

**SIEDENTOPIN URHEILUKASVATUSMALLI EDISTÄMÄSSÄ OPPILAAN
ITSEOHJAUTUVUUTTA JA SISÄISEN MOTIVAATION SYNTYMISTÄ**

Laura Helminen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2020

TIIVISTELMÄ

Helminen, L. 2020. Siedentopin urheilukasvatusmalli edistämässä oppilaan itseohjautuvuutta ja sisäisen motivaation syntymistä. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 69 s., 2 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden toteutumista alakoulussa urheilukasvatusmallin avulla. Tutkimuksessa tarkasteltiin nousevatko itsemääräämisteorian motivaatiotekijät autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys esiin, tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta urheilukasvatusmallin tuomien roolien avulla alakoulussa. Pääpaino tutkimuksessa oli urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodissa, jossa oppilaan itseohjautuvuutta lisättiin erilaisten vastuutehtävien ja roolien avulla. Tutkimustehtävää lähestyttiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla, joissa tarkasteltiin millaisia sisäistä motivaatiota edistäviä autonomian, kyvykkyuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia oppilailla on eri toimintarooleista urheilukasvatusjaksolla.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen teorialähtöinen tutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä toimi teemahaastattelu ja aineiston analysointimenetelmänä fenomenografia. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2019-2020 yhdessä Uudenmaan peruskouluista. Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat alakoulun 5. luokan oppilaat, joista haastatteluun osallistui kuusi oppilasta. Tutkimusjakson suunnittelu toteutettiin yhdessä oppilaiden kanssa marraskuussa 2019. Lajiharjoittelujakso ja valmennus käynnistettiin marras-joulukuun vaiheessa 2019. Urheilujakson sarja ja loppuottelut pelattiin tammi-helmikuussa 2020 ja haastatteluaineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2020.

Tutkimustulosten perusteella urheilukasvatusjakson aikana oppilaan sisäinen motivaatio kasvoi tyydyttämällä itsemääräämisteorian kolme perustarvetta: autonomian, kyvykkyuden ja yhteisöllisyyden. Oppilaan autonomian kokemus kasvoi erityisesti valmentajan roolissa toimittaessa, valintoja ja päätöksiä tehtäessä. Oppilaan kyvykkyys kasvoi oppilaan toimiessa onnistuneesti urheilukasvatusmallin tuomissa eri rooleissa ja kokiessaan olevansa kyvykäs tehtävissään. Oppilaan yhteisöllisyyden kokemus kasvoi urheilujakson aikana oppilaan saadessa olla osana joukkuetta ja koko ryhmää. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että Siedentopin urheilukasvatusmallin avulla voidaan edistää oppilaan itseohjautuvuutta ja sisäisen motivaation syntymistä Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian psykologiset perustarpeet täyttämällä. Tutkimustulosten perusteella urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodi tuki oppilaan sisäisen motivaation syntymistä.

Avainsanat: urheilukasvatusmalli, itsemäärääminen, kyvykkyys, yhteisöllisyys, sisäinen motivaatio, alakoululainen

ABSTRACT

Helminen, L. 2020. Siedentop's Sport Education Model promoting student self-determination and internal motivation. Faculty of Sport and Health Sciences, Department of Physical Education, University of Jyväskylä, Master's thesis, 69 p., 2 appendices.

The aim of this study was to investigate the realization of the motivational factors of the Self-Determination Theory in the Sport Education Model. The study examined whether the motivational factors of the Theory of Self-Determination emerge in autonomy, competence, and relatedness, supporting student self-determination through the roles brought by the Sports Educational Model in primary school. The focus on the study was in the Student Coaching Method of the Sport Educational Model in which the student self-determination was increased through various responsibilities and roles. The research task was approached through three research questions; what kind of experiences of autonomy, competence and relatedness students have that promote internal motivation in different activity roles in the period of Sport Education.

The research was the qualitative theory-based study, the method of data collection was a thematic interview and the method of data analysis was phenomenography. This study was implemented and carried out in the academic year of 2019-2020 in one of the primary schools in Southern Finland. The target group of the study was the 5th grade students out of whom six students participated in the interview. The planning of the research period was carried out together with the students in November 2019. The sport training period and coaching was started in November-December 2019. The series and finals of the Sports Education period were ran in January-February 2020 and the interview data was collected in April-May 2020.

Based on the results, during the period of Sport Education, the student's intrinsic motivation increased by fulfilling the three basic needs of the Theory of Self-Determination: autonomy, competence, and relatedness. The experience of autonomy increased especially in the role of Student Coach while making choices and decisions. The student's competence increased as the student experienced being competent and successful in the various roles and tasks of the Sports Education Model. The student's relatedness increased during the Sport Education period as the student experienced to be part of a team and the whole group.

Based on the research results, it can be stated that Siedentop's Sport Education Model promotes student self-determination and internal motivation by fulfilling the basic psychological needs of Deci and Ryan's Theory of Self-Determination. Based on the research results, the Student Coach Method of the Sports Education Model supported the emergence of the student's intrinsic motivation.

Keywords: Sports Education Model, Self-determination, psychological basic needs, intrinsic motivation, primary school student

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	3
2.1 Itsemääräämisteoria	4
2.1.1 Autonomian perustarve.....	5
2.1.2 Kyvykkyyden perustarve.....	7
2.1.3 Yhteisöllisyyden perustarve	8
2.1.4 Muut perustarpeet.....	8
2.2 Flow-tila sisäisen motivaation synnyttäjänä.....	11
2.3 Kohti itseohjautuvaa oppimista	12
2.4 Liikunnan tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	14
2.4.1 Liikunnan tavoitteet opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 3-6.....	14
2.4.2 Itsemääräämisteoria opetussuunnitelman taustavaikuttajana	15
2.5 Malliperustainen liikunnanopetus.....	19
2.5.1 Urheilukasvatusmalli	20
2.5.2 Urheilukasvatusmallin kuusi strategiaa	21
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	27
3.1 Tutkimuksen lähtökohta	27
3.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	27
3.3 Tutkimuksen toteutus	28
3.4 Laadullinen tutkimus	31
3.4.1 Haastattelu	33

3.4.2	Fenomenografia	33
3.4.3	Laadullisen aineiston analyysin vaiheet	35
4	TULOKSET	38
4.1	Urheilukasvatusmalli	38
4.1.1	Autonomian kokemukset	39
4.1.2	Kyvykkyyden kokemukset	41
4.1.3	Yhteisöllisyyden kokemukset	43
4.2	Motivaatioilmasto	45
5	POHDINTA	51
5.1	Johtopäätökset	51
5.2	Tutkimuksen toteutuksen arviointia	55
5.3	Jatkotutkimusideat	61
	LÄHTEET	63
	LIITTEET	66
	Liite 1. Haastattelulomake	66
	Liite 2. Tutkimuslupa-anomus	68

1 JOHDANTO

Itseohjautuvuus on nostanut päätään kouluissa sen oppimista ja motivaatiota edistävän luonteensa ansiosta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14-15) oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena ongelmia ratkovana toimijana. Oppilas oppii suunnittelemaan, ennakoimaan ja kehittämään työskentelyn- ja ajattelutaitoja osana oppimisprosessissa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Itseohjautuvalta oppilaalta odotetaan oman toiminnan säätelyn ja ohjauksen taitoja. Oppilas kykenee asettamaan tavoitteita, uskoo omiin kykyihin ja toimii niiden mahdollistamalla tavalla. Oppilas ymmärtää, että vastoinkäymiset ovat osa oppimisprosessia ja kykenee kokeilemaan uusia strategioita edistääkseen toimintaa. Opettajan tuki ja ohjaus mahdollistavat kehittymisen itseohjautuvaksi oppijaksi. (POPS 2014.) Itseohjautuvuuden nähdään olevan merkittävässä roolissa sisäisenmotivaation synnyn kannalta.

1980-luvulla Richard Ryan ja Edward Deci kiinnostuivat motivaation tutkimisesta ja kehittivät itsemääräämisteorian (self-determination theory). Itsemääräämisteoria on motivaatioteoria, jossa sisäinen motivaatio muodostuu kolmesta perustarpeesta. Näitä perustarpeita ovat autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. (Deci & Ryan 2000.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 tutkittaessa selviää, että opetussuunnitelman taustateoriaksi paljastuu Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria.

Itsemääräämisteoriaa on sovellettu erityisesti liikuntatunneilla ja tulevana liikunnanopettajana kiinnostus herää opetussuunnitelman syvempään ymmärrykseen ja toteutukseen. Kysymys kuuluu, miten toteuttaa opetusta oppilaan sisäistä motivaatiota edistävästi. Voidaanko vastaus löytää kysymykseen malliperustaisesta opetuksesta? Erilaisten mallien hyödyntäminen opetuksessa on ollut kasvussa. Mallit voivat elävöittää ja tarjota uutta sisältöä liikuntatunneille. Muihin malleihin verrattuna erityisesti urheilukasvatusmalli herättää mielenkiinnon sen urheilujakson pidemmän keston takia ja hyvien tutkimustulosten ansiosta.

Urheilukasvatusmallin on kehittänyt Daryl Siedentop 1990-luvulla. Mallin tarkoituksena on tuottaa aitoja ja nautinnollisia urheilukokemuksia oppilaille. (Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2004, preface.) Urheilukasvatusmallissa luodaan urheilujakso, jossa oppilaat osallistetaan jakamalla heille oppitunneilla erilaisia rooleja, tehtäviä ja vastuualueita. Mielenkiinnon herättää erityisesti oppilaskoutsaus metodi, jossa oppilas siirtyy pelaajan roolista valmentajan rooliin. Urheilujakson aikana oppilaat pääsevät vaikuttamaan omassa roolissaan urheilukasvatusjakson suunnitteluun ja toteutukseen.

Tässä tutkimuksessa selvitetään teemahaastatteluiden avulla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttavan itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden toteutumista alakoulussa urheilukasvatusmallin avulla. Tutkimuksessa tarkastellaan nousevatko itsemääräämisteorian motivaatiotekijät autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys esiin tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta urheilukasvatusmallin tuomien roolien avulla alakoulun 5. luokalla. Pääpaino tutkimuksessa on urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodissa, jossa oppilaan itseohjautuvuutta lisätään vastuutehtävien ja roolien avulla.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esitellään tutkielman teoreettinen viitekehys. Viitekehys rakentuu opetussuunnitelman taustalla vaikuttavan itsemääräämisteorian ympärille, joka on tämän hetken suosituin motivaatioteoria. Tämän lisäksi esitellään urheilukasvatusmalli, joka toimii tässä tutkimuksessa ohjenuorana oppilaan itseohjautuvuuden edistämässä liikuntatunneilla.

Motivaatiota (Motivation) on tutkittu paljon ja se on yksi kiinnostavimmista psykologian osa-alueista. Motivaatio sanan alkuperäisessä tarkoituksessa tarkoittaa sitä, mikä saa ihmiset lähtemään liikkeelle mukaan toimintaan, ajattelemaan sekä kehittämään itseään (Deci & Ryan 2008; Wiseman 2014, 174). Liukkosen (2017, 31) mukaan motivaatiolla voidaan sanoa olevan kaksi osa-aluetta ihmisen käyttäytymisessä.

Ensinäkin motivaatio nähdään energianlähteenä, joka saa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla ja intensiteetillä. Se on voimanlähde, joka auttaa ihmistä jaksamaan ja innostumaan arkisista rutiineista ja harrastuksista. Toiseksi motivaation voidaan sanoa ohjaavan kaikkea sellaista ihmisen käyttäytymistä, jossa päämääränä on saavuttaa jokin tietty tavoite. (Liukkonen 2017, 31.) Motivaation voidaan sanoa syntyvän kahdella eri tavalla, ulkoisista tai sisäisistä motiiveista. Seuraavaksi pureudutaan tarkemmin näihin kahteen motivaatiotyyppiin.

Sisäisessä motivaatiossa (Intrinsic Motivation) aktiviteetin itsessään tulisi olla mielenkiintoinen ja tuottaa spontaanisti tekijälleen mielihyvätunnetta. Positiiviset tunteet ohjaavat ihmistä motivoitumaan luonnostaan toimintaan ja ihminen kiinnostuu ja on utelias uusia ärsykeitä sekä haasteita kohtaan. (Deci 1975, Deci & Ryan 2000.) Liukkosen (2017, 40) mukaan toiminnan nähdään olevan sisäsyntyistä, yksilön osallistuessa toimintaan itsensä takia eikä ulkopuolelta asetettujen tavoitteiden pakottamana. Näin toiminnasta kumpuaa myönteisiä tunnekokemuksia ja yksilön autonomian kokemukset nousevat korkealle tasolle mahdollisista epäonnistumisista huolimatta.

Ulkoinen motivaatio (Extrinsic Motivation) on ulkoapäin asetettujen palkkioiden tai pakotteiden vuoksi tapahtuvaa toimintaa (Liukkonen 2017, 39). Se sitouttaa tekijänsä

aktiviteettiin jonkin ulkoisen tekijän takia, joka on yleensä yhteydessä tiettyihin seuraamuksiin, kuten palkkion tavoitteluun tai rangaistuksen välttämiseen. (Deci & Ryan 2000 & 2008.) Liukkosen (2017, 39) mukaan ulkoisessa motivaatiossa kyse on tiukasti kontrolloidusta toiminnasta, joka heikentää ihmisen hyvinvointia.

Tiukasti kontrolloidulle toiminnalle tyypillistä on muun muassa palkitseminen, komentaminen ja rankaiseminen (Liukkonen 2017, 39). Nämä menetelmät voivat olla lyhyellä aikavälillä äärimmäisen tehokkaita keinoja motivoida ihmistä, mutta pitkässä juoksussa ne menettävät tehokkuutensa ja ihmisen motivaatio katoaa (Wiseman 2014, 180). Sisäinen motivaatio puolestaan antaa vastauksia siihen, millä tavoin motivaatiota voidaan ylläpitää ja kehittää myös jatkossa. Seuraavaksi syvennyttään tarkemmin sisäisen motivaation syntyyn vaikuttaviin tekijöihin itsemääräämisteorian kautta.

2.1 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteoria eli self-determination theory (SDT) on Richard Ryanin ja Edward Decin 1980-luvulla kehittämä motivaatioteoria (Deci & Ryan 2000). Teorian mukaan ihminen on sisäsyntyisesti aktiivinen toimija, joka etsii haasteita ja tekee itseään kiinnostavia sekä itselleen merkityksellisiä asioita (Martela & Jarenko 2014). Itsemääräämisteoriasta käytetään yleisesti myös käsitettä itseohjautuvuusteoria. Tässä tutkimuksessa käytetään systemaattisesti käsitettä itsemääräämisteoria.

Decin ja Ryanin mukaan ihminen on itseään toteuttava ja itseohjautuva olento, jolla on kolme sisäistä psykologista perustarvetta. Nämä kolme perustarvetta ovat: autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. (Deci & Ryan 2000.) Itsemääräämisteorian mukaan sisäisen motivaation voidaan nähdä syntyvän näiden kolmen perustarpeen täyttymisen myötä (Deci & Ryan 2017, 11).

Edward Deci oli jatko-opiskelijana vuonna 1969 Carnegie-Mellon yliopistossa saadessaan idean siitä, etteivät ulkoiset palkkiot välttämättä aina lisää ihmisen motivaatiota. Deci pohti lapsen pitäessä ruohon leikkaamisesta, kuinka motivaatio tekemiseen laskee, kun hänelle

aletaan antamaan palkkiota toiminnasta. Deci kiinnitti huomiota siihen, että ulkoiset palkkiot mahdollisesti syövät pohjan ihmisen motivaatiolta ja nautinto tekemistä kohtaan katoaa toimintaa tehtäessä ulkoisista motiiveista. (Martela & Jarenko 2014, 12.)

Itsemääräämisteoria sai alkunsa, kun vuonna 1977 Ryan kiinnostui Decin ajatuksista ja liittyi hänen tutkimusryhmäänsä. Teoria tuli tunnetuksi kuitenkin vasta positiivisen psykologian nousun myötä 1998, jolloin itsemääräämisteorian arvostus nousi vauhdilla. Itsemääräämisteoria oli ainutlaatuinen, sillä se pystyi antamaan empiiristä tietoa ihmisen hyvinvointiin ja suorituskykyyn vaikuttavista tekijöistä. Näin nousi Decin ja Ryanin teoria aikamme johtavimmaksi tieteelliseksi motivaatioteoriaksi. (Martela & Jarenko 2014, 12.)

Itsemääräämisteorian kolme perustarvetta

Decin ja Ryanin (2000) mukaan ihmisellä on kolme sisäistä psykologista perustarvetta, jotka ovat autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. Psykologiset perustarpeet muodostavat ihmisen hyvinvoinnin perustan ohjaamalla yksilön psyykkistä kasvua ja kehitystä. Psykologiset perustarpeet voidaan nähdä kasvulle, eheydelle ja hyvinvoinnille välttämättöminä ravintoaineina.

Samalla tavoin kuin ihminen tarvitsee puhdasta vettä, ilmaa ja riittävän laadukasta ravintoa kasvaakseen, tarvitsee ihminen psykologisia peruskokemuksia ollakseen tyytyväinen. Kolmen psykologisen perustarpeen täyttyminen voidaan nähdä välttämättöminä mielenkiinnon ylläpidon, hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta. (Deci & Ryan 2017, 10.) Seuraavaksi pureudutaan syvemmin näihin kolmeen psykologiseen perustarpeeseen.

2.1.1 Autonomian perustarve

Autonomian perustarve. Decin ja Ryanin (2000) mukaan ensimmäinen psykologinen perustarve on autonomia (autonomy), joka tarkoittaa sitä, että yksilöllä on vapaanvalinnan mahdollisuus päättää omista tekemisistään. Autonomia näyttelee suurta roolia ihmisen vapauden kokemisessa ja se on olennainen osa tervettä ihmisen toimintaa. Autonomian

kokemisen voidaankin sanoa synnyttävän yksilön sisäisen motivaation. (Deci & Ryan 2000.) Autonomian perustarve on vastakohta kontrolloidulle tekemiselle, jossa ulkopuolelta tuleva pakottava käsky ohjaa ihmisen toimintaa (Martela & Jarenko 2015, 57).

Decin ja Ryanin (2017, 10) mukaan vasten omaa tahtoa tehty toiminta aiheuttaa konflikteja ja ristiriitoja. Sydäimestä lähtevän toiminnan voidaan puolestaan nähdä johtavan sitoutuneisuuteen. Martela ja Jarenko (2015, 57-58) kuvailevat, kuinka autonomia antaa mahdollisuuden itsemääräämisen ja itseilmaisun kokemukselle. Toiminnan ollessa itseohjautuvaa ja sisältäpäin kumpuavaa, ihminen kokee asian helpommin omakseen ja pystyy aidosti ilmaisemaan itseään. Yksilön toiminta voi siis olla ulkoisista pakotteista tai sisäisestä halusta syntyvää toimintaa (Deci & Ryan 2017, 10).

Autonomian voidaan sanoa tuovan yksilölle tietynlaista vapautta, jolla tarkoitetaan sitä, että yksilö on ymmärtänyt ja sisäistänyt yhteiset arvot ja päämäärät, joita kohti pyrkii. Näin ollen vapauden ei tulisi tarkoittaa suuntaviivojen ja päämäärien hukassa olemista, vaan myös ulkoapäin asetettujen raamien sisältä löytyvää tekemisen vapautta. (Martela & Jarenko 2015, 58.) Seuraavan esimerkin avulla voidaan huomata, kuinka valmiiksi asetettujen raamien sisältä on mahdollista löytää sisäinen motivaatio.

Kaksi sotilasta menee armeijaan. Ensimmäinen sotilaista menee armeijaan sisäisestä motivaatiosta ja halusta palvella isänmaata. Toinen sotilas puolestaan joutuu armeijaan vankilan uhalla hänen arvomaailmansa sotiessa armeijaa vastaan. Näin olleen ensimmäinen sotilaista palvelee isänmaata puhtaasta halusta toisen sotilaan palvellessa pakosta. Motivaation ollessa sisäsyntyistä vapaaehtoisuuden halu voi olla hyvinkin voimakasta, vaikka raamit ovat asetettu ulkoapäin. (Martela & Jarenko 2015, 58.)

Autonomian, eli vapaanvalinnan mahdollisuuden voidaan todeta olevan yksi sisäiseen motivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Autonomian lisäksi motivaation ja itseohjautuvuuden tukemiseen tarvitaan myös muita keinoja. Seuraavaksi syvennytään itsemääräämisteorian toiseen perustarpeeseen kyvykkyyteen, jonka voidaan nähdä olevan yksi sisäisen motivaation synnyttävistä tekijöistä.

2.1.2 Kyvykkyyden perustarve

Kyvykkyyden perustarve. Toinen Decin ja Ryanin esittelemä psykologinen perustarve on kyvykkyys eli kompetenssi (competence) (Deci & Ryan 2017, 11). Kyvykkyydestä käytetään yleisesti myös käsitettä koettu pätevyys. Tässä tutkimuksessa käytetään koetun pätevyyden sijaan systemaattisesti käsitettä kyvykkyys. Kyvykkyyden kokemuksesta on tutkittu paljon ja motivoituneessa toiminnassa se voidaankin nostaa esiin yhtenä merkittävimpänä ydinelementtinä (Bandura 1989).

Kyvykkyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta siitä, miten hyvin yksilö aikaansaavaa ja hallitsee työnsä sekä tehtävänsä. Kyvykkyydessä on siis kysymys puhtaasti aikaansaavuudesta ja osaamisesta. Kyvykäs ihminen nauttii työskentelystään, uskoo itseensä ja on tyytyväinen saadessaan tehtävät tehdyksi. Sujuvuuden kokemus synnyttää sisäisen motivaation. Sujuvaa ja huippunsa saavuttanutta kyvykkyyden tilaa voidaankin kutsua flow-tilaksi. (Martela & Jarenko 2015, 59-60.)

Järvilehdon (2014, 31) mukaan kyvykkyyden kokemuksessa kyse oikealle vaikeusasteelle asetetuista tehtävistä. Näin ollen tehtävien tekeminen herättää kiinnostuksen ja aikaan saa tuloksen, jonka yksilö kokee arvokkaaksi. (Järvilehto 2014, 31.) Deci ja Ryan (2017, 11) kuitenkin muistuttavat, kuinka kyvykkyyden kokemus voidaan myös helposti tehdä tyhjäksi liian vaikeiden tehtävien, huonon palautteen, kritiikin sekä toisiin vertailun avulla (Deci & Ryan 2017, 11).

Lopuksi voidaan todeta, että ihmiset ovat aktiivisia ja aikaansaavia olentoja, joilla on kaikki mahdollisuudet toteuttaa erilaisia tehtäviä. Tehtävien onnistuminen saa aikaan hyvänolontunteen ja se onkin yksi suurimmista motivaation lähteistä (Järvilehto 2014, 31). Autonomian ja kyvykkyyden kokemus eivät riitä yhdessä muodostamaan sisäisen motivaation ja itseohjautuvuuden kulmakiveä, vaan niiden lisäksi tarvitaan kolmas itsemääräämisteorian perustarve yhteisöllisyys.

2.1.3 Yhteisöllisyyden perustarve

Yhteisöllisyyden perustarve. Kolmas Decin ja Ryanin esittelemä psykologinen perustarve on yhteisöllisyys (relatedness), jolla tarkoitetaan yksilön kaipausta kokea yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmässä. Yhteenkuuluvuuden kaipuu yhdistää ihmisiä vastavuoroisen välittämisen kokemuksen kautta. Yhteenkuuluvuudessa on kyse niistä tilanteista, joissa ihmiset ovat tekemisissä heille tärkeiden ja läheisten ihmisten kanssa. (Deci & Ryan 2000.)

Deci ja Ryan (2015) antavat hyvin kuvaavan esimerkin yhteisöllisyyden kaipaun kokemisen tarpeesta ruuan himon avulla. Heidän mukaansa yhteisöllisyyden kokemisen tarve voi olla yhtä voimakasta, kuin erittäin voimakas ruuan himo. Samalla tavalla yksilöllä voi olla hyvin voimakas tarve olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja tarve olla osa yhteisöä. (Deci & Ryan 2000.)

Martela ja Jarenko (2015, 61) kuvailevat kolme ominaisuutta, jotka mahdollistavat voimakkaan yhteenkuuluvuudentunteen. Ensimmäkin tärkeää yhteenkuuluvuuden kokemisen kannalta on, se että yksilöä kohdellaan arvokkaasti yhteisössään. Toiseksi yksilö haluaa tulla kunnioitetuksi ja kokea, että hänestä välitetään ja hänet hyväksytään juuri sellaisena, kun hän on. Kolmanneksi yksilöllä on tarve tulla nähdyksi. Nähdynsi tuleminen omassa yhteisössä lisää entisestään yksilön kokemusta yhteenkuuluvuudesta. (Martela & Jarenko 2015, 61.)

Yhteenkuuluvuuden tarpeen tyydyttyminen ei kuitenkaan yksin riitä varmistamaan riittävän laadukkaita ihmissuhteita, vaan hyvinvointiin tarvitaan kaikkien kolmen psykologisen perustarpeen yhteissumma (Deci & Ryan 2014). Ympyrä sulkeutuu näiden kolmen psykologisen perustarpeen: autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden muodostettaessa itsemääräämisteorian kulmakiven ja ihmisen hyvinvoinnin perustan.

2.1.4 Muut perustarpeet

Muut perustarpeet. Itsemääräämisteoriaan valikoituneiden perustarpeiden lisäksi on myös monia muita psykologisia perustarpeita, jotka eivät ole vielä päässeet yhtä suureen rooliin

itseäänmääräämisteoriana valikoituneiden perustarpeiden kanssa. Decin ja Ryanin (2017 s. 250-251) mukaan muita ehdotettuja perustarpeita ovat muun muassa merkitys, turvallisuus, itsetunto ja hyväntekeminen. He kuvailevat, kuinka 1938-1950-luvulla tutkijat sekoittivat keskenään ihmisten motiivit, tarpeet ja halut, jolloin perustarpeiden lista kasvoi auttamatta liian pitkäksi (Deci & Ryan 2017, 251).

Decin ja Ryanin (2017, 251) itseäänmääräämisteoriana on avoin uusille psykologisille perustarpeille ja he mainitsevatkin muutamia hyviä kandidaattiehdokkaita, mutta he kuitenkin haluavat, että yhtenäisyys perustarpeiden välillä on huomattava, jotta uusia perustarpeita otettaisiin osaksi itseäänmääräämisteoriana. (Deci & Ryan (2017 s. 251.) Seuraavaksi pureudutaan hyväntekeemisen perustarpeeseen, joka perustuu nähdyn tulemisen tarpeeseen ja oman panoksen antamiseen yhteisön hyväksi (Martela & Jarenko 2015, 61).

Hyväntekeemisen perustarve

Hyväntekeemisen perustarve. Tammikuussa 2013 Frank Martela pakkasi tavaransa ja lähti kohti Rochesterin yliopistoa esittelemään Decille ja Ryanille neljättä psykologista perustarvetta hyväntekeeminen (benevolence). Miehet eivät tyrjänneet ideaa, vaan kehottivat Martelaa tekemään tutkimusta, jotta voitaisiin nähdä, onko hyväntekeemisen perustarve sopiva osaksi itseäänmääräämisteoriana. Näin Martelan seikkailu alkoi ja kesti seuraavat puolitoista vuotta hänen tutkiessaan hyväntekeemisen perustarvetta professori Ryanin kanssa. (Martela 2015, 68-70.)

Hyväntekeemisen perustarve on Frank Martelan luoma neljäs psykologinen perustarve sisäisen motivaation syntymiseen. Hyväntekeemisen perustarve on ollut yksi potentiaalinen ehdotus osaksi itseäänmääräämisteoriana, mutta se ei ole löytänyt vielä paikkaansa osana teoriaa (Martela, 2015, 70). Martelan ja Jarenkon (2015, 61-62) mukaan kolme psykologista perustarvetta: autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys eivät yksistään riitä synnyttämään yksilön sisäistä motivaatiota, vaan siihen tarvitaan yhteisö, jossa yksilö voi vaikuttaa toisten ihmisten elämään myönteisesti (Martela & Jarenko 2015, 61-62).

Martelan ja Jarenkon (2015, 61-62) mukaan ihmisen kokeakseen elämänsä merkitykselliseksi ja arvostetuksi, hänellä on tarve tehdä toisille jotakin hyvää ja hyödyllistä. Tälle vastakohtana on pahantekeminen, joka lamaannuttaa ihmisen ja aiheuttaa ahdistavan kokemuksen. Pahan tekeminen, tai huono suoriutuminen, ei edistä sisäisen motivaation syntymistä. Hyväntekeminen voidaankin nähdä niin sanottuna win-win-tilanteena, jossa hyöty on molemminpuolinen. Win-win-tilanteella tarkoitetaan sitä, että yksilö tekee toisille hyvää ja saa samaan aikaan itselleen hyvän mielen kokiessaan arvostusta ja hyväksyntää, mikä vahvistaa yksilöä ja lisää hänen hyvinvointiaan. (Martela & Jarenko 2015, 61-62.)

Martela ja Ryan (2015) ovat tutkineet yhdessä hyväntekemisen perustarvetta ja he kuvailevat julkaisussaan hyväntekemisen hyödyt (The Benefits of Benevolence), kuinka on olemassa neljä selittävää tekijää sille, miksi hyväntahtoinen antaminen tuntuu hyvältä. Nämä neljän tekijää ovat itsemääräämisteorian kolme psykologista perustarvetta sekä näiden lisäksi hyväntahtoinen antaminen. Martelan ja Ryanin (2015) mukaan toisille hyvän tekeminen näyttelee suurta roolia yksilön kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa ja on olennainen osa prososiaalista käyttäytymistä. Tulevaisuudessa tulisikin järjestää mahdollisuuksia hyvän tekemiselle, jotta voidaan päästä lähemmäksi filosofien kutsumaa hyvin elettyä elämää.

Martelan ja Jarenkon (2015, 63) mukaan autonomian, kyvykkyyden, yhteenkuuluvuuden ja hyväntekemisen voidaan sanoa synnyttävän yksilön sisäisen motivaation. Psykologisten perustarpeiden täytyminen on olennainen osa yksilön kasvua ja kehitystä kohti tasapainoista aikuisuutta. Näiden neljän perustarpeen tukeminen saa aikaan parempia oppimistuloksia ja hyvän draivin tekemiseen (Martela & Jarenko 2015, 63.)

Lopuksi voidaan todeta, että yksilön löytäessään tiensä itseilmaisuuksiin neljän psykologisen perustarpeen tyydytyksen kautta, on hänen elämänsä oleva täynnä merkityksiä ja elämästä tulee elämisen arvoista (Martela, Ryan, Steger 2017). Seuraavaksi syvennyttään flow-tilan merkitykseen, joka näyttelee suurta roolia sisäisen motivaation kokemuksessa.

2.2 Flow-tila sisäisen motivaation synnyttäjänä

Mihaly Csikszentmihalyi on tunnettu kehittämästään teoriasta, jota kutsutaan nimellä Flow (Csikszentmihalyi 1990). Csikszentmihalyi (1975, 36) on määritellyt Flow-tilaa seuraavanlaisesti: flow-tila on äärimmäisen nautinnollinen tila, jossa yksilö kokee kokonaisvaltaisuuden tunnetta ollessaan täysillä mukana toiminnassa. Yksilö on niin uppoutunut toimintaansa, että hän menettää ajantajun, unohtaa ympärillään tapahtuvat muut asiat ja keskittyy kokonaisvaltaisesti aktiiviteettiinsä.

Flow-tilan nousee tärkeään rooliin sisäisen motivaation mahdollistajana (Martela & Jarenko 2015, 60). Liukkosen (2017,59) mukaan flow-tilassa yksilö saavuttaa hurmostilan ja kykenee ponnistelematta luoviin ratkaisuihin ja huippusuorituksiin. Järvilehto (2014, 40) jatkaa, kuinka tyypillisesti flow-tilan saavuttaminen vaatii neljän elementin täyttymisen. Flow-tilan ensimmäisessä vaiheessa vaaditaan täydellinen keskittyminen tehtävään. Toiseksi tarvitaan palautetta tehtävästä ja kolmanneksi tehtävällä tulee olla selkeä tavoite ja tarkoitus. Neljäntenä elementtinä esiin nousee tehtävän vaikeusasteen asettaminen, jonka tulee olla tasapainossa kykyjen kanssa.

Järvilehdo (2014, 40) jatkaa, kuinka täydellinen keskittyminen vaatii ympäristön ilman häiriötekijöitä. Häiriötekijät tulisi rajata minimiin, jota voidaan edesauttaa esimerkiksi korvatulppien, tai hiljaisen huoneen avulla täydellisen flow-tilan saavuttamiseksi. Liukkosen (2017, 60) kuvailee, kuinka esimerkiksi suoritusilanteessa automaatiotilan löytyminen vaatii vapautuneen ja itselle tutun keskittymisen mahdollistavan mielentilan. Kyse on siis ennemminkin mielenhallinnasta ja rauhoittamisesta, sekä omien tunnetilojen tunnistamisesta.

Järvilehdon (2014, 40) mukaan palauteannon avulla voidaan varmistaa tuottaako toiminta haluttuja tuloksia. Toisinaan tämä voi häiritä flow-tilan kokemusta, mutta tehtävän rakenteen ja päämäärän selkiyttämiseksi palautteen antaminen on tärkeää, jotta tiedetään, milloin tehtävä on valmis.

Tavoitteen asettelussa ja palauteannossa on tärkeää, huomioida yksilölliset erityispiirteet. Esimerkiksi heikolla itsetunnolla varustetulle yksilölle tulee olla mahdollisimman kannustava ympäristö ja pedantille yksilölle puolestaan voidaan asettaa tavoitteiden, sekä palautteen antamiseen liittyvät seikat hyvinkin yksityiskohtaisesti. (Liukkonen 2017, 135.) Flow-tilan kokeminen ja ylläpitäminen pelkän palautteenannon avulla ei ole kuitenkaan mahdollista, vaan se vaatii oikeanlaisen vaikeusasteen asettamista.

Flow-tilan ylläpitämiseksi tehtävät eivät saisi olla liian helppoja, eivätkä liian vaikeita (Martela & Jarenko 2015, 60). Kasvun ja kehityksen kannalta olisi tärkeää, että yksilö ei käy ylikierroksilla, eikä puolestaan ole liian stressaantunut suorittamaan annettuja tehtäviä, vaan tehtävien tulisi olla juuri sopivan haasteellisia (Järvilehto 2014, 48). Liukkonen (2017, 59) mukaan koetut haasteet, sekä yksilön kykyjen tulisi olla tarpeeksi korkealla, yksilön saavuttaakseen huippusuoritus-tilan. Flow-tilassa on kyse kuitenkin haasteiden ja kykyjen välisestä tasapainoilusta, joka tyydyttää lopulta kyvykkyyden perustarpeen (Järvilehto 2014, 32).

Tasapaino ja sopivan haasteellinen tila saavutetaan parhaiten hyvässä vireystilassa ja se voidaan nähdä tylsyydenkokemuksen ja ahdistuksen välissä olevana tilana. (Järvilehto 2014, 48.) Flow-tilaa ei siis voida unohtaa sisäisen motivaation mahdollistajana ja siksi olisikin äärimmäisen tärkeää, että osaamista ja sen ylläpitämistä kehitetään myös jatkossa esimerkiksi lisäkoulutusmahdollisuuksien avulla (Martela & Jarenko 2015, 60). Seuraavaksi perehdytään flow-tilan mahdollistavaan itseohjautuvaan oppimiseen.

2.3 Kohti itseohjautuvaa oppimista

Koulumaailmassa tapahtuva vuorovaikutus on usein koettu opettajakeskeiseksi. Opettaja asettaa valmiin kysymyksen, jonka jälkeen oppilas vastaa kysymykseen. Tällainen opetus pohjaa pitkälti muistamiseen ja mekaanisentiedon soveltamiseen. Tämä ei kuitenkaan tue oppilaan toimijuutta, aloitteellisuutta, eikä itseohjautuvaisuutta. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 50-51.)

Osallistava pedagogiikka kasvattaa oppilaista vastuullisia ja päätöksentekokykyisiä aktiivisia tiedontuottajia, mikä tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden asiantuntijuuteen. (Kangas, Vesterinen, Lipponen, Kopisto, Salo, & Krokfors, 2014, 34-42.) Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden keskustelun- ja kuuntelunaidot kehittyvät, heidän jakaessa ja vastaanottaessa toisiltaan erilaista tietoa. Vuorovaikutustilanne on heti laajempi ja enemmän taitoja vaativampi, oppilaan vakuuttaessa myös muut ryhmänjäsenet ympärillään. (Kumpulainen ym., 2010, 50-51.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 14-15) oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka osaa ratkoa ongelmia niin yksin, kuin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilas oppii suunnittelemaan, ennakoimaan ja kehittämään työskentelyn- ja ajattelutaitoja osana oppimisprosessissa. Uusien käsitteiden oppiminen linkitetään vahvasti vanhan opitun päälle ja oppimisen voidaan sanoa olevan kumulatiivista ja pitkäjänteistä.

Oppilaan motivaatioon vaikuttavina seikkoina voidaan nähdä muun muassa käsitys itsestä oppijana, kiinnostuksen kohteet, oppilaan tunteet, kokemukset ja käytetyt työskentelytavat. Oppilaan minäkuva, itsetunto ja pystyvyyden tunne puolestaan määrittävät, miten oppilas asettaa tavoitteita toiminnalleen. Oppilas, joka on tullut tietoiseksi omasta oppimisprosessistaan, oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. (POPS 2014, 14-15.)

Itseohjautuvalta oppilaalta odotetaan omatoiminnan säätelyn- ja ohjauksentaitoja. Nämä taidot keskittyvät sekä kognitiivisiin, että emotionaalisiin osa-alueisiin. Oppilas kykenee muun muassa asettamaan itselleen tavoitteita, hän uskoo omiin kykyihin ja toimii niiden mahdollistamalla tavalla. Oppilas ymmärtää, että epäonnistumiset ja vastoinkäymiset ovat osa oppimisprosessia ja kykenee kokeilemaan uusia strategioita edistääkseen toimintaa. Opettajan tuki ja ohjaus mahdollistavat kehittymisen itseohjautuvaksi oppijaksi. (POPS 2014.) Seuraavaksi syvennyttään opetussuunnitelmaan liikunnan tehtävää, tavoitteita ja itsemääräämisteorian painopisteitä silmäillen.

2.4 Liikunnan tehtävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuonna 2015 Martela pohti, milloin itsemääräämisteoria leviää yleiseen tietoisuuteen tieteellisestä maailmasta (Martela 2015, 63). Kysymyksen vastauksen antoi Helsingin sanomat vuodelta (2014), jossa oli kirjoitettu uuden opetussuunnitelman tuomista uusista tuulista. Lehden mukaan ”tärkeitä asioita tulevaisuuden liikuntatunneilla olisivat yhdessä tekeminen, parhaansa yrittäminen, liikunnan ilo ja niistä palkitseminen”. Mielenkiintoista asiassa oli se, että opetussuunnitelman taustateoriaksi paljastui Decin ja Ryanin luoma itsemääräämisteoria (Martela 2015, 65). Mikä sitten mahtaa olla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikunnan tehtävä?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 273) mukaan liikunnan tehtävänä on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. Oppituntien tulee mahdollistaa positiivisia liikuntakokemuksia ja kannustaa liikunnalliseen elämäntyyliin. Tasa-arvon ja yhteisöllisyyden merkitys ovat keskeisessä roolissa unohtamatta kulttuurisen moninaisuuden tukemista. (POPS 2014, 273.)

Liikunnan tukimateriaalissa on eritelty tarkemmin liikunnan tehtävän seitsemän eri osa-aluetta. Nämä osa-alueet ovat seuraavat: kohti liikunnallista elämäntapaa, kohti myönteistä kehosuhdetta, fyysinen aktiivisuus – vaihtoehto istuvalle elämäntavalle, yhteisön jäsenenä yhdessä tehden, lähtökohtana tasa-arvo, turvallisuudesta ei ole varaa tinkiä ja liikuntaan ja liikunnan avulla kasvaminen. (Opetushallitus 2016, 1–4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 273) mukaan liikunnan avulla oppilasta ohjataan terveyttä edistävään toimintaan, pyritään tarjoamaan ilon tunteita ja ohjaamaan oppilasta toisten auttamiseen sekä osallisuuteen.

2.4.1 Liikunnan tavoitteet opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 3-6

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 273) mukaan liikunnanopetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3-6 keskittyvät oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueisiin. Fyysisen toimintakyvyn tavoitteissa keskeiseen rooliin nousee

oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen, havaintomotorisettaidot, tasapaino- ja liikkumistaidot, välineenkäsittelytaidot, vedessä liikkuminen, sekä taito arvioida, kehittää ja ylläpitää omia fyysisiä ominaisuuksia. (POPS 2014, 273-274.)

Psyykkisissä tavoitteissa puolestaan korostuvat vastuunottaminen ja oppilaan ohjaus itsenäiseen työskentelyyn. Myönteiset kokemukset yhteisöllisyydestä, omasta kehosta ja kyvykkyyden tunteesta ovat tärkeässä roolissa psyykkisen toimintakyvyn edistäjinä. Sosiaalisissa tavoitteissa siirrytään yhteistoimintaan muiden ihmisten kanssa ja keskiöön nousevat omatoiminnansäätelyn ja tunteidentunnistamistaidot suhteessa muuhun ryhmään. Tavoitteena on, että oppilas oppii ottamaan vastuuta ja edistämään yhteisöään reilulla käytöksellään. (POPS 2014, 274.)

2.4.2 Itsemääräämisteoria opetussuunnitelman taustavaikuttajana

Opetussuunnitelmasta löytyy paljon yhtäläisyyksiä itsemääräämisteorian kanssa. Tämä johtuneen siitä, että itsemääräämisteoriaa on käytetty opetussuunnitelman taustateoriana. Seuraavaksi tarkastellaan itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen, autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden esiintyvyyttä opetussuunnitelmassa sekä hyväntekemisen perustarpeen esiintyvyyttä liikunnan eri osa-alueilla.

Autonomia

Autonomian käsite esiintyy opetussuunnitelmassa enimmäkseen psyykkisten ja sosiaalisten tavoitteiden keskuudessa. Opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaan monipuolinen ja vuorovaikutuksellinen opetus tukee oppilaan kasvua itsenäisyyteen ja osallisuuteen. Kehitysvaiheenmukainen vastuullinen toiminnan suunnittelu ja toteutus liikuntatunneilla kuuluvat osaksi oppilaan oppimis- ja kasvuprosessia kohti itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. (POPS 2014, 273.) Myös Kangas ym., (2014) mukaan oppilaan toimijuuden tulisi näkyä aktiivisena osallistumisena toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja sen arvioinnissa (Kangas ym., 2014, 34-42).

Koululiikunnassa oppilaan autonomisuutta voidaan tukea muun muassa mahdollistamalla oppilaan kehitysvaiheen mukaisia tehtäviä, joiden suunnitteluun ja toteutukseen oppilaalla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa. Vaikuttaminen ja omatoiminnansäätelyn mahdollisuus määrittää sen syntykö oppilaalla sisäistä vai ulkoista motivaatiota. Autonomian tarpeen tyydyttämisen avulla ulkoisesta motivaatiosta siirrytään kohti sisäistä motivaatiota. (Opetushallitus 2016, 26.) Autonomian osalta opetussuunnitelman ja itsemääräämisteorian väliltä voidaan löytää yhteys. Decin ja Ryanin (2000) mukaan autonomiassa on kyse juuri päätöksentekovallasta ja vapaan valinnan mahdollisuudesta, jossa vapauden kokemus synnyttää sisäisen motivaation (Deci & Ryan 2000).

Kyvykkyys

Opetushallituksen (2016, 22) mukaan fyysisissä tavoitteissa korostuu pätevyyden tunne, eli kyvykkyys. Oppilaan kehittyessä ja oppiessa jotakin uutta, onnistumisen kokemus lisää pätevyyden tunnetta omista kyvyistä. Siksi onkin äärimmäisen tärkeää, että oppimisympäristö mahdollistaa suvaitsevan ilmapiirin onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi, jossa jokainen uskaltaa kokeilla oman taitotason mukaisia tehtäviä. (Opetushallitus 2016, 22.)

Liikuntatunneilla psyykkisen toimintakyvyn harjoittaminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja vastuun ottamista omasta sekä ryhmän toiminnasta, jotta halutut tavoitteet voidaan saavuttaa. Positiivisia tunteita herättävillä yksilö- ja ryhmätehtävillä pyritään vaikuttamaan positiivisesti oppilaan minäpystyvyyden ja minäkuvan kehitykseen. Osallistavat ja oppilaslähtöiset työtavat sekä tehtävä ovat avainasemassa pätevyydenkokemuksen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen tukemisessa. (POPS 2014, 274-275.) Opettajalla on suuri rooli oppilaan tukemisessa luoden motivoiva ja kannustava ilmapiiri, joka mahdollistaa yksilöllisen etenemisen ja sitä kautta onnistumisen kokemuksen (Opetushallitus 2016, 22).

Kyvykkyuden osalta itsemääräämisteorian ja opetussuunnitelman väliltä voidaan löytää yhteys. Deci ja Ryan (2017, 11) kuvailevat kyvykkyuden merkitystä, kuinka siinä on kyse juuri ihmisen perimmäisestä tarpeesta kokea pätevydentunnetta omasta toiminnastaan yksilölle tärkeässä

ympäristössä. Tällainen toiminta synnyttää tekemiseen sisäisen motivaation. (Deci & Ryan 2017, 11.)

Yhteisöllisyys ja hyväntekeminen

Yhteisöllisyyden ja hyväntekeamisen periaatteet kulkevat opetussuunnitelmassa käsikädessä, joten niiden yhdistäminen on miltei parempi vaihtoehto, kuin erottelu. Yhteisöllisyyden ja hyväntekeamisen perustarpeen sijaan opetussuunnitelma puhuu enemmän sosiaalista taidoista ja sosiaalisesta pätevyydestä, joka on hyvä ottaa huomioon tutkittaessa asiaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan liikunnanoppitunneilla itseohjautuvuutta tulisi vahvistaa pari- ja ryhmätehtävien avulla kannustamalla oppilasta ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan sekä ryhmänjäsenistään auttamalla toisia, huolehtimalla yhteisistä asioista ja pitämällä kiinni sovitusta säännöistä. Opetuksen tulisi sisältää mahdollisimman paljon erilaisia leikkejä, pelejä ja harjoituksia, joissa oppilaan osallisuus, itseilmaisu ja pätevyden kokemus pääsevät valloilleen. (POPS 2014, 274-275.)

Sosiaalisia taitoja tulisi kehittää liikuntakasvatuksen avulla monipuolisesti. Tunne-elämän- ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota, jotta oppilas voisi ensinäkin itse hyvin ja jonka jälkeen oppilas oppisi toimimaan vuorovaikutuksessa vastuullisesti myös toisten kanssa. (Opetushallitus 2016, 5.) Kumpulainen ym., (2010) mukaan opettaja voi esimerkiksi jakaa oppilaille erilaisia rooleja, joissa on erilaisia vastuualueita. Näin oppilaat oppivat antamaan ja saamaan palautetta sekä toimimaan vastuullisesti oman roolin velvoittamalla tavalla. (Kumpulainen yms. 2010, 50-51.)

Yhteenkuuluvuuden kehittymisen kannalta olisi äärimmäisen tärkeää, että oppilaan sosiaalista pätevyyttä tuetaan systemaattisesti. Sosiaalinen pätevyys pitää sisällään toisten auttamista, toisen oppilaan näkökulman huomioimista ja ymmärtämistä, sekä yhteispeliä ja päätöksentekoa ja neuvottelutaitoja. Kyse on siis tunneälystä ystävyysuhteita muodostettaessa. Sosiaalisen pätevyuden edistäminen vaatii oppilaan ohjaamista rehellisyyteen, vastuullisuuteen ja oikeudenmukaiseen toimintaan. Oppilasta tulisi ohjata toimimaan eettisesti niin, että toisille

ystävänä olemiseen ja henkisentuen antamiseen ei liity hyötynäkökulmaan. (Opetushallitus 2016, 21)

Opetushallituksen (2016, 21-22) mukaan rakentavan yhteistyön saavuttaminen vaatii paljon harjoittelua. Tappiot, voitot ja taitoerot liikuntatunneilla herättävät monenlaisia tunteita, joiden käsittely kasvattaa vastoinkäymisten sietokykyä. Monikulttuurisuus ja tasa-arvon huomioiminen kehittävät puolestaan erilaisuuden hyväksymistä ja kulttuurisista pätevyyttä.

Opettajalla on suuri rooli oppilaiden sosiaalisen toimintakyvyn ja yhteisöllisyyden edistämisessä. Opettajan tehtäviin kuuluu muun muassa: ennakoida tilanteita, tuoda tunnin tavoitteet selkeästi esille, varmistaa jokaisen oppilaan osallisuus, antaa myönteistä palautetta, huomioida, että jokainen tulee kuulluksi ja nähdyksi, puuttua riita- ja kiusaamistilanteisiin ja edistää kaikin puolin yhteistoimintaa. (Opetushallitus 2016, 32.)

Yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen osalta itsemääräämisteorian ja opetussuunnitelman väliltä voidaan löytää yhteys. Decin ja Ryanin (2014) mukaan yhteisöllisyys pitää sisällään tunteen sosiaalisesta yhteydestä, jonka tyydyttäminen synnyttää sisäisen motivaation. Sosiaalisessa yhteydessä yksilö kokee joukkoon kuuluvuuden tunnetta, olevansa tarpeellinen ja merkityksellinen osa yhteisöä ja että toiset ihmiset välittävät hänestä. Yhtä tärkeää yhteisöllisyydenkokemuksen kannalta on hyväntahtoinen antaminen ja oman panoksen saattaminen toisten hyväksi. (Deci & Ryan 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) voidaan löytää itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen sekä hyväntekemisen perustarpeen piirteitä. Autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus sekä hyväntekeminen, kuten toisten auttaminen, toisista vastuunottaminen ja huolehtiminen nousevat keskeisiksi tekijöiksi muodostuen itseohjautuvuuden kulmakiveksi.

2.5 Malliperustainen liikunnanopetus

Liikunnan opetukseen on vuosien varrella kehitetty useita erilaisia malleja. Malleista tunnetuimpia ovat: sport education, tactical games, updated multiactivity, movement education, personal-social responsibility, outdoor recreation and adventure education, health-related physical education, ja interdisciplinary. (Kulinna 2008.)

Siedentopin (2014) mukaan liikunnan opetuksessa käytetyille malleille on tyypillistä, että malleissa toteutetut urheilujaksot ovat lyhyitä, pintapuolisia eikä ne johda syvempään ymmärrykseen ja osaamiseen. Tästä hyvä esimerkki on muun muassa Amerikassa tunnettu Multiactivity (MA) model. Mallissa ensimmäinen liikuntatunti käytetään lajiin tutustumiseen, toinen kerta lajin perusteisiin ja kolmas ja neljäs kerta itse aktiviteettiin. (Siedentop ym., 2004, 13.)

Urheilukasvatusmallilla (The Sport Education Model) on kuitenkin kaksi selkeää ominaisuutta, jotka poikkeavat tyypillisistä malleista. Nämä kaksi piirrettä ovat sisällön syvempi tunteminen ja laajemmat sisällölliset tavoitteet. Tämän lisäksi pidemmän jakson ansiosta opettajan on helpompi suunnitella, organisoida ja saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteita. (Siedentop ym., 2004, 13.)

Urheilukasvatusmallissa tarkoituksena on kasvattaa ja kehittää oppilaista kyvykkäitä, lukutaitoisia ja innostuneita pelaajia. Oppilaita ohjataan omaksumaan pelillisten taitojen, strategioiden, arvojen ja sääntöjen lisäksi urheilukulttuurin syvempi merkitys sekä säilyttämään, suojaamaan ja parantamaan terveyttä ja elinvoimaisuutta. (Siedentop ym., 2004, 4-5.)

Urheilukasvatustutkimus on osoittanut, että oppilaita voidaan motivoida ja sitouttaa paremmin liikuntatunneilla erilaisia rooleja hyödyntämällä ja asettamalla heille erilaisia vastuualueita vertaisopetusta hyödyntäen (Araujo, Hastie & Mesquita, 2016; Farias, Hastie & Mesquita, 2016; Wallhead & O'Sullivan, 2007). Seuraavaksi esitellään tarkemmin urheilukasvatusmalli

(The Sport Education Model), joka ohjaa opettajaa kohti oppilaskeskeisempää ohjaustapaa (Wallhead 2017, 21).

2.5.1 Urheilukasvatusmalli

Urheilukasvatusmallin on kehittänyt Daryl Siedentop 1990-luvulla. Se on kasvattanut suosiotaan viimeisen 20 vuoden ajan. Malli on saanut innoituksen ja vaikutteita Euroopasta lähtöisin olevasta Unescon tukemasta Sport For All liikkeestä. Urheilukasvatusmallin tavoitteena on tuottaa aitoja ja nautinnollisia urheilukokemuksia oppilaille. (Siedentop, Hastie, & Van Der Mars, 2004, preface.)

Siedentopin ym., (2004, 1-2) mukaan urheilukasvatusmalli aloitetaan luomalla urheilujakso, jossa jakson pituuden tulisi olla hieman totuttua pidempi ajanjakso. Alakoulussa jakson pituudeksi suositellaan 10-12 tuntia ja yläkoulussa ja lukiossa 18-20 tuntia. Seuraavassa vaiheessa luodaan sekajoukkueet jakamalla oppilaat tiimeihin taitotaso huomioiden tasapuolisuuden varmistamiseksi. Oppilaat toimivat samoissa joukkueissa koko urheilujakson ajan.

Urheilujakson aikana oppilaat pääsevät kokeilemaan tutun pelaajaroolin lisäksi muita rooleja, jotka ohjaavat oppilasta kohti vastuullisempaa toimintaa osana yhteisöä (Wallhead 2017, 21). Erilaisia rooleja voivat olla muun muassa oppilaskoutsi, kapteeni, pelaaja, alkulämpövastaava, pisteidenlaskija, toimittaja, tuomari, ohjaaja ja niin edelleen. Itse harjoituksissa tehtävät ja pelit pyritään toteuttamaan pienpelisysteemillä, jotta pelejä voidaan helposti eriyttää ja muunnella eri taitotason omaaville sopiviksi. (Siedentop ym., 2004, 1.)

Jakson aikana tekniikka ja taktiikka tuodaan asteittain mukaan sisältöihin, jotta oppilaalla on mahdollisuus asianmukaiseen kehitykseen. Urheilujakson aikana järjestetään myös kilpailuja ja otteluita, joita suositellaan ottamaan mukaan hiljalleen harjoitusten väliin. Siedentop ym., (2004, 1) suosittelee esimerkiksi jalkapallon aloittamaan 1 vs. 1 ottelulla, sitten 2 vs. 2 ottelulla ja finaalissa esimerkiksi jo 4 vs. 4 ottelulla.

Tyypillisesti urheilujaksolle kannattaa luoda 3 joukkuetta, jolloin kaksi joukkuetta pelaa vastakkain ja kolmannen joukkueen pelaajat hoitavat tarvittavia rooleja, kuten tuomarointia ja pisteidenlaskua. Tuloksi kirjataan tarkasti ylös koko jakson ajan henkilökohtaisen kehittymisen sekä joukkueen menestyksen näkökulmasta. Pisteitä mestaruuden saavuttamiseksi voidaan jakaa erilaisilta osa-alueilta, kuten yhteistyöstä, reilusta pelistä, vastuiden hoitamisesta, urheilusuorituksista ja niin edelleen. Koko urheilujakso kulminoituu urheilufestivaaliin ja juhlaan. (Siedentop ym., 2004, 1.)

2.5.2 Urheilukasvatusmallin kuusi strategiaa

Yksi merkittävimmistä urheilukasvatusmallin rooleista on oppilaskoutsaus, jossa oppilas siirtyy pelaajan roolista omien ikätovereidensa oppilaskoutsiksi. Oppilaskoutsaus eli ”student coaching” menetelmä lähtee liikkeelle kuuden strategian avulla, joiden avulla opettaja voi suunnitella oppilaille oppilaskoutsausjaksoja. Nämä kuusi strategiaa voidaan toteuttaa osittain, tai poimia niistä jaksoon ja aikatauluun parhaiten soveltuvat osa-alueet. (Wallhead 2017, 21-24.)

Wallhead (2017, 21-24) esittelee kuusi urheilukasvatusmallin strategiaa lyhykäisyydessään seuraavanlaisesti. Ensimmäinen strategia sisältää oppilaskoutsin valinnan pääpiirteet. Toinen strategia kuvailee ominaisuudet ja odotukset oppilaskoutsille. Kolmas strategia kuvailee oppilaskoutsin tarvitsemien pedagogisten taitojen kokonaisuuden. Neljäs strategia käsittelee oppilaskoutsin autonomiaa ja itseohjautuvuutta sekä ongelmanratkaisukykyä. Viides strategian syventyy vastuu valmennukseen ja kuudes strategia esittelee oppilaskoutsin jatkokoulutuksen ja seminaarit. (Wallhead 2017, 21-24.) Seuraavaksi perehdytään urheilukasvatusmallin strategiaan tarkemmin.

Oppilaskoutsin valinta

Wallheadin (2017, 21) mukaan oppilaskoutsin valinta voi olla hyvin haasteellinen prosessi. On hankalaa ennustaa, onko oppilaskoutsilla vaadittu auktoriteetti suhteessa ryhmään. Yleensä opettajat valitsevat sellaisia oppilaita koutseiksi, jotka omaavat jo luonnostaan valmentajalle

tyypillisiä ominaisuuksia, kuten johtamisentaidon ja hyvät havainnointitaidot sekä kokemusta tulevan jakson urheilusisällöstä. (Wallhead 2017, 21.)

Vaikka valinta sujuisi hyvin, Wallheadin (2017, 22) mukaan opettajalla voi olla riittämätön tieto ryhmädynamiikasta ja siitä, miten muut oppilaat hyväksyvät tiimilleen valitun valmentajan. asiaan voidaan vaikuttaa antamalla tiimin jäsenille vaikutus- ja päätäntävaltaa valmentajaa valittaessa sekä mahdollisuuksia ryhmäyttäviin harjoituksiin ennen jakson aloitusta.

Liikuntakasvatus vaatii opiskelijoiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta ryhmätoiminnan aikana. Ryhmäytymistehtävien avulla oppilaat voivat arvioida toistensa johtamis- ja kommunikointitaitoja. Ryhmätehtäviin liittyy monia rooleja, vastuita ja oppilaan sosiaalinen asema voi vaikuttaa siihen, miten hänet nähdään osana ryhmää. (Brock, Rovegno & Oliver 2009.)

Oppilaskoutsin odotukset ja ominaisuudet

Erilaisten roolien tehtävät ja tavoitteet tulevat olla oppilaalle selvillä, ennen kuin hän ryhtyy toteuttamaan hänelle annettua tehtävää. Jokaiselle roolille on luotava selkeä kuvaus, tehtävä ja vastualueet. Näin ollen oppilas voi valita haluaako hän ottaa vastaan kyseisen roolin ja sitoutua noudattamaan siihen kuuluvia vastuita. Mikäli oppilas valitsee oppilaskoutsin roolin, sitoutuu hän tehtäväänsä kirjoittamalla kirjallisen sopimuksen jakson ajaksi. Sopimuksesta tulee selvitä, odotukset, vastualueet ja ohjeistus, kunkin tehtävän hoitamiseksi jakson aikana. (Wallhead 2017, 22.)

Sopimusehdoissa oppilaskoutsi sitoutuu osallistumaan opettajan järjestämiin ohjaustilaisuuksiin, ohjaamaan tiimiään koko harjoitusjakson ajan ohjaten käytännön harjoituksia. Ohjaajalta odotetaan hyvää asennetta ja innokkuutta auttaa, ohjeistaa ja ohjata muita tiimin jäseniä harjoitusten aikana. Oppilaskoutsin tehtävänä on oppia vastavuoroisuutta, kuunnella tiimin jäsenten toiveita, ideoita ja mielipiteitä. Tasa-arvo ja reilupeli nousevat

avainasemaan, jotta jokainen oppilas saa osallistua ja harjoitella saman määrän. (Wallhead 2017, 22.)

Opettajan tehtävänä on tehdä selväksi oppilaskoutsille, ettei hän ole ohjauksensa ja tavoitteensa kanssa yksin, vaan opettaja on läsnä, auttaa ja antaa tukea. Siitä huolimatta oppilaan tulee ymmärtää, että voidakseen tulla hyväksi valmentajaksi hänen tulee kehittyä reflektointitaidoissaan sekä nähdä vaivaa työnsä eteen. (Farias ym., 2016.)

Oppilaskoutsin pedagogiset taidot

Wallhead & O'sullivan (2007) A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season tutkimuksen mukaan, oppilaskoutsauksessa oppilailla havaittiin olevan puutteelliset pedagogiset taidot. Erityisesti palautteen antaminen ja organisoitujen tehtävien varioiminen ja eriyttäminen olivat hankalaa. (Wallhead & O'sullivan, 2007.) Tästä syystä Wallhead (2017) kehottaa opettajaa antamaan oppilaskoutsille ohjausta pedagogisten taitojen harjoitusta varten. Tämän lisäksi opettajan on hyvä näyttää konkreettisia ohjaustilanne esimerkkejä, jotka oppilaskoutsit siirtävät omien tiimiensä ohjaukseen ja, joita he kokeilevat käytännössä. (Wallhead 2017, 22.)

Käytännön esimerkkien lisäksi on äärimmäisen tärkeää, että opettaja mallintaa ja vahvistaa oppilaiden palautteenantoa tehtäväkorttien avulla. Ohjekorteissa voi olla valmiita lauseita, konkreettisia kuvauksia ja kuvia pelitilanteista, jotta peliä voidaan kehittää. Tilanteita voidaan myös katsoa videolta, käyttää tabletteja ja etsiä oikeita ratkaisuja opettajan antamien tehtävävihjeiden avulla. Näin oppilaskoutsit ei jää yksin ongelmanratkaisun kanssa, vaan hänellä on apuväline ohjauksen tukena. (Wallhead 2017, 22.)

Oppilaskoutsin autonomia, itseohjautuvuus ja ongelmanratkaisukyky

Opettajan antamien ohjekorttien avulla siirrytään kohti itseohjautuvampaan ja autonomisempaa toimintaa. Oppilaskoutsit saa lisää vastuuta ja opettaja voi luottaa oppilaan osaavan suunnitella ja vetää alkulämmittelyn itsenäisesti ilman opettajan välitöntä läsnäoloa. Oppilaskoutsit

kertovat opettajalle lyhyesti mitä he tulevat tekemään ja sitten opettaja päästää heidät toiminnan pariin. (Wallhead 2017, 22.)

Tällaista metodia kutsutaan lähikehityksenvyöhykkeellä (scaffolding) toimimiseksi, jossa opettaja on antanut harjoitteluvinkkejä ja vihjeitä oppilaalle, joiden avulla oppilas suoriutuu jo omatoimisesti. Näin oppilaskoutsi voi järjestää omassa kulmauksessaan omalle tiimilleen omatoimisen alkulämmittelyn ja kokee autonomian tunnetta kehittäessään ongelmanratkaisukykyjään. (Wallhead 2017, 22.)

Opettajan tehtävän on viedä oppilaan palautteenanto- ja keskustelutaitoja eteenpäin opettamalla oppilaskoutsia käyttämään valmennuksen tukena kysymyksenasettelua suoran ohjeistuksen sijaan. Näin oppilas oppii uusia pedagogisia menetelmiä ja luo dialogia tiimin jäsenten ja valmennuksen kesken. Myös vastuun jakaminen muille tiimin jäsenille korostuu. (Farias, Hastie & Mesquita 2016.)

Oppilaskoutsin työn helpottamiseksi kysymyksenasettelu voidaan viedä paperille ja tehdä valmiit kortit, joissa on valmiita kysymyksiä ja vihjeitä eri osa-alueilta. Kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia. Mikä on harjoituksen tavoite? Miten kentälle järjestäytytään? Mihin suuntaan pelaajan tulee liikkua? (Wallhead 2017, 23.)

Näihin kysymyksiin oppilaskoutsi voi katsoa valmiin mallivastauksen kortista ohjauksen tueksi. Esimerkkivastaus voi olla esimerkiksi, että harjoituksen tavoite on saada pallo maaliviivan yli, pelaajan tehtävänä on juosta eteenpäin tyhjään tilaan, jonka puolustaja on jättänyt tyhjäksi ja niin edelleen. Oppilaskoutsin tehtävänä on ohjata mahdolliset tehtävämuunnokset palautevihjeiden avulla ja oppilaskoutsia ohjataan kohti lähikehityksenvyöhykkeen kysymyksenasettelumallia. (Wallhead 2017, 23.)

Farias ym., (2016) jatkaa, kuinka oppilaskoutsin kannattaa jakaa tehtäviään ja vastuitaan myös tiimiläisten kesken saavuttaakseen paremman yhteisymmärryksen ja tasa-arvon joukkueessa, jossa joukkueen jäsenet auttavat ja osallistavat toinen toisiaan eri vastuualueiden parissa. Näin oppilaskoutsin työtä voidaan myös keventää sopivassa suhteessa. (Farias ym., 2016.)

Oppilaskoutsin vastuullisena valmentajana

Yksi haasteellisimpia vaiheita oppilaskoutsauksessa on kehittää oppilaskoutsin ongelmanratkaisukykyä ja dialogia oppilaskoutsin ja tiimin välillä ilman, että opettaja puuttuu tilanteeseen ja hiljentää oppilaskoutsin tai puuttuu jatkuvasti tilanteisiin. Ongelmaan voidaan löytää ratkaisu luomalla avoin vastuuvälvontasysteemi, jossa esitellään haluttu käytös ja tavoitteet, jolloin kaikki tietävät mitä valmentajalta ja tiimiltä odotetaan valmennuksen aikana. (Wallhead 2017, 23-24.)

Oppilaskoutsilta odotetaan vuorovaikutusta tiimiläisten kanssa. Ei pelkästään ohjeita ja ongelmanratkaisua, vaan myös oman tiimin kannustamista ja kehumista. Opettaja voi järjestää opetuksen niin, että esimerkiksi aikalisät ovat luonnollinen osa oppituntia, jolloin jokaisella oppilaskoutsilla on aikaa tiiminsä kanssa miettiä tavoitteita ja käydä vastavuoroista keskustelua parantaakseen peliä sekä tiimin yhteishenkeä. Opettaja on voinut luoda valmiita kysymyksiä oppilaskoutsille kuten, mitä pelissä kannattaa muuttaa, ennen kun aloitetaan uusi pelijakso. Näin tiimiläiset ja oppilaskoutsit voivat keskustella asiasta, ilman opettajan ylimääräistä puuttumista tilanteeseen. (Wallhead 2017, 23-24.)

Oppilaskoutsin jatkokoulutus ja seminaarit

Oppilaat, jotka ovat innokkaita ja potentiaalisia oppilaskoutseja voidaan jatkokouluttaa. Etenkin sellaiset oppilaskoutsit, joilla on mahdollisuus toimia oppilaskoutsin roolissa useamman eri jakson ajan kannattaa ohjeistaa kehittämään omaa kapasiteettiään pidemmälle. (Araujo ym., 2016.) Seminaarit tarkoittavat sitä, että oppilaskoutsille järjestetään mahdollisuus esimerkiksi kuvata omaa valmennustaan, jonka jälkeen videot katsotaan yhdessä ja analysoidaan opettajan kanssa (Wallhead 2017, 24).

Videoiden ja ohjauksen analysointi auttaa oppilaskoutsia tunnistamaan ja huomaamaan niitä seikkoja, joita juuri hänen olisi hyvä kehittää omassa valmennuksessaan. Näin oppilaskoutsit voi reflektoida ja muuttaa omaa toimintaansa. Oppilaskoutsin on hyvä nähdä videolta myös se,

miten hänen dialoginsa kehittyy suhteutettuna tiiminjäseniin. Videoiden katsominen on äärimmäisen tehokas keino oppimisen tukena. (Wallhead 2017, 24.)

Oppilaskeskeisen ohjauksen edistämiseksi on tärkeää, että oppilaskoutsausmalli on tarkoin ohjattu ja suunniteltu, jotta dialogi oppilaskoutsin ja tiimin välillä saavuttaa parhaan mahdollisen ongelmanratkaisuyhteyden (Wallhead 2017, 24). Oppilaskoutsaus tulisi nähdä opetussuunnitelman tavoitteena ja maalina, jossa opetus olisi rakennettu opetuskokonaisuuksina, eli jaksoina. Näin opetuskokonaisuusjaksoja ohjaavat oppilaskoutsit pääsisivät kehittämään valmennustaitojaan usean eri jakson ajan ja kehittymään valmennusprosessissaan (Araujo ym., 2016; Farias ym., 2016; Wallhead & O'Sullivan 2007.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen lähtökohta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustateoriana toimii Decin ja & Ryanin itsemääräämisteoria. Itsemääräämisteoria on tämän hetken suosituin motivaatioteoria ja mielenkiinnonkohteena on selvittää, mistä teoriassa on kyse ja miten itseohjautuvuutta ja sisäistä motivaatiota voidaan edistää koulun liikuntatunneilla.

Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria ja Daryl Siedentopin urheilukasvatusmalli tarjoavat mielenkiintoisen lähestymistavan ja hyvän viitekehyksen oppilaiden osallistamiselle ja sisäisen motivaation tarkastelulle. Kokonaisuus on kiehtova ja kiinnostuksenkohteena on tutkia, tarjoaako yhdistelmä vastauksia kysymyksiin sisäisen motivaation syntymisestä. Aihe on ajankohtainen jo pelkästään opetussuunnitelman toteutuksen kannalta ja mielenkiinnonkohteena on kokeilla käytännössä itsemääräämisteorian vaikuttavuutta oppilaan sisäisen motivaation syntymisessä.

3.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitetään teemahaastatteluiden avulla itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden toteutumista alakoulussa urheilukasvatusmallin avulla. Tutkimuksessa tarkastellaan nousevatko itsemääräämisteorian motivaatiotekijät autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys esiin, tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta urheilukasvatusmallin tuomien roolien avulla alakoulun 5. luokan oppilaille. Pääpaino tutkimuksessa on urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodissa, jossa oppilaan itseohjautuvuutta lisätään erilaisten vastuutehtävien ja roolien avulla. Tutkimustehtävää lähestytään kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisia sisäistä motivaatiota edistäviä autonomian kokemuksia oppilaille on eri toimintarooleista urheilukasvatusjaksolla?

2. Millaisia sisäistä motivaatiota edistäviä kyvykkyyden kokemuksia oppilailla on eri toimintarooleista urheilukasvatusjaksolla?

3. Millaisia sisäistä motivaatiota edistäviä yhteisöllisyyden kokemuksia oppilailla on eri toimintarooleista urheilukasvatusjaksolla?

3.3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2019-2020 yhdessä Uudenmaan peruskouluista. Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoituivat alakoulun 5. luokan oppilaat, joista haastatteluun osallistui kuusi oppilasta. Tutkimusjakson suunnittelu toteutettiin yhdessä oppilaiden kanssa marraskuussa 2019. Lajiharjoittelujakso ja valmennus käynnistettiin marras-joulukuun vaiheessa 2019. Urheilujakson huipennus eli sarja ja loppuottelut pelattiin tammi- ja helmikuussa 2020 ja haastatteluaineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2020. Seuraavaksi käydään läpi kukin tutkimuksenvaihe tarkemmin läpi.

Tutkimuksen suunnittelu

Tutkimusjakson suunnittelu toteutettiin marraskuussa 2019 Wallheadin (2017, 21-24) urheilukasvatusmallin kuuden strategian pohjalta. Oppilaille esiteltiin urheilukasvatusmallin kuusi strategiaa ja selitettiin niiden merkitys. Oppilaiden kanssa käytiin läpi oppilaskoutsin valinta, vaatimukset, odotukset, työtehtävät, valmennukseen vaadittavat pedagogiset taidot, roolin sisältämät autonomian, itseohjautuvuuden ja ongelmanratkaisukyvyyn osa-alueet. Tämän lisäksi oppilaille ohjeistettiin ja esitettiin aikataulut, milloin tunteja suunnitellaan, toteutetaan ja reflektoidaan.

Liikuntatuntien lisäksi suunnitteluun, organisointiin, vapaaseen keskusteluun ja ideoitiin, käytettiin viikoittain kaksi oppituntia, jossa oppilaat saivat esittää tulevat suunnitelmansa. Oppilaat suunnittelivat pääsääntöisesti harjoituksensa omatoimisesti vapaa-ajalla ja välituntisin, jonka jälkeen tunnit toteutettiin omille joukkueille tai yhteistyössä muiden valmentajien kanssa koko ryhmälle. Tyypillistä oppitunneilla oli, että erillinen

alkulämpövastaava oli suunnitellut alkulämmön ja valmentajat keskittyivät valmennukseen ja lajiharjoitusten vetämiseen.

Lajiharjoittelujakso

Lajiharjoittelujakso toteutettiin vuonna 2019 marras-joulukuun aikana. Liikuntaryhmä jaettiin neljään joukkueeseen ja jokaiselle joukkueelle valittiin vastuvalmentaja eli oppilaskoutsi sekä apuvalmentaja. Valmentajan tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa alkulämmittelyt, lajiharjoitukset ja valmentaa peliosuudet sekä käydä rakentavaa vastavuoroista keskustelua pelaajien kanssa. Valmentaja sai delegoida tarvittaessa tehtäviään apuvalmentajalle, tai muille joukkueen jäsenille sekä muita rooleja toimittaville henkilöille. Apuvalmentajat valittiin mahdollisten poissaolojen varalta ja työtaakan lievittämiseksi. Jokaisella valmentajalla oli oma vaihtoitio liikuntasalin kulmauksessa, joka toimi joukkueen kokoontumispaikkana. Joukkueilla oli omat nimet, pelipaidat ja huudot oikean urheilujoukkueen tapaan.

Oppilailla oli aikaa suunnitella viikko seuraavaa liikuntatuntia ja ennen liikuntatuntia käytettiin aikaa oppitunnin sisältöjen ja pedagogisten menetelmien läpikäymiseen. Liikuntatuntin aikana opettaja pyrki puuttumaan valmennukseen mahdollisimman vähän. Mikäli opettaja puuttui valmennukseen jätti hän oppilaskoutsille valinnan mahdollisuuden päättää itse, miten tilanteessa toimitaan. Oppitunnin päätyttyä käytiin välitön palautekeskustelu, jossa mietittiin yhdessä, mitkä asiat onnistuivat ja missä pyritään kehittymään seuraavaa kertaa varten. Harjoittelujakso piti sisällään 5 x 90 minuuttia kestävät oppitunnit, joiden aikana keskityttiin lajitaitojen harjoitteluun ja pelillisten ominaisuuksien kehittämiseen.

Sarja ja ottelut

Sarja ja ottelut toteutettiin tammi- ja helmikuussa 2020. Sarjaan osallistui 4.-6. luokan oppilaita yhteensä kahdeksan joukkuetta. Sarja pelattiin kaksinkertaisena riittävän pelikokemuksen takaamiseksi. Pelit pelattiin 30 minuuttia kestäville pitkillä välitunneilla ja ne toteutettiin osana välituntiliikuntaa. Opettaja teki aikataulut, turnauskaavion, hoiti valvonnan ja puuttui ristiriitatilanteisiin tarvittaessa. Oppilaat huolehtivat turnauksen järjestämisestä kukin oman

roolinsa mukaan. Valmentajat valmensivat omia joukkueitaan ja apuvalmentajat valmensivat muilta luokilta tulevia joukkueita.

Välinevastaavan tehtävänä oli hoitaa oppilaskoutsien kanssa liikuntasali kuntoon ennen jokaista ottelua. Työtehtäviin kuului asettaa paikoilleen vaihtoaitiot, suojalasit, mailat, taktiikkataulut, tussit ja peliliivit. Tuomari vihelsi pelit, hoiti ongelmatilanteet, huolehti kättelyt ja tulostenkirjaaja puolestaan kirjasi tulokset ja välitti ne pelin päätyttyä opettajalle. Koutsit valmensivat joukkuettaan, ottivat aikalisät, huolehtivat peluutuksesta, taktiikasta ja yhteishengen ylläpidosta. Osa koutseista halusi pitää tilastoa oman joukkueen maaleista, maalintekijöistä, syöttäjistä ja muista koutsille tärkeistä asioista. Pelaajat pelasivat annetun pelipaikan mukaisesti ja noudattivat valmentajien antamia ohjeita ja esittivät omia näkemyksiään ja ideoitaan valmentajille. Katsojat kannustivat ja pitivät yllä hyvää yhteishenkeä.

Urheilujakson aikana oppilaskoutsit saivat kokemuksen sekä valmentamisesta, että pelaajaroolissa toimimisesta. He valmensivat omaa joukkuetta, jonka lisäksi pelasivat toisessa joukkueessa toisen valmentajan alaisuudessa. Halukkaat valmentajat toimivat myös tuomareina, jos omia pelejä ei sattunut kyseiselle päivälle. Kun sarja oli pelattu, järjestettiin semifinaali ja finaali. Yleisö tuli tapansa mukaan kannustamaan suosikkijoukkueitaan ja oppilaat toimivat rooleissaan totuttuun tapaan.

Turnauksen loputtua pääpalkinnot jaettiin kolmelle parhaalle joukkueelle sekä osallistumispalkinnot kaikille mukana olleille. Tunnelma oli kuin oikeassa urheilutapahtumassa. Tapahtuman päätyttyä tapahtuma purettiin yhteisellä keskustelulla, jossa oppilaat saivat esittää omia kokemuksia ja tuntemuksia urheilujaksosta.

Teemahaastattelut

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina yksilöteemahaastatteluina, joihin osallistui kuusi 5. luokan oppilasta. Haastattelulomakkeena toimi valmis Australiassa Wollongongin yliopistossa käytetty haastattelupohja, jota oli käytetty tutkittaessa lukioikäisten oppilaiden

sisäisen motivaation syntyä urheilukasvatusmallin avulla. Haastattelupohjan kysymykset olivat valmiiksi teemoiteltu vastaamaan itsemääräämisteorian motivaatiota synnyttävien tekijöiden osa-alueita.

Kyseessä oli teorialähtöinen tutkimus, haastattelun aihealueet ja ennalta määrätyt teemat laitettiin vastaamaan suoraan tutkimuskysymyksiin. Haastattelulomakkeen teemat muodostuivat itsemääräämisteorian sisäistä motivaatiota synnyttävien tekijöiden autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden pohjalta. Tämän lisäksi kysymyksiä ulkoisesta-, sisäisestä- ja amotivaatiosta.

Haastattelupohja käännettiin suomen kielelle, muokattiin oppilaille sopivaksi ja lajiksi lisättiin salibandy. Tutkimusluvut kysyttiin Wilman kautta sähköisesti sekä oppilailta, että huoltajilta. Tutkimusluvut saatua haastattelulomake testattiin yhdellä jaksolle osallistuneella oppilaskoutsilla ennen virallisten haastatteluiden aloittamista. Testihaastattelu oli onnistunut, joten se otettiin mukaan tutkimukseen. Koronaepidemian takia haastatteluista neljä toteutettiin etänä Meet-videopuhelun välityksellä ja viimeiset kaksi haastattelua toteutettiin koululla etäjakson päätyttyä. Haastattelut nauhoitettiin, taltioitiin ja litteroitiin, jonka jälkeen ne analysoitiin ja lopuksi äänitallenne hävitettiin.

3.4 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on aineistonkeruu- ja analyysimenetelmä, jossa keskitytään ihmisen ja elämismaailman tutkimiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Elämismaailma on kuin merkitysten maailma, jossa ihmisen toiminta, suunnitelmat, päämäärien asettaminen, yhteisön toiminta, hallinnolliset rakenteet sekä ihmisestä alkavat ja ihmiseen päättyvät tapahtumat ovat ilmentymiä merkityksistä ihmisen elämismaailmassa (Varto 2005, 29).

Laadullista tutkimusta voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti (Alasuutari 1993). Nykytutkimukselle on kuitenkin tyypillistä, että menetelmiä voidaan käyttää myös toisiaan poissulkematta, jolloin on kyseessä monimenetelmällisyys eli triangulaatio (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka 2006). Teoreettinen viitekehys määrittää aineistonkeräys- ja analysointimenetelmän. Tutkimusprosessin alussa tutkijan tehtävänä on tarkkaan harkita, millainen merkitys teoreettisella viitekehyksellä on aineiston hankinnan kannalta (Alasuutari 1993).

Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään liikkeelle aineisto edellä, jossa teoria pyritään rakentamaan aineiston pohjalta. Aineistolähtöisessä analyysissä ongelmaksi voi muodostua aineiston rajausta, koska aineisto ei käytännössä lopu koskaan. (Eskola & Suoranta 1998.) Teorialähtöisessä analyysissä analyysi puolestaan perustuu jo olemassa olevaan valmiiseen malliin tai teoriaan. Valittu teoria ja sen pohjalta nousseet käsitteet tulee kuvailla ja määrittellä selkeästi tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Teorialähtöinen tutkimus

Tämä tutkimus oli luonteeltaan teorialähtöinen tutkimus. Teorialähtöisessä tutkimuksessa jo aikaisemmin luotua teoriaa halutaan kokeilla uudessa valossa tai uudistaa ja vahvistaa jo entuudestaan saatua tietoa. Aineisto suhteutetaan teorialähtöisessä tutkimuksessa jo valmiiksi luotuihin kategorioihin. Tutkimuskysymykset nousevat suoraan kategorioiden pohjalta ja tulokset peilataan myös samoihin kategorioihin. Yksinkertaisuudessaan teoria siis määrittää sen millä menetelmillä aineistoa hankitaan ja miten ilmiö käsitteenä määritellään. Viitekehys pohjautuu metodologiaan ja ilmiöstä jo tiedettyyn informaatioon ja aineistonhankinta, analysointi ja raportointi ovat kaikki puhtaasti teorialähtöisiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tässä tutkimuksessa otettiin harkinnanvarainen otanta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä harkinnanvarainen otanta. Harkinnanvaraisessa otannassa keskitytään hyvin pieneen määrään otantoja, joita pyritään tarkastelemaan hyvin yksityiskohtaisesti. Kyseessä ei siis ole aineiston määrä vaan laatu. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija luo tarkat teoreettiset perusteet, joiden pohjalta aineisto lopulta kerätään. (Eskola & Suoranta 1998.)

3.4.1 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja muut dokumentoidut aineistot (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen aineisto on yksinkertaisimmillaan tekstin muodossa olevaa aineistoa, jonka tutkija on joko itse kerännyt tai se on jo valmiina oleva aineisto. Haastattelu on yksi Suomen yleisimmistä tavoista kerätä aineistoa. Sen avulla halutaan selvittää, mitä jokin toinen ihminen ajattelee jostakin tietyistä asiasta. Haastattelu tapahtuu tutkijan johdattaman keskustelun avulla, jossa tutkija kysyy kysymyksiä tutkittavalta.

Haastattelu on kyselyyn verrattuna menetelmänä hyvin joustava. Tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä tutkittavalle, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä vastavuoroista keskustelua tutkittavan kanssa. Joustavuutta lisää myös se, että haastattelukysymykset voidaan esittää vaihtelevasti halutussa järjestyksessä. Haastattelun eduiksi voidaan myös lukea se, että tutkimukseen voidaan valita suoraan sellaisia tutkittavia, joilla on tietämys tutkittavasta aihealueesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan erilaisia haastattelutapoja on monia. Tällaisia ovat mm. strukturoituhaastattelu, puolistrukturoituhaastattelu, teemahaastattelu ja avoinhaastattelu. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden järjestys on kaikille sama ja tutkittaville annetaan valmiit vastausvaihtoehdot. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei anneta. Avoinhaastattelu puolestaan muistuttaa tavallista keskustelua, joka pyörii tiettyjen teemojen ympärillä ja teemahaastattelu pohjautuu valmiiksi ennalta määrättyyn teemaan. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua.

3.4.2 Fenomenografia

Tässä tutkimuksessa aineistonanalysointi menetelmänä käytettiin fenomenografiaa. Fenomenografia on erityisesti kasvatustieteissä käytetty aineiston analyysimenetelmä

(Rissanen 2006). Sen on luonut 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Ference Marton, joka keskittyi tutkimaan opiskelijoiden oppimiskäsityksiä (Metsämuuronen 2001, 22).

Lähtökohtana fenomenografiassa on, että ihmisillä on toisista poikkeavia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta aihealueesta (Rissanen 2006). Metsämuuronen (2006, 22) mukaan Käsitukset voivat olla hyvin erilaisia esimerkiksi sukupuolen, iän, kokemusten ja koulutustaustan asettamien lähtökohtien pohjalta. Olennaista fenomenografiassa on yksi ja sama maailma, josta ihmisten erilaiset käsitykset muodostuvat.

Fenomenografia eroaa jonkin verran fenomenologiasta. Fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksia, jotka muotoutuvat eri merkitysten mukaan. (Laine 2007, 29-35). Fenomenologisen analyysin avulla keskitytään tutkimaan tutkijan omaa kokemusperäistä tietoa, kun taas fenomenografia keskittyy muiden ihmisten tapaan kokea ja käsittää jokin asia. (Koppa 2009a.) Koska tässä tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden kokemuksia, valikoitui analysointimenetelmäksi fenomenografia.

Fenomenografisen analyysin avulla pyritään nostamaan esiin kokemusten koko kirjo, niiden vaihtelut, käsitteistö, ilmaukset ja arvoasteikko suhteessa toisiinsa (Koppa 2009b). Rissanen (2006) mukaan fenomenografiassa keskitytään löytämään eroavaisuuksia ja tutkimusnäkökulmassa tulisi erottaa kaksi eri tiedon tasoa.

Ensimmäisellä tasolla tulee huomioida ja hahmottaa miten eri tutkittavat käsittävät ja ymmärtävät tutkittavan asia. Toisella tasolla tutkijan tehtävänä on tehdä tulkintaa aihealueen näkökulmasta tutkittavien käsityksistä ja merkityssisällöistä. Tutkijaa kiinnostaa erityisesti tutkittavien ajattelun muodot, kokemuksellisuus ja millainen on aihealueen sisällön merkitys erilaisten kokemusten valossa. Tutkimusotteesta muodostetaan kuvauskategorioita, jotka ovat suhteessa toisiinsa asetettu hierarkkisesti ja ylemmän tason kategoriat ovat monipuolisempia ja kehittyneempiä laajempia kokonaisuuksia. (Rissanen 2006)

Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto on empiirinen laadullinen haastattelu. Haastatteluiden avulla pyritään löytämään tutkittavien käsityksiä ja eroavaisuuksia

jostakin asiasta. Fenomenografinen analyysi on tiukasti kontekstisidonnainen, eikä tutkittavien käsityksiä tulisi irrottaa kontekstistaan. Tavoitteena on, että tutkija onnistuu löytämään ja luomaan kontekstin, johon kokemuksista ja käsityksistä nousseet asiat liittyvät. Näin ollen voidaan sanoa, että ihmisen käsitykset nähdään aina tilannesidonnaisina. (Rissanen 2006.)

Ahosen (1994, 115) mukaan tutkimus etenee seuraavanlaisesti. Ensiksi kiinnitetään huomiota asiaan tai käsitteeseen, josta huomataan löytyvät erilaisuuksia. Toiseksi perehdytään asiaan ja käsitteisiin teoreettisesti. Kolmanneksi haastatellaan henkilöt, jotka ilmaisevat eriäviä mielipiteitä. Neljänneksi käsitykset luokitellaan merkitysten perusteella ja tehdään niistä laajempia merkitysluokkia.

Fenomenografinen analyysi ei ole säästynyt kritiikiltä. Metsämuurosen (2006, 23) mukaan ei voida lähteä yleistämään käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin suljetussa tilanteessa syntyneitä ajattelun toimintoja koskevia tuloksia. Äärimmäisen kontekstisidonnaiset käsitykset eivät välttämättä sovellu käytännön kontekstiin. Käsityksistä pelkän poikkileikkauksen saavuttaminen on tyypillistä. Mittaaminen tuottaa myös oman haasteensa. Millä voidaan mitata, mikä on oikea ja mikä väärä käsitys, tai onko jokin käsitys kehittynyt?

3.4.3 Laadullisen aineiston analyysin vaiheet

Laadullinen aineistonanalysointimenetelmä eroaa tilastollisesta kvantitatiivisesta analysointimenetelmästä, jossa todennäköisyydet toimivat johtolankoina. Laadullisessa tutkimuksessa jo aineiston harkinnanvarainen pieni otanta erottaa sen määrällisestä tutkimuksesta. Suuri joukko tutkittavia ei ole yleensä edes tarpeellinen laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. (Alasuutari 1993). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on muodostaa aineistosta selkeä kokonaisuus ja tuottaa uutta tietoa jo olemassa olevaan. Aineisto tulee tiivistää kadottamatta siitä kuitenkaan olennaista informaatiota.

Laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa tarkastellaan teoreettis metodologisesta näkökulmasta ja

keskitytään vain siihen, mikä on olennaista teoreettisen viitekehyksen kannalta. Toisessa vaiheessa pelkistäminen tapahtuu yhdistelemällä havaintomääriä hallittavammiksi kokonaisuuksiksi. (Alasuutari 1993). Seuraavaksi käsitellään laadullisen aineiston analyysi vaiheittain.

Eskolan (2007, 159-162) mukaan aineisto kannattaa purkaa ja litteroida kokonaan. Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitetun aineiston purkamista kirjalliseen muotoon koneelle. Litterointivaihe on aineiston ensimmäinen tutustumiskierros. Litteroinnista siirrytään aineistonanalyysin vaiheeseen. Tutkija on tehnyt päätöksiä varmasti jo ennen analyysia siitä mitä aineiston avulla halutaan selvittää. Esimerkiksi tutkimuskysymykset, hypoteesi ja uudet näkökulmat voivat olla mielenkiinnon kohteena. Teorian suhde on mietittävä tarkkaan analysointivaiheessa. Onko kyseessä aineistolähtöinen, teoriasidonnainen, vai teorialähtöinen tutkimus.

Tämä tutkimus oli teorialähtöinen eli deduktiivinen tutkimus. Teorialähtöisessä tutkimuksessa aineiston analyysi perustuu valmiiseen ennalta määrättyyn käsitejärjestelmään. Eskolan (2007, 162-163) mukaan analyysissä lähdetään liikkeelle teoriasta käsin ja palataan empiriassa käynnin jälkeen takaisin teoriaan. Tutkimusta tehdessä ensin etsitään malli, teoria tai jokin ajatus. Sitten teoria käsitteellistetään, jonka jälkeen siirrytään keräämään aineistoa. Aineiston keruun ja analysoinnin jälkeen palataan takaisin teoriaan katsomaan saiko teoria taikka hypoteesi tukea aineistosta.

Teemahaastatteluaineiston analyysin vaiheet

Teemahaastatteluaineiston analyysi etenee seuraavanlaisesti. Ensin aineisto järjestetään teemoittain. Vastauksista poimitaan teemoihin liittyvät kohdat. Teemoittelusta siirrytään varsinaiseen analyysiin, joka alkaa aineiston läpi lukemisella useaan kertaan. Läpilukuvaiheessa tutkija esittää aineistosta tulkintoja, joita kannattaa kirjata ylös. Teoreettiset yhtymäkohdat ja pohdinnat kannattaa ottaa tässä kohtaa jo huomioon aineiston tiivistystä ajatellen. Tarkoituksena on, ettei olennaisia seikkoja putoa pois, vaan sen sijaan informaation arvo kasvaa. (Eskola 2007, 169.)

Teemoittelu ja tyypittely

Yleisimmät kaksi lähestymistapaa ovat teemoittelu ja tyypittely. Teemoittelussa aineisto ryhmitellään tutkimusongelmien kannalta olennaisten teemojen mukaisesti. Samalla etsitään osuvia sitaatteja analysoitavaksi. Tyypittelyn tehtävän on puolestaan keskittyä aineistossa laajempiin kokonaisuuksiin, joiden avulla voidaan kuvailla esimerkiksi vastauksia yleisemmin. Tutkijan tehtävän on siis poimia olennainen aineistostaan. (Eskola 2007, 173.)

Seuraavaksi lähdetään tekemään matriisia, johon tutkija kirjaa haastateltavien vastaukset eri teemojen osalta esimerkiksi seuraavanlaisesti: +++ erittäin antoisa, ++ antoisa, + antaa jotain. – ei kerro mitään. Matriisiin voi asettaa teemat ylös vaakapalkkiin ja haastateltavat pystypalkkiin. Matriisissa voidaan edetä pystysuoraan, eli teemoittain tai haastateltava kerrallaan vaakasuoraan, jolloin syntyy tapauskuvauksia tai tyyppejä. Suositeltavaa on kuitenkin aloittaa olennaisista teemoista. Matriisin teon jälkeen aineisto pilkotaan tarvittaessa pienempiin osiin ja siinä edetään antoisuusjärjestyksessä koko aineisto läpi. (Eskola 2007, 173-174.)

Matriisin tekovaiheessa omat analyysit aineistosta, sen sisällöstä ja mielenkiintoisimmista seikoista kirjoitetaan auki omin sanoin. Näin yhdistyvät aineistosta nousevat esimerkit ja tutkijan oma ajattelu. Seuraavaksi analyysiin kytketään teoriasta osuvia pätkiä, joka alkaa näyttäytymään jo melko valmiina tekstinä. Tämän jälkeen siirrytään tekstin hiomisvaiheeseen ja lopulliseen versioon. Lopulta tutkija päättää, milloin on aika laittaa työlle piste. (Eskola 2007, 174-179.)

4 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin Eskolan (2007, 173) ohjeiden mukaan muodostaen ensin matriisi (Kuvio 1). Matriisi tehtiin Excel-taulukkoon asettaen haastateltavat pystyviin ja teemat vaakariviin. Sen jälkeen tulokset kirjattiin merkittävyyden mukaan: *** erittäin antoisa, ** antoisa, * antaa jotain ja - ei kerro mitään. Haastatteluja oli yhteensä 6 ja teemoja 7. Teemat olivat seuraavat: 1. urheilukasvatusmalli, 2. autonomia, 3. kompetenssi, 4. yhteisöllisyys, 5. sisäinen motivaatio, 6. ulkoinen motivaatio ja 7. amotivaatio.

KUVIO 1.

Teema:	Teema 1	Teema 2	Teema 3	Teema 4	Teema 5	Teema 6	Teema 7
	Urheilu- kasvatusmalli	Autonomia	Kompetenssi	Yhteisöllisyys	Sisäinen motivaatio	Ulkoinen motivaation	Amotivaatio
Tyttö 1	**	**	**	**	**	**	***
Poika 1	**	**	**	**	*	**	**
Tyttö 2	**	*	*	*	**	*	*
Poika 2	***	***	**	***	***	**	***
Tyttö 3	***	***	***	***	***	***	***
Poika 3	***	***	***	***	***	***	***

Aineiston analyysia jatkettiin Eskolan (2007, 173) mallin mukaan tehdyn matriisin pohjalta, keskittymällä suoraan valmiisiin teemoihin. Ensinnäkin analysointiin tutkimuskysymysten kannalta merkittävimmät vastaukset, joita täydennettiin vähemmän merkittävillä vastauksilla, niin että koko aineisto käytiin läpi. Teemat 1-4 olivat tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat, joten niistä oli luontevaa lähteä liikkeelle. Tulosten kirjaamisen jälkeen tuloksista tehtiin tiivis koonti tutkimusongelmat keskiössä pitäen. Lopuksi kirjallisuudesta poimittiin yhtäläisyydet, jotka liitettiin pohdintaan tukemaan tutkimustuloksia.

4.1 Urheilukasvatusmalli

Oppilaiden kokemukset urheilukasvatusmallista olivat positiivisia. Oppilaat kokivat urheilujakson positiivisia tunteita ja kokemuksia herättävänä kokonaisuutena. Vapaus liikkua,

mahdollisuus kuulua joukkueeseen ja pelata salibandya sekä valmentaa omaa joukkuetta koettiin merkityksellisenä. Oppilaat pitivät joukkueeseen kuulumista positiivisena ja hyödyllisenä asiana muun muassa pelikuvioiden jatkuvuuden, yhteistyön, yhteisen päämäärän, päätöksenteon ja johtamisen kannalta. Turnauksen järjestämistä pidettiin onnistuneena kokonaisuutena, jossa lopputurnaus oli jakson kohokohtana sen lisätessä positiivista jännittyneisyyttä oppilaisissa. Tulostenkirjaaminen koettiin tärkeäksi joukkueen etenemisen ja kehittymisen kannalta.

”Mä pidin tästä jaksosta. Tää oli tosi hauska ja sellanen vähän erilainen liikkajakso ja tää oli tosi mielenkiintoinen ja jännä kokemus.”

”Se oli aika hyvä, koska siinä oltiin ihan niin ku, et sä harrastat jossain joukkueessa ja ihan, kun pelattais jotain sarjaa muita joukkueita vastaan.”

”Se oli kivaa, koska siinä sai opetella miten voi johtaa tai silleen päättää asioista joukkueessa.”

”Pysyy kartalla, ku pelataan uuestaan sitä samaa joukkuetta vastaan, et mitä pitää parantaa, miks ollaan voitettu tai hävitty. Tietää miten lähetään seuraavaan peliin, lähetääkö tappelee vai.”

4.1.1 Autonomian kokemukset

Oppilaan autonomian kokemukset olivat positiivisia. Oppilaiden autonomian kokemukseen liittyivät oppilaskoutsin päätöksenteko ja vapaus toimia roolissa oppilaalle ominaisella tavalla. Oppilaat olivat valintoja tehdessään päämäärätietoisia omasta toiminnastaan ja vaikutusalueestaan. He toimivat rooleissa omasta tahdosta ja tekivät valinnat eri tilanteissa oman harkintakykynsä mukaisesti joukkueen kehitys edellä. Oppilaiden tekemät valinnat, liittyivät pääasiassa peluutukseen ja pelijärjestykseen, treenien suunnitteluun ja toteutukseen sekä toimintaan kentällä ja vaihdossa.

”Sain valita itse millaisessa roolissa toimin ja se oli kivaa.”

”Sain tehdä valintoja... sain päättää pelijärjestykset ja niin edespäin.”

Oppilaiden kokemukset oppilaalle ominaisella tavalla toimimisesta olivat positiivisia. Oppilaat kokivat saaneensa tehdä valintoja ja hoitaa tehtäviä heille ominaisella tyyllillä, eikä heitä velvoitettu muuttamaan toimintatapaansa. Oppilaat saivat tehdä omia kuvioita ja harjoituksia parhaaksi näkemällään tavalla. Opettaja ei puuttunut valmennukseen, vaan oppilaat itse huolehtivat reilusta pelistä.

”Joo, koska siinä ei ollu kukaan aikuinen sanomassa, että: ”ei kun nyt teet näin”, vaan sai ihan miten vaan tehdä, mut kuitenkin sillee reilusti kaikille.”

”Joo, koska kun me koutsattiin, niin me saatiin ite päättää, että ketkä on vaihdossa ja saatiin tehdä ne vaihtojärjestelyt sillee, miten me haluttiin. Ei ollu pakko tehdä mitenkään periaatteessa silleen tarkalla systeemillä.”

Oppilaiden kokemukset päätöksenteosta olivat positiivisia. Oppilaat saivat ottaa roolia päätöksenteossa ja päättää asioista itsenäisesti. Oppilaskoutsit kuuntelivat oman joukkueensa mielipiteitä ja huomioivat heidän toiveensa. Viimeisen sanan sanoi kuitenkin aina oppilaskoutsit.

”No siis oli vähän enemmän valtaa päättää, jos vaikka ne pelaajat sano jotain, sit oli valkkuna päätyyppi, joka lopulta sanoo.”

”No siin joukkueen sisällä aika suuri rooli, tai mähän päätin kaikki, kun mähän oon valmentaja. Totta kai mä päätin, mut kyl mä kuuntelin ainakin niitten mielipiteitä ja kuka haluaa olla vaikka maalissa, pelaaja kentällä ja puolustaja ja tällee...”

Oppilaiden kokemukset olivat yhdenmukaisia siitä, painostettiinko heitä jakson aikana eri tehtävissä toimiessaan. Kokemusten perusteella oppilaita ei ollut painostettu roolien

valinnassa eikä urheilujakson aikana tekemissään valinnoissa. Oppilaat saivat päättää toimintatapansa, valmennusmallinsa ja valita omat roolinsa haluamallaan tavalla.

”Ei oo painostettu. Sain valita ite valmentajan ja tuomarin roolit.”

”Mua ei oo painostettu tekemään mitään. Mä ite oon päättänyt, mitä olen tehnyt...”

Sellasia valintoja, jotka oon ite nähnyt joukkueen parhaaksi...”

Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että roolin valitsemisen ja siinä toimimisen vapaaehtoisuus, positiivinen työskentely-ympäristö ja mahdollisuus omaan ajatteluun ilman ulkoista puuttumista mahdollisti oppilaan autonomian kokemuksen. Sen lisäksi suuri rooli päätöksenteossa ja valta vaikuttaa asioihin oppilaalle ominaisella tavalla lisäsi oppilaan autonomian kokemusta ja tuki sisäisen motivaation syntymistä.

4.1.2 Kyvykkyyden kokemukset

Oppilaiden kyvykkyyden kokemukset olivat positiivisia. Oppilaiden kyvykkyyden kokemukset liittyivät oppilaan edistymiseen pelijakson aikana pelaajan ja valmentajan rooleissa sekä kehittymiseen fyysisillä, psyykkisillä ja sosiaalisilla osa-alueilla. Oppilaiden kokemukset edistymisestä pelaajana ja valmentajana pelijakson aikana olivat positiivisia. Kaikki oppilaat kokivat kehittyneensä jollakin osa-alueella pelijakson aikana. Kehittymistä nähtiin fyysisillä, psyykkisillä ja sosiaalisilla osa-alueilla muun muassa fyysisten ominaisuuksien kehittymisenä, itsehillintänä ja rohkeutena.

”Oon mä varmaan vähän kehittynyt pelaajana ainakin. Siin sai uuden kokemuksen.

Sai valmentaa ja tehdä treenejä ja johtaa joukkuetta silleen, että sai kokemusta joukkueen valmentajana olemisesta.”

”Joo, kyl mä olin mun mielestä ihan hyvin kehittynyt. Ehkä valmentajana en mä ota sitä niin vakavasti, kun jos mä oon kentällä. En mä huuda sille mun joukkueelle, et nyt vaikka juokse sinne! Vaan tsillisti.”

Oppilaiden kyvykkyyden kokemukset eri rooleissa menestymisestä olivat positiivisia. Oppilaat kokivat menestyneensä eri rooleissa onnistuneesti ja vastauksista nousi vahvasti esiin oman lajitaustan merkitys taustalla vaikuttavana tekijänä. Oppilaiden kokemusten perusteella koulun ulkopuolisessa seuratoiminnassa opitut ja omaksutut toimintamallit ja valmennustyyli sekä aikaisempi valmennuskokemus vaikuttivat positiivisesti oppilaan kokemukseen itsestään kyvykkäänä valmentajana.

”Joo, koska mä oon pelannut lätkää ja mä oon siitä silleen oppinut.”

”Kyl must tuntu, et mä oon aika taitava siinä. Oon mä joskus treeneissä pitäny treenejä, tai jotain silleen vähän, et oon mä vähän ennenkin valmentanut.”

Oppilaiden kokemukset omista salibandytaidoista olivat positiivisia. Kokemus hyvistä taidoista johtui harrastuneisuudesta, urheilujaksolla saavutetusta menestyksestä, saaduista maaleista, mieluisasta pelipaikasta, ja lajiharjoittelujakson pituuden aikaansaamasta kehityksestä. Myös oma henkilökohtainen menestyminen peleissä pelaajan roolissa toimiessa, sekä oman joukkueen menestyminen valmentajan roolissa toimiessa jakson aikana loi pätevyyden tunnetta.

”Joo, koska mä oon hyvä. Mä oon ykköskentän sentteri.”

”Kylmä ihan hyvä oon mun mielestä, vaikka en enää harrastakkaan...”

”Mä saatan olla paras kaikista pallopeleistä sählyssä, koska me ollaan pelattu sitä niin paljon.”

Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, oppilaiden edistyneen fyysisillä, psyykkisillä ja sosiaalisilla osa-alueilla. Oppilaan positiivinen kokemus omasta edistymisestä valmentajan sekä pelaajan roolissa edisti oppilaan kyvykkyyden kokemusta ja sisäisen motivaation syntymistä.

4.1.3 Yhteisöllisyyden kokemukset

Oppilaiden yhteisöllisyyden kokemukset olivat positiivisia. Oppilaiden yhteisöllisyyden kokemuksiin liittyi oppilaan suhde omaa ryhmää kohtaan, kokemus yhteistyötaidoista sekä käsitys itsestään ja omasta kyvykkyydestä aktiivisena osallistujana osana omaa ryhmää. Oppilaiden kokemukset hyvästä suhteesta omaa ryhmää ja opettajaa kohtaan olivat positiivisia. Oppilaat vastasivat systemaattisesti omaavansa hyvän suhteen opettajaa ja joukkueovereita kohtaan. Vastauksista nousi esiin luonteva ja vapautunut ilmapiiri, jossa toimiminen koettiin mielekkääksi ja ryhmä helposti lähestyttäväksi.

”Joo, kaikki on mukavia ja rentoja, ettei tarvi olla liian tiukka tai sellanen.”

”Joo, tuntuu hyvältä koska ne on niin ku sellasii kilttei, kivoja, huomaavaisia, sillei ettei niin ku syrji tai sillee sano et oot ihan huono tossa.”

”No aika hyvä, et voi kertoa aina kaikki jutut ja että ei tarvi sitä pelätä.”

Oppilaiden kokemukset omista yhteistyötaidoista omaa ryhmää, joukkuetta ja opettajaa kohtaan olivat positiivisia. Positiivisina asioina nähtiin hyvät työskentelyntaidot, yhteistyön helppous, ilmapiirin vapautuneisuus sekä ristiriidaton työskentely-ympäristö.

”Kyl mä mun mielestä ihan hyvin niitten kaikkien kanssa työskentelen...”

”... koska on helppoo työskennellä, koska ne on tuttuja eikä just tiukkoja.”

Oppilaiden kokemukset omien mielipiteiden julki tuomisesta omassa joukkueessa ja liikuntaryhmässä jakoi mielipiteitä. Neljä oppilasta piti omien mielipiteiden julki tuomista helppona ja positiivisena kokemuksena. Kaksi vastaajista koki omien mielipiteiden julki tuomisen tilannesidonnaisena ja etenkin eriävän mielipiteen julkituonnin arveluttavana. Vastauksista nousi esille, että oma ääni pitää itse tuoda kuuluviin, palautteen tulee olla rakentavaa ja toisten ajatuksia tulee kuunnella.

”... Se tuntuu hyvältä, ne kyl ottaa omat ajatukset huomioon...”

”No joskus jos muut sanoo ihan eri, niin on vähän sillai, et viittikö sitä sanoo... Mut on myös ihan helppoo, jos ite haluaa sanoo jotain.”

”On helppoo. Se on aika hauskaa, että voi antaa omia mielipiteitä, että tietää vähän, miten se joukkue silleen ottaa sellasta palautetta, rakentavaa, kuuntelee kaikkia ja sillee.”

Oppilaiden kokemukset sosiaalistensuhteiden luomisesta opettajan, joukkueenjäsenten ja ryhmän kesken olivat pääosin positiivisia. Neljä oppilasta vastasi suhteiden parantuneen ja kaksi oppilaista vastasi varmaan tai vähän. Vastauksista esiin nousi tiimityö, samaan hiileen puhaltaminen, hyvä ilmapiiri, syvempi ihmistuntemus ja hyvät keskustelunaidot.

”Kyllä tuli, kun ollaan puhallettu siihen samaan hiileen ja siinä vähän samalla heitetty jerryä siinä kulmassa ja siinä hyvin tulee ne suhteet paremmaksi...”

”Sai niin ku tutustuu vähän paremmin, vaikka tunsikin jo aika hyvin.”

Oppilaiden kokemukset omasta itsestään osana joukkuetta, liikuntaryhmää ja opettajan silmissä olivat neutraaleja tai positiivisia. Oppilaiden vastauksista nousi esiin, että he kokivat itsensä tavallisina, ihan hyvinä, yritteliäinä, aktiivisina ja hyvät keskustelunaidot omaavina oppilaina. Yksi oppilaista koki arvokkaaksi oman pelipaikan ja valmennustaitojen kautta saamansa arvostuksen.

”... joukkuekaverina, ettei oo mikään ykkönen tai silleen..., sellanen, et sanoo oman mielipiteensä ja ottaa muiden mielipiteet huomioon.”

”... musta tuntuu, että mä oon osa sitä joukkuetta... Sanotaan vaikka aktiivinen.”

Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että hyvät sosiaaliset suhteet ja yhteistyötaidot sekä avoin ja lämminhenkinen ilmapiiri omaa joukkuetta, liikuntaryhmää ja opettajaa kohtaan edistävät oppilaan yhteisöllisyyden kokemusta ja sisäisen motivaation syntymistä. Positiivinen kokemus oman mielipiteen julkituomisesta ryhmässä vaikutti edistävästi yhteisöllisyyden kokemukseen, kun taas eriävän mielipiteen julki tuominen ja ryhmän asenne vastaanottaa mielipide vaikutti tilanteen mukaan joko positiivisesti tai negatiivisesti yhteisöllisyyden kokemukseen.

Oppilaiden positiiviset kokemukset omasta itsestään osana joukkuetta, liikuntaryhmää ja opettajan silmissä edistivät oppilaan minäkuva, yhteisöllisyyden kokemusta sekä sisäisen motivaation syntymistä. Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että urheilujakson aikana oppilaiden suhteet opettajaa ja joukkueenjäseniä kohtaan paranivat ainakin jonkin verran. Hyvät suhteet toisiin oppilaisiin ja opettajaa kohtaan tukivat yhteisöllisyyden kokemusta ja sitä kautta sisäisen motivaation syntymistä.

4.2 Motivaatioilmasto

Sisäinen motivaatio.

Oppilaiden sisäistä motivaatiota synnyttävät kokemukset olivat yhdenmukaisia. Oppilaan sisäiseen motivaatioon liittyivät urheilujakson aikana eri osa-alueilla koetut hyvinolontunteet. Oppilaat kokivat hyvinolontunteita uusia taitoja oppiessaan, onnistumisia kokiessaan, hyviä tuloksia tehdessään ja uutta lajia kokeillessaan. Erityisesti uusien taitojen oppiminen lyhyessä ajassa koettiin merkitykselliseksi.

”No kyllä tuotti aika hyvää oloa, kun on oppinut uusia asioita niin lyhyessä ajassa.”

”No kyllä mä ainakin koin, koska kun teki vaikka maalei ja otti jotain tärkeitä torjuntaja vielä voitot. Totta kai ne on aika hyviä.”

Oppilaiden kokemukset hyvinolontunteista salibandypelejä voitettaessa, pisteitä saavutettaessa ja pelissä kehittyttäessä olivat positiivisia. Kokemus joukkueen pärjäämisestä, voitoista, maaleista, onnistumisista vaikeita vastustajia vastaan tuottivat oppilaille hyvinolontunteita. Viisi oppilaista koki kehittyneensä pelissä ja yksi oppilaista vastasi, ettei ole ihan varma. Oppilaat kokivat tyytyväisyyttä voittaessaan pelejä ja huomatessaan kehittyneensä treenien avulla pelissä niin yksin kuin joukkueena. Myös omat lajitaidot ja kokemus itsestään hyvänä pelaajana lisäsivät tyytyväisyyden tunnetta.

”No totta kai! Koska voitot on aina voittoja!”

”Joo, koska jos oli ollut vaikeaa vastus, niin oli kiva voittaa.”

”Joo, koin. Kyllä mun mielestä ainakin vähän kehityin ton aikana salibandysssa. En mä mikään hirveen hyvä oo siinä, mut siis aina sitä kehittyi, jos treenaa.”

Oppilaiden kokemukset pelin kovavauhtisuudesta olivat positiivisia. Oppilaat pitivät pelejä kovavauhtisina ja kokivat sen positiivisena ja mielekkäänä asiana. Pelin intensiivisyys ja vauhdikkuus, pienet haaverit ja loukkaantumiset sekä lyhyet vaihdot ja tehokkaat suoritukset nähtiin osana intensiivistä ja kovavauhtista peliä. Myös kokemus joukkueeseen kuulumisesta vahvistui ja kasvoi pelin intensiivisyyden myötä. Pelin muuttuessa kiihkeämmäksi lisääntyneet mailaan lyönnit, voimakkaat tunteet, taistelu finaali paikoista, ongelmien kautta voittoon kokemukset ja jännitys nähtiin pelin ja joukkueen yhteishengen kannalta positiivisena asiana.

”Ne oli kovavauhtisia, koska vaihdot tuli jotain puolen minuutin välein ja tietenkkin se oli kivaa.”

”Kyllä oli aika kovavauhtisia ja yhdellä tuli verta en muista mistä, mut jostain silmästä, huulesta tai hampaasta. Kyllä oli aika kivaa, kun piti juosta siellä kentällä koko ajan ja koko ajan vetää täysillä. Se oli vähän sillee, kun harrastais...”

Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että koetut hyvinolontunteet urheilujakson eri osa-alueilla edistivät oppilaan sisäisen motivaation syntyä. Sisäistä motivaatiota kasvatti oppilaiden hyvinolontunteenkokemukset uusia taitoja opittaessa sekä onnistumiset harjoituksissa ja peleissä niin yksin, kuin yhdessä joukkueena. Myös pelin kovavauhtisuuden ja lopputurnausta kohden lisääntyneen intensiivisyyden tuoma jännitys koettiin sisäistä motivaatiota edistävänä tekijänä.

Ulkoisen motivaatio

Oppilaiden kokemukset ulkoisesta motivaatiosta olivat yhdenmukaisia. Oppilaiden vastauksista ei noussut selkeästi ulkoisista motiiveista lähtöisin olevaa toimintaa, vaan sen sijaan oppilaat kokivat urheilujakson sisäistä motivaatiota edistävänä kokonaisuutena. Joukkueeseen kuulumisen ja osana tiimiä oleminen sekä mahdollisuus toimia haluamassa roolissa koettiin arvokkaana sisäisistä motiiveista lähtöisin olevana toimintana.

”Kyl se aika arvokkaalta tuntu...”

”Mä toimin sielä sen takia, että se on hyvää ajanvietettä, se on kivaa ja siin pääsee valmentamaan muita... Kyl mä itseni takia olin sielä.”

”... oli se kivaa, oli hyvä olla tiimissä... Eri rooleissa eri asioita pitää tehdä ja sit jos niissä onnistuu, niin sitten tulee hyvä mieli.”

Oppilaat kokivat olevansa aktiivisia ja yrittelijäitä joukkueen hyväksi toimivia jäseniä muiden oppilaiden ja opettajan silmissä. Peleihin osallistuminen oli aktiivista ja niihin osallistuttiin sisäisistä motiiveista sekä pelin ja joukkueen tuomien positiivisten kokemusten ansiosta. Oppilaat eivät kokeneet jakson aikana ikäviä kokemuksia. Sen sijaan vastauksista nousi esiin innokkuus ja positiiviset kokemukset.

”Näyttää siltä, että mä teen sitä mitä pitäis ja yritän ainakin aika kovaa ja koitan olla joukkueen hyväksi.”

”Kyl mä pelasin kaikissa peleissä, koska ne on kivoja ja halusin olla siinä joukkueessa koko ajan niitten hengessä mukana ja kaikissa otteluissa.”

”Pelasin, koska se oli hauskaa. Ei tullut ikäviä kokemuksia.”

Oppilaat kokivat joukkueeseen kuulumisen, joukkueen kanssa tehdyn yhteisen matkan ja ystävyiden joukkueen jäsenten kesken arvokkaana ja tärkeänä. Oppilaiden mukaan tiimipelissä kuuluu olla yhdessä, koska kyse on joukkueurheilusta ja pelilliset elementit vaativat tiimityötä eivätkä ne onnistu ilman joukkuetta.

”No siis on se tärkeää... Tai se on hyvä, jos on hyvät välit niiden tiimiläisten kanssa ja ne kaikki on hyviä ystäviä.”

”Se on tärkeää olla osa tiimiä...”

Valmentajan ja tuomarin roolissa toimiminen ja niissä tehdyt valinnat tuottivat oppilaalle paineita. Tulostavuu ja joukkueen valmentaminen kohti finaalia sekä koutsina ja tuomarina tehdyt virheet ja niiden seuraamukset koettiin jonkin verran paineita aiheuttavana tekijänä. Koulu ympäristönä puolestaan koettiin turvallisenä paikkana ja lieventävänä tekijänä paineensietokyvyn kannalta.

”Ehkä välillä vähän. Koska jos oli joku peli kiinni siitä, että päästäänkö finaaliin... se tuotti vähän paineita... Joskus saattaa vaan ajatella, että joukkue on hävinnyt ittiesä takia ja silleen.”

”Joskus, jos on vaikka koutsi ja tekee jonkun vähän huonosti. Tuomarina jos viheltää huonosti.”

”Ei koska toi on koulua, niin ei tuottanut...”

Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että urheilujaksolla toimiminen edisti oppilaissa lähtökohtaisesti sisäisen motivaation syntymistä. Yksittäisiä kommentteja ulkoista motivaatiota edistävästä tekijöistä oli havaittavissa, mutta kokonaisuutta katsottaessa ne eivät olleet merkittäviä. Muun muassa vastaus roolissa toimimisesta luokkakaverin takia, olisi ollut selkeä osoitus ulkoisesta motivaatiosta. Viisi oppilaista vastasi toimineensa roolissa itsensä takia ja omasta sisäisestä halusta ja yksi oppilaista vastasi toimineensa roolissa itsensä sekä luokkatoverin takia.

”No en mä tiää, ehkä molempien. Mä ite halusin tehdä sitä, koska mä tykkään valmentaa ja tehdä kaikkee...”

Vastauksesta voidaan kuitenkin nähdä halu toimia roolissa ensisijaisesti sisäisiä motiiveista käsin. Tulostavuu ja pelien häviäminen valmentajan roolissa koettiin painetta aiheuttavana tekijänä, joka saattaa viitata ulkoiseen motivaatioon. Urheilujakson voidaan kuitenkin todeta edistäneen ensisijaisesti sisäisen motivaation syntymistä.

Amotivaatio

Oppilaiden vastauksista ei noussut esiin amotivoituneita oppilaita. Sen sijaan oppilaiden kokemuksista välittyi sisäinen motivaatio. Oppilaat kokivat roolien vaikuttaneen heihin positiivisesti ihmisinä. Vastauksista nousi esiin kehittyneet kaverissuhteet ja sosiaaliset taidot, vastuunottaminen, johtajuus, ryhmätyötaidot, tulevaisuuden valmennustehtäviin perustan luominen, aktiivisempi ihminen ja kehittyneet organisointitaidot.

”No siis joo, varmaan on vaikutuksia esim. sosiaaliin taitoihin, valmentamisessa sellaseen johtaja jutskaan, et sä pystyt tekee asioita paremmin.”

”Kyl se ehkä jotain uusia juttuja tuo siihe, kun on toiminut rooleissa vähän enemmän, et kaikissa ryhmätöissä osaa ottaa isomman taakan sitten kyllä.”

Oppilaat kokivat rooleissa toimimisen selkeänä, tuttuna, helppona ja lopulta rutiininomaisena toimintana. Vastauksista nousi esiin aikaisempi joukkuelajitausta ja sitä kautta aihealueen parempi ymmärrys. Myös hyvä perehdytys tehtäviin koettiin rooleissa toimimista edistävänä tekijänä. Oppilaiden kokemusten perusteella voidaan todeta, että oppilaat näkivät roolien vaikuttavan heihin positiivisella tavalla oppilaana ja yhteisössä kasvamisen kautta. Oppilaiden vastauksissa ei noussut esiin amotivoituneita oppilaita. Sen sijaan sisäiset motiivit ohjasivat oppilaiden toimintaa urheilujakson aikana.

5 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden toteutumista urheilukasvatusmallin avulla alakoulun 5. luokan oppilaille. Tutkimuksessa tarkasteltiin nousevatko itsemääräämisteorian motivaatiotekijät autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys esiin, tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta urheilukasvatusmallin tuomien roolien avulla. Pääpaino tutkimuksessa oli urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodissa, jossa oppilaan itseohjautuvuutta lisättiin erilaisten vastuutehtävien ja roolien avulla.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että Siedentopin urheilukasvatusmallin avulla voidaan edistää oppilaan itseohjautuvuutta ja sisäisen motivaation syntymistä Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian psykologiset perustarpeet täyttämällä. Tutkimustulosten perusteella urheilukasvatusmallin oppilaskoutsausmetodi tuki oppilaan sisäisen motivaation syntymistä.

Oppilaan autonomian kokemus kasvoi erityisesti valmentajan roolissa toimittaessa, oppilaan kompetenssi kasvoi oppilaan kokiessa olleensa kyvykäs ja onnistuessa urheilukasvatusmallin eri rooleissa toimiessaan ja oppilaan yhteisöllisyyden kokemus kasvoi oppilaan saadessa olla osana joukkuetta ja koko ryhmää urheilujakson aikana. Tutkimustulosten perusteella urheilukasvatusjakson aikana oppilaan sisäinen motivaatio kasvoi itsemääräämisteorian perustarpeet tyydyttämällä, ulkoiseen motivaatioon suuntaavia kommentteja havaittiin muutamia ja amotivoituneita oppilaita ei otannassa tavoitettu yhtään.

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan liikunnantunneilla itseohjautuvuutta tulisi vahvistaa kannustamalla oppilasta ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan sekä ryhmänjäsenistään auttamalla toisia ja huolehtimalla yhteisistä asioista. (POPS 2014, 274-275.) Decin ja Ryanin mukaan ihminen on itseään toteuttava ja itseohjautuva olento, jolla on kolme sisäistä psykologista perustarvetta autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys. (Deci & Ryan 2000.) Teorian mukaan sisäisen motivaation voidaan nähdä syntyvän näiden kolmen perustarpeen täyttymisen myötä (Deci & Ryan 2017, 11). Tutkimustulosten perusteella voidaan

todeta, että itseohjautuvuutta ja sisäisen motivaation syntyä pystyttiin tukemaan urheilujakson aikana Decin ja Ryanin itseohjaavuusteorian psykologiset perustarpeet täyttämällä.

Opetussuunnitelma korostaa sosiaalisten taitojen kehittämistä liikuntakasvatuksen avulla ja oppilaan kykyä toimia vastuullisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Opetushallitus 2016, 5.) Kumpulainen ym., (2010, 50-51) mukaan opettaja voi esimerkiksi jakaa oppilaille erilaisia rooleja, joissa on erilaisia vastuualueita. Näin oppilaat oppivat antamaan ja saamaan palautetta sekä toimimaan vastuullisesti oman roolin velvoittamalla tavalla. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että urheilukasvatusmallin tarjoamat roolit mahdollistivat kehittymisen vastuulliseksi toimijaksi oman roolin velvoittamalla tavalla. Oppilaiden sosiaaliset taidot, palautteenanto- ja vastaanottokyky kehittyivät jakson aikana oppilaskoutsiroolissa toimiessa.

Autonomia

Decin ja Ryanin (2000) ensimmäinen psykologinen perustarve on autonomia, jolla tarkoitetaan yksilön vapautta päättää asioista. Autonomian perustarpeen tyydyttäminen nähdään yhtenä sisäisen motivaation synnyttävänä tekijänä, (Deci & Ryan 2000.) joka on vastakohtana kontrolloidulle tekemiselle. (Martela & Jarenko 2015, 57). Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaiden autonomian perustarpeen tyydyttäminen synnytti oppilaissa sisäistä motivaatiota. Vapaus valita eri rooleja ja vapaus toimia rooleissa omista lähtökohdista käsin edisti oppilana autonomian kokemusta. Toiminnan vapaaehtoisuus oli avainasemassa sisäisen motivaation syntymiselle.

Martelan ja Jarenkon (2015, 58) mukaan vapaus ei tarkoita suuntaviivojen ja päämäärien hukassa olemista, vaan ulkoapäin asetettujen raamien sisältä löytyvää tekemisen vapautta. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että urheilukasvatusmallin raamit, opettajan selkeä ohjeistus ja roolien tuomat velvoitteet tarjosivat oppilaille suuntaviivat ja turvallisen ympäristön roolissa toimimiselle. Roolien sisällä oppilaille oli mahdollisuus henkilökohtaiseen päätöksentekoon ja omien ideoiden suunnitteluun sekä toteutukseen, joka edisti oppilaan autonomian kokemusta ja sisäisen motivaation syntymistä.

Decin ja Ryanin (2017, 10) mukaan yksilön toiminta voi olla sisältä päin kumpuavaa, tai ulkoisista pakotteista aiheutuvaa. Martela (2015, 57-58) jatkaa, kuinka toiminnan ollessa itseohjautuvaa ja sisältäpäin kumpuavaa, ihminen kokee asian helpommin omakseen ja pystyy aidosti ilmaisemaan itseään. Tutkimustulosten perusteella oppilaat olivat aidosti innostuneita urheilujaksosta, rooleista ja niissä toimimisesta. Toiminnan voitiin havaita olevan sisäisistä motiiveista lähtöisen olevaa toimintaa, joka tuki oppilaan autonomiaa ja sisäisen motivaation syntymistä.

Kyvykkyys

Decin ja Ryanin toinen psykologinen perustarve on kyvykkyys. Kyvykkyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta omista kyvyistä, taidoista ja osaamisesta. Itsensä kyvykkääksi kokeva yksilö nauttii työskentelystä, uskoo itseensä ja on tyytyväinen tehtävän tehtyään. Kyvykkyuden kokemus synnyttää yksilössä sisäisen motivaation. (Martela & Jarenko 2015, 59-60.) Tutkimustulosten perusteella oppilaskoutsiroolin sisältämät tehtävät olivat mielekkäitä toteuttaa ja oppilaat kokivat olevansa kyvykkäitä omassa roolissa toimiessaan.

Tutkimustuloksia tarkastellessa Flow-tilan merkitys voitiin nähdä selkeästi. Oppilaiden vastauksista nousi esiin innokkuus ja halukkuus toimia eri tehtävissä. Tehtävät eivät olleet liian vaikeilta suorittaa ja roolissa toimiminen oli oppilaille selkeää hyvän perehdytyksen ansiosta. Liukkosen (2017,59) mukaan flow-tilassa yksilö saavuttaa hurmostilan ja kykenee ponnistelematta luoviin ratkaisuihin ja huippusuorituksiin.

Järvilehto (2014, 40) jatkaa, kuinka Flow-tilan vaatii täydellisen keskittymisen, palautetta tehtävästä, selkeän tavoitteen ja kykyjen kanssa tasapainossa olevan vaikeusasteen. (Järvilehto 2014, 40) Oppilaskoutsin rooli tarjosi mahdollisuuden Flow-tilan saavuttamiseksi täyttämällä Flow-tilalle asetetut ehdot. Järvilehdon (2014, 31) mukaan kyvykkyuden kokemuksen saavuttamiseksi on tärkeää asettaa tehtävät oikealle vaikeusasteelle, jotta ne herättävät oppilaan kiinnostuksen ja yksilö voi kokea itsensä arvokkaaksi. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokivat rooleissa toimimisen arvokkaaksi ja nauttivat onnistuessaan roolin

vaatimissa työtehtävissä. Onnistuminen edisti kyvykkyyden kokemusta ja sisäisen motivaation syntymistä.

Deci ja Ryan (2017, 11) mukaan kyvykkyyden kokemus voidaan tehdä kuitenkin tyhjäksi liian vaikeiden tehtävien ja huonon palautteen sekä toisiin vertailun avulla. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokivat saavansa toteuttaa itsenään omista lähtökohdista käsin, eikä heidän toimintaansa arvosteltu tai pakotettu muuttamaan millään tavalla. Näin urheilujakso mahdollisti oppilaan kyvykkyyden kokemus ja sisäisen motivaation syntyminen.

Yhteisöllisyys

Decin ja Ryanin kolmas psykologinen perustarve on yhteisöllisyys, jolla tarkoitetaan yksilön kaipausta kokea yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmässä. Yhteenkuuluvuuden kaippuu yhdistää ihmisiä vastavuoroisen välittämisen kokemuksen kautta. (Deci & Ryan 2000.) Martelan ja Jarenkon (2015, 61) mukaan tärkeää yhteenkuuluvuuden kokemisen kannalta on, että yksilöä kohdellaan arvokkaasti yhteisössään, yksilö tulee kunnioitetuksi ja kokee, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on. Tämän lisäksi yksilöllä on tarve tulla nähdyksi, joka lisää yksilön yhteenkuuluvuuden kokemusta.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että urheilukasvatusmalli mahdollisti yhteisöllisyyden kokemuksen aivan uudella tavalla koulun liikuntatunneilla. Samaan joukkueeseen kuulumisen pidemmän jakson ajan nostatti yhteishenkeä ja yhdessä jaksolla toimiminen paransi oppilaiden sosiaalisia suhteita. Yhteistyötaidot ja lämminhenkinen ilmapiiri edistivät oppilaiden yhteisöllisyyden kokemusta ja sisäisen motivaation syntymistä.

Decin ja Ryanin mukaan hyvinvointiin tarvitaan kaikkien kolmen psykologisen perustarpeen yhteissumma (Deci & Ryan 2014). Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta urheilukasvatusmallin tukeneen Decin ja Ryanin kolmen psykologisen perustarpeen täyttymistä ja mahdollistaneen oppilaiden sisäisen motivaation syntymisen.

5.2 Tutkimuksen toteutuksen arviointia

Varton (2006, 183-184) mukaan tutkimuksen kulku tulisi kuvata kokonaisuudessaan niin selkeästi, että se on mahdollista toteuttaa uudestaan. Tutkimuksen kuvauksesta tulisi selvittää muun muassa menetelmät, ratkaisut, tulkinnan perusteet, myös virheet, virhetulkinnat ja ongelmat. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kulku pyrittiin selvittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti kyseistä ohjetta noudattaen, jotta se voidaan toteuttaa tarvittaessa uudestaan mahdollisimman samansuuntaisesti.

Varto (2006, 183-184) jatkaa, kuinka ongelmaksi voi muodostua tutkijan vaikeus pysyä kartalla oman tutkimuksen aikana tapahtuvista ratkaisuista. Laadullisessa tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että lähtökohdat tulisi olla aikaisemman tutkimuksen kanssa hyvin samankaltaiset ja raportoinnissa pyritään myös noudattamaan samaa tutkimustapaa, mikäli halutaan toteuttaa jokin aiemmin toteutettu tutkimus uudestaan. (Varto 2006, 183-184).

Tässä tutkimuksessa seurattiin aikaisemmin tehdyn tutkimuksen mallia valitsemalla valmis testattu haastattelulomake, jota oli käytetty urheilukasvatusmallia testattaessa autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden osa-alueita peilattaessa Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaan. Valmiin haastattelulomakkeen käyttäminen koettiin hyödylliseksi erityisesti tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Valmista haastattelulomaketta muokattiin alakoulun oppilaille sopivaksi asiayhteydet säilyttäen. Ratkaisu muokata haastattelulomake ymmärrettävämpään muotoon koettiin hyväksi päätökseksi haastattelulomakkeen toimivuuden ja asianmukaisten vastausten perusteella.

Varton (2006, 184-186) mukaan tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan ensin tarkastelemalla tutkijan lähtökohdat ja perustellut aiheen valitsemiseksi, toiseksi tarkastelemalla aiheen merkityksellisyyttä ja tärkeyttä ja kolmanneksi kuvaillen mitä, missä, milloin ja miten tutkimus suoritettiin. Seuraavaksi pohdinnassa edetään keskittymällä yllä mainittuihin seikkoihin syvemmin.

Varton (2006, 185) mukaan raportissa tulee ensin mainita tutkijan lähtökohdat ja perustellut lähteä tutkimaan kyseistä aihetta. Tämä avaa tutkijan esiyymmärrystä aihealueesta. Tässä tutkimuksessa merkittävyys ja aiheen tärkeys nousi opetussuunnitelman taustalla vaikuttavan itsemääräämisteorian ymmärtämisen ja soveltamisen lähtökohdista. Lähtökohtaa pyrittiin perustelemaan ytimekkäästi tutkimustehtävä osiossa. Tutkijana halusin saada aiheesta paremman ymmärryksen ja kasvattaa opettajan kompetenssia tulevana liikunnanopettajana. Kirjallisuuskatsaus, empiirinen testaaminen sekä tutkimustulokset tarjosivat tutkijaa tyydyttävän kokonaisuuden ja paremman ymmärryksen aihealueesta.

Toiseksi Varto (2016, 185) nostaa esille tutkijan tulinnan aiheen merkityksellisyydestä ja tärkeydestä. Merkityksellisyys ja tärkeys vaikuttaa siihen, millaiset menetelmät tutkija on valinnut tutkimukseensa. Tässä tutkimuksessa haluttiin saada tarkkaa kokemukseen ja empiiriseen tutkimukseen perustuvaa tietoa, joka ohjasi tutkimuksen menetelmän valinnan kvantitatiivisen tutkimuksen sijaan kvalitatiiviseen suuntaan.

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus keskittyy ihmisen ja elämismaailman tutkimiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), jossa elämismaailma nähdään merkitysten maailmana. (Varto 2005, 29). Koska tutkimuksessa keskityttiin kokemusten tutkimiseen, oli perusteltua valita aineiston analysointimenetelmäksi fenomenografia, joka Rissasen (2006) mukaan keskittyy ihmisten käsityksiin ja kokemuksiin tutkittavasta aihealueesta.

Alasuutarin (1993) mukaan tutkimusprosessin alussa tutkijan tehtävänä on tarkkaan harkita, millainen merkitys teoreettisella viitekehyksellä on aineiston hankinnan kannalta. Tässä tutkimuksessa oli selkeä tavoite saada teoriasta nousseisiin valmiisiin teemoihin vastauksia, joiden pohjalta tutkimuskysymykset muodostettiin. Näin valikoitui teorialähtöinen analyysi, joka Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan perustuu jo olemassa olevaan valmiiseen malliin tai teoriaan.

Teorialähtöisyys koettiin hyväksi valinnaksi valmiiden teoriasta nousseiden teemojen ansiosta, joka rajasi aineiston niin, että voitiin keskittyä hankkimaan täsmällistä tietoa tutkimuskysymysten suunnassa. Eskolan (2017, 173) mukaan teemoittelussa aineisto

ryhmitellään tutkimuskysymysten kannalta olennaisten teemojen mukaisesti ja samalla etsitään osuvia sitaatteja analysoitavaksi. Tässä tutkimuksessa teemoittelu oli asianmukainen ja hyväksi koettu valinta haastattelulomakkeen valmiiksi teemoiteltujen kysymysten ansiosta. Teemojen pohjalta tutkimustuloksista rakennettiin selkeä kokonaisuus, joka vastasi suoraan tutkimuskysymyksiin.

Aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelu. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelu on menetelmänä joustava, tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä vastavuoroista keskustelua tutkittavan kanssa. Haastattelukysymykset voidaan esittää vaihtelevasti halutussa järjestyksessä ja tutkimukseen voidaan valita suoraan sellaisia tutkittavia, joilla on tietämys tutkittavasta aihealueesta.

Tässä tutkimuksessa valmiiden teemojen ja valmiin haastattelulomakkeen ansiosta aineistonkeruumenetelmä tarkentui temahaastatteluksi. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan temahaastattelu pohjautuu valmiiksi määrättyyn teemaan. Näin temahaastattelu oli äärimmäisen selkeä, toimiva ja perusteltu valinta aineistonkeruumenetelmäksi.

Tutkimuksen otanta oli harkinnanvarainen ja siihen osallistui 6 oppilasta. Pienen otannan valinta oli perusteltua, sillä laadullisessa aineistossa Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kyse on aineiston laadusta, ei määrästä. Tutkimus keskittyi pääsääntöisesti oppilaskoutseihin, joka rajasi tutkittavien määrää entisestään. Saturaatiopiste täyttyi jo neljännen haastattelun kohdalla, kun tutkimuskysymysten kannalta olennainen informaatio toisti itseään.

Oppilaiden kokemukset olivat kauttaaltaan samansuuntaiset läpi tutkimuksen, lukuun ottamatta ulkoista motivaatiota käsitteleviä kysymyksiä, joissa oli havaittavissa pieniä eroavaisuuksia. Kyseiset eroavaisuudet eivät kuitenkaan olleet olennaisia tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta. Mikäli tutkimuksessa olisi edetty useamman hermeneuttisenkehän kautta tehden sekä aineistolähtöistä, että teorialähtöistä analyysia olisi ulkoista motivaatiota koskevia kysymyksiä voitu tarkastella lähemmin.

Kolmanneksi Varton (2006, 186) mukaan raportin tulee kuvaillaan mitä, missä, milloin ja miten tutkimus suoritettiin. Tässä tutkimuksessa haastatteluiden toteutuksesta tehtiin selkeä kuvaus tutkimuksen toteutus osioon. Tutkimuksen empiirinen osio eli käytännöntoteutus toteutui suunnitellusti ja se ehdittiin toteuttaa juuri ennen koronaviruksen aiheuttaman etäjakson alkua. Käytännöntoteutus oli onnistunut, se eteni suunnitellusti ja johdonmukaisesti alusta loppuun saakka. Mikäli jotakin olisi tullut tehdä toisin, ohjaavia opettajia olisi suositeltavaa olla useampi, jotka keskittyisivät opettamaan oppilaille pedagogisia ohjaukseen liittyviä taitoja.

Oppilaiden yksilölliset piirteet, erilaiset tarpeet ja kehityksenkohteet oppilaskoutseina vaati opettajalta paljon aikaa. Yleinen ohjaukseen liittyvä koulutus tarjosi hyvän perustan oppilaille, mutta ei mahdollistanut yksilöllisiin tarpeisiin puuttumista. Useamman opettajan läsnäolo olisi voinut tehdä jaksosta monipuolisemman kokemuksen ohjauksen näkökulmasta, mutta toisaalta yhden opettajan tuoma malli mahdollisti tasa-arvoisen työskentely-ympäristön oppilaiden itsenäiselle työskentelylle.

Aineistonkeruu siirtyi etäjakson aiheuttaman uuden tilanteen myötä suunniteltua myöhemmäksi. Haastattelut oli tarkoitus toteuttaa kasvotusten heti urheilujakson päätyttyä, mutta koronaviruksen takia haastatteluajankohta siirtyi ja haastattelut aloitettiin heti tilanteen rauhoituttua ja etäopetuksen tasaannuttua. Haastatteluista neljä tehtiin videopuhelun välityksellä ja haastatteluista kaksi kasvotusten etäjakson loputtua.

Verkkohaastattelu-ympäristö saattoi vaikuttaa jonkin verran tutkittaviin, mutta sen vaikutukset tutkijan näkökulmasta olivat positiivisia. Oppilaat olivat innoissaan uudesta ja erilaisesta ympäristöstä eivätkä jännittäneet haastattelutilannetta. Aineistonkeruun kannalta verkkoympäristö teki haastattelutilanteesta vapautuneemman kokemuksen, kun taas kaksi muuta haastattelua tutussa omassa koululuokassa olivat selkeästi jännittyneempiä.

Luokassa tehdyissä haastatteluissa oppilas näki opettajan pitkästä ajasta korona epidemian jälkeen, kouluun oli muutenkin jännittävää palata ja haastatteluun tarvittava välineistö sekä opettajan osoittama paikka haastattelua varten oli uusi kokemus oppilaille. Tilanne oli selkeästi jännittyneempi, verrattaessa neljän oppilaan verkkohaastatteluun, jossa jokainen sai itse valita

turvallisen haastattelu ympäristön itselleen. Verkkohaastattelussa tutkimukseen tarvittava välineistö ei välittynyt oppilaalle, eikä näin ollen häirinnyt oppilaan keskittymistä tutkimukseen. Molemmilla tavoilla saatiin tutkimusaineisto kasaan ja tutkimustuloksien kannalta tutkimusympäristöllä ei nähty olevan merkittävää vaikutusta.

Lopuksi Varton (2006, 189) mukaan raportoidaan tutkimuksen tulokset, pohditaan tulosten yleistettävyyttä ja niiden sovellettavuus elämismaailmaan. Tutkija itse asettaa ne rajat, joiden sisällä tutkimustuloksia voidaan pitää pätevinä. Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset raportoitiin tulososioon tutkimuskysymysten valossa olennaiset asiat poimien.

Tulosten tiivistäminen oli vaikeaa, sillä aineisto tarjosi mielenkiintoisia asioita myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta. Aineiston rajaaminen oli kuitenkin välttämätöntä ja se rajattiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Mielenkiintoista informaatiota jouduttiin jättämään sivuun tulososiosta, mutta tutkimuskysymysten kannalta olennaisesta informaatiosta pidettiin loppuun asti kiinni. Tutkimustulokset tarjosivat myös muuta mielenkiintoista informaatiota, mutta niiden tutkiminen voidaan jättää jatkotutkimuksesta kiinnostuneille tutkijoille. Jatkotutkimusidea käsitellään pohdinnan lopussa jatkotutkimusidea kohdassa.

Tutkimusetiikka

Kuulan (2013, 13) mukaan moraaliset valinnat ja päätökset kulkevat tutkijan mukana koko tutkimusprosessin ajan. Eettiset kysymykset alkavat jo aihetta valittaessa ja ne jatkuvat tutkimustuloksiin ja niiden vaikutuksiin saakka. Eettisestä näkökulmasta huomiota tulee kiinnittää aiheen valintaan, tutkimuskohteeseen, tutkittavien kohteluun, tiedon luotettavuuteen, tutkimustuloksiin ja niiden vaikutuksiin. Erityisen tarkkana tulisi olla henkilötietojen keräämisen ja käsittelyn suhteen. Henkilötietojen käsittelyä esiintyy muun muassa aineiston keräämisen, työstämisen, analysoinnin, julkaisun ja aineiston arkistoinnin vaiheissa.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin toimimaan Kuulan (2013, 13) ohjeiden mukaan. Tutkimusaiheen valinta pohjautui opetussuunnitelman taustalla vaikuttavaan Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaan. Teorian toimiessa perusopetuksen opetussuunnitelman taustalla on

luonnollista testata sen toteutumista peruskouluun osallistuvilla oppilailta. Tutkimuskohteena 5. luokan oppilaat ovat nuoria, mutta kykeneviä päättämään osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimusluvut kysyttiin Wilman-viestillä oppilailta sekä huoltajilta. Oppilas ja huoltajat yhdessä päättivät osallistuuko oppilas haastatteluun ja lähettivät suostumuksensa Wilman kautta tutkijalle.

Henkilötietolain mukaan ihmisillä on oikeus päättää itseään koskevien tietojen käsittelystä ja elää yksityiselämää ilman toisen puuttumista. Tutkimusta tehdessä tämä tarkoittaa sitä, ettei ketään saisi tutkia salaa ja tutkittavilta tulisi aina pyytää tutkimuslupa. Tutkimuksessa luottamuksellisuus näkyy siinä, että tutkittavien kanssa on tehty sopimukset ja lupaukset aineistonkäytöstä. Luottamuksen kannalta tärkeintä on, että aineistoa käytetään juuri niin kuin siitä on sovittu tutkittavien kanssa. (Kuula 2006, 86-90.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuslupaa kysyttäessä esiteltiin tutkimuksen tarkoitus, aineistokeruumenetelmä ja lopuksi kysyttiin suostumus tutkimukseen. Tutkimuslupakirjeessä kerrottiin oppilaita koskevien tietojen salassapidosta, korostettiin anonyymisyyttä kertomalla tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja haastatteluiden nimettömiä ja ettei koulua, oppilasta tai kaupunkia mainittaisi tutkimuksessa nimeltä.

Kuulan (2006, 117) mukaan tutkimusluvan allekirjoittaminen ei ole aina välttämätöntä, mikäli tutkittava vastaa esimerkkisi internetin välityksellä lähetettyyn lomakkeeseen. Osallistuminen ja sen takaisin lähettäminen on itsessään suostumus tutkimukseen. Lomakkeen saatekirje ja sen sisältämä informaatio muodostaa suostumuksen sisällön. Esimerkiksi haastattelututkimukseen ei tarvitse välttämättä laatia allekirjoitettavaan tutkimussuostumusta. Haastattelut tulisi raportoidaan niin, että tutkittavia ei voi tunnistaa. Tutkimuksen valimistuttua äänitallenne tulee hävittää. Haastattelut litteroidaan ja tekstitiedostosta henkilöiden, organisaatioiden ja paikkakuntien nimet muutetaan peitenimiksi. (Kuula 2006, 129).

Tässä tutkimuksessa edettiin Kuulan (2016, 129) ohjeiden mukaan. Tutkittaville kerrottiin aineistonkeruu ja analysointiprosessi, kuinka haastattelut nauhoitetaan, taltioidaan, kirjoitetaan puhtaaksi ja jonka jälkeen aineisto analysoidaan ja äänitiedosto hävitetään. Aineistoa

analysoidessa ei käytetty oppilaiden, organisaation tai paikkojen nimiä laisinkaan. Äänitiedostot hävitettiin lopullisesti tutkimuksen valmistuttua.

Validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen voidaan sanoa olevan validi, sillä sen tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmä osoittivat mittaavan tutkittavan ilmiön haluttuja ominaisuuksia. Tutkimuksessa haluttiin selvittää autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden kokemuksia, joihin kaikkiin kolmeen saatiin tutkimuskysymysten suuntaisia vastauksia. Tutkimuksen voidaan myös sanoa olevan luotettava ja toistettavissa oleva, koska sen mittaria oli käytetty myös aiemmassa tutkimuksessa.

Aineistonanalysointimenetelmänä fenomenografia oli asianmukainen valinta, koska fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä empiirinen laadullinen haastattelu, jonka avulla pyritään tutkimaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimustuloksia ei lähdetä kuitenkaan yleistämään, sillä Metsämuurosen (2006, 23) mukaan kontekstisidonnaiset käsitykset eivät välttämättä sovellu käytännön kontekstiin.

Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin vertailla ja peilata muihin laajempiin itsemääräämisteoriaa ja urheilukasvatusmallia käsitteleviin tutkimuksiin, kuten A self-determined perspective of the Sport Education Model, jossa urheilukasvatusmallin todettiin tukevan itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen täytymisen kautta oppilaan itseohjautuvuutta ja sisäisen motivaation syntymistä. (Perlman & Grace Goc 2010, 414.)

5.3 Jatkotutkimusideat

Jatkotutkimusideana olisi mielenkiintoista selvittää hyväntekemisen perustarpeen merkittävyyttä oppilaan sisäisen motivaation synnyssä. Martelan ja Jarenkon (2015, 61-62) mukaan ihmisen kokeakseen elämänsä merkitykselliseksi ja arvostetuksi, hänellä on tarve tehdä toisille jotakin hyvää ja hyödyllistä. Hyväntekemisen perustarpeen tutkiminen voisi olla varteenotettava ja merkityksellinen tutkimusaihe kolmen muun perustarpeen lisäksi.

Toisena jatkotutkimusideana olisi mielenkiintoista selvittää tukeeko Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen täytyminen urheilukasvatusmallia apuna käyttäen erityisesti urheilullisten ja kilpailuorientoituneiden oppilaiden sisäisen motivaation syntymistä, vai mahtuuko joukkoon myös muut orientaatiotyypit. Mielenkiintoista olisi selvittää ottaako ulkoinen motivaatio sittenkin otteen, mikäli tutkimusjoukkona olisi koko ryhmä, eikä vain oppilaskoutsin rooleissa toimineet henkilöt.

Decin ja Ryanin (200&2008) mukaan ulkoinen motivaatio sitouttaa tekijänsä aktiviteettiin jonkin ulkoisen tekijän takia, joka on yhteydessä esimerkiksi palkkion tavoitteluun. Tässä tutkimuksessa oppilaat eivät tieneet etukäteen saavansa palkintoja urheilujaksolle osallistumisesta. Kilpailullisuus ja otteluiden voittaminen urheilukasvatusjaksolla saattoivat kuitenkin edistää myös oppilaan ulkoista motivaatiota.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Araujo, R., Hastie, P.A., & Mesquita, I.M. 2016. The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of Sport Education and the Step-Game-Approach model. *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi:10.1080/17408989.2017.1294668
- Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1–60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brock, S. J., Rovigno, I., & Oliver, K. L. 2009. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 355-375.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Performance*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Deci, E., Ryan, R. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 49: 14–23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2014. *Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory*. *Human Motivation and Interpersonal Relationships*, 53–73. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat? Laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheet askel askeleelta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toim. Aaltola, J: Valli, R. Juva. PS-kustannus. 159-197.
- Eskola, J & Suoranta, J 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Farias, C. F., Hastie, P. A., & Mesquita, I. M. 2016. Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong actionresearch intervention in Sport Education. *European Physical Education Review*.
- Hautamäki, J., Karjalainen, T., Kupiainen, S. 2009. THE FINNISH EDUCATION SYSTEM AND PISA. Ministry of Education Publications. Finland.
- Helsingin sanomat. 2014. Koululiikunnassa täyskäännös – vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä. Luettu: 4.6.2019
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Juva: Bookwell oy.
- Kangas, M., Vesterinen, O., Lipponen, L., Kopisto, K., Salo, L. & Krokfors, L. 2014. Students' agency in an out-of-classroom setting: Acting accountably in a gardening project. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(1), 34–42.
- Koppa. 2009a. Kokemuksen kuvaaminen. Jyväskylän yliopisto. Digipalvelut. Luettu: 19.5.2020.
- Koppa. 2009b. Fenomenografinen analyysi. Jyväskylän yliopisto. Digipalvelut. Luettu: 19.5.2020.
- Kowal, J., & Fortier, M. S. 1999. Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355–368.
- Kulinna, P. H. 2008. Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education. *The Elementary School Journal*, 108, 219–227.
- Kumpulainen, K. Krokfors, L, Lipponen, L. Tissari, V. Hilppö, J. Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. vastapaino. Tampere.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toim. Aaltola, J: Valli, R. Juva. PS-kustannus. 28-45.
- Liukkonen, J. 2017. Psykykinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja. Juva: PS-kustannus.
- Martela, F. 2015. Valonöirit. Sisäisen motivaation käsikirja. Helsinki: Gummerus Kustannus Oy.
- Martela, F., & Jarenko, K. 2014. Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014.
- Martela, F. & Jarenko, K. 2015. DRAIVI – Voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Helsinki: Talentum.

- Martela, F., & Ryan, R. M. 2015. The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*.
- Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. 2017. Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261–1282.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2016. Liikunnan tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus.
- Perlman, D & Grace Goc, K. 2010. A self-determined perspective of the Sport Education Model. University of Wollongong. Published online: 11 Oct 2010.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto. Luettu: 19.5.2020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York, NY, US: Guilford Press.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Anna Puusniekka. 2006: KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto, Tampere. [<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>], luettu 7.5.2020.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van Der Mars, H. 2004. Complete guide to sport education 2nd edition. Human Kinetics.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. Helsinki.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital.
- Wallhead, T. 2017. Developing effective student coaches in Sport Education. *Active+Healthy Journal*. Vol 24:2/3, 21–21.
- Wallhead, T., & O'sullivan, M. 2007. A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(3), 225–243.
- William J. Rothwell, Kevin J. 1999. The Sourcebook for Self-directed Learning. Human Resource Development Press, Inc.; Lslf edition.
- Wiseman, R. 2014. Revi tämä kirja. Ensimmäinen painos. Keuruu. Atena Kustannus Oy.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelulomake

Urheilukasvatusmalli kysymykset

1. Mitä ajattelet urheilujaksosta? (lajiharjoittelu, koutsaus, turnaus ja loppuottelut)
2. Mitä ajattelet omasta joukkueestasi?
3. Mitä ajattelet turnauksen järjestämisestä?
4. Mitä ajattelet lopputurnauksesta? (semifinaali ja finaali)
5. Mitä ajattelet tulosten kirjaamisesta?

Autonomia

1. Tuntuuko sinusta siltä, että saat tehdä valintoja liittyen rooleihin, niiden odotuksiin, oppituntien suunnitteluun ja harjoitusten sisältöihin? (roolit, valmentaja, tuomari, alkulämpövastaava...)
2. Tuntuuko sinusta siltä, että saat tehdä koutsina asiat sinulle ominaisella tavalla?
3. Kuvaile millainen rooli sinulla on päätöksenteossa? (roolit, valmentaja, tuomari, alkulämpövastaava...)
4. Kuvaile millaisia valintoja olet tehnyt ja onko sinusta tuntunut siltä, että sinua on painostettu tekemään jotain asioita liittyen eri rooleihin?

Kompetenssi

1. Tuntuuko sinusta, että olet edistynyt/kehittynyt jakson aikana pelaajana tai ihmisenä?
2. Tuntuuko sinusta, että olet taitava seuraavissa rooleissa? (pelaaja, tulostenkirjaaja, tuomari, koutsi, alkulämpövastaava...)
3. Tuntuuko sinusta, että olet hyvä salibandyssä?
4. Kuinka taitavaksi olet kokenut itsesi salibandyjaksolla, sen eri rooleissa, vastuutehtävissä, joukkuekaverina, luokkakaverina?
5. Miten taitavana pidät itseäsi niissä rooleissa, joissa olet toiminut?
6. Tuntuuko sinusta, että olet käyttänyt taitojasi salibandyjakson aikana menestyksekkäästi ja monipuolisesti?

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus (yhteisöllisyys)

1. Tuntuuko sinusta hyvältä olla luokkakavereiden, joukkuekavereiden ja opettajan kanssa?
2. Tuntuuko sinusta, että työskentelet hyvin luokkakavereiden, joukkuekavereiden ja opettajan kanssa?
3. Miltä sinusta tuntuu tuoda omia mielipiteitä julki omassa joukkueessa ja liikuntaryhmässä?
4. Oletko luonut suhteita joukkueenjäsenen, liikuntaryhmän tai opettajan kanssa jakson aikana?
5. Kuinka koet itsesi osana joukkuetta, osana liikuntaryhmää tai opettajan silmissä?
6. Minkälainen suhde sinulla on omaan joukkueeseen, liikuntaryhmään ja opettajaa kohtaan?

Sisäinen motivaatio

1. Koitko hyvinolontunteita pelatessasi salibandy pelejä, tutustuessasi lajiin, oppiessasi uusia taitoja, ja päästessäsi käyttämään uusia taitoja?
2. Koitko hyvinolontunteita opittuasi uusia taitoja?
3. Koitko hyvinolontunteita voittaessasi salibandy pelejä ja saadessasi niistä pisteitä?
4. Koitko tyytyväisyyttä, siitä, että pystyit osoittamaan kehittyneesi pelissä?
5. Tuntuiko sinusta, että pelit olivat kovavauhtisia ja piditkö siitä?
6. Miltä sinusta tuntui, pelin muuttuessa kiihkeämmäksi?

Ulkoinen motivaatio

1. Oliko sinusta arvokasta ja tärkeää olla osana tiimiä ja toimia eri rooleissa?
2. Luuletko, että joukkueessa pelaaminen ja kannustaminen ovat kurssin tavoite?
3. Onko peleihin osallistuminen ja osana tiimiä oleminen sinulle henkilökohtaisesti tärkeätä?
4. Onko osana tiimiä oleminen sinun mielestäsi tärkeätä?
5. Pelasitko kaikissa peleissä ja jos pelasit, niin miksi? Tuliko sinulle ikäviä kokemuksia peleistä?
6. Tuottiko rooleissa toimiminen sinulle paineita?
7. Toimitko roolissa luokkatoverisi takia? Jos et, niin kenen takia?
8. Miltä luulet näyttäväsi, kun pelaat kentällä tai toimit jossakin roolissa?

Amotivaatio

1. Luuletko, että rooleissa toimimisella on mitään vaikutusta sinuun oppilaana?
2. Voisitko kuvaila, kuinka selkeää sinulle on toimia pelaajana, tai jossakin toisessa roolissa?

Vapaa sana jaksosta muutamalla virkkeellä:

Interviews traditionally began with a SEM-related question. These questions were open-ended to allow both students and teachers to provide a wide array of statements. Probing questions were initiated to further investigate student and teacher perceptions. These questions related to SDT and motivational aspects (i.e. intrinsic, extrinsic and amotivation).

Sport Education Model Questions

- | | | |
|----|---|-----------------------|
| 1. | What do you think about having different seasons during your soccer unit? | Seasons |
| 2. | What do you think about your team? | Affiliation |
| 3. | What did you think about have a tournament in class? | Formal
Competition |
| 4. | What did you think about the championship game? | Culminating
Event |
| 5. | What do you think about keeping records? | Record
Keeping |
| 6. | What did you think about the award ceremony? | Festivity |

Sample Probing Statements Related to SDT Needs and Motivation

Autonomy

- Do you feel like you have choice in (e.g. roles, expectations of roles, what the practice consisted of)?
- Do you feel free to do things your way?
- Can you describe what input you had in making decisions? Probe specific aspects of SEM (e.g. as a coach, player, etc....)
- What sort of choices have you made? Is there anything that you felt forced or pressured to do?

Competence

- Do you feel like you are making progress (in this class, as a player, personally, etc....)?
- Do you think you that you are successful as (player, record keeper, student, etc....)?
- Do you feel that (soccer or flag football) is a sport that you are good at?
- How capable do you feel in what you have done? (Relate question to specific SEM experiences.)
- How skilled do you feel in or as a (unit of study, roles, responsibilities, teammate, classmate, etc....)?
- Do you think you have used your qualities successfully within (soccer or flag football)?

Relatedness

- Do you feel comfortable with your (classmates, teammates, teacher)?
- Do you feel you associate well with your (teammates, classmates, teacher)?
- How do you feel about voicing your opinion within your team? How about your classmates?
- Have you developed any bonds with (classmates, teammates, teacher)?
- How do you perceive yourself among your (team, class, teacher)?
- What type of relationship do you think you have with (classmates, teammates, teacher)?

Intrinsic Motivation (to Know, Toward Accomplishment and to Experience Stimulation)

- Did you feel a sense of pleasure in playing the game (to know more about soccer, discover new skills, use new skills in a game)?
- Did you feel a sense of enjoyment from using new skills?
- Did you feel a lot of personal satisfaction when (winning a game, earning a team point)?
- Did you get a sense of enjoyment from showing how much you improved (player, roles, etc....)?
- Did you feel that games were of high intensity? Did you enjoy this?
- How would you describe your feeling when a game became intense?

Extrinsic Motivation (Integrated, Identified, Introjected and External Regulation)

- Do you feel that (being a part of a team, completing roles, etc....) is something you value?
- Do you feel that (team cheer, playing, etc....) is a goal you have for this class?
- Do you feel (participating in games, being a part of a team) is personally important to you?
- Do you find value in being a part of the team?
- Why do you play in each game? Do you have any negative feelings about playing?
- Do you feel a sense of pressure to complete your roles?
- Do you (complete your role, play, etc....) because of your teammates? Please describe?
- How do you think you look when you (play in a game, complete your role, conduct a team cheer, etc....)?

Amotivation

- Do you feel that (playing, completing roles) is doing anything for you as a student?
- Could you describe how clear it is for you to (play, be on a team, cheer, etc....)?

Liite 2. Tutkimuslupa-anomus

Hei!

Teen Jyväskylän yliopistoon pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmani työnimi on; itsemääräämisen kokemuksia oppilaskoutsauksen avulla alakoulun 5. luokalla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustateorianä toimii itsemääräämisteoriat ja olen pyrkinyt selvittämään, mistä teoriassa on kyse ja miten sen tulisi näkyä liikunnanopetuksen taustalla. Tutkimustehtäväni suunnassa olen pyrkinyt osallistamaan oppilaita liikuntatunneilla sekä opetuksen suunnitteluun, että toteutukseen syyslukukauden 2019 ja alku kevätlukukauden 2020 ajan. Erityisesti olen ollut kiinnostunut urheilukasvatusmallista, jossa oppilaille jaetaan erilaisia rooleja, joita he pääsevät kokeilemaan liikuntatunneilla. Tällaisia rooleja ovat mm. alkulämpövastaava, välinevastaava, tuomari, arviointivastaava ja oppilaskoutsi. Erityisesti olen ollut kiinnostunut oppilaskoutsausmenetelmästä, jossa oppilaat pääsevät koutsaamaan toisiaan ja olemaan toistensa valmennettavina.

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa tutkitaan, miten itsemääräämisteorian motivaatiotekijät, autonomia, kyvykkyys ja yhteisöllisyys nousevat esiin urheilukasvatusmallin tuomissa rooleissa, erityisesti oppilaskoutsaus metodissa. Tutkimusmenetelmä toimii teemahaastattelu. Haastattelut toteutetaan etänä videopuhelun välityksellä.

Anonyymisyys

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelut ovat nimettömiä eikä oppilasta, koulua tai kaupunkia mainita.

Tutkimuslupa

Lapseni saa osallistua tutkimukseen:

Vanhemman suostumus:

Mikäli lapsenne saa osallistua tutkimukseen, laitan oppilaalle viestin Wilman kautta haastatteluajankohdasta. Haastattelu kestää noin 25-30 minuuttia ja se toteutetaan koulupäivän jälkeen Meet-videopuheluna.

Ystävällisin terveisin Laura Helminen