään puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa kysymykset ovat kahteen osioon teemojen mukaisesti. Teemat ovat oppilaiden motiivointi yleisesti sekä motivoinnin haasteet. Kumpaankin osioon kuuluu 4-6 laajaa kysymystä.

Noudatan tutkimuksen teossa hyvää tieteellistä käytäntöä, mikä tarkoittaa esimerkiksi rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä sekä tulosten tallentamisessa. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin vain. Lisäksi osallistujalla on oikeus saada tietää tutkimuksen tarkoitus, mihin tietoja tarvitaan ja miten tietoja käsitellään. Ennen haastattelua pyydän vielä kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Käsittelen haastatteluaineistoa luottamuksellisesti. Kun haastattelu on äänitetty tallentimella, siirrän äänitteen viipymättä yliopiston henkilökohtaiselle U-asemalle, jonne on pääsy ainoastaan minulla. Poistan kaikki aineistossa ilmenevät tunnistetiedot litterointivaiheessa. Toteutan tulosten raportoinnin siten, että osallistujien anonymiteetti säilyy.

Terveisin,

Johan Ahonen

## SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

### **Liikunnanopettajien kokemuksia yläkouluikäisten oppilaiden motivoinnista ja motivoinnin haasteista**

Jyväskylän yliopisto, Johan Ahonen

Minua on pyydetty osallistumaan yllä mainittuun tieteelliseen tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää, millaista motivointia liikunnanopettajat toteuttavat, millaisia asioita motivoinnissa pidetään tärkeinä sekä millaisia haasteita liikunnanopettajat kokevat oppilaiden motivointiin liittyen.

Olen lukenut ja ymmärtänyt saamani kirjallisen tutkimustiedotteen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta ja sen yhteydessä suoritettavasta henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Olen saanut riittävät tiedot oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta sekä tutkimuksen hyödyistä ja riskeistä. Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Ymmärrän, että tietojani käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumukseni peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

**Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi.**

Päivämäärä

---

Allekirjoitus

Allekirjoitettu tutkittavan suostumus jää tutkijan arkistoon.

## Liite 3: Haastattelurunko

### **Taustatiedot**

Ikä:

Työvuodet yläkoulussa:

Sukupuoli:

Osio 1.

### **Motivointikeinot ja oppilaiden motivointi**

1. Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeimpiä oppilaiden motivoinnissa liikuntatunneilla?
2. Kuvaile mahdollisimman laajasti, millaisia keinoja käytät motivoidaksesi yläkouluikäisiä oppilaita liikuntatunnilla?
3. Millaisia kokemuksia sinulla on käyttämiesi motivointikeinojen toimivuudesta?
4. Mihin käyttämäsi motivointikeinot perustuvat?

Osio 2.

### **Oppilaiden motivointiin liittyvät haasteet**

1. Kerro oppilaiden motivoinnin haasteista yläkoulun liikuntatunnilla.  
→ Millaisissa tilanteissa haasteita on mahdollisesti ilmennyt?
2. Mistä haasteet mielestäsi johtuvat?
3. Miten olet pyrkinyt ratkaisemaan haasteet?
4. Millaisiksi koet omat valmiutesi motivoida oppilaita?