

**YLÄKOULULAISTEN SUORIUTUMISUSKOMUSTEN JA ARVOSTUSTEN
YHTEYS MOTIVAATIOON KOULULIIKUNNASSA**

Oskari Kainulainen & Toni Tahvanainen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2022

TIIVISTELMÄ

Kainulainen, O & Tahvanainen, T. 2022. Yläkoululaisten suoriutumisuskomusten ja arvostusten yhteys motivaatioon koululiikunnassa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 47s, 1 liite.

Suoriutumisuskomukset ja yksilön sisäiset arvostukset liikunnanopetusta kohtaan ovat tärkeitä suoriutumisen ja toimintaan sitoutumisen taustalla olevia selittäjiä liikuntatunneilla. Tutkimusten mukaan oppilaiden suoriutumisuskomukset omasta kyvykkyydestä laskevat alakoulusta yläkouluun siirryttäessä mutta koululiikunta-arvostukset pysyvät pitkälti muuttumattomana. Suoriutumisuskomusten kehittymisen osalta sukupuolten välillä ei näyttäisi olevan eroa, vaikkakin pojilla suoriutumisuskomukset ovat lähtökohtaisesti korkeammat. Tässä tutkielmassa sukupuolten eroja ei vertailtu, vaan havaintoja tehtiin ainoastaan yläkoululaisten pohjalta. Työssä havaittiin suoriutumisuskomusten ja arvostusten yhteys koululiikuntamotivaatioon. Työ rakentuu Ecclesin ym. (1983) kehittämän odotusarvoteorian sekä Decin ja Ryanin (2000) kehittämän itsemääräämisteorian ympärille. Odotusarvoteoriassa yksilön saavutukset ja saavutuksiin liittyvät valinnat määrittyvät kahden tekijän kautta, joita ovat odotukset onnistumisesta ja subjektiiviset tehtävän arvot. Itsemääräämisteoriassa yksilön motivaation laatu määräytyy kolmen psykologisen perustarpeen, koetun autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden mukaan. Odotusarvoteoriassa mainitut suoriutumisuskomukset ja arvostukset voivat olla yhteydessä koululiikuntamotivaatioon. Tässä työssä suoriutumisuskomuksilla tarkoitetaan yläkoulun oppilaiden suoriutumisuskomuksia koululiikunnassa ja arvostuksilla tarkoitetaan, pitävätkö yläkoulun oppilaat koululiikuntaa hyödyllisenä ja tärkeänä.

Pro gradu -tutkielman aineistona käytettiin neljästä eri suomalaisesta peruskoulusta saatuja vastauksia, joilla pyrittiin selvittämään yläkoululaisten suoriutumisuskomusten ja arvostusten yhteyttä koululiikuntamotivaatioon. Aineiston koko oli yhteensä 212 vastausta ja sen kohderyhmänä toimivat yläkoulun oppilaat. Aineisto kerättiin joulukuussa 2021 sekä tammi-helmikuussa 2022.

Tutkimustulosten mukaan oppilaiden suoriutumisuskomukset olivat yhteydessä motivaatioluokista tunnistetun säätelyn ja sisäisen motivaation kanssa sekä psykologisten perustarpeiden osalta autonomian ja koetun pätevyyden kanssa, mutta ei sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa. Arvostukset, toisin sanoen koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys, oli yhteydessä motivaatioluokista tunnistetun säätelyn, sisäisen motivaation sekä amotivaation kanssa. Oppilaiden koululiikuntaan liittyvät suoriutumisuskomukset olivat siis sitä paremmat, mitä motivoituneempia he olivat koululiikuntaa kohtaan. Oppilaiden suoriutumisuskomukset olivat myös paremmat, jos he saivat liikuntatunneilla autonomian sekä pätevyyden kokemuksia. Lisäksi oppilaat, jotka kokivat koululiikunnan tärkeäksi ja hyödylliseksi, olivat sisäisesti motivoituneita koululiikuntaa kohtaan. Puolestaan oppilaat, jotka eivät kokeneet koululiikuntaa tärkeäksi ja hyödylliseksi, eivät olleet myöskään motivoituneita koululiikuntaa kohtaan.

Avainsanat: suoriutumisuskomukset, arvostukset, motivaatio, koululiikunta.

ABSTRACT

Kainulainen, O & Tahvanainen, T. 2022. The connection between upper secondary school students' performance beliefs and values and motivation in school sports. Faculty of Sports Science, University of Jyväskylä. Master's thesis in exercise pedagogy, 47p, 1 appendice.

Performance expectations and the individual's internal appreciation of physical education are important explanatory factors for performance and commitment to physical activity during exercise classes. According to studies students' beliefs about their own ability decrease during the transition from primary to upper secondary school, but school sports values remain largely unchanged. There are no gender differences in the development of performance beliefs, although boys seem to have higher performance beliefs. In this dissertation, gender differences were not compared, but observations were made only on the basis of upper secondary school students. The connection between performance beliefs and values and school sports motivation was observed in the work. The work is built around the expectation value theory developed by Eccles (1983) and the theory of self-determination developed by Deci and Ryan (2000). In expectation value theory, an individual's achievements and achievement-related choices are determined through two factors, which are expectations of success and subjective values of the task. In the theory of self-determination, the quality of an individual's motivation is determined by three basic psychological needs, perceived autonomy, perceived competence, and social cohesion. The performance beliefs and valuations mentioned in expectation value theory may be related to school sports motivation. In this work, performance beliefs refer to the performance beliefs of upper secondary school students in school sports, and values refer to whether upper secondary school students find school sports useful and important.

The material used in the master's thesis was the answers obtained from four different Finnish primary schools, which sought to find out the connection between the performance beliefs and values of upper secondary school students and school sports motivation. The size of the material was a total of 212 responses and its target group was upper secondary school students. The data were collected in December 2021 and in January-February 2022.

According to the research results, students' performance expectations were related to the regulation and intrinsic motivation identified in motivational classes and to autonomy and perceived competence in basic psychological needs, but not to social cohesion. Values, i.e., the importance and usefulness of school exercise, were associated with regulation identified from motivational classes, intrinsic motivation, and motivation. Thus, the more motivated they were about school exercise, the better the students' performance expectations related to school exercise. Pupils' performance beliefs were also better if they gained experiences of autonomy as well as qualifications during exercise classes. In addition, students who found school exercise important and useful were internally motivated toward school exercise. On the other hand, students who did not find school sports important and useful were also not motivated to go PE classes.

Keywords: performance expectations, valuations, motivation, school sports.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 ODOTUSARVOTEORIA.....	3
2.1 Suoriutumisuskomukset	4
2.2 Arvostukset.....	5
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	9
3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	10
3.1.1 Motivaatiojatkumo	11
3.2 Koettu pätevyys	13
3.3 Koettu autonomia	15
3.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	17
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TYÖN TARKOITUS.....	19
5 TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	20
5.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu.....	20
5.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	20
5.3 Motivaatioregulaatiot.....	20
5.4 Psykologiset perustarpeet	21
5.5 Suoriutumisuskomukset	21
5.6 Tilastolliset menetelmät.....	22
5.7 Tutkimuksen validiteetti.....	22
5.8 Tutkimuksen reliabiliteetti.....	23
6 TULOKSET	25
6.1 Suoriutumisuskomusten yhteys koululiikuntamotivaatioon.....	25
6.2 Koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden yhteys koululiikuntamotivaatioon.....	29
6.3 Suoriutumisuskomusten yhteys psykologisiin perustarpeisiin	32

7 POHDINTA.....	35
7.1 Suoriutumisuskomusten yhteys motivaatioon liikuntatunnilla	35
7.2 Arvostusten yhteys motivaatioon liikuntatunnilla.....	37
7.3 Psykologisten perustarpeiden yhteys suoriutumisuskomuksiin	38
7.4 Tutkimuksen rajoitukset	40
7.5 Jatkotutkimusehdotukset	41
LÄHTEET	43
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden määrä on huolestuttavan alhaisella tasolla. Gutholdin, Stevensin, Rileyn ja Bullin (2019) tehdyn tutkimuksen mukaan 81 prosenttia 11–17 vuotiaista oppilaista eivät olleet vuonna 2016 fyysisesti riittävän aktiivisia. Samansuuntaisia tuloksia on havaittu myös Suomessa. Suomessa vuosittain toteutettavat Move! -mittaukset keräävät tietoa 5.- ja 8.-luokkalaisten fyysisestä toimintakyvystä. Viimeisimmät Move! -mittausten tulokset (2020) kertovat lasten ja nuorten heikentyneestä kestävyyskunnosta sekä kehon liikkuvuuden haasteista istuvasta elämäntyylistä ja yksipuolisesta liikunnasta johtuen. (Move! 2020.) Tästä syystä on tärkeä pyrkiä ymmärtämään syitä passiivisen elämäntyylin taustalla ja löytää vastauksia kuinka fyysistä aktiivisuutta voidaan lisätä ja edistää erilaisten merkitysten löytämisen ja psykologisten perustarpeiden tukemisen avulla. Pyrimme työssämme antamaan vastauksen näihin kysymyksiin.

Oppilaiden liikunnallisen elämäntavan omaksumista varten tarvitaan motivaatiota. Liikunnanopettajan on tärkeää tietää, kuinka motivaatio syntyy ja kuinka sitä voidaan edistää. Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen. Oppilaiden fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta on tärkeää pyrkiä synnyttämään ja edistämään oppilaiden sisäistä motivaatiota, jolloin osallistuminen toimintaan on vapaaehtoista ja se synnyttää pätevyyden kokemuksia. Sisäistä motivaatiota edistää myös toiminta, joka tapahtuu yhdessä muiden kanssa synnyttäen yhteenkuuluvuuden tunteen. Sen sijaan ulkoiset palkkiot tai pakottaminen edistävät ulkoista motivaatiota, eikä toimintaan sitoutuminen ole pysyvää. Sisäistä motivaatiota saadaan edistettyä muun muassa huolehtimalla psykologisten perustarpeiden tyydyttämisestä koululiikunnassa. Näitä psykologisia perustarpeita ovat koettu pätevyys, koettu autonomia sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (POPS 2014; Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2017; Soini 2006.)

Psykologisten perustarpeiden toteutumisen lisäksi aktiiviseen koululiikuntaan osallistumiseen ja toimintaan sitoutumiseen sisältyy vahvasti myös oppilaiden antamat tehtäviin ja suoriutumistilanteisiin liittyvät odotukset ja arvostukset. Odotukset ja uskomukset omasta pätevydestä sekä toiminnalle annettu arvo voivat joko edistää tai heikentää oppilaan suoriutumista annetussa tehtävässä. Tämän lisäksi toimintaan sitoutuminen voi joko vahvistua

tai heikentyä. (Eccles ym. 1983; Aunola 2002; Yli-Piipari & Kokkonen 2014; Viljaranta 2016)
Liikunnanopettajalla on nämä seikat huomioon ottaen hyvät mahdollisuudet edistää oppilaiden motivaatiota ja sitä kautta myös fyysistä aktiivisuutta niin koulussa kuin koulun ulkopuolella.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään suoriutumiskuskomusten ja arvostusten yhteyttä oppilaiden koululiikuntamotivaatioon. Suoriutumiskuskomukset ja arvostukset pohjautuvat vahvasti Ecclesin ym. (1983) kehittämään odotusarvoteoriaan. Motivaatiota ja psykologisia perustarpeita tarkastelemme Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian kautta.

2 ODOTUSARVOTEORIA

Odotusarveteorian mukaan yksilön saavutukset ja saavutuksiin liittyvät valinnat määrittävät suurimmaksi osaksi kahden tekijän kautta, joita ovat odotukset onnistumisesta sekä subjektiiviset tehtävän arvot (Eccles ym. 1983). Lasten itseensä ja suoriutumiseen liittämien uskomusten, arvojen ja päämäärien nähdään heijastuvan heidän akateemisiin valintoihinsa myöhemmin sekä heidän koulumenestykseensä. Nämä tekijät vaikuttavat ja motivoivat lapsen toimintaa oppimis- ja suoriutumistilanteissa. (Aunola 2002)

Odotusarveteoria pohjautuu Atkinsonin (1964, 242) tutkimuksiin, joiden mukaan yksilön saavutuskyky, sitkeys ja valinnat kytkeytyvät suoraan yksilön uskomuksiin, odotuksiin ja arvostuksiin. Wigfield ja Eccles (2000) ovat erotelleet yksityiskohtaisemmin aiemmasta mallista yksilön odotuksiin ja arvostuksiin liittyvät valinnat. Lisäksi Wigfield ja Eccles (2000) ovat vieneet laboratorio-olosuhteissa tutkitun teorian käytäntöön.

Viljarannan (2017) mukaan yksilön suoriutumisen taustalla erilaisissa akateemisissa tilanteissa vaikuttaa odotusarveteorian mukaan kaksi tekijää: odotukset, joilla tarkoitetaan uskomuksia ja ennakkointia omasta osaamisesta tai suoriutumisesta sekä arvostukset, joilla tarkoitetaan tehtävään, toimintaan, oppimissisältöihin tai tehtäväalueeseen liittyvää oppilaan kokemaa arvostusta. Odotukset ja arvostukset ovat oppiaine- tai tehtäväkohtaisia ja ne määrittelevät kuinka oppilaan valinnat, toimintatavat sekä suoriutuminen eri tilanteissa muodostuu. (Viljaranta 2017)

Odotusarveteorian avulla voidaan tarkastella yksilön koulusuoriutumista sekä koulunkäyntiin liittyviä valintoja psykologisten ja sosiokulttuuristen tekijöiden näkökulmasta. Teoriaa on käytetty esimerkiksi koulunkäyntiin ja opiskeluihin liittyvien tavoitteiden asettamisen tarkasteluun sekä urheiluun ja työelämään liittyvien valintojen ja niihin sitoutumisen havainnoimiseen. (Viljaranta 2017) Wigfieldin ja Gladstonen (2019) mukaan lasten odotuksien ja arvojen pysyessä positiivisina, he pystyvät käsittelemään paremmin muutoksia ja epävarmuutta, kuten kouluaineiden vaikeutumista. Vanhempien katsotaan myös pystyvän vaikuttamaan lastensa odotuksiin ja arvoihin. Esimerkiksi vanhempien positiiviset uskomukset

lastensa kyvyistä ja keskustelu lasten kanssa koulun tärkeydestä voivat parantaa lasten suoriutumiskomuksia ja arvoja. (Wigfield & Gladstone 2019) Odotusarvoteoriaa on käytetty paljon tutkittaessa oppilaiden oppimisprosesseja, sitkeyttä sekä pyrkimyksiä (Loh 2019). Muutokset oppilaiden onnistumisodotuksissa sekä subjektiivisissa tehtävääroissa näyttäisivät olevan tärkeitä tekijöitä oppilaiden akateemisen motivaation kannalta (Ball ym 2016). Ecclesin ym. (1983) odotusarvoteorian katsotaan sopivan koululiikuntaan vähintään yhtä hyvin kuin akateemisiin oppiaineisiin (Eccles & Rena 1991). 31 tutkimuksen pohjalta tehdyssä meta-analyysissä todettiin, että sosiaalinen tuki, opettajan ja vertaisten motivaatio sekä positiivinen luokkailmapiiri voivat vaikuttaa oppilaan odotusarvoteorian mukaiseen motivaation. Odotusarvoteorian mukaisen motivaation nähtiin ennustavan oppilaan oppimiskäyttäytymistä, tilannekohtaista kiinnostusta, kuntosuoritusta, terveystäytymistä, koulun ulkopuolista fyysistä aktiivisuutta sekä fyysisten taitojen kehittymistä. (Shang, Moss & Chen 2022)

2.1 Suoriutumiskomukset

Suoriutumiskomuksilla tarkoitetaan yksilön käsitystä hänen tämänhetkisestä pätevyydestään. Sen sijaan arvostusten voidaan nähdä suuntautuvan tulevaisuuteen. (Wigfield & Eccles 2000) Useissa arvostuksia ja suoriutumista käsittelevissä tutkimuksissa yksilön oma käsitys omasta pätevyydestä on avainasemassa. (Wigfield & Eccles 2002)

Yli-Piiparin ja Kokkosen (2014) tekemän tutkimuksen mukaan suoriutumiskomukset ja yksilön sisäiset arvostukset liikunnanopetusta kohtaan olivat tärkeitä suoriutumisen ja toimintaan sitoutumisen taustalla olevia selittäjiä liikuntatunnilla. Lisäksi tytöillä koululiikunnan hyötyarvo ja pojilla kiinnostusarvo selittivät pitkälti yrittämistä liikuntatunnilla. Tutkimukseen osallistui 763 oppilasta suomalaisista kouluista luokilta 6-9. Tutkittavista 365 oli tyttöjä ja 398 poikia. (Yli-Piipari & Kokkonen 2014)

Freedman-Doan ym. (2000) tutkimuksessa selvitettiin kymmenen amerikkalaisen koulun 1.-, 2- ja 4-luokkalaisten kykykomuksia liittyen akateemisiin aineisiin, liikuntaan, musiikkiin sekä kuvaamataitoon. Tulokset osoittivat, että kaikilla luokka-asteilla oltiin erittäin optimistisia omista kyvyistä ja niiden kehittymisestä lisäämällä yrittämistä ja kehittämällä erilaisia strategioita opiskeltaviin tehtäviin. Kuitenkin neljännen luokan oppilaat nähtiin alkavan epäillä

omaa kyvykkyyttään ja sen kehittymistä. Tutkimukseen osallistui 865 oppilasta. (Freedman-Doan ym. 2000)

Zhun ja Chenin (2013) tutkimuksessa, johon osallistui 854 oppilasta (tyttöjä 430, poikia 424) amerikkalaisista kouluista luokilta 6-8, suoriutumisuskomukset olivat yhteydessä psykomotorisiin taitoihin ja psykomotoriset taidot olivat yhteydessä fyysisesti aktiiviseen toimintaan osallistumisen kanssa. Sen sijaan suoriutumisuskomukset ja tehtävään liittyvät arvostukset eivät olleet yhteydessä fyysisesti aktiiviseen toimintaan osallistumisen kanssa. Näin ollen voidaan katsoa, että suoriutumisuskomusten ja fyysisesti aktiiviseen toimintaan osallistuminen selittyy psykomotorisilla taidoilla. Psykomotorisilla taidoilla tarkoitettiin tässä tutkimuksessa sulkapallon lyöntiä sekä koripallon kuljetusta. (Zhu & Chen 2013)

Yli-Piiparin (2011) tekemän pitkittäistutkimuksen mukaan oppilaiden suoriutumisuskomukset omasta kyvykkyydestä laskivat alakoulusta yläkouluun siirryttäessä mutta koululiikunta-arvostukset pysyivät pitkälti muuttumattomana. Suoriutumisuskomusten kehittymisen osalta sukupuolten välillä ei ollut eroa, vaikkakin pojilla suoriutumisuskomukset olivat korkeammat. Fyysisen aktiivisuuden osalta negatiivisin kehittyminen tämän pitkittäistutkimuksen aikana oli niillä oppilailta, jotka kokivat omat suoriutumisuskomukset ja koululiikunta-arvostukset alhaisimmaksi. Tutkimukseen osallistui 812 oppilasta (382 tyttöjä, 430 poikia) suomalaisista kouluista luokilta 6-9. (Yli-Piipari 2011)

Gaon, Leen ja Harrisonin (2008) artikkelissa, jossa he kokosivat yhteen aiempaa tutkimusnäyttöä odotusarvoteorian ja minäpystyvyyden pohjalta, voidaan yhteenvetona todeta, että oppilaat ovat motivoituneet suorittamaan erilaisia tehtäviä koulussa, kun he kokevat pärjäävänsä annetuissa tehtävissä. Oppilaille tulisi taata tarkkoja ja vahvoja kokemuksia heidän pätevydestään sekä pyrkiä välttämään saatuja epäpätevyyden kokemuksia. Tähän päästäkseen liikunnanopettajan olisi hyvä pitää liikuntaan liittyvät tehtävät sopivan haastavina sekä antaa tarkkaa ja säännöllistä palautetta. Lisäksi tehtävien vaihtuvuus eri keinoin tulisi varmistaa. (Gao, Lee & Harrison 2008.)

2.2 Arvostukset

Tehtävälle tai toiminnalle annettu arvo määrittää pitkälti tehtävään liittyvää kiinnostusta ja siihen sitoutumista. (Aunola 2002) Viljarannan (2017) mukaan arvot voidaan jakaa vielä kolmeen erilliseen osa-alueeseen, joita ovat kiinnostusarvo, hyötyarvo ja tärkeysarvo. Kiinnostusarvolla tarkoitetaan kuinka paljon yksilö pitää annetusta tehtävästä ja kuinka tehtävä itsessään kiinnostaa yksilöä. Hyötyarvo liittyy pitkälti yksilön antamaan arvoon tehtävän suorittamisen hyödyllisyydestä tulevaisuudessa, esimerkiksi jatko-opintojen osalta. Tärkeysarvo määrittyy sen mukaan, kuinka tärkeänä yksilö pitää annettua tehtävää, siinä onnistumista ja siihen sitoutumista oman minäkuvansa kannalta. (Viljaranta 2017)

Asiat, joita oppilas kokee tärkeiksi ja hyödylliseksi, sanelee pitkälti sen, minkälaisia valintoja ja suunnitelmia oppilas tekee koskien hänen oppimistaan ja opiskeluaan. Valintoihin ja suunnitelmiin vaikuttaa myös oppilaan kokemus omasta pätevyystään sekä oppiaineisiin liittyvä kiinnostuksen määrä. Tällöin puhutaan odotuksista ja arvostuksista, joita oppiaineisiin ja tehtäväalueisiin liitetään. (Viljaranta 2017)

Grenmanin ym. (2018) tutkimuksen mukaan miesten liikunnan harrastamisen merkitykset liittyivät pitkälti liikunnan fyysisiin ja ulkoisiin merkityksiin, kuten esimerkiksi haasteellisuuteen, fyysisyyteen, kilpailuun ja tavoitteellisuuteen. Naisten osalta liikunnan merkityksiin todettiin olevan yhteydessä liikunnan terveystavoitteiset ja sisäiset merkitykset, kuten esimerkiksi terveys, virkistys, kunto ja rentoutuminen. Sosiaalisuus, leikki, virkistys ja rentoutuminen olivat keskeisimpiä merkitysolottuvuuksia kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Tutkimukseen osallistui 4403 korkeakouluopiskelijaa ja aineisto oli osa vuoden 2012 Ylioppilaiden terveydenhoitosätiön korkeakouluopiskelijoille suunnattua terveystutkimusta. Osallistujista 63 prosenttia oli naisia ja yliopisto-opiskelijoita oli 55 prosenttia. (Grenman ym. 2018.)

Gråstenin (2016) tutkimuksessa tarkasteltiin odotusarvoteorian mukaisten arvojen toteutumista liikuntatuntien viihtyvyyden ja fyysisen aktiivisuuden kannalta. Tutkimus oli osa Euroopan unionin rahoittamaa kaksivuotista ohjelmaa. Ohjelman tarkoituksena oli lisätä lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta. Tutkimukseen osallistui 401 tutkittavaa (211 tyttöä, 190 poikaa), jotka olivat 9-13 vuotiaita lapsia kolmelta pieneltä paikkakunnalta Suomessa. Tutkimuksen mukaan

tärkeysarvo pysyi vakaana kahden vuoden ajan, mutta kiinnostusarvo ja hyötyarvo laskivat. Pojat arvioivat liikuntatunnit tärkeämmäksi kuin tytöt. (Gråsten 2016)

Arvostus määrittää tekevätkö vai vältteleekö ihmiset tehtäviä, joita heille annetaan. Vaikka useissa tutkimuksissa keskitytään enemmän yksilön suoriutumiskomuksiin, on myös esitetty, että tehtävän subjektiivinen arvo olisi vielä olennaisempi toimintaa motivoiva tekijä. Lapsi ei sitoudu toimintaan, mikäli hän ei arvosta tehtävää, vaikka hänen suoriutumiskomuksensa olisivat korkealla tasolla. Tämä korostuu etenkin sitoutumisessa pitkän tähtäimen toimintaan. (Aunola 2002)

Useat tutkimukset toteavat arvostusten muuttuvan alkuperäistä kielteisemmäksi, kun oppilas siirtyy opiskelussaan eteenpäin. Oppiaine tai arvostuksen osa-alue vaikuttaa arvostuksissa tapahtuviin muutoksiin. Suurin osa tutkimuksista osoittaa, että eri oppiaineita arvostetaan vähemmän nuoresta koululaisesta vanhemmaksi siirryttäessä. Erityisesti koettu tärkeys ja hyödyllisyys eri oppiaineiden osalta on havaittu laskevan ajan kuluessa. Osa tutkimuksista osoittaa arvostusten nousevan peruskoulun viimeisinä vuosina. Tämän on ajateltu johtuvan mahdollisesti koulunkäynnistä saatujen kokemusten seurauksena, jonka myötä koulun henkilökunnalla on mahdollisuus vaikuttaa arvostuksiin ja niiden kehitykseen positiivisella tavalla. (Viljaranta 2017)

Kokkosen, Kokkosen ja Yli-Piiparin (2013) tehdyn tutkimuksen mukaan ainoastaan oppilaiden koululiikuntaa kohtaan liittyvä mielenkiinto selitti liikunnan arvosanaa koululiikuntaan liittyvien arvostusten osalta. Sen sijaan ulkoiset arvostustekijät, kuten esimerkiksi koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys, eivät selittäneet lainkaan liikunnan arvosanaa. Lisäksi suoriutumiskomuksilla, koululiikunta-arvostuksilla ja liikuntanumerolla oli positiivinen yhteys toisiinsa. Tutkimukseen osallistui 25 suomalaista koulua ja 763 peruskoulun oppilasta, joista 365 oppilasta oli tyttöjä ja 398 oppilasta oli poikia. (Kokkonen, Kokkonen & Yli-Piipari 2013).

Gråstenin ym. (2015) tekemään tutkimukseen osallistui 96 yläkoulun oppilasta, joista 58 oppilasta oli tyttöjä ja 38 oppilasta poikia suomalaisista kouluista. Tutkimuksen mukaan

oppilaat pitivät koululiikuntaa tärkeänä, kiinnostavana sekä hyödyllisenä oppiaineena. Pojat olivat liikuntatunneilla fyysisesti aktiivisempia kuin tytöt objektiivisella kiihdytysmittarilla mitattuna, mutta tytöille kertyi enemmän koulun ulkopuolista kohtuullisesti rasittavaa fyysistä aktiivisuutta. (Gråsten, Watt, Hagger, Jaakkola & Liukkonen 2015)

3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteorian keskiössä ovat kolme ihmisen psykologista perustarvetta, joita ovat yksilön kokemus pätevydestä, kokemus autonomiasta sekä kokemus sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Se on yksi tunnetuimmista sosiaaliskognitiivisista teorioista motivaation näkökulmasta. Yksilön itsemääräämisen toteutuminen määrittelee, onko motivaatio toimintaa kohtaan sisäistä vai ulkoista. (Deci & Ryan 2000)

Decin ja Ryanin (2000) mukaan psykologiset perustarpeet, koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus, edistävät toteutuessaan henkilön sisäistä motivaatiota. Näiden tarpeiden toteutumattomuudella on sen sijaan yhteys heikompaan motivaatioon, suoriutumiseen ja hyvinvointiin. (Deci & Ryan 2000.) Jaakkolan ym. (2019) tutkimukseen osallistui 1148 oppilasta eri puolilta Suomea. Oppilaat olivat viidesluokkalaisia. Tutkimuksen mukaan psykologiset perustarpeet sekä sisäinen motivaatio olivat yhteydessä liikuntatunnin viihtyvyyteen kun taas amotivaatiolla oli negatiivinen vaikutus viihtyvyyteen. Lisäksi koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus olivat negatiivisesti yhteydessä ahdistukseen kun taas amotivaatiolla ja pakotetulla säätelyllä nähtiin olevan yhteys ahdistukseen. Tämän vuoksi psykologisten perustarpeiden toteutumisen varmistamisella merkittävä rooli liikuntatuntien viihtyvyyden kannalta.

Itsemääräämisteoriaan on viitattu useissa motivaatioon liittyvissä tutkimuksissa ja Decin ja Ryanin (2000) lisäksi muun muassa Jaakkola (2010, 155) on korostanut psykologisten perustarpeiden toteutumista sisäisen motivaation keskeisenä tekijänä. Koulun liikuntatunneilla oppilaiden psykologisten perustarpeiden tukeminen ja tyydyttyminen sekä erityisesti autonomian korostaminen johtaa parempiin lopputuloksiin fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. (Deci & Ryan 2017, 481)

Itsemääräämisteoria liittyy läheisesti koulun opetussuunnitelmaan. Liikunnan tavoitteiden keskeiset sisältöalueet ovat fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn kehittäminen ja edistäminen. Osallisuuden ja pätevyyden kokemusten mahdollistaminen sekä oppilaiden yhteistyö vertaisten kesken tulee ottaa opetuksessa huomioon. Lisäksi osallisuuden ja

pätevyyden tunteita pyritään mahdollistamaan liikunnan opetuksessa pelien ja leikkien avulla. Myönteiseen yhteisöllisyyteen, jossa huomioidaan toiset, autetaan muita ja yhteisiä sääntöjä noudatetaan, pyritään pääsemään erilaisilla ryhmätehtävillä. (POPS 2014.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) sen sijaan mainitaan, että opiskelijoiden tulisi ottaa vastuuta omasta fyysisestä aktiivisuudestaan ja toimintakyvystään. Tämän lisäksi opiskelijoita tulisi osallistaa toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Opiskelijalle tulisi taata myös ilon, onnistumisen ja pätevyyden kokemuksia ja opiskelijoiden tulisi ottaa vastuuta omasta ryhmästä ja sen toiminnasta (LOPS 2019).

3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Fyysinen aktiivisuus on yksi tärkeimmistä, mutta myös monimutkaisimmista motivaatioon liittyvän käyttäytymisen kentistä. Ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia olentoja ja he ovat usein sisäisesti motivoituneita fyysisiin aktiviteetteihin. Koulun liikuntatunneilla oppilaiden psykologisten perustarpeiden tukeminen ja tyydyttyminen sekä erityisesti autonomian korostaminen johtaa parempiin lopputuloksiin fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. (Deci & Ryan 2017, 481.) Liukkonen ja Jaakkolan (2017) mukaan motivaatio näkyy koulun liikuntatunneilla monin eri tavoin. Osa oppilaista ei innostu oikein mistään, kun taas toiset oppilaat pistävät kaikkensa peliin (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130).

Synnynnäinen taipumus kehittää aktiivisesti omia taitojaan, selvittää ongelmia ja osoittaa kiinnostusta uusiin aktiviteetteihin huolimatta ulkoisista kehoitteista tai palkinnoista sekä vapaaehtoinen osallistuminen oman mielenkiinnon mukaiseen toimintaan on itsemääräämisteorian mukaisesti sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000; Deci & Ryan 2007, 2). Poletin, Laukkasen ja Lintusen (2021) mukaan sisäisesti motivoituneen yksilön toimintaa ja tavoitteita määrittävät kolme tekijää, joita ovat kiinnostus, ilo ja mielihyvä tekemistä kohtaan.

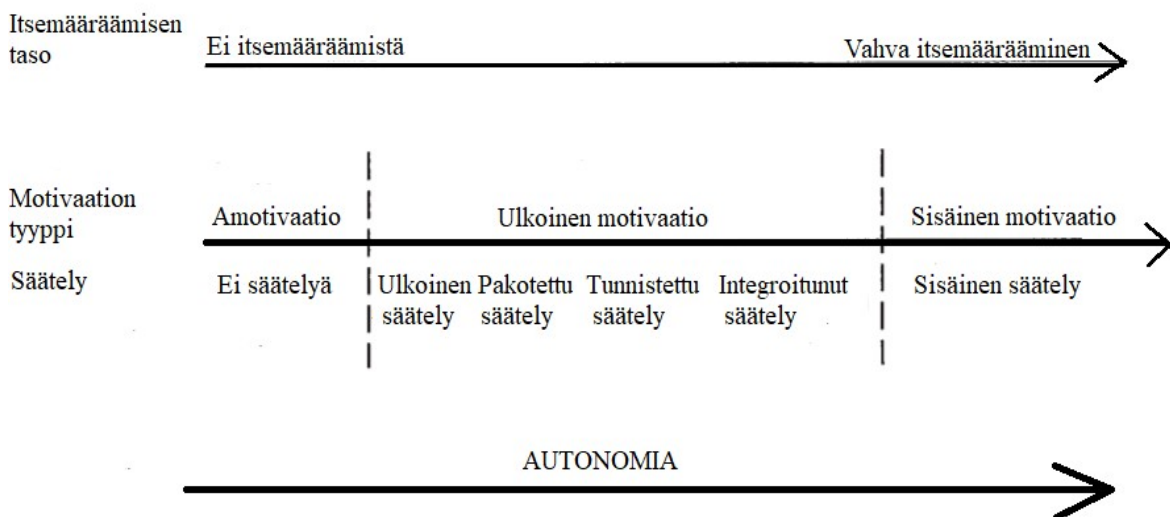
Ulkoinen motivaatio kehittyy ulkopuolelta kohdistuvien odotusten tai pakotteiden synnyttämänä. Koulumaailmassa ulkoiset palkinnot, kuten kultaiset tähdet, parhaan oppilaan palkinnot tai muut ulkoiset palkitsemiskeinot voivat heikentää oppilaan omaa motivaatiota, uteliaisuutta, kiinnostusta ja sinnikkyyttä opeteltavissa tehtävissä (Deci, Koestner & Ryan

2001). Myös uhkailu rangaistuksilla tai toimiminen pakon edessä ovat esimerkkejä ulkoisista motivaatiotekijöistä (Deci & Ryan 2000).

Kun ulkopuoliset haasteet ja itseohjautuvuus yhdistetään, voidaan ulkoinen motivaatio katsoa sisäistetyksi. Tästä esimerkkinä voi olla toiminta, joka tehdään oppilaan arvostaman henkilön tai kaveriporukan pyynnöstä (Määttä 2020). Salmela-Aro (2018, 10) toteaa merkityksellisyyden ja yhdessä työskentelyn tärkeyden mainitessaan oppilaan jaksavan ponnistella tavoitteiden eteen ja kokevan oppimisen iloa silloin, kun opiskelu koetaan merkitykselliseksi ja yhdessä työskentelyä korostaen.

3.1.1 Motivaatiojatkumo

Motivaatio nähdään jatkumona, jossa toisessa päässä on amotivaatio eli motivaatiota ei ole ollenkaan ja toisessa päässä on toimijan vahva sisäinen motivaatio. Näiden kahden motivaatiotyypin välissä on ulkoinen motivaatio. Motivaatiotyypit sisältävät erilaisia motivaation asteita henkilön osallistuman toiminnan kannalta. Amotivaatiossa säätelyä ei ole ollenkaan. Ulkoisen motivaation motivaatioasteet toimintaan ovat järjestyksessä ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitunut säätely. (Deci & Ryan 2000.) Motivaatiojatkumoa kuvataan tarkemmin kuviossa 1.



KUVIO 1. Motivaatiojatkumo (mukailtu Deci & Ryan 2000).

Synnynnäinen taipumus kehittää aktiivisesti omia taitojaan, selvittää ongelmia ja osoittaa kiinnostusta uusiin aktiviteetteihin huolimatta ulkoisista kehoitteista tai palkinnoista sekä vapaaehtoinen osallistuminen oman mielenkiinnon mukaiseen toimintaan on itsemääräämisteorian mukaisesti sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan 2000; Deci & Ryan 2007, 2). Sen sijaan ulkoinen motivaatio kehittyy ulkopuolelta kohdistuvien odotusten tai pakotteiden synnyttämänä. Koulumaailmassa ulkoiset palkinnot, kuten kultaiset tähdet, parhaan oppilaan palkinnot tai muut ulkoiset palkitsemiskeinot voivat heikentää oppilaan omaa motivaatiota, uteliaisuutta, kiinnostusta ja sinnikkyyttä opeteltavissa tehtävissä (Deci, Koestner & Ryan 2001). Myös uhkailu rangaistuksilla tai toimiminen pakon edessä ovat esimerkkejä ulkoisista motivaatiotekijöistä (Deci & Ryan 2000). Liukkosen ja Jaakkolan (2017) mukaan motivaatio näkyy koulun liikuntatunneilla monin eri tavoin. Osa oppilaista ei innostu oikein mistään, kun taas toiset oppilaat pistävät kaikkensa peliin (Liukkonen & Jaakkola 2017, 130).

Järjestyksen mukaisesti ulkoinen säätely on lähimpänä amotivaatiota ja integroitunut säätely lähimpänä sisäistä motivaatiota. Sisäinen motivaatio sisältää sisäisen säätelyn tarkoittaen, että toimintaa säädellään täysin toimijan omista lähtökohdista käsin ilman ulkoisia odotuksia tai pakotteita. Itsemäärääminen voimistuu jatkumolla amotivaatiosta sisäiseen motivaatioon siirryttäessä ja kun saavutetaan voimakas itsemäärääminen ja näin ollen sisäinen motivaatio, on toiminta täysin toimijan itsensä sisältä syntyvää ja omaehtoista. (Deci & Ryan 2000.)

Integroitunut säätely on jo lähes sisäistä säätelyä. Toiminta on tällöin jo keskeinen osa oppilaan minäkuvaa ja identiteettiä. Oppilas ei tarvitse toimintaansa ulkopuolista painetta, ja hän toimii mielellään ilman ulkoisia palkkioita. (Määttä 2020.) Integroituneeseen säätelyyn liittyy olennaisesti yksilön vahva sitoutuminen toimintaan, jolloin toiminta on itselle tärkeää ja merkityksellistä ja se on sulautunut osaksi omia tavoitteita (Vasalampi 2017). Integroitua säätelyä voi olla vaikea erottaa sisäisestä motivaatiosta. Näiden kahden säätelyn erot pystytään erottamaan teoriassa, koska integroitunut säätely luokitellaan edelleen yhdeksi ulkoisen motivaation muodoksi, mutta käytännössä niiden erottaminen saattaa olla vaikeaa. (Ingledeu ym. 2009)

Tunnistetussa säätelyssä oppilas arvostaa toiminnan kohdetta ja kykyään oman toimintansa säätelyyn (Määttä 2020). Vasalammen (2017) mukaan tunnistetussa säätelyssä yksilö omaksuu ympäristön tavoitteet ja säännöt, jotka tuntuvat joltain osin jo yksilön omia tavoitteita, arvoja ja normeja heijastelevana. Kuitenkin myös arvostuksen ja hyödyn saaminen omassa sosiaalisessa ympäristössä voi olla toimintaa ohjaava tekijä (Vasalampi 2017). Toisin sanoen tunnistettu säätely tarkoittaa toimintaa, joka on jossain määrin autonomista ja siihen liittyy positiivisia arvoja (Vallerand 2001).

Pakotettu säätely on edelleen ulkoisista syistä tapahtuvaa, mutta rangaistukset ja palkkiot ovat muuttuneet oppilaan omiksi tunteiksi ja ajatuksiksi, ja toimintaa ohjaa syyllisyyden pelko tai itsearvostuksen säilyttäminen. (Määttä 2020) Yksilö osallistuu toimintaan välttääkseen esimerkiksi häpeän, ahdistuksen tai syyllisyyden tunteen. (Vasalampi 2017) Pakotettu säätely on lähempänä autonomista motivaatiota kuin ulkoinen säätely, mutta pakotetun säätelyn toiminta ei kuitenkaan ole kokonaan autonomista (Vallerand 2001). Pakotetussa säätelyssä ihminen kokee osallistuvansa toimintaan ilman vaihtoehtoja. Toiminta ohjautuu jonkin sisäisen pakotteen toimesta ja se on jossain määrin sisäistetty. Henkilö ei osallistu tällöin toimintaan tekemisen ilosta. (Vallerand 2001)

Määttä (2020) mukaan ulkoinen säätely koulumaailmassa tarkoittaa, että oppilaiden osallistuminen koulun toimintaan on täysin rangaistuksen pelon tai saatavien palkintojen sanelemia. Vasalampi (2017) toteaa ulkoisen säätelyn olevan toimintaa, joka tapahtuu ulkoisten vaatimusten vuoksi. Tämän on todettu olevan jopa sisäistä motivaatiota heikentävä tekijä. (Vasalampi 2017)

3.2 Koettu pätevyys

Koettu fyysinen pätevyys tarkoittaa henkilön käsitystä omista kyvyistään, jotka heijastuvat vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa (Harter 1978). Yksilön kokiessa itsensä hyväksi liikunnassa, myös hänen koettu pätevyytensä liikuntaan liittyvissä tehtävissä on hyvä. Tämän vuoksi pätevyyden tunteen lisäämiseksi liikunnassa ja urheilussa on tärkeää luoda henkilön

omalle taitotasolle soveltuvia tehtäviä, mahdollistaa onnistumisia sekä antaa positiivista ja kannustavaa palautetta (Jaakkola 2010, 119).

Liikuntataitojen ja koetun pätevyyden merkitystä koululiikuntaan suhtautumisessa voidaan pitää olennaisina. Koetun pätevyyden on katsottu olevan vahva psykologinen tekijä nuorten fyysiselle aktiivisuudelle ja on havaittu, että koettu pätevyys liikuntatunneilla on yhteydessä myös vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. (Wallhead & Buckworth 2004.) Koettu pätevyys on yksilön omista tuntemuksista ja havainnoista riippuvainen. McKiddie ja Maynard (1997) toteavat, että ikä määrittää paljon henkilön kyvykkyyttä arvioida omaa pätevyyttään. Näin ollen esimerkiksi viidesluokkalaisen oppilaan oman liikunnallisen pätevyyden arviointi voi erota huomattavasti yhdeksäsluokkalaisen oppilaan arvioinnista.

Koululiikuntamotivaation ja koetun motorisen pätevyyden välillä on havaittu olevan yhteys. Koettu motorinen pätevyys selitti (Estevan ym. 2020) tekemässä tutkimuksessa 12 prosenttia oppilaiden henkilökohtaisen motivaation vaihtelusta koululiikuntaa kohtaan. Hilland, Brown ja Fairclough (2018) tutkivat australialaisten yläkoululaisten koetun liikunnallisen pätevyyden ja koetun koululiikunnan hyödyllisyyden yhteyttä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 266 oppilasta vuosiluokilta 7, 8, 9 ja 10. Oppilaiden ikähaarukka oli 12–16 vuotta. Tutkimuksessa havaittiin merkittävä ja vahva positiivinen yhteys koetun liikunnallisen pätevyyden ja koululiikunnan hyödylliseksi kokemisen välillä. Tämän lisäksi myös sukupuolen vaikutus koettuun liikuntakykyyn havaittiin kyseisessä tutkimuksessa siten, että pojilla koettu liikuntakyvykkyys oli korkeampi kuin tytöillä. Standage, Duda ja Ntoumanis (2003) ovat havainneet samankaltaisia tuloksia. Heidän mukaansa liikuntatunneilla koettu liikunnallinen pätevyys näyttäisi liittyvän negatiivisesti motivaation puutteeseen, eli toisin sanoen koettu liikunnallinen pätevyys ruokkii motivaatiota.

Taitojen oppimisen näkökulmasta etenkin pätevyyden kokemukset alkuvaiheessa ovat erittäin oleellisia (Jaakkola 2010, 155–169). Erilaiset tunteet kuuluvat oleellisesti oppimistapahtumaan. Oppimisen alkaminen ja jatkuminen voidaan varmistaa positiivisilla kokemuksilla ja onnistumisen elämyksillä, kun taas oppimisen kokeilut saattavat päättyä negatiivisten kokemusten vuoksi jo alkuvaiheissa. (Jaakkola 2010, 155–169.) Liukkonen (2016, 220) toteaa,

että pätevyyden kokeminen on viime kädessä pääasiallinen toiminnan motiivi kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa.

Oppimisympäristö tulisi järjestää ja rakentaa siten, että se tukee oppilaan pätevyyden tunnetta. Tähän päästään tukemalla itse oppimista eikä niinkään tulosten vertailua. Palautteen tulisi olla osaamiseen keskittyvää, jotta oppimisen parantuminen olisi mahdollista. Oppilaan osallistaminen toimintaan tulisi myös mahdollistaa, jotta oppilaalle tulisi tunne, että hänestä välitetään ja hänellä on merkitystä. (Määttä 2020.) Koetun pätevyyden lisäksi tehtäväsuuntautuneisuuden liikuntatunneilla on katsottu olevan osaltaan merkittävä tekijä koululiikunnan mielekkääksi kokemisessa. Tehtäväsuuntautuneisuudella tarkoitetaan yksilön pätevyyden osoittamista itsevertailuun perustuen, jolloin yksilö kokee onnistumisen tunteita tilanteissa, joissa hän oppii kokonaan uusia taitoja tai kehittyy omissa taidoissaan (Nicholls 1989). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on myös yhteydessä koettuun pätevyyteen, sillä tehtäväsuuntautuneisuuden katsotaan vaikuttavan oppilaiden pätevyyden kokemuksiin myönteisesti liikuntatunneilla (Kalaja ym. 2009; Gråsten ym. 2012). Suomalaisen seitsemäsluokkalaisten keskuudessa tehty tutkimus paljasti, että koettu liikunnallinen pätevyys oli selkeä tekijä fyysiselle aktiivisuudelle vapaa-ajalla. Tutkimukseen osallistui 404 seitsemännen luokan oppilasta kolmesta suomalaisesta yläkoulusta. (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen & Watt 2010).

3.3 Koettu autonomia

Autonomia on yksilöstä lähtevää oma-aloitteista ja omia valintoja koskevaa toimintaa, johon liittyy päätös omasta osallistumisesta, osallistumiseen liittyvistä itseasetetuista tavoitteista ja kiinnostuksen kohteista eikä niinkään muiden määrittelemästä tai kontrolloidusta toiminnasta (Deci & Ryan 1985).

Koulun liikuntatunneilla oppilaiden psykologisten perustarpeiden tukeminen ja tyydyttyminen sekä erityisesti autonomian korostaminen johtaa parempiin lopputuloksiin fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. (Deci & Ryan 2017, 481) Korkea autonomia edistää usein sisäistä motivaatiota ja ulkoiset palkinnot koetaan enemmänkin tunnustukseksi pätevyydestä tai

tehokkuudesta (Deci & Ryan 1985). Tilgan ym. (2018) tutkimuksen mukaan nuorten vapaa-ajalla kokema autonomia vertaisten kanssa oli vahvasti yhteydessä sisäiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio oli sen sijaan vahvasti yhteydessä vapaa-ajalla tapahtuvaan fyysiseen aktiivisuuteen ja sen määrään. Tutkimukseen osallistui 215 yläkoulun oppilasta. (Tilga ym. 2018).

Chang ym. (2016) tutkivat 126 taiwanilaisen kuudeluokkalaisen oppilaan autonomian vahvistamista liikuntatunnilla. Oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen ryhmä sai vaikuttaa oppitunnin järjestykseen ja sisältöön. Myös parit sai valita omaehtoisesti. Tutkimuksessa tehtiin kysely ennen ja jälkeen kuuden viikon interventiojakson. Tutkimuksen tulokset osoittivat että autonomiaa edistämällä, oppilaiden sisäinen motivaatio lisääntyi. (Chang ym. 2016)

Moreno-Murcian ym. (2020) tutkimuksen mukaan koulussa opettajan vaihtelevilla opetustyyeillä näyttää olevan merkitystä opiskelijoiden kokemaan autonomian tunteisiin ja pystyvyyden kehittämiseen. On tärkeää, että opettajat käyttävät opetuksessaan menetelmiä, jotka tukevat oppilaiden mahdollisuuksia itsenäiseen työskentelyyn. Lisäksi on myös tärkeää, että oppilaille annetaan mahdollisuus vaikuttaa tunneilla tehtäviin päätöksiin, esimerkiksi tehtävien sisältöön tai arviointitapoihin. Kun oppilaat sisäistävät roolinsa ja kokevat autonomiaa, on tunnilla hyvät edellytykset luoda yhteistyötä oppilaiden kesken. Tutkimukseen osallistui 475 oppilasta, joiden ikähaarukka oli 14-20 vuotta. Tutkimus toteutettiin Espanjassa. (Moreno-Murcia ym. 2020.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) liikunnan tavoitteina ovat mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille sekä heidän valmiuksien tukeminen oman terveytensä edistämiseksi. Lisäksi oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia pyritään tarjoamaan (POPS 2014).

Gråstenin Liukkosen, Jaakkolan ja Yli-Piiparin (2010) tekemässä pitkittäistutkimuksessa yläkoululaiset arvioivat mahdollisuuksiaan vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun, toteutukseen ja valinnanvapauksiin. Tulosten mukaan oppilaat kokivat voivansa vaikuttaa liikuntatuntien toimintaan 9. luokalla enemmän kuin 7. ja 8. luokalla. Koettu autonomia siis lisääntyi 7.

luokalta 9. luokalle siirryttäessä. Tutkimukseen osallistui 639 oppilasta kahdeksasta eri keskiuomalaisesta koulusta, jotka olivat tutkimuksen alkaessa seitsemäsluokkalaisia

3.4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan ihmisen pyrkimystä samaistua muihin, välittää muista sekä tuntea tyydyttävää tunnetta ja olla sopusoinnussa ympäröivän maailman kanssa yleisesti (Deci & Ryan 1991). Koekoekin ja Knoppersin (2015) tutkimuksen mukaan vertaisten läsnäolon liikuntatunneilla on nähty vaikuttavan oppilaiden oppimiskokemuksiin ristiriitaisesti. Tutkimukseen osallistui 25 lasta iältään 12-13. (Koekoek & Knoppers 2015).

Liukkosen ja Jaakkolan (2017) mukaan sosiaalisella ympäristöllä voidaan edistää sisäisen motivaation syntymistä tukemalla oppilaiden psykologisia perustarpeita. Sosiaalinen vertailu tulisi jättää sivuun ja liikunnassa tulisi korostaa yrittämistä, itsevertailua ja uuden oppimista (Liukkonen & Jaakkola 2017, 290). Erityisen suuri merkitys oppimismotivaatioon on kaikkein lähimpänä kaveripiirissä olevilla. Jos vertailukohteena on itseään paljon taitavampi kaveri, voi vertailu muodostaa uhan yksilön minäkäsitykselle ja näin ollen aiheuttaa vaikeiden tehtävien välttelyä, vähäistä ponnistelua ja luovuttamista haastavissa oppimistilanteissa (Kiuru 2018, 127). Nupponen ja Penttinen (2017) selvittivät julkaisussaan nuorten aikuisten kouluiän sosiaalisen aseman vaikutuksia koulunkäyntiin ja koululiikuntaan suhtautumiseen. Tulosten mukaan tyttöjen, jotka olivat kouluiässä johtajatyyppejä ja suosittuja, suhtautuminen koululiikuntaan oli vielä aikuisenakin keskimääräistä selkeästi myönteisempi. Kouluikäisten ystävien määrällä ei kuitenkaan ollut tutkimuksen mukaan yhteyttä naisten koululiikuntaan suhtautumisessa. Eristyneiksi arvioituilla tytöillä sen sijaan oli aikuisena verrattain paljon kielteistä suhtautumista koululiikuntaan. Pojilla suosio ja ystävien määrä vaikuttivat myönteiseen suhtautumiseen koululiikuntaan aikuisena.

Torjutuksi ja ei-rakastetuksi tuntevan henkilön sisäinen motivaatio voi heikentyä (Deci & Ryan 2007, 3). Esimerkkinä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden synnyttämästä sisäisestä motivaatiosta voisi olla kavereiden kanssa pelattava pallopeti, jota tehdään omasta vapaasta tahdosta

väsymykseen asti. Mikäli ryhmä olisi jonkun muun valitsema, kuin kavereiden itsensä, voisi innostus ja osallistumisen taso olla alhaisempi. (Soini 2006.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi tärkeimmistä syistä, miksi lapsi ja nuori osallistuu toimintaan kerta toisensa jälkeen. Liikuntaa voidaan pitää erinomaisena ympäristönä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta, sillä harjoitteita tehdään usein yhdessä ja toisia autetaan. Lisäksi yhteenkuuluvuuden tunnetta lisää vastuun ottaminen muista kanssaliikkujista, esimerkiksi toiminnan turvallisuuden varmistamisen vuoksi. (Jaakkola 2010, 120.)

Xiangin, Agbugan, Liun ja McBriden (2017) tutkimuksen mukaan opettajan ja vertaisten läheisyydellä on merkittävä yksilöllinen vaikutus oppilaiden sitoutumiseen ja viihtymiseen liikuntatunneilla. Tutkimus oli osa suurempaa aineistoa ja siihen osallistui 331 oppilasta iältään 11-18. Tutkimus toteutettiin Turkissa. Orpinasin ja Hornen (2010, 49–60) tutkimuksessa oppilasryhmän ilmapiirin myönteisyys puolestaan vaikutti oppilaiden vastuullisen toiminnan lisääntymiseen sekä kiusaamisen vähentymiseen. Viiran ja Kokan (2010) tutkimuksessa havaittiin, että yläkoululaiset tytöt kokivat saavansa vertaisryhmältään enemmän yhteisöllisyyden tunteita liikuntatuntien aikana kuin pojat. Sen sijaan pojat kokivat saavansa näitä tunteita enemmän opettajalta. Tutkimukseen osallistui 659 oppilasta virolaisista kouluista ja tutkittavien keski-ikä oli 13,57 vuotta.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TYÖN TARKOITUS

Tutkimuksella pyritään vastaamaan työn kolmeen tutkimuskysymykseen, joita ovat 1. Onko oppilaiden suoriutumisuskomuksilla yhteyttä heidän koululiikuntamotivaatioonsa? 2. Ovatko oppilaiden arvostukset yhteydessä heidän koululiikuntamotivaatioonsa? Ja 3. Ovatko oppilaiden psykologiset perustarpeet yhteydessä heidän suoriutumisuskomuksiinsa?

5 TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat peruskoulun yläkouluikäiset nuoret vuosiluokilta 7–9. Aineiston otosmäärä eli koko oli 213 ja aineisto kerättiin yhteensä 4 eri suomalaisesta peruskoulusta, joiden rehtoreita ja liikunnanopettajia lähestyttiin sähköpostilla. Koulut olivat Itä-Suomesta ja Länsi-Suomesta. Aineistonkeruuseen käytettiin webropol -ohjelmaa, joka lähetettiin sähköisesti kouluille. Oppilaat vastasivat ohjelmaan omilla puhelimillaan liikuntatuntien alussa. Kyselytutkimuksessa ei kerätty tietoturvasyistä mitään henkilötietoja. Aineistoa on ainoastaan käsitelty tutkielman asianosaisten toimesta ja tutkimuseettisten normien mukaisesti. Aineisto on anonyymi ja siitä ei näin ollen voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Kohdejoukko kerättiin satunnaisesti ja sille tuotiin ilmi vapaaehtoisuusperuste sekä se, että osallistumisen voi jättää kesken. Kohdejoukkoa informoitiin myös siitä, mitä varten tutkimus tehdään ja että vastauksia käsitellään turvallisesti ja aiheen mukaisesti. Kohdejoukolta kerättiin vain tutkimuksen kannalta tarvittavat tiedot ja niitä säilytettiin tietoturvasääntöjen mukaisesti ja vain sen aikaa, kun tarve vaati. Aineistonkeruun säilyttämisessä ja analysoinnissa käytettiin Jyväskylän yliopiston määrittelemiä tietoturvallisia menetelmiä.

5.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Webropol kyselytutkimuslomake koostui kolmesta eri motivaatiomittarista ja niiden LIKERT-asteikolla mitatuista väittämistä. Likert asteikon väittämiä tehdessä hyödynnettiin valmiita Suomen kielelle käännettyjä mittareita, jotka mittaavat motivaatioregulaatioita, psykologisia perustarpeita sekä arvoja. Kysymykset mittareissa on räätälöity nimenomaan koululiikuntamotivaatiota ajatellen.

5.3 Motivaatioregulaatiot

Motivaatioregulaatioita mitattiin suomenkielisellä versiolla The Revised Perceived Locus of Causality in Physical Education Scale (PLOC-R) mittarista. Mittari sisältää yhdeksäntoista

väittämää, jotka mittaavat eri motivaatioregulaatioita, eli amotivaatiota, ulkoista säätelyä, tunnistettua säätelyä sekä sisäistä motivaatiota (Vlachopoulos ym. 2011). Mittarin väittämien intro kuuluu seuraavasti: ”Osallistun liikuntatunneille...” ja vastausvaihtoehtoina on 5-portainen Likert -asteikko (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Neljä väittämää mittaa amotivaatiota (”mutta en oikein tiedä, miksi”), kolme väittämää ulkoista säätelyä (”jotta en saisi huonoa arvosanaa”), neljä väittämää pakotettua säätelyä (”koska minusta tuntuisi pahalta, jos opettaja luulisi, että olisin huono liikuntatunneilla”), neljä väittämää tunnistettua säätelyä (”koska minulle on tärkeää olla hyvä liikuntatunneilla”) ja neljä väittämää sisäistä säätelyä (”koska liikuntatunnit ovat mukavia”). (PLOC-R) mittaria on käytetty useissa koululiikuntamotivaatiotutkimuksissa ja se on todettu luotettavaksi mittariksi etenkin alakoulun viides- ja kuudes- luokkalaisia, yläkoululaisia sekä toisen asteen oppilaita mitattaessa (Vlachopoulos ym. 2011).

5.4 Psykologiset perustarpeet

Psykologisia perustarpeita mitattiin suomenkielisellä versiolla Basic Psychological Needs in Physical Education Scale (BPN-PE) mittarista. Mittari koostuu kahdestatoista väittämästä, jotka mittaavat sosiaalista yhteenkuuluvuutta, autonomiaa ja koettua pätevyyttä (Vlachopoulos, Katartzi & Kontou 2011). Mittarin intro on seuraava: ”yleisesti liikuntatunneilla minusta tuntuu, että...” ja vastausvaihtoehtona on 7-portainen Likert -asteikko (1=täysin eri mieltä ja 7=täysin samaa mieltä). Jokaista psykologisten perustarpeiden osa-alueetta kohden on neljä väittämää, jotka mittaavat yhtä perustarvetta. Esimerkiksi autonomia (”teemme liikuntatunneilla minua kiinnostavia asioita”), koettu pätevyys (”pystyn onnistumaan sellaisillakin tunneilla, jotka tuntuvat vaikeilta monille oppilaille liikuntaryhmässäni”) ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (”minulla on hyvät välit muihin oppilaisiin liikuntaryhmässäni”). BPN-PE mittarilla on katsottu olevan vahva sisäinen luotettavuus Cronbachin alfa kerrointen ollessa .84-.92. (Vlachopoulos ym. 2011).

5.5 Suoriutumiskomukset

Koululiikuntaan liittyviä suoriutumiskuskomuksia mitattiin tutkimukseemme sovelletulla Ecclesin ym. (1984) Self-Perception Questionnaire kyselyllä. Kysymyksiä oli kolme, joihin oppilaat vastasivat 5-portaisella Likert-asteikolla: 1) Kuinka hyvä olet liikunnassa? (1 = Olen huono; 5 = Olen hyvä); 2) Kuinka hyvä olet liikunnassa suhteessa muihin oppilaisiin? (1 = Olen huono; 5 = Olen hyvä) ja 3) Kuinka hyvin opit uusia asioita liikunnassa, kun vertaat itseäsi muihin oppilaisiin? (1 = paljon huonommin kuin muut; 5 = paljon paremmin kuin muut). Mittari on osoittautunut muun muassa (Kokkosen ym. 2013) tutkimuksessa luotettavaksi, sillä summamuuttujan Cronbachin alfa oli tutkimuksessa korkea molemmilla sukupuolilla.

5.6 Tilastolliset menetelmät

Tutkimusmenetelmä työssä on määrällinen eli kvantitatiivinen. Aineisto käsiteltiin IBM SPSS Statistics 28.0 ohjelmalla, joka on tarkoitettu määrällisen aineiston analysoimiseen. Yläkoululaisten suoriutumiskuskomusten yhteyksiä koululiikuntamotivaatioon ja psykologisiin perustarpeisiin tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla. Korrelaatiokertoimia laskettaessa ei eroteltu oppilaiden sukupuolta eikä myöskään luokka-asteita. Korrelaatiot 0.2–0.4 merkitsivät heikkoa, 0.4–0.6 keskisuurta ja >0.6 voimakasta korrelaatioita.

Lineaarisen regressioanalyysin avulla tutkittiin minkä suuntaisia ja kuinka vahvoja yhteyksiä yläkoululaisten suoriutumiskuskomusten ja koululiikuntamotivaation sekä psykologisten perustarpeiden välillä oli. Selittävänä muuttujana käytettiin siis yläkoululaisten suoriutumiskuskomuksia ja selitettävänä muuttujana koululiikuntamotivaatiota sekä psykologisia perustarpeita. Lineaarista regressioanalyysiä tehdessä ei eroteltu sukupuolta eikä luokka-asteita. Kaikissa analyyseissä tilastollisen merkitsevyyden rajana käytettiin $p < 0.05$ arvoa.

5.7 Tutkimuksen validiteetti

Validius eli mittarin tai tutkimusmenetelmän pätevyys kertoo tutkimusmenetelmän kyvystä mitata haluttua asiaa. Mittarit ja tutkimusmenetelmät eivät aina vastaa tutkijan omia ajatuksia

tutkittavasta asiasta. Esimerkiksi kyselylomakkeisiin vastanneet osallistujat ovat voineet käsittää monet kysymykset aivan eri tavoin kuin tutkija on ne ajatellut. Tuloksia ei voida pitää pätevinä, mikäli tutkija käsittelee saatuja tuloksia oman alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232) Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit ovat laajalti käytössä motivaatiota käsittelevissä tutkimuksissa ja ne on osoitettu olevan päteviä sekä validiteetin että reliabiliteetin osalta.

5.8 Tutkimuksen reliabiliteetti

Mittaustulosten toistettavuus tarkoittaa tutkimuksen reliabiliutta. Tutkimus on reliabeli, kun se antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. On useita tapoja todeta tutkimuksen reliabelius. Samanlaisen tuloksen saavuttaminen kahden eri arvioijan tai kahden eri tutkimuskerran toimesta kertoo tutkimuksen reliabiliteetista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231)

Aineistomme kerättiin hyödyntäen webropol -ohjelmaa. Aineistosta laskettiin eri muuttujien reliabiliteetit. Reliabiliteetin riskitaso tutkielman kannalta oli .70. Taanilan (2019) mukaan mittaaminen on reliabeli, mikäli mittaamisessa ilmenevät satunnaiset virheet eivät vaikuta mittaustuloksiin. Reliabiliteetti kertoo halutun ilmiön mittaamisen tai tutkimusmenetelmän luotettavuutta ja toistettavuutta (Hiltunen 2009). Reliabiliteetin tarkastelussa erotellaan kaksi osatekijää, joita ovat konsistenssi sekä stabiliteetti. Stabiliteetti tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän pysyvyyttä ajassa. Konsistenssilla puolestaan tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän yhtenäisyyttä (Hiltunen 2009.)

Tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat eri tutkimuksissa. Virheitä tulisi kuitenkin pyrkiä välttämään, jonka vuoksi tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on olemassa useita erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231) Pro Gradu - tutkielmassamme tutkimusmenetelmän voidaan olettaa olevan luotettava, joskin on otettava huomioon otokseen osallistuvien henkilöiden henkilökohtaisen motivaation vaikutus kyselyyn vastaamisessa. Tutkielman mahdollisia heikentäviä tekijöitä reliabiliteetin kannalta olivat kysymysten väärin ymmärtäminen, vastaajan motivaatio, vastausajankohta sekä vastauspaikka. Summamuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta eli konsistenssia mitataan Cronbachin alfa -

kertoimen avulla. Kerroin perustuu mittareiden väittämien välisiin korrelaatioihin sekä väittämien määriin siten, että korkeat korrelaatiot ja väittämien suuri lukumäärä parantavat alfa -kertoimen arvoa. Mittaustuloksissa (taulukko 1) motivaatiojatkumon yhden osamuuttujan, sisäisen säätelyn, kohdalla Cronbachin alfa -kerroin ei yltänyt riskiarvon yläpuolelle, jolloin muuttujaa ei voida pitää riittävän luotettavana ja toistettavana. Tuloksissa koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden alfa -kerroin on erittäin korkea .942. Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien Cronbachin alfa -kertoimet vaihtelivat .645 ja .942 välillä. Muuttujien reliabiliteetit on eritelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimusmuuttujien reliabiliteetit.

Muuttuja	Cronbachin alfa -kerroin
Koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys	.942
Suoriutumisuskomukset	.868
Autonomia	.826
Koettu pätevyys	.861
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.848
Amotivaatio	.709
Ulkoinen säätely	.808
Pakotettu säätely	.645
Tunnistettu säätely	.772
Sisäinen motivaatio	.819

6 TULOKSET

6.1 Suoriutumisuskomusten yhteys koululiikuntamotivaatioon

Työssä selvitettiin yläkoululaisten suoriutumisuskomusten yhteyttä koululiikuntamotivaatioon. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suoriutumisuskomukset olivat korkeimmin yhteydessä tunnistetun säätelyn ja sisäisen motivaation kanssa. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet osoittivat, että suoriutumisuskomusten ja tunnistetun säätelyn välinen ja suoriutumisuskomusten sekä sisäisen motivaation välinen korrelaatio oli korkea. Tutkimustulokset osoittivat myös, että amotivaatiolla sekä ulkoisella säätelyllä oli matala negatiivinen korrelaatio suoriutumisuskomusten kanssa. Taulukossa 2 on eritelty kaikkien tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot, keskihajonnat sekä keskinäiset korrelaatiot. Motivaatiota mittaavien muuttujien korrelaatioiden vaihteluväli suhteessa suoriutumisuskomuksiin oli $-.16$ – $.62$. Yhteenvetona voidaan todeta, että suoriutumisuskomukset korreloivat vahvasti motivaatiojatkumon autonomisten ulottuvuuksien kanssa. Toisin sanoen, mitä kyvykkäämmäksi oppilas tuntee itsensä liikuntaympäristössä, sitä motivoituneempi hän on oppiainetta kohtaan. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että ulkoisella säätelyllä ja amotivaatiolla oli merkitsevä keskinäinen korrelaatio. Niin ikään myös ulkoisen ja pakotetun säätelyn sekä tunnistetun säätelyn ja sisäisen motivaation välillä oli tilastollisesti merkitsevä keskinäinen korrelaatio.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot ($N = 212$).

Muuttujat	KA	KH	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Suoriutumiskuskomukset	3.52	.93	1.00					
2. Amotivaatio	2.35	.93	-.16**	1.00				
3. Ulkoinen säätely	2.85	1.02	-.14*	.54***	1.00			
4. Pakotettu säätely	2.85	1.01	.27***	.16*	.33***	1.00		
5. Tunnistettu säätely	3.22	.99	.60***	-.13*	-.03	.58***	1.00	
6. Sisäinen motivaatio	3.42	.99	.62***	-.27***	-.20**	.42***	.78*	1.00

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että suoriutumiskuskomukset selittävät 42,2 prosenttia koululiikuntamotivaation vaihtelusta (Taulukko 3). Selitysosuus on tilastollisesti merkitsevä. Taulukosta 3 ilmenee myös, että motivaatiojatkumon osa-alueista ainoastaan tunnistettu säätely

ja sisäinen motivaatio selittivät suoriutumiskomuksia tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suoriutumiskomuksiin ($p < .001$). Muut motivaatiojatkumon osa-alueet eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suoriutumiskomuksiin. Tiivistäen voidaan sanoa, että ainoastaan sisäisen motivaation osa-alueet ovat yhteydessä, ulkoisen motivaation osa-alueet eivät.

TAULUKKO 3. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset suoriutumiskuskomusten yhteyksistä motivaatioon (N=212).

Muuttuja	Suoriutumiskuskomukset				
	B	95 %LV	β	t	p-arvo
Amotivaatio	.02	-.108-.146	.02	.298	.766
Ulkoinen säätely	-.04	-.160-.084	-.04	-.61	.540
Pakotettu säätely	-.07	-.202-.059	-.08	-1.1	.280
Tunnistettu säätely	.32	.153-.495	.35	3,7	<.001***
Sisäinen motivaatio	.35	.187-.515	.38	4.2	<.001***
R ²	.422				
Korjattu R ²	.408				
Mallin sopivuus	F=(5.206) (sig <.001)***				

Huom. *** $p < .001$

6.2 Koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden yhteys koululiikuntamotivaatioon

Tutkittaessa koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden (arvostusten) korrelaatiota koululiikuntamotivaatioon ilmeni, että koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys korreloi korkeasti ainoastaan tunnistetun säätelyn ja sisäisen motivaation kanssa. Negatiivista korrelaatiota oli amotivaation ja ulkoisen säätelyn kanssa (Taulukko 4). Korkein korrelaatioarvo koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden sekä motivaation välillä oli sisäisellä motivaatiolla.

TAULUKKO 4. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot ($N = 212$).

Muuttujat	KA	KH	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys	3.57	1.07	1.00					
2. Amotivaatio	2.35	.93	-.39***	1.00				
3. Ulkoinen säätely	2.85	1.02	-.30***	.54***	1.00			
4. Pakotettu säätely	2.85	1.01	.22***	.16*	.33***	1.00		
5. Tunnistettu säätely	3.22	1.00	.62***	-.13*	-.03	.58***	1.00	
6. Sisäinen motivaatio	3.42	.99	.75***	-.27***	-.20**	.42***	.78*	1.00

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Lineaarisen regressioanalyysin tulokset (Taulukko 5) osoittivat, että ainoastaan sisäisellä motivaatiolla oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden kanssa. Lisäksi amotivaatiolla oli tulosten mukaan merkitsevä yhteys

koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden kanssa. Tunnistetulla säätelyllä oli melkein merkitsevä yhteys koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden kanssa.

TAULUKKO 5. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden yhteyksistä motivaatioon (N=212).

Muuttuja	Koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys				
	B	95 %LV	β	t	p-arvo
Amotivaatio	-.19	-.306(-.068)	-.16	-3.1	.002**
Ulkoinen säätely	-.06	-.179-.051	-.06	-1.1	.272
Pakotettu säätely	-.10	-.222-.023	-.09	-1.6	.112
Tunnistettu säätely	.21	.053-.375	.20	2.6	.010*
Sisäinen motivaatio	.62	.465-.774	.58	7.9	<.001***
R ²	.616				
Korjattu R ²	.607				
Mallin sopivuus	F=(5-206) (sig <.001)***				

*Huom. *** $p < .001$*

6.3 Suoriutumisuskomusten yhteys psykologisiin perustarpeisiin

Tutkittaessa suoriutumisuskomusten korrelaatiota psykologisiin perustarpeisiin ilmeni, että oppilaiden suoriutumisuskomukset korreloivat erittäin merkitsevästi kaikkien kolmen psykologisten perustarpeiden kanssa. Tämä tarkoittaa, että psykologisten perustarpeiden toteutumisella on vahva yhteys suoriutumisuskomuksiin ja päinvastoin. Mitä paremmin psykologisten perustarpeiden osa-alueet toteutuvat liikuntatunneilla, sitä kyvykkäämmäksi oppilaat tuntevat itsensä. Korkein korrelaatioarvo oli suoriutumisuskomusten ja koetun pätevyuden tunteen kanssa. Tutkimustulokset osoittavat myös, että autonomian ja pätevyuden välillä oli vahva keskinäinen korrelaatio. Kaikilla neljällä muuttujalla keskinäiset korrelaatiot olivat merkitseviä. Suoriutumisuskomusten autonomian, pätevyuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden keskinäiset korrelaatioarvot esitetään taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja keskinäiset korrelaatiot ($N = 212$).

Muuttujat	KA	KH	1.	2.	3.	4.
1.Suoriutumiskuskomukset	3.52	.93	1.00			
2. Autonomia	3.09	.90	.62***	1.00		
3. Pätevyys	3.32	.92	.73***	.69***	1.00	
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.33	.93	.58***	.76***	.68***	1.00

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että ainoastaan pätevyydellä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys suoriutumiskuskomusten kanssa. Tämän oletetaan voivan johtua edellä mainitusta johdonmukaisuudesta pätevyden kokemusten ja suoriutumiskuskomusten välillä. Autonomian yhteys suoriutumiskuskomuksiin oli sekin tilastollisesti merkitsevä, joskin ei erittäin merkitsevä. Huomionarvoinen ilmentymä oli kuitenkin suoriutumiskuskomusten yhteys sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Näiden välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Sen sijaan virheellisen päätelmän todennäköisyys on suuri sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osalta. Tulokset vastaavat tältä osin toiseen tutkimuskysymykseen, ”onko psykologisilla perustarpeilla yhteyttä oppilaiden koululiikunnan aikaisiin suoriutumiskuskomuksiin?”. Lineaarisen regressioanalyysin

tulokset suoriutumiskuskomusten yhteyksistä psykologisiin perustarpeisiin esitetään taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset suoriutumiskuskomuksien yhteyksistä psykologisiin perustarpeisiin.

Muuttuja	Suoriutumiskuskomukset				
	B	95 %LV	β	t	p-arvo
Autonomia	.22	.062-.371	.21	2.76	.006**
Pätevyys	.57	.438-.702	.57	8.53	<.001***
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.03	-.113-.180	.03	.45	.653
R ²					.565
Korjattu R ²					.559
Mallin sopivuus	F=(34.142-.379) (sig <.001)***				

Huom. *** $p < .001$

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää yläkoululaisten suoriutumisuskomusten ja heidän koululiikuntaansa kohtaan kokemiensa arvostusten yhteyttä motivaatioon koululiikunnassa. Selvitimme myös psykologisten perustarpeiden eli koetun pätevyyden, koetun autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteyttä oppilaiden suoriutumisuskomuksiin.

Koululiikuntamotivaatiota on tutkittu vuosien saatossa paljon ja sitä on pyritty selittämään erilaisiin teorioihin pohjautuen. Miksi aihe on niin kiinnostava, selittyy varmasti osittain sillä, että koululiikunta koskee isoa määrää ihmisiä. Nykyajan hieman ehkä huolestuttava piirre on kouluikäisten lasten ja nuorten kasvava passiivisuus tai enemmänkin liikunnallinen polarisoituminen. Tämä tarkoittaa sitä, että osa lapsista ja nuorista liikkuu todella paljon, kun taas osa ei juuri ollenkaan. Suomessa yli puolet nuorista harrastaa terveytensä kannalta liian vähän liikuntaa (Luopa, Lommi, Kinnunen & Jokela 2010, 33), joten olisi tärkeää löytää keinoja, joiden avulla yhä useampi lapsi ja nuori saataisiin kiinnostumaan liikunnan harrastamisesta.

Tutkielma pohjautui suoriutumisuskomusten ja arvostusten merkitykseen koululiikuntamotivaation selittäjänä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että suoriutumisuskomukset ja arvostukset vaikuttavat liikuntatunneilla suoriutumiseen sekä toimintaan sitoutumiseen (Yli-Piipari & Kokkonen 2014). Näin ollen ne liittyvät keskeisesti koululiikuntamotivaatioon vaikuttaviin tekijöihin. Tämän tutkielman tulokset tukevat aiempia tutkimuksia.

7.1 Suoriutumisuskomusten yhteys motivaatioon liikuntatunnilla

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimusongelma oli selvittää, onko yläkouluikäisten suoriutumisuskomukset yhteydessä heidän motivaatioonsa liikuntatunnilla. Odotusarvoteorian mukaisesti uskomukset omasta suoriutumisesta annettua tehtävää kohtaan määrittelevät yksilön

saavutuksia ja saavutuksiin liittyviä valintoja. Tämä vaikuttaa oppilaan toimintaan ja motivaatioon erilaisissa oppimis- ja suoriutumistilanteissa. (Eccles 1983; Aunola 2002.)

Suoriutumisuskomukset korreloivat ainoastaan tunnistetun säätelyn ja sisäisen motivaation kanssa. Oppilaat, jotka kokevat oman pätevyytensä korkeaksi ovat myös motivoituneempia liikuntatunnilla, ja motivaation taso on näillä oppilaille lähellä sisäistä motivaatiota. Sen sijaan amotivaatiolla ja ulkoisella säätelyllä oli lievä negatiivinen korrelaatio suoriutumisuskomusten kanssa.

Tutkimuksemme lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että 42,2 prosenttia koululiikuntamotivaatiosta selittyy suoriutumisuskomuksilla. Tulos on tilastollisesti merkitsevä. Tuloksista ainoastaan tunnistettu säätely ja sisäinen motivaatio olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suoriutumisuskomuksiin. Amotivaatio, ulkoinen säätely sekä pakotettu säätely eivät sen sijaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä suoriutumisuskomuksiin.

Suoriutumisuskomusten nähdään aiemman tutkimuksen mukaan olevan yhteydessä tehtävistä suoriutumiseen sekä toimintaan sitoutumisen osalta. Zhun ja Chenin (2013) tutkimuksen mukaan suoriutumisuskomukset olivat yhteydessä psykomotorisiin taitoihin, joilla sen sijaan nähtiin olevan yhteyttä fyysiseen aktiivisuuteen. Yli-Piiparin (2011) tekemän pitkittäistutkimuksen mukaan fyysinen aktiivisuus oli negatiivinen niillä oppilaille, joiden suoriutumisuskomukset ja koululiikunta-arvostukset olivat alhaisimmat. Oppilaiden on tutkimusten mukaan nähty motivoituvan tehtävistä, joissa he kokevat pärjäävänsä. Tämän vuoksi tarkat ja vahvat kokemukset pätevydestä ovat avainasemassa ja tehtävien vaihtuvuus tulisi varmistaa. (Yli-Piipari & Kokkonen 2014; Zhu & Chen 2013; Yli-Piipari 2011; Gao, Lee & Harrison 2008.)

Suoriutumisuskomukset näyttäisivät tutkimuksen valossa yleisesti ottaen heikentyvän siirryttäessä lapsuudesta nuoruuteen. Poikien suoriutumisuskomukset ovat tutkimusnäytön valossa yleisesti ottaen suurelta osin tyttöjä korkeampia (mm. Freedman-Doan ym. 2000;

Fredricks & Eccles 2002; Yli-Piipari 2011; Kokkonen ym. 2013; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011)

Määtä (2020) mukaan oppimisympäristö tulisi järjestää ja rakentaa siten, että se tukee oppilaan pätevyyden tunnetta. Tähän päästään tukemalla itse oppimista eikä niinkään tulosten vertailua. Palautteen tulisi olla osaamiseen keskittyvää, jotta oppimisen parantuminen olisi mahdollista. Oppilaan osallistaminen toimintaan tulisi myös mahdollistaa, jotta oppilaalle tulisi tunne, että hänestä välitetään ja hänellä on merkitystä. (Määttä 2020)

Vauras, Salo ja Kajamies (2018) toteavat, että oppilaan onnistuminen voi vahvistaa oppilaan uskoa itseensä. Lisäksi onnistuminen voi innostaa oppilasta yrittämään uudelleen virheiden jälkeenkin, jonka myötä oppilasta voidaankannustaa kokeilemaan yhä vaikeampien tehtävien tekemistä. Sen sijaan epäonnistumisten kasautuessa oppilaan pätevyyden kokemukset heikkenevät. Oppilaalla voi olla myös tunne, ettei hän pärjää itsenäisesti. Epäonnistumiset voivat ilmetä monin eri tavoin, kuten esimerkiksi oppilaan eristäytymisenä, haaveiluna, levottomuutena tai häiriköintinä. (Vauras, Salo & Kajamies 2018, 77)

7.2 Arvostusten yhteys motivaatioon liikuntatunnilla

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, kuinka koululiikuntaan liittyvät arvostukset ovat yhteydessä koululiikuntamotivaatioon. Linearisesta regressioanalyysistä selvisi, että koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys, toisin sanoen oppilaiden antama arvostus koululiikuntaa kohtaan, korreloi korkeimmin motivaatiojatkumon sisäisen motivaation kanssa ja matalimmin ulkoisen motivaation kanssa. Tilastollisesti merkitsevin yhteys löytyi koululiikunnan tärkeyden ja hyödyllisyyden sekä sisäisen motivaation välillä. Tulokset viittaavat siihen, että sisäisesti motivoituneet oppilaat kokevat koululiikunnan myös tärkeäksi ja hyödylliseksi itselleen. Huomionarvoista tuloksissa oli myös se, että amotivaatio oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koululiikunnan hyödyllisyyden ja tärkeyden kanssa. Tulos viittaa siihen, että oppilaat, jotka eivät ole motivoituneita koululiikuntaa kohtaan, eivät myöskään koe sitä itselleen hyödylliseksi ja tärkeäksi. Tulokset ovat johdonmukaisia ja odotettuja. Mikäli koululiikunta saataisiin tuntumaan hyödylliseltä ja tärkeältä yhä

suuremmasta määrästä oppilaita, voisi se olla auttava tekijä myös koululiikuntamotivaation kannalta. Viljaranta (2017) toteaa, että eri oppilaiden motivaatio voi olla hyvin erilaista eivätkä esimerkiksi suoriutumiskomukset ja arvostukset kulje käsi kädessä.

Tutkimusten mukaan arvostusten on nähty olevan oppilaiden vastauksissa nähtävissä eri tavoin eri ikäisillä. Nuorimmat oppilaat viidenteen kouluvuoteen asti eivät kykene eri oppiaineiden arvottamiseen ja ymmärtämään missä määrin oppiaine kiinnostaa tai on tärkeä ja hyödyllinen, mutta viidennestä kouluvuodesta eteenpäin erottelu onnistuu ja oppilaat voivat arvostaa eri oppiaineita esimerkiksi jatkokoulutuksen näkökulmasta, vaikka opiskelu ei muuten tuntuisi kiinnostavalta. (Wigfield & Eccles 1992; Eccles & Wigfield 1995)

Oppiainekohtaiseen motivaatioon liittyy oppilaan kiinnostus ja se, kuinka tärkeäksi oppilas kokee osallistumisensa. Oppilaan kouluun ja opiskeluun liittyvien valintojen tekemiseen vaikuttaa olennaisesti se, minkälaisista tehtävistä ja mistä asioista oppilas on kiinnostunut. Valintojen tekemisessä oppilas ottaa huomioon, mitkä asiat hyödyttävät häntä tulevaisuudessa ja mitkä asiat oppilas kokee itselleen tärkeiksi. (Salmela-Aro 2018, 12)

Kokkonen ym. (2013) tarkastelivat tutkimuksessaan koululiikuntaa kohtaan annettujen arvostusten roolista liikunnan arvosanaa selittävänä tekijänä. Tutkimuksessa koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys ei selittänyt lainkaan koululiikunnasta saatua arvosanaa. Tästä ei voida kuitenkaan suoraan sanoa, etteikö koululiikunnan tärkeys ja hyödyllisyys olisi yhteydessä koululiikuntamotivaatioon. Gråstenin ym. (2015) tutkimuksessa oppilaat pitivät koululiikuntaa tärkeänä, kiinnostavana sekä hyödyllisenä oppiaineena. Tutkimuksessa oli havaittavissa sukupuolieroja. Tuloksista selviää, että pojat liikkuvat liikuntatunnilla enemmän mutta tytöille kertyi enemmän koulun ulkopuolella tapahtuvaa kohtuullisesti rasittavaa fyysistä aktiivisuutta.

7.3 Psykologisten perustarpeiden yhteys suoriutumiskomuksiin

Suoriutumiskomukset olivat yhteydessä yhtä vaille kaikkien psykologisten perustarpeiden kanssa. Vahvin yhteys löytyi suoriutumiskomusten ja koetun pätevyyden väliltä. Odottamatonta oli se, että lineaarisesta regressioanalyysistä saaduissa tuloksissa

suoriutumiskomukset eivät olleet yhteydessä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa. Tämä herättää kysymyksen, että onko oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteilla vaikutusta heidän suoriutumiseensa liikuntatunneilla. Voisi kuvitella, että ryhmän sisällä vallitseva vahva yhteenkuuluvuuden tunne ruokkisi myös oppilaiden itseluottamusta liikuntaympäristössä, mutta näin ei ainakaan tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi olevan. Toisaalta lisää tutkimusnäyttöä aiheen tiimoilta tarvitaan, ennen kuin vahvempaa johtopäätöstä pystytään tekemään.

Tulosten mukaan voidaan tehdä kuitenkin johtopäätös, että oppilaiden psykologisten perustarpeiden tukeminen liikuntatunneilla, varsinkin autonomian ja pätevyyden, näyttäisi parantavan oppilaiden suoriutumiskomuksia liikuntatunneilla. Psykologisten perustarpeiden huomioiminen liittyy läheisesti myös koulun opetussuunnitelmaan koululiikunnan osalta. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa aiemman tutkimusnäytön kanssa etenkin pätevyyden osalta.

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta erilaisten asioiden osaamisesta ja asioiden aikaansaamisesta (Martela 2014, 49). Martelan (2014) mukaan henkilö, joka kokee itsensä päteväksi, uskoo suoriutuvansa hänelle annetuista tehtävistä menestyksekkäästi. Sen sijaan menneisiin suorituksiin pettynyt ja tulevista kyvyistään epävarma henkilö on vastakohta päteväksi itsensä kokevalle henkilölle (Martela 2014, 49).

Yksilön kokiessa itsensä hyväksi liikunnassa, myös hänen koettu pätevyytensä liikuntaan liittyvissä tehtävissä on hyvä (Jaakkola 2010, 119). Tämän vuoksi pätevyyden tunteen lisäämiseksi liikunnassa ja urheilussa on tärkeää luoda henkilön omalle taitotasolle soveltuvia tehtäviä, mahdollistaa onnistumisia sekä antaa positiivista ja kannustavaa palautetta (Jaakkola 2010, 119). Liukkonen (2016, 220) toteaa, että pätevyyden kokeminen on viime kädessä pääasiallinen toiminnan motiivi kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa.

Yli-Piiparin (2011) mukaan oppilaiden suoriutumiskomukset laskevat alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Vertailua on sinänsä vaikeaa tehdä Yli-Piiparin tutkimuksen ja tämän tutkimuksen välillä, sillä tässä tutkimuksessamme käsitelimme ainoastaan yläkoululaisia.

Gaon, Leen ja Harrisonin (2008) mukaan oppilaat ovat motivoituneet suorittamaan erilaisia tehtäviä koulussa, kun he kokevat pärjäävänsä annetuissa tehtävissä. Tämänkaltainen tulos näyttäisi tukevan koetun pätevyyden merkitystä koululiikuntamotivaation kannalta. Koska pätevyys oli vahvasti yhteydessä suoriutumiskomuksiin tässä tutkimuksessa, näyttäisi koetun pätevyyden olevan keskeinen tekijä niin koululiikuntamotivaation, kuin myös suoriutumiskomusten kanssa. Lisäksi pätevyyden kokemuksia tulisi mahdollistaa oppilaille, jotta heidän suoriutumiskomuksensa parantuisivat.

Myöhemmin on esitetty myös uudenlaisia näkemyksiä itsemääräämisteoriaan ja psykologisiin perustarpeisiin liittyen. Martela ja Ryan (2016) totesivat tutkimuksessaan hyväntahtoisuuden ja hyväntekemisen liittyvän vahvasti yksilöiden kokemaan hyvinvointiin. Hyväntahtoisuus nähtiin tässä tutkimuksessa olevan pitkälti yksilön subjektiivinen kokemus hyväntekemisestä toisia kohtaan, eikä niinkään objektiivisesti mitattujen hyvien tekojen tekemistä toisille. Tutkimus suoritettiin neljässä osassa, joissa ensimmäiseen tutkimukseen osallistui 335 tutkittavaa, toiseen 332 tutkittavaa, kolmanteen 180 ja neljänteen 85 tutkittavaa. Ensimmäinen tutkimus pyrki mittaamaan hyväntekemistä ja sen tarpeen tyydyttämistä. Seuraavat kaksi tutkimusta pyrkivät mittaamaan prososiaalisen käyttäytymisen ja yleisen hyvinvoinnin yhteyttä. Neljäs tutkimus oli päiväkirjamainen yliopisto-opiskelijoiden subjektiivisia kokemuksia ja niiden heilahteluja hyvinvoinnista, tarpeiden täyttymisestä ja hyväntekemisestä mittaava tutkimus. Tutkimuksiin osallistujien ikähaarukka oli 18-38 vuotta ja kaikissa tutkimuksissa yli puolet tutkittavista oli naisia. (Martela & Ryan 2016) Martelan (2014) mukaan yksilön hyvinvoinnin lisääntyminen hyväntekemisen myötä näyttäisi sisältävän jotain sellaista, mitä koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus eivät selitä.

7.4 Tutkimuksen rajoitukset

Tutkielman yhtenä rajoituksena voidaan pitää aineiston otoskoko (n=212). Otokoko oli varsin pieni ja siitä johtuen liian jyrkkiä yleistyksiä ei kannata tutkielmasta saatujen tulosten perusteella tehdä. Tarvittaisiin isompi otos ja toistettavia mittauksia, jotta tulosten luotettavuus paranisi. Toinen rajoittava tekijä oli aineistonkeruun sijainnit. Aineisto kerättiin ainoastaan Itä- ja Länsi-Suomesta neljästä eri peruskoulusta. Tämä ei anna vielä tarpeeksi tarkkaa kuvaa

ilmiöistä koko Suomessa. Kolmantena rajoituksena oli kohderyhmän henkilökohtaisen motivaation taso tai kysymysten väärinymmärtäminen tutkimukseen vastatessa. Hirsjärvi ym. (2009) toteavatkin, että vastaajat ovat voineet käsittää kyselylomakkeissa esitetyt kysymykset täysin eri tavalla kuin tutkija on itse ajatellut, jonka vuoksi mittari voi aiheuttaa virheitä tuloksiin. Tutkimuksessamme oli kuitenkin käytössä yleisesti tunnistetut ja käytetyt mittarit, joten liialliselle kriittisyydelle ei mielestämme ole tarvetta.

7.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielman perusteella suoriutumisuskomuksilla ja arvostuksilla on selkeä vaikutus koululiikuntamotivaatioon ja suoriutumisuskomuksilla myös kahteen psykologiseen perustarpeeseen, autonomiaan ja pätevyyteen. Näin ollen suoriutumisuskomukset ja arvostukset ovat merkittäviä muuttujia motivaatiotutkimuksessa ainakin tämän tutkielman perusteella. Jatkossa olisi hyvä tutkia tarkemmin suoriutumisuskomusten ja arvostusten muodostumista koululiikuntaympäristössä ja pyrkiä etsimään syy-seuraussuhteita kyseisten muuttujien ympärille. Tutkielma antoi osviittaa siitä, kuinka psykologisten perustarpeiden tukeminen mahdollistaa oppilaiden paremman motivaation koululiikunnassa ja että suoriutumisuskomukset sekä arvostukset koululiikunnassa ovat selvästi yhteydessä sisäiseen motivaatioon.

Täytyy kuitenkin muistaa, että koululiikunta on ainoastaan yksi ympäristö, jossa liikuntaa harjoitetaan ja näin ollen pelkästään siinä ympäristössä voi olla haastavaa luoda sisäsyntyistä motivaatiopohjaa oppilaille täysin tyhjästä. Olisi hyvä tutkia enemmän sitä, miten kokonaisvaltainen ympäristö vaikuttaa kouluikäisen lapsen ja nuoren liikuntamotivaatioon ja millä keinoin koululiikunta voi tukea tätä motivaatiota. Esimerkiksi vanhempien ja kavereiden tuki ja vaikutus suoriutumisuskomuksiin, arvostuksiin ja psykologisiin perustarpeisiin liittyen olisi mielenkiintoista selvittää.

Jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia saman aihealueen tiimoilta sukupuolten eroavaisuuksia ja ottaa huomioon asuinalueiden mahdolliset erot Suomen mittakaavassa. Tässä tutkielmassa aineisto kerättiin ainoastaan kahdesta suunnasta Suomea, Länsi- ja Itä-Suomesta.

Esimerkkinä voisi ottaa tutkimusaineistoon mukaan Pohjois- sekä Etelä-Suomen ja vertailla näitä kaikkia osia keskenään.

LÄHTEET

- Allen, R. 1975. But the earth abideth forever: Values in environmental education “etc.”
Teoksessa: J. R. Meyer., B. Burnham. & J. Cholvat. Values Education: Theory, Practice,
Problems, Prospects.
- Atkinson, J.W 1964. An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa Salmela- Aro, K. &
Nurmi, J-E (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet.
Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Ball, C., Huang, K., Cotten, S. H., Rikard, R. V. & Coleman, L. O. 2016. Invaluable values: an
expectancy-value theory analysis of youths’ academic motivations and intensions.
Information, Communication & Society 19 (5), 618–638.
- Chang, Y., Chen, S., Tu, K. & Chi, L. 2016. Effect of autonomy support on self-determined
motivation in elementary physical education. Journal of Sport Science & Medicine 15
(3), 460–466.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The ”what” and ”why” of goal pursuits: Human needs and the
self-determination of behavior. Psychological Inquiry 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L., Koestner R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in
Education: Reconsidered Once Again. Review of Educational Research 71 (1), 1–27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2007. Active Human Nature: Self-Determination Theory and the
Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. Teoksessa M. S. Hagger &
N. L. D. Chatzisarantis (toim.) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise
and Sport. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–20.
- Deci, E. L., Koestner R. & Ryan, R. M. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in
Education: Reconsidered Once Again. Review of Educational Research 71 (1), 1–27.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. The general causality orientations scale: Self-determination in
personality. Journal of Research in Personality 19 (2), 109–134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality.
Teoksessa R. Dienstbier (toim.) Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on
Motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska, 237–288.

- Deci, E. L. & Ryan R. M. 2017. *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman 75–146.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. 1991. Gender differences in sport involvement: Applying the eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology* 3 (1), 7–35.
- Eccles, J. S. & Fredricks, J. A. 2002. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Development Psychology* 38 (4), 519-533.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 1995. In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 215–225.
- Estevan, I., Bardid, F., Utesch, T., Menescardi, C., Barnett, L. M. & Castillo, I. 2020. Examining early adolescents' motivation for physical education: associations with actual and perceived motor competence. *Physical Education and Sport Pedagogy* 26 (4), 359–374.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbretton, A. & Harold, R. D. 2000. What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (4), 379-402.
- Gao, Z., Lee, M. A. & Harrison, L. 2008. Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *Quest* 60 (2), 236–254.
- Grénman, M., Oksanen, A., Löyttyniemi, E., Räikkönen, J. & Kunttu, K. 2018. Mikä opiskelijoita liikuttaa? – Liikunnan merkitykset ja niiden yhteys koettuun hyvinvointiin ja liikunnan määrään. *Liikunta & Tiede* 55 (2–3), 94-101.
- Gråstén, A. (2016). Children's expectancy beliefs and subjective task values through two years of school-based program and associated links to physical education enjoyment and physical activity. *Journal of Sport and Health Science*, 5(4), 500-508.
- Gråsten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. 2012. Prediction of enjoyment in physical education. *Journal of Sport Science & Medicine* 11 (2), 260–269.

- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.
- Gråsten, A., Watt, A., Hagger, M., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2015. Secondary School Students' Physical Activity Participation Across Physical Education Classes: The Expectancy-Value Theory Approach. *Physical Educator* 72 (2), 340–358.
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. & Bull, F. C. 2019. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet – Child and adolescent health* 4 (1), 23–35.
- Harter, S. 1978. Effectance Motivation Reconsidered Toward a Developmental Model. *Human Development* 21 (1), 34–64.
- Hilland, T. A., Brown, T. D. & Fairclough, S. J. 2018. The physical education predisposition scale: Preliminary tests of reliability and validity in Australian students. *Journal Of Sport Sciences* 36 (4), 384–392.
- Hiltunen, L. 2009. Opetusmateriaali. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 17.3.2022.
http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ja_reliabiliteetti.pdf
- Ingledeu, D. K., Markaland, D. & Ferguson, E. 2009. Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Well- Being* 1 (3), 336-355.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. 1.painos. Juva: PS-kustannus.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. The Role of Gender, Enjoyment, Perceived Competence, and Fundamental Movement Skills as Correlates of the Physical Activity Engagement of Finnish Physical Education Students. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 69–87.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. 2009. The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review* 15 (3), 315–335.
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–140.
- Koekoek, J. & Knoppers, A. 2015. The role of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 20 (3), 231–249.

- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Yli-Piipari, S. 2013. Koululiikuntaan liittyvät suoriutumiskomukset ja arvostukset liikunnan arvosanan selittäjinä. *Kasvatus* 44 (5), 522–532.
- Liukkonen, J. 2016. Psykkisten ominaisuuksien harjoittelu. Teoksessa A. Nummela, S. Kalaja, K. Häkkinen & A. Mero (toim.) *Huippu-urheiluvalmennus*. 1.painos. Lahti: VKkustannus, 218–229.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus, 130–146.
- Loh, E. K. Y. 2019 What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System* 86, 102–119.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. *Kouluterveyskysely 2000–2009*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. 2. painos. Juva: PS-kustannus, 30–62.
- Martela, F. & Ryan, R. M. 2016. The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal Of Personality* 84 (6), 750–764.
- McKiddie, B. & Maynard I. W. 1997. Perceived Competence of School Children in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (3), 324–339.
- Moreno-Murcia, J.A.; Llorca-Cano, M.; Huéscar, E. (2020). Teaching Style, Autonomy Support and Competences in Adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 20 (80) pp. 563–576.
- Move! -tulokset 2020. Helsinki: Opetushallitus.
- Määttä, S. 2020. Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma, V. Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. 1. painos. Rovaniemi: Pohjolan Palvelut Oy, 10–18.
- Nicholls, J. G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Nupponen, H. & Penttinen, S. 2017. Kouluiän sosiaalisen aseman yhteys koulunkäyntiin ja


- koululiikuntaan suhtautumiseen sekä liikunta-aktiivisuuteen nuorena aikuisena. Teoksessa H. Nupponen & S. Penttinen (toim.) Kouluiän monipuolinen liikunta lähtökohtana aikuisiän liikunta-aktiivisuudelle. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus, 40–84.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. 2010. Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. Teoksessa S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (toim.) Handbook Of Bullying In Schools: An International Perspective. New York: Routledge, 49–60.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Polet, J., Laukkanen, A., & Lintunen, T. (2021). Autonomiaa tukeva liikunnanopetus. Liikunta ja tiede 58 (4), 38–41.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–50.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–24.
- Shang, C., Moss, A. C. & Chen, A. 2022. The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. Journal of Sport and Health Science 00, 1–13.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 120.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2003. Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. Journal of Sport Sciences 21, 631–647.
- Taanila, A. 2019. Määrällisen datan kerääminen. Viitattu 17.3.2022.
- Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., Raudsepp, L. & Koka, A. 2018. The effect of peers' autonomy-supportive behaviour on adolescents' psychological need satisfaction,

- intrinsic motivation and objectively measured physical activity. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis* 24, 27–41.
- Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263-320.
- Vauras, M., Salo A. E. & Kajamies, A. 2018. Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–100.
- Viira, R. & Koka, A. 2010. Gender Effects on Perceived Need Support from The Teacher and Peers in Physical Education. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis* 15, 101–108.
- Viljaranta, J. 2017. Odotusarvoteoria –odotusten ja arvostusten vaikutus oppimismotivaatioon. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.E. (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 66–79.
- Vlachopoulos, S., Ermioni, S., Katartzi., Maria, G. Kontou, Frederiki, C., Moustaka. & Goudas, M. 2011. The revised perceived locus of causality in physical education scale: Psychometric evaluation among youth. *Psychology of Sport and Exercise* (12), 583-592.
- Vlachopoulos, S., Katartzi, E. S. & Kontou, M. G. 2011. The basic psychological needs in physical education scale. *J Teaching in Phys Ed* (30), 263-280.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest* 56 (3), 285–301.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 1992. The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review* 12, 1–46.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy- value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81
- Wigfield, A. & Eccles, J. 2002. The development of competence, beliefs, expectancies for success, and achievement values childhood through adolescence. Teoksessa: Wigfield, A. & Eccles, J., *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wigfield, A. & Gladstone, J. R. 2019. What Does Expectancy-value Theory Have to Say about Motivation and Achievement in Times of Change and Uncertainty? *Motivation in Education at a Time of Global Change* 20, 15–32.

- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J. & McBride, R. E. 2017. Relatedness Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Engagement in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 36 (3), 340–352.
- Yli-Piipari, S. 2011. The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6 to 9. Jyväskylän yliopisto. *Sport Studies, Physical Education and Health* 170.
- Yli-Piipari, S. & Kokkonen, J. 2014. An Application of the Expectancy-Value Model to Understand Adolescents' Performance and Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 33, 250–268.
- Zhu, X. & Chen, A. 2013. Adolescent Expectancy-Value Motivation, Achievement in Physical Education, and Physical Activity Participation. *Journal of Teaching in Physical Education* 32, 287–304.

LIITTEET

Arvojen, odotusten ja suoriutumisuskomusten yhteys motivaatioon koulun liikuntatunnilla

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

1. Pyydämme Sinua mukaan tutkimukseen, jossa tutkimme yläkoululaisten arvojen, odotusten ja suoriutumisuskomusten yhteyttä motivaatioon ja fyysiseen aktiivisuuteen koulun liikuntatunnilla.

Tutkimusvastaukset kerätään anonyymina. Jos valitset "Suostun tutkimukseen" alle aukeaa "Tiedote tutkittavalle". Tiedote kuvaa tutkimusta ja mitä siihen osallistuminen Sinun kannaltasi tarkoittaa. Kun olet lukenut tiedotteen, pääset aloittamaan kyselyn.

Kyselyyn vastaamiseen kuluva aika vaihtelee, mutta siihen on hyvä varata ainakin 15 minuuttia. *

Suostun tutkimukseen

2. mutta en oikein tiedä miksi (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

1 2 3 4 5
*

3. jotta en saisi huonoa arvosanaa (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

1 2 3 4 5
*

4. koska minusta tuntuisi pahalta, jos opettaja luulisi, että olisin huono

liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. koska minulle on tärkeää olla hyvä liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. koska liikuntatunnit ovat mukavia (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. mutta en ymmärrä miksi meillä pitää olla liikuntatunteja (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. jotta opettaja ei huutaisi minulle (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. koska minusta tuntuisi pahalta, jos en osallistuisi liikuntatunneille (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. koska minulle on tärkeää kehittyä tehtävissä, joita teemme liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. koska liikuntatunnit ovat jännittäviä (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. mutta koen, että tuhlaan aikaani osallistuessani liikuntatunneille (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. koska on pakko (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. koska minusta tuntuisi pahalta, jos muut oppilaat ajattelisivat että olen huono liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. koska minulle on tärkeää olla hyvä tehtävissä, joita teemme liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. koska nautin uusien taitojen oppimisesta (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. mutta en tiedä mitä saan liikuntatunneista (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. koska minua itseäni vaivaisi, jos en osallistuisi liikuntatunneille (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. koska minulle on tärkeää yrittää liikuntatunneilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. koska liikuntatunnit ovat hauskoja (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. pystyn onnistumaan sellaisillakin tunneilla, jotka tuntuvat vaikeilta monille oppilaille liikuntaryhmässäni (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. minulla on hyvät välit muihin oppilaisiin liikuntaryhmässäni (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. teemme liikuntatunneilla minua kiinnostavia asioita (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. pystyn tekemään opetettuja asioita oikein, vaikka muilla oppilailla olisi niiden kanssa vaikeuksia (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. olen läheinen liikuntaryhmäni muiden oppilaiden kanssa (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

26. liikuntatunneilla opetetaan niin kuin minä haluan (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. onnistun hyvin myös niissä opetetuissa asioissa, jotka ovat vaikeita suurimmalle osalle oppilaista liikuntaryhmässäni (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. tunnen olevani arvostettu jäsen liikuntaryhmässäni (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. se miten liikuntatunnilla opetetaan, sopii hyvin minulle (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. kehityn opetettavissa asioissa, joissa muilla oppilailla on vaikeuksia (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. tunnen kuuluvani liikuntaryhmääni (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. asiat, joita teemme ovat kuin itse valitsemiani (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Kuinka tärkeänä pidät koululiikuntaa? *

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>tärkeää</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin tärkeää

34. Kuinka hyödyllisenä pidät koululiikuntaa? *

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>hyödyllistä</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyödyllistä

35. Kuinka mielenkiintoisena pidät koululiikuntaa? *

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>mielenkiintoista</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin mielenkiintoista

36. Kuinka tärkeänä pidät koululiikuntaa tulevaisuutesi kannalta? *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>tärkeää</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin tärkeää

37. Kuinka hyödyllisenä pidät koululiikuntaa tulevaisuutesi kannalta? *

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>hyödyllistä</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyödyllistä

38. Kuinka mielenkiintoisena pidät koululiikuntaa tulevaisuutesi kannalta? *

	1	2	3	4	5	
Ei lainkaan <u>mielenkiintoista</u> *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin mielenkiintoista

39. Kuinka hyvä olet liikunnassa? (1=Olen huono...5=Olen hyvä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Kuinka hyvä olet liikunnassa suhteessa muihin oppilaisiin? (1=Olen huono... 5=Olen hyvä) *

	1	2	3	4	5
*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Kuinka hyvin opit uusia asioita liikunnassa, kun vertaat itseäsi muihin oppilaisiin? (1=Paljon huonommin kuin muut... 5=Paljon paremmin kuin muut) *

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---