

OPPILAIKEN VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Essi Pekkarinen

Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Pekkarinen, E. 2023. Oppilaiden viihtyminen koululiikunnassa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma, 30 s.

Tämän kandidaatintutkielman tarkoitus oli selvittää mitä viihtyminen koululiikunnassa on, millaiset tekijät viihtymiseen ovat yhteydessä ja miten peruskoulun oppilaat viihtyvät koululiikunnassa. Koululiikunnassa viihtyminen on tärkeää liikunnan tavoitteiden toteutumisen, yleisen hyvinvoinnin ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta. Liikunnanopettaja on koululiikunnan toteuttajana merkittävässä roolissa luomassa viihtymisen kokemuksia. Opettajan onkin hyvä olla tietoinen siitä, millaiset asiat koululiikunnassa viihtymiseen vaikuttavat.

Viihtyminen ja motivaatio liittyvät vahvasti toisiinsa. Liikuntaympäristöissä viihtymistä onkin tarkasteltu motivaatioteorioiden valossa. Keskeisimmät teoriat ovat itsemääräämisteoria ja tavoiteorientaatioteoria. Lisäksi motivaatioilmasto on keskeinen käsite viihtymiseen ja motivaatioon liittyvissä tutkimuksissa. Näiden lähestymistapojen mukaan merkittäviä viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat autonomian, pätevyuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset sekä pätevyyttä korostavat tehtäväorientaatio ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto.

Yleisesti ottaen suurin osa oppilaista kokee viihtyvänsä koululiikunnassa hyvin. Pätevyyttä, autonomiaa, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa kokevat oppilaat viihtyvät koululiikunnassa paremmin kuin ne oppilaat, joilla vastaavat kokemukset jäävät vähäisemmiksi. Lisäksi tehtäväorientoituneet oppilaat viihtyvät koululiikunnassa paremmin kuin minäorientoituneet oppilaat. Koululiikunnassa viihtymiseen vaikuttaa myös oppilaan ikä, sukupuoli, liikunnan arvosana ja vapaa-ajan fyysinen aktiivisuus. Oppilaiden viihtymisestä voi päätellä, että koululiikunta huomioi suhteellisen hyvin pätevyuden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja näin edesauttaa oppilaiden viihtymistä. Kuitenkaan aivan kaikki eivät koululiikunnassa viihdy tai saa tarpeeksi näitä kokemuksia. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta oleellista olisikin huomioida näiden oppilaiden kokemuksia, ja pyrkiä luomaan ratkaisuja viihtymisen lisäämiseksi.

Asiasanat: koululiikunta, viihtyvyys, motivaatio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 VIIHTYMINEN JA MOTIVAATIO LIIKUNNASSA	3
2.1 Itsemääräämisteoria	4
2.2 Tavoiteorientaatioteoria.....	6
2.3 Motivaatioilmasto.....	8
3 KOULULIIKUNTA	10
4 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA	12
4.1 Autonomian yhteys viihtymiseen	13
4.2 Pätevyyden yhteys viihtymiseen	15
4.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys viihtymiseen.....	16
5 POHDINTA.....	19
LÄHTEET	23

1 JOHDANTO

Koululiikunnassa viihtymisen on havaittu olevan voimakkaasti yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla (Sallis ym. 1999). Voidaan siis sanoa, että viihtyminen on merkittävässä roolissa oppilaiden osallistumisen määrään ja laatuun tunneilla. Mitä paremmin oppilaat osallistuvat koululiikuntatunneille, sitä paremmat mahdollisuudet opettajalla on toteuttaa liikunnanopetuksen tarkoitusta eli liikuntaan ja liikunnan avulla kasvattamista.

Liikunnalla on tunnetusti lukemattomia positiivisia vaikutuksia terveyteen. Kuitenkin liikunnan terveysvaikutuksien saamiseksi liikuntatunnit eivät ole riittäviä vaan vapaa-ajan säännöllistä ja koko elämän jatkuvaa liikkumista tarvitaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) Sallisin ym. (1999) mukaan koululiikunnassa viihtyminen on myös suoraan yhteydessä vapaa-ajan liikuntaan. Opettaja voi siis edesauttaa liikunnallista elämäntapaa ja edistää ihmisten kokonaisvaltaista hyvinvointia luomalla tunteja, joissa oppilaat viihtyvät.

Tasaisin väliajoin, esimerkiksi mediassa, nousee esille, miten huonot kokemukset koululiikunnasta ovat vaikuttaneet pitkälle loppuelämään (Lauritsalo 2014). Usein negatiiviset koululiikuntakokemukset heijastuvat itsetuntoon ja minäkäsitykseen. Huonot muistot ja kokemukset omasta kehosta, pätevydestä tai toisten kriittisistä kommentteista voivat jättää pysyvät jäljet oppilaaseen ja vaikuttaa pitkälle loppuelämään niin liikuntasuhteeseen kuin minäpystyvyyden tunteeseen. (Stearn 2009; Lauritsalo 2014) Koululiikunnan hyvinvointivaikutukset voivat ylittää siis syvälle yhteiskuntaan ja tulevaisuuteen. Jo tästä syystä viihtymiseen koululiikunnassa on kiinnitettävä huomioita. Myös perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) velvoittaa luomaan oppilaalle riittävästi myönteisiä kokemuksia niin omasta kehosta kuin pätevydestä.

Tulevana liikunnanopettajana näen tärkeänä ymmärtää koululiikuntaviihtymisen taustalla olevia tekijöitä. Näiden tekijöiden ymmärtäminen voi mahdollistaa oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämisen paremmin ja antaa myös avaimia siihen, miten saada kaikki osallistumaan koululiikuntaan. Erityisen tärkeäksi tulevassa työssä näen myönteisen liikuntasuhteen ja minäkäsityksen tukemisen, mitä viihtyisä koululiikuntaympäristö voi parhaimmillaan edesauttaa.

Koululiikuntaviihtyvyyttä on tutkittu suhteellisen paljon ja aiheesta löytyy tuoreta tutkimustietoa. Useat tutkimukset lähestyvät viihtymistä Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian, Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian tai motivaatioilmasto-käsitteen kautta. Kuitenkaan yhteistä konsensusta kaikista viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä ei ole pystytty määrittämään. Tämä työ pyrkiikin kokoamaan viihtymisen tekijöitä yhteen aikaisempien tutkimustulosten avulla.

Tässä työssä tarkastellaan mitä viihtyminen koululiikunnassa on, mitkä tekijät siihen vaikuttavat ja miten oppilaat viihtyvät koululiikunnassa. Aluksi viihtymistä tarkastellaan yleisenä ilmiönä liikunnassa ja sen jälkeen motivaatioteorioiden kautta. Teoriat nostavat esiin merkittävänä viihtymiseen vaikuttavina tekijöinä autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset sekä pätevyyttä korostavat tehtäväorientaation ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston. Tämän jälkeen koululiikuntaa ja koululiikunnassa viihtymistä käsitellään yleisellä tasolla, jonka jälkeen viihtymiseen vaikuttavia edellä mainittuja tekijöitä käsitellään koululiikuntakontekstissa.

2 VIIHTYMINEN JA MOTIVAATIO LIIKUNNASSA

Viihtyminen on terminä ja rakenteena monitahoinen, jota ei ole pystytty yksiselitteisesti määrittämään (Kimiecik & Harris 1996). Usein se kuitenkin liitetään positiivisiin tunnetiloihin (Kimiecik & Harris 1996, 248–249; Wankel 1997) ja sitä on käytetty kuvaamaan liikuntaohjelmien positiivisia tunnereaktioita. Nämä tunnereaktiot voivat syntyä monesta erilaisesta lähteestä, kuten toiminnan haastavuudesta, sosiaalisista suhteista tai toiminnasta itsestään. Tunnereaktiot saavat usein aikaan positiivisen motivaatiovaikutuksen ja sitä kautta yksilön jatkamaan toimintaa. (Wankel 1997, 102–105) Vastaavasti Scanlan ym. (1993, 6) sekä Scanlan ja Lewthwaite (1986) määrittelevät viihtymisen liikunnassa positiiviseksi seuraukseksi liikuntakokemuksesta, joka ilmenee muun muassa nautinnon, pitämisen ja hauskuuden tunteina. Viihtyminen liikunnassa rinnastetaankin usein hauskuuden ja pitämisen kokemuksiin. Monissa liikuntaviihtymiseen liittyvissä tutkimuksissa osallistujilta onkin kysytty, onko heillä hauskaa liikkua tai pitäväkö he siitä. (Gråstén, 2014; Scanlan ym., 1993; Scanlan & Lewthwaite, 1986; Soini, 2006; Wankel & Kreisel, 1985)

Viihtymistä on tarkasteltu myös Chikszentmihalyin (1990) flow-teorian kautta (Kimiecik & Harris 1996). Chikszentmihalyi (1990, 46) määrittelee jonkin tuovan viihtymisen tunteita silloin, kun henkilö ei vain täytä odotuksiaan vaan ylittää ne ja saavuttaa ehkä jotain ennennäkemätöntä, toisin sanoen jokin menee paremmin kuin hyvin. Tällöin henkilöllä on hallinnan tunne ja omat tavoitteet, toiminnan haastavuus ja oma osaaminen ovat tasapainossa (Asakawa 2004, 145). Ihminen on niin keskittynyt toimintaan, että tietoisuus on toiminnan kanssa yhtä. Toimintaa tehdään tällöin täysin omaehtoisesti ja toiminta tyydyttää itsessään henkilön tarpeet. (Chikszentmihalyi 1990, 6–40) Tällaista tilaa kutsutaan flow-tilaksi tai -kokemukseksi. Asakawa (2004) on tutkinut flow-teorian mukaisen koettujen haasteiden ja osaamisen tasapainoa japanilaisopiskelijoilla. Tulosten mukaan opiskelijat yhdistivät flow:n kokemuksen muun muassa parempaan keskittymiseen, viihtymiseen ja onnellisuuteen, mikä tukee flow-teoriaa (Asakawa 2004, 145; Chikszentmihalyi 1990; Kimiecik & Harris 1996, 247).

Flow-teorian lisäksi viihtymisen on havaittu liittyvän vahvasti motivaatioon (Gråstén ym. 2012; Huhtiniemi ym. 2019; Rodrigues ym. 2020). Rodriguesin ym. (2020) mukaan itsestä lähtevä motivaatio oli positiivisesti yhteydessä viihtymiseen, kun taas vastaavasti vähäisempi ja ulkoapäin tuleva motivaatio oli negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Viihtyminen

liitetäänkin usein myös sisäisen motivaation käsitteeseen (Deci & Ryan 1985, 28; Kimiciek & Harris 1996). Deci ja Ryan (1985, 34) näkevät viihtymisen olevan seurausta sisäisestä motivaatiosta. Sisäinen motivaatio on vuorostaan seurausta koetusta pätevyydestä ja itsemääräämisestä (Deci & Ryan 1985, 35). Kuitenkin viihtyminen liikunnassa ja urheilussa on osoittautunut laajemmaksi käsitteeksi, ja se voi olla peräisin niin sisäisistä kuin ulkoisista lähteistä (Deci & Ryan 1985, 333; Wankel & Kreisel 1985, 58).

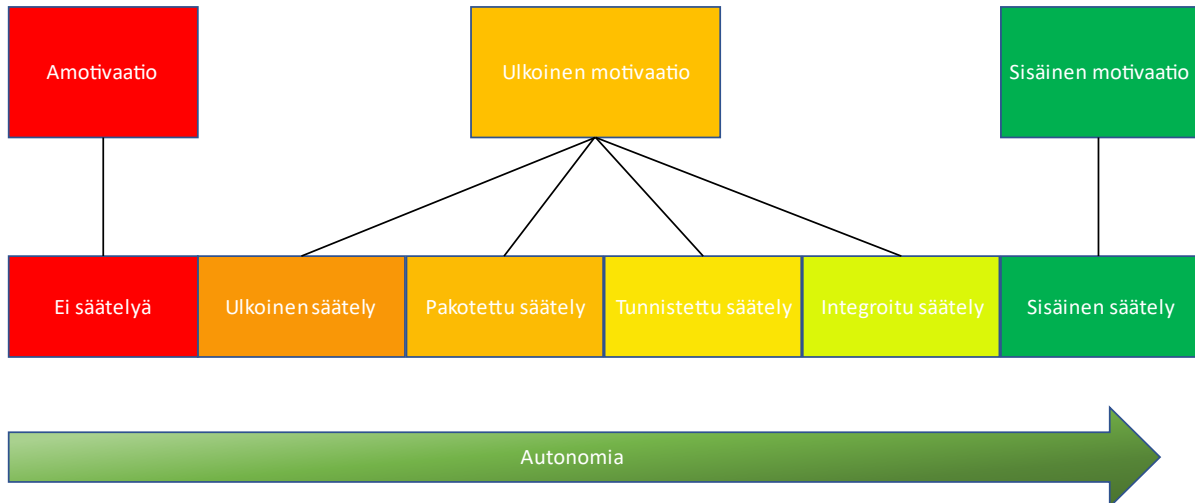
Kuten viihtyminen myös motivaatio on rakenteena monitahoinen ja tunteisiin kytköksissä. Motivaation on havaittu liittyvän erilaisiin tunteisiin, tavoitteisiin ja toiveisiin sekä intohimoon. (Franken 1998; Nurmi & Salmela-Aro 2017, 9) Nämä tunteet ja ajatukset saavat ihmisen toimimaan tietyllä tavalla (Franken 1998, 3). Motivaatio on siis eräänlainen voima, joka saa ihmiset toimimaan. Motivaatiotutkimus pyrkiikin vastaamaan kysymykseen miksi teemme jotain tai käyttäydymme tietyllä tavalla (Deci 1975, 3; Deci & Ryan 1985, 3; Liukkonen & Jaakkola 2017a, 131; Nurmi & Salmela-Aro 2017, 10). Motivaatioteorioita on useita ja monet teoriat keskittyvät tutkimaan tiettyä ympäristöä (Nurmi & Salmela-Aro 2017, 14). Liikuntaympäristöjen osalta motivaatiota on tarkasteltu viime vuosina sosiaaliskognitiivisten teorioiden valossa (Roberts 2001, 9; Soini 2006, 24). Liikuntamotivaatiota voidaan lähestyä Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian kautta (Ryan & Deci 2017, 3–4), joka onkin usein käytetty näkökulma liikuntamotivaation ja viihtymisen tarkastelussa. Sen lisäksi motivaatiota ja viihtymistä on tarkasteltu Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian avulla. Motivaatiotutkimusalueella itsemääräämisteoriat ja tavoiteorientaatioteoria dominoivatkin vahvasti. Lisäksi sosiaaliskognitiivinen lähestymistapa on tuonut motivaatioilmasto-käsitteen osaksi motivaatiotutkimuksia. (Roberts 2001, 9–38)

2.1 Itsemääräämisteoriat

Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriat (1985) on sosiaaliskognitiivinen teoria, joka ottaa huomioon niin ympäristön sosiaaliset tekijät kuin yksilön kognitiiviset tekijät (Soini 2006, 22; Ryan & Deci 2017, 4–12). Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta syntyy motivaatio toimintaa kohtaan (Soini 2006, 22). Itsemääräämisteoriat näkee motivaation laadun ja lähteen tärkeämpänä kuin sen määrän. Teoria luokittelee motivaatiota eri tasoihin sen mukaan, kuinka paljon eri tasoilla koetaan autonomiaa ja kontrollia (Ryan & Deci 2017, 14–16). Keskiössä on motivaation laatu ja jaottelu sisäisiin ja ulkoisiin motiiveihin (Ryan & Deci 2017, 14; Vasalampi 2017, 54–55).

Sisäisessä motivaatiossa toimintaa tehdään sen itsensä takia ja autonomian sekä kontrollin tunteet ovat vahvoja (Deci 1975; Deci & Ryan 1985, 34–35; Ryan & Deci 2017, 14). Sisäinen motivaatio perustuukin pätevyyden ja itsemääräämisen tarpeiden tyydyttämiseen. Tyydyttääkseen näitä tarpeita ihmiset etsivät haasteita, jotka eivät ole liian helppoja tai vaikeita, vaan sopivia heidän tasolleen. Voitettuaan haasteen tunnetaan positiivisia tunteita, kuten viihtymistä ja innostuneisuutta, mikä palkitsee sisäisesti motivoituneen käytöksen (Deci & Ryan 1985, 32–35) Decin ja Ryanin (1985, 35) mukaan viihtyminen onkin seurausta sisäisestä motivaatiosta. Ulkoisessa motivaatiossa taas toimintaa tehdään ulkoisten syiden takia, kuten esimerkiksi palkkion tai sosiaalisen painostuksen, jolloin autonomian ja kontrollin tunteita on vähän. Ulkoista motivaatio on eri tasoista ja taso riippuu autonomian ja kontrollin määrästä. (Ryan & Deci 2017, 14–15)

Ryanin ja Decin (2000; 2017, 14–16) mukaan sisäinen motivaatio tai sisäinen säätely, neljä ulkoisen motivaation tasoa ja amotivaatio muodostavat motivaatiojatkumon (kuva 1). Jatkumon ääripäissä ovat sisäinen motivaatio ja amotivaatio. Amotivaatiossa ihminen kokee toiminnan täysin ulkopäin pakotetuksi. Tällöin hänellä ei ole lainkaan autonomian ja kontrollin tunteita, ja motivaatio toimintaan puuttuu täysin. Amotivaation jälkeen tulevat ulkoisen motivaation tasot: ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitua säätely. Ulkoisen motivaation tasolla toiminta on ulkoapäin kontrolloitua ja toiminnan ainoa motiivi on ulkoapäin tuleva palkkio. Tästä voidaan myös puhua ulkoisen säätelyn tasona. (Ryan & Deci 2017, 14–16) Pakotetun säätelyn tasolla autonomiaa on hieman enemmän, mutta toimintaan ei silti osallistuta sen itsensä vuoksi, vaan henkilö kokee sisäistä pakkoa osallistua toimintaa (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 136; Ryan & Deci 2017, 15). Tunnistetun säätelyn tasolla toiminta nähdään tärkeänä ja arvokkaana, vaikka se ei olisi kovin mieluisaa. Integroidun säätelyn tasolla toiminta taas on osa henkilön omia tavoitteita ja elämää. (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 137; Ryan & Deci 2017, 15; Vasalampi 2017, 56–58) Ulkoapäin tuleva kontrollin tunne siis vähenee ja vastaavasti autonomian tunne lisääntyy ulkoisen motivaation tasolta siirryttäessä kohti integroitua säätelyä ja sisäistä motivaatiota (kuva 1) (Ryan & Deci 2000; 2017, 14–16).



KUVA 1. Motivaatiojatkumo (mukaillen Ryan & Deci 2000)

Itsemääräämisteorian mukaan sisäistä motivaatiota toimintaa kohtaan voidaan tuntea, mikäli kolme psykologista perustarvetta täyttyvät. Nämä psykologiset perustarpeet ovat autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Ryan & Deci 2017, 10–11) Koetulla autonomialla tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee pystyvänsä itse jotenkin vaikuttamaan ja säätelemään toimintaa omalta osaltaan. Tällöin ihmisellä on siis tunne, että hän voi tehdä toimintaan liittyviä valintoja. Autonomian kokeminen nostaa toiminnan vapaaehtoisuuden ja sitoutumisen tuntemuksia. (Ryan & Deci 2017, 51–55) Pätevyys taas viittaa tehokkuuden, hallinnan, osaamisen ja taidon tunteisiin (Ryan & Deci 2017, 10). Se on luottamusta omiin kykyihin ja kokemusta niiden riittävydestä (Ryan & Moller 2017, 218). Pätevyyden kokemuksen syntyyn vaikuttaa niin yksilön oma tuntemus kuin sosiaalinen ympäristö. Toiminnan optimaalinen haastavuus ja ympäristöstä saatu palaute ovat avainasemassa pätevyyden kokemuksen syntyyn. (Deci & Ryan 1985, 63) Yhteenkuuluvuudella taas tarkoitetaan joukkoon kuulumisen ja merkityksellisyyden tuntemuksia sekä tunnetta siitä, että muut välittävät (Ryan & Deci 2017, 11). Kokemukseen kaikkien näiden kolmen perustarpeen täyttymisestä vaikuttaa se, missä sosiaalisessa ympäristössä ihminen toimii ja miten hän tilanteen yksilöllisesti kokee (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291; Ryan & Deci, 2017, 12).

2.2 Tavoiteorientaatioteoria

Nicholls (1989) tavoiteorientaatioteoriassa keskiössä on pätevyyden kokemukset. Teorian mukaan yksilön päämääränä on saada pätevyyden kokemuksia. Teoria erottelee kaksi tapaa saada ja kokea pätevyyttä. Nämä tavoiteorientaatiot ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus.

(Liukkonen & Jaakkola 2017c, 195; Nicholls 1984) Tehtäväorientaatiossa pätevyyden kokemukset syntyvät omasta kehittymisestä ja onnistumisesta. Suorituksen lopputulosta siis verrataan omiin kykyihin, mistä muodostuu pätevyyden kokemukset. (Nicholls 1984, 330–333) Tästä huolimatta tehtäväorientaatiossa omaa pätevyyttä ei ajatella jatkuvasti vaan yksilöllä on sisäinen kiinnostus toimintaa kohtaan ja hän on sisäisesti motivoitunut (Nicholls 1984, 331; Nicholls 1989, 88). Tehtäväorientoitunut liikkuja on sisukas, yritteliäs ja oppimisprosessiin keskittyvä, joka ei luovuta vastoinkäymisten kohdalla vaan on sitoutunut ja haluaa tehdä parhaansa sekä kehittyä (Liukkonen & Jaakkola 2017a, 138; Liukkonen & Jaakkola 2017c, 196; Nicholls 1989, 95–128). Nichollsin (1984, 330–333) mukaan tehtäväorientaatiossa toiminnan pitäisi olla lähellä omaa suorituskkyä niin, että olisi mahdollista kokea onnistuminen suhteessa omaan tasoon ja kokea näin paljon pätevyyttä.

Minäorientaatiossa taas omaa suoriutumista verrataan muihin ja pätevyyden kokemukset riippuvat yksilön suoriutumisesta suhteessa muiden suoriutumiseen (Nicholls, 1984, 330–333). Yksilö ikään kuin kilpailee muita vastaan, vaikka varsinaista kilpailuasetelmaa ei toiminnassa välttämättä olisikaan. Omasta ja muiden suoriutumisesta sekä pätevydestä ollaan jatkuvasti tietosia sekä niitä vertaillaan jatkuvasti. Tällöin, mikäli yksilö voittaa muut tai suoriutuu paremmin kuin valtaosa muista, koetaan onnistumista ja suurta pätevyyden kokemusta. Vastaavasti pätevyyden kokemukset jäävät vähäisiksi, jos yksilön lisäksi moni muu onnistuu tehtävässä hyvin. (Nicholls 1989, 87–109) Minäorientaatiossa motivaatio ei ole yhtä sisäistä kuin tehtäväorientaatiossa vaan siihen liittyy ulkoisen motivaation piirteitä, mikä voi aiheuttaa motivaation puutetta. (Nicholls 1984, 331; Roberts 2001, 29) Kuitenkin Robertsin (2001, 27–41) mukaan minäorientaatio ei aiheuta ongelmia motivaation suhteen, mikäli henkilöllä on samaan aikaan vahva tehtäväorientaatio.

Kumpikin tavoiteorientaatio siis pyrkii pätevyyden saavuttamiseen, mutta vain eri tavoin. Tästä huolimatta molemmissa orientaatioissa voi korostua joko onnistumisen hakeminen tai epäonnistumisen välttäminen (Nicholls 1989, 109–121). Tehtävä- ja minäorientaatio eivät sulje toisiaan pois vaan jokaisessa on molempien orientaatioiden piirteitä. Tehtävä- ja minäorientaation vahvuudet vaihtelevat yksilöillä eri ympäristöissä ja tilanteissa. (Jaakkola & Liukkonen 2017a, 140; Nicholls 1989, 89). Siihen kumpi tavoiteorientaatio hallitsee, vaikuttaa se, millaiseksi yksilö kokee sen hetkisen ympäristön ja tilanteen (Treasure 2001, 81; Ames 1992). Koululiikunnassa oppilaiden on havaittu olevan enemmän tehtävä- kuin

minäorientoituneita (Barić ym. 2014, 121; Digelidis & Papaioannou 1999, 378; Ommundsen 2001, 227; Spray ym. 1999, 216).

2.3 Motivaatioilmasto

Erityisesti koululiikunnassa motivaatioilmastolla tarkoitetaan yksilön kokemusta tilanteen sosioemotionaalisen ilmapiiristä, mikä vaikuttaa muun muassa motivaatioon ja viihtymiseen (Ames 1992, 176). Amesin (1992, 163, 167) mukaan se millaiseksi opettaja tai valmentaja luo tilanteen, vaikuttaa siihen millainen tavoiteorientaatio yksilölle kehittyy. Motivaatioilmasto käsite onkin kehittynyt, kun ympäristön aikaan saamia affektiivisiä ja kognitiivisia vasteita motivaation kehittymiseen on tarkasteltu (Roberts 2001, 9–38). Nicholls (1989) jaottelee motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneeseen ilmastoon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja painottaa yksilöiden omista taidoista kehittymistä ja yrittämistä, joiden perusteella hän luo tehtävät sekä antaa palautteen. Tällöin yksilöiden taitotasot otetaan siis huomioon, jolloin kaikilla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. Virheiden tekeminen nähdään osana oppimisprosessia eikä niitä tarvitse pelätä. Tunnilla painotetaan myös yhdessä tekemistä ja autonomiaa. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas kilpailulla, voittamisella ja muita paremmin suoriutumisella on suuri rooli. Tällöin tehtävät ja arviointi ovat kaikille samat ja joustamattomat. Pätevyyden ja onnistumisen kokemukset riippuvat tällöin siitä, miten oma suoriutuminen sijoittuu suhteessa muihin tai erilaisiin normitaulukoihin. Virheet nähdään tällöin epäonnistumisena ja yksilön oma suoriutuminen on tärkeämpää kuin yhdessä toimiminen. (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291–292; Soini 2006, 30) Molemmissa motivaatioilmastoissa korostuu siis pätevyyden kokemukset (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291; Soini 2006, 32). Pätevyyden lisäksi motivaatioilmaston voidaan nähdä korostavan myös autonomiaa, jolloin oppilailla on positiivisia kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksista, ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta, jolloin keskiössä ovat positiiviset kokemukset ryhmässä toimimisesta ja hyväksytyksi tulemisen, läheisyyden sekä turvallisuuden tunteet (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 291). Soinin (2006, 32) mukaan myös tehtävä- ja minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa voidaan nähdä piirteitä autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta.

Treasuren (2001, 89) mukaan Epstein (1989) on määritellyt eräänlaisia rakenneosia, jotka vaikuttavat siihen, millainen motivaatioilmasto syntyy. Nämä rakenneosat ovat erilaisia pedagogisia ja didaktisia toteutustapoja opetuksessa. Epsteinin luokittelua tehtävä- ja

minäsuuntautuneisuuden piirteistä kutsutaan TARGET-malliksi. (Soini 2006, 30) Malliin kuuluu kuusi osa-aluetta, jotka ovat (1) tehtävien toteutustavat, (2) opettajan auktoriteetti, (3) palautteen antaminen, (4) oppilaiden ryhmittelyperusteet, (5) toiminnan arviointi ja (6) joustavuus ajankäytössä (Liukkonen & Jaakkola 2017b, 293–296). Näiden kuuden osa-alueiden toteutus yhdessä vaikuttaa siihen, syntyykö liikuntatunnille tehtävä- vai minäsuuntautunut motivaatioilmasto (Treasure 2001, 89). Vaikka opettaja pystyykin opetusratkaisuillaan viemään liikuntatuntien motivaatioilmastoa tiettyyn suuntaan, on oppilaan kokemus motivaatioilmastosta aina yksilöllinen. Saman oppilasryhmän sisällä kokemus motivaatioilmastosta onkin vaihdellut yksilöllisesti. (Liukkonen 1998, 59–60) Joka tapauksessa koululiikunnassa oppilaat yleisesti ottaen kokevat motivaatioilmaston enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi (Jaakkola ym. 2015, 479; Johnson ym. 2017, 403; Soini 2006, 51).

3 KOULULIIKUNTA

Koululiikunnalla tarkoitetaan opetussuunnitelmassa esiintyvää tavoitteellista oppiainetta, jota opetetaan kouluissa eri-ikäisille oppilaille hieman eri määriä (Jaakkola ym. 2017). Perusopetuksessa liikuntaa opetetaan oppilaille yhteensä vähintään 20 vuosiviikkotuntia. Opetus jaetaan peruskoulun ajalle siten, että 1–2. luokilla liikunnan opetusta on yhteensä 4 vuosiviikkotuntia, 3–6. luokilla yhteensä 9 vuosiviikkotuntia ja 7–9. luokilla yhteensä 7 vuosiviikkotuntia. Tämän lisäksi oppilaille on mahdollisuus valita 1–9. luokilla yhteensä 9 vuosiviikkotuntia valinnaisia aineita sekä 1–6. luokilla 6 vuosiviikkotuntia ja 7–9. luokilla 5 vuosiviikkotuntia taito- ja taideaineiden valinnaisia. (Valtioneuvoston asetus 793/2018, 2018) Näiden aineiden tarjonnasta päättää opetuksen järjestäjä (Opetushallitus 2014, 95–96). Koululiikunnan määrä vaihtelee siis hieman koulujen ja oppilaiden valintojen mukaan. Liikunta onkin usein järjestetty ja valittu valinnainen oppiaine peruskoulussa. Lukuvuonna 2021–2022 liikunta oli niin 1–6. luokilla kuin 7–9. luokilla toiseksi valituin yksittäinen valinnaisaine. (Vipunen: opetushallinnon tilastopalvelu 2021a; 2021b)

Koululiikunnan tarkoitus on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikuntaan kasvattamisen tarkoitus on tukea oppilaiden liikunnallisen elämäntavan omaksumista, jota voidaan vahvistaa oppilaiden iät ja kehitystasot huomioon ottavalla fyysisesti aktiivisella toiminnalla, motoristen perustaitojen oppimisella ja fyysisten kunto-ominaisuuksien harjoittelemisella. Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistuminen. Liikunnan opetuksella pyritään myös edistämään oppilaiden hyvinvointia tukemalla heidän fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Liikunnan opetuksen tavoitteet jaotellaankin fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 148–149; 273–275; 433–435)

Koululiikuntatunneilla on tarkoitus korostaa fyysistä aktiivisuutta, yhdessä tekemistä sekä kehollisuutta. Opetus ja sisällöt suunnitellaan tavoitteiden mukaan hyödyntäen eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamia mahdollisuuksia, kuten koulun tiloja, lähiliikuntapaikkoja ja luontoa. Liikunnanopetuksessa oppilaille opetetaan liikuntataitoja erilaisten leikkien, pelien, liikuntalajien ja -muotojen kautta. Tällä hetkellä uinti ja vesiliikunta on ainoa opetussuunnitelmassa erikseen mainittu opetukseen kuuluva liikuntamuoto. (Opetushallitus 2014, 273–275; 433–435) 1–2. luokilla sisällöllinen pääpaino on

havaintomotoristen taitojen ja motoristen perustaitojen, kuten välineenkäsittelytaitojen, tasapaino- ja liikkumistaitojen ja kehonhallinnan oppimisessa. Näitä taitoja opetellaan yhdessä erilaisten iloa ja onnistumisen kokemuksia tuovien leikkien avulla samalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäen. (Opetushallitus 2014, 148–149) Vastaavasti 3–6. luokilla aikaisemmin opittuja motorisia perustaitoja pyritään vakiinnuttamaan ja monipuolistamaan yhdessä toimien eri liikuntamuotojen ja -lajien avulla sekä samalla vahvistetaan vuorovaikutustaitoja. Havainto- ja ratkaisuntekotaitoja pyritään kehittämään liikuntatilanteisiin sovellettuna. Lisäksi opetuksen sisältöihin kuuluu uinnin, vesiliikunnan ja vesipelastuksen opetusta. (Opetushallitus 2014, 273–274) 7–9. luokan opetuksessa pääpaino siirtyy perustaitojen soveltamiseen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittamiseen eri liikuntamuotojen ja lajien avulla. Opetuksessa painotetaan myös yhdessä tekemistä, osallisuutta ja myönteisen minäkäsityksen vahvistamista. Myös ylemmillä luokilla sisältöihin kuuluu uinnin, vesiliikunnan ja vesipelastuksen opetusta. (Opetushallitus 2014, 433–435)

Motivaation ja viihtymisen edistäminen koululiikunnassa näkyy myös opetussuunnitelmassa. Liikunnan opetussuunnitelma painottaa mahdollistamaan oppilaille positiivisia liikuntatunteihin liittyviä kokemuksia sekä ilon ja osallisuuden kokemuksia. Pätevyyden kokemuksia pyritään mahdollistamaan valitsemalla ikään- ja kehitystasoon sopivia harjoitteita, joissa koetaan onnistumisia ja jotka tuovat oppilaalle myös iloa ja virkistystä. Oppilaiden autonomiaa tuetaan osallistamalla oppilaat toiminnan suunnitteluun ja kannustamalla heitä ottamaan vastuuta niin omasta kuin muiden toiminnasta kehitysvaiheensa mukaisesti. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tuetaan tehtävillä, jotka vaativat yhteistyötä. Opetuksella pyritään edistämään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä vahvistamaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Opetushallitus 2014, 148–149; 273–275; 433–435)

4 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Keskimääräisesti katsottuna suomalaiset oppilaat viihtyvät koululiikunnassa hyvin (Huhtiniemi ym. 2019, 241; Jaakkola ym. 2019, 1623; Soini 2006, 51). Oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan oli hieman muuttunut myönteisempään suuntaan 2003–2010 välisenä aikana (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 72). Kun oppilaiden viihtymistä on selvitetty suomeksi käännetyllä Sport Commitment Questionnaire 2 – kyselylomakkeella, jossa väittämiä arvioitiin viisiportaisella Likertin asteikolla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä), oppilaiden vastaukset ovat olleet keskiarvollisesti 3,64–4,30 välillä (Huhtiniemi ym. 2019, 242; Jaakkola ym. 2016, 752; 2019, 1623). Myös muualla maailmalla tehdyt tutkimukset koululiikuntaviihtymisestä ovat osoittaneet oppilaiden arvioivan viihtymisensä yleisesti hyväksi (Cox ym. 2009, 769; Lagestad 2017, 127–128; Leptokaridou ym. 2015, 114). Vuoden 2010 liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi raportin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68–119) mukaan 78 % pojista ja 65 % tytöistä pitävät koululiikunnasta. Vain 7 % mielestä koululiikunta oli vastenmielistä. Lisäksi pojista 69 % ja tytöistä 51 % toivoivat lisää pakollisia koululiikuntatunteja. Tulokset tukevat sitä, että oppilaat viihtyvät keskimäärin hyvin liikuntatunneilla. Lisäksi koululiikunnalla nähtiin olevan merkitystä yleisesti koulussa viihtymiseen etenkin pojilla. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68–119)

Pojat viihtyvät koululiikunnassa paremmin kuin tytöt niin Suomessa kuin muualla maailmaa (Lagestad 2017, 127; Prochaska ym. 2003, 174; Soini 2006, 51) Tätä tukee myös se, että suurempi osa pojista kuin tytöistä kertoi pitävänsä koululiikunnasta (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69). Myös oppilaiden iän on havaittu olevan yhteydessä koettuun viihtymiseen koululiikunnassa siten, että nuoremmat viihtyvät paremmin kuin vanhemmat oppilaat (Gråstén 2014, 52). Huhtiniemi ym. (2019, 242) tutkimuksessa havaittiin 5.luokkalaisten viihtyvän paremmin koululiikunnassa kuin 8. luokkalaisten. Myös Prochaskan ym. (2003, 173–174) pitkittäistutkimuksessa, jossa samoja oppilaita seurattiin 4. luokalta 6. luokkaan asti, havaittiin koululiikuntaviihtymisen laskevan. Myös Lagestad (2017, 128) havaitsi pitkittäistutkimuksessaan oppilaiden viihtymisen laskevan hieman 8 luokasta 10. luokkaan. Kuitenkin viihtyminen nousi myöhemmin samoilla oppilailta lukiossa. (Lagestad 2017, 128)

Sukupuolen ja iän lisäksi on havaittu liikunnan arvosanan ja vapaa-ajan liikkumisen olevan yhteydessä koululiikuntaviihtymiseen ja -asenteisiin (Lagestad 2017, 127–129; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 72; Soini 2006, 53–54). Ne, joiden liikunnan arvosana oli

kahdeksan tai korkeampi, viihtyivät ja asennoituivat paremmin koululiikuntaan kuin heikompien arvosanojen oppilaat (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 72–77; Soini 2006, 54). Myös ne, jotka harrastivat liikuntaa vapaa-ajalla tai osallistuivat organisoituun liikuntaan, viihtyivät ja asennoituivat koululiikuntaan paremmin kuin muut (Cairney 2012, 4; Ligestad 2017, 127; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 72). Lisäksi Cairney ym. (2012, 4) havaitsivat korkean painoindeksin ja vanhempien matalan koulutustason olevan yhteydessä oppilaiden matalampaan viihtymiseen koululiikunnassa.

Leistererin ja Gramlichin (2021, 6) mukaan jopa 68 % oppilaiden viihtymisen vaihteluista koululiikunnassa voidaan selittää autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden sekä oppilaiden iän kautta. Huhtiniemen ym. (2019, 243) mukaan 5. luokkalaisilla pojilla jopa 83 % ja tytöillä 82 % sekä 8. luokkalaisilla pojilla 82 % ja tytöillä 92 % viihtymisen vaihteluista koululiikunnassa oli selitettävissä myös psykologisten perustarpeiden sekä myös motivaatiojatkumon eri tasojen kautta. Jaakkolan ym. (2019, 1624) mukaan vastaavat muuttajat selittivät 66 % viihtymisen vaihtelusta koululiikunnassa 5. luokkalaisilla. Tämän lisäksi motivaatioilmasto ja tavoiteorientaatiot selittivät Jaakkolan ym. (2019, 1625) mukaan 34 % viihtymisen vaihtelusta koululiikunnassa 5. luokkalaisilla.

4.1 Autonomian yhteys viihtymiseen

Monet tutkimukset ovat havainneet autonomian kokemusten ja viihtymisen olevan yhteydessä toisiinsa. Muun muassa Huhtiniemi ym. (2019), Leisterer ja Gramlich (2021), sekä Leptokaridou ym. (2015) ovat osoittaneet autonomian ja koululiikuntaviihtymisen positiivisen yhteyden. Huhtiniemi ym. (2019) tutkivat psykologisten perustarpeiden yhteyttä motivaatioon ja viihtymiseen suomalaisilla 5. ja 8. luokkalaisilla itsemääräämisteorian valossa. Tutkimuksen mukaan autonomia korreloi positiivisesti viihtymisen kanssa niin 5. kuin 8. luokkalaisilla oppilailla. (Huhtiniemi ym. 2019, 241–245) Samanlaisia tuloksia saivat myös Leisterer ja Gramlich (2021, 5) tutkimuksessaan 10–19-vuotiailla ja Leptokaridou ym. (2015, 115) 11–12-vuotiailla. Myös Domvillen ym. (2019, 211) haastattelututkimuksessa autonomian rooli koululiikuntaviihtymisessä nousi oppilaiden vastauksissa esille. Oppilaat nostivat esiin halun vaikuttaa ja äänestää liikuntatuntien sisällöistä. Oppilaiden vastauksista tuli esille, kuinka vaikutusmahdollisuus lisäisi viihtymistä liikuntatunneilla. (Domville ym. 2019, 211) Myös Ligestadin (2017, 130) pitkittäistutkimus tukee autonomian roolia viihtymisessä, sillä

tutkimuksen mukaan oppilaat kertoivat viihtyvänsä paremmin lukion liikuntatunneilla, sillä siellä he kokivat enemmän autonomiaa kuin olivat yläkoulun liikuntatunneilla kokeneet.

Lisäksi Huhtiniemen ym. (2019, 241–245) tutkimuksessa havaittiin autonomian rooli eri motivaatiojatkumon tasoilla. Autonomia korreloi negatiivisesti amotivaation ja ulkoisen säätelyn kanssa. (Huhtiniemi ym. 2019, 241–245) Tämä havainto tukee Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoraa ja autonomian roolia sisäisen motivaation synnyssä. Lisäksi positiivinen korrelaatio havaittiin viihtymisen ja sisäisen sekä integroidun säätelyn yhteydessä, jotka edustavat autonomisempia motivaatiotasoja. Vastaavasti taas enemmän kontrolloidut ja vähemmän autonomiaa sisältävät motivaatiojatkumon tasot, olivat negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen. (Huhtiniemi ym. 2019, 241–245) Samanlaisia tuloksia tutkimuksessaan sai myös Zhang (2009, 787–788). Lisäksi autonomian kokemukset korreloivat viihtymisen ja motivaation ohella vahvasti pätevyuden kanssa sekä keskinkertaisesti yhteenkuuluvuuden kanssa lisäten myös siten viihtymistä. Sen sijaan opettajan raportoima autonomian tukeminen korreloi merkittävästi vain oppilaiden autonomian tunteen ja viihtymisen kanssa. (Leisterer & Gramlich 2021, 5–6)

Leisterer ja Gramlich (2021) tutkivat 10–19-vuotiaita ja havaitsivat myös iän korreloivan negatiivisesti autonomian kokemusten kanssa, siten että nuoremmat oppilaat kokivat enemmän autonomiaa kuin vanhemmat. Myös opettajan raportoima autonomian tukeminen liikuntatunneilla väheni oppilaiden iän kasvaessa. (Leisterer & Gramlich 2021, 5–6) Lisäksi Huhtiniemen ym. (2019, 243–244) tutkimuksessa 5. luokkalaisilla niin tytöillä kuin pojilla havaittiin suora yhteys autonomian ja viihtymisen välillä, kun puolestaan vain 8. luokkalaisilla pojilla yhteys oli epäsuora ulkoisen säätelyn kautta. Kuitenkin Gråsten ym. (2010, 42) havaitsivat seurantatutkimuksessaan autonomian kokemusten kasvavan 7. luokalta 9. luokan loppuun mennessä.

Sukupuoli, vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus ja liikunnan arvosana vaikuttivat myös koetun autonomian tunteeseen (Huhtiniemi ym. 2019, 242; Leptokaridou ym. 2015, 115; Soini 2006, 51–52). Pojat arvioivat tyttöjä enemmän kokevansa autonomiaa koululiikunnassa (Huhtiniemi ym. 2019, 242; Soini 2006, 51). Leptokaridou ym. (2015, 115) taas havaitsivat, että autonomiaa koululiikunnassa kokivat enemmän ne oppilaat, jotka harrastivat myös vapaa-ajalla liikuntaa kuin ne, jotka eivät harrastaneet. Soinin (2006, 52) mukaan myös liikunnan arvosana korreloi positiivisesti autonomian kokemusten kanssa.

4.2 Pätevyyden yhteys viihtymiseen

Pätevyyden kokemuksilla on havaittu olevan vahva yhteys viihtymiseen koululiikunnassa (Carroll & Loumidis 2001, 31; Jaakkola ym. 2016, 752; Leisterer & Gramlich 2021, 5). Leistererin ja Gramlichin (2021, 5) mukaan pätevyydellä on vahvin korrelaatio psykologisista perustarpeista viihtymisen kanssa. Myös Carroll ja Loudmidis (2001, 31) sekä Jaakkola ym. (2016, 752) havaitsivat pätevyuden ja viihtymisen välillä merkittävän positiivisen yhteyden.

Huhtiniemi ym. (2019, 243–244) havaitsivat tutkimuksessaan pätevyuden merkityksen korostuvan vanhemmilla poika oppilailta. 8. luokkalaisilla pojilla havaittiin olevan positiivinen suora yhteys pätevyuden, viihtymisen sekä sisäisen motivaation välillä ja vastaavasti negatiivinen yhteys amotivaation välillä. Pätevyys ei taas ollut suuressa roolissa 5. luokkalaisilla. Tästä huolimatta itsearvioidut pätevyuden kokemukset hieman laskivat 5. luokalta 8. luokalle. (Huhtiniemi ym. 2019, 242–244)

Pojat kokivat myös pätevyytensä liikunnassa paremmaksi kuin tytöt (Carroll & Loumidis 2001, 32; Ommundsen & Kvalø 2007, 396). Kuitenkaan niiden tyttöjen ja poikien, jotka kokivat pätevyytensä korkeaksi, viihtyminen koululiikunnassa ei eronnut sukupuolen mukaan. Sukupuolierot näkyivät puolestaan niillä, jotka kokivat pätevyytensä alhaiseksi. Niiden tyttöjen, jotka kokivat pätevyytensä alhaiseksi, viihtyminen oli laskussa, kun taas poikien viihtyminen pysyi suurin piirtein samana. (Cairney ym. 2012, 5) Myös vapaa-ajalla harrastetun liikunnan on havaittu vaikuttuvan oppilaiden pätevyuden kokemuksiin koululiikunnassa. Ne, jotka liikkuvat myös vapaa-ajalla, kokivat pätevyuden korkeammaksi kuin ne, jotka eivät liikkuneet aktiivisesti vapaa-ajalla. (Carroll & Loumidis 2001, 31; Leptokaridou ym. 2015, 115)

Nicholls (1989) mukaan pätevyyttä on mahdollista kokea tehtävä- tai minäorientaation kautta. Tehtäväorientaation on havaittu korreloivan positiivisesti voimakkaammin pätevyuden kokemusten kanssa kuin minäorientaatio (Barić ym. 2014, 121; Jaakkola ym. 2019, 1623–1624). Näin ollen ne oppilaat, jotka ovat enemmän tehtäväorientoituneita, kokevat enemmän pätevyyttä ja viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin vähemmän tehtäväorientoituneet oppilaat (Barić ym. 2014, 121). Myös pätevyyttä eri tavoin korostavien tehtäväsuuntautuneiden ja minäsuuntautuneiden motivaatioilmastojen tutkimusten tulokset ovat saman suuntaisia. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto korreloi pätevyuden kokemusten kanssa positiivisesti, kun taas minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ja pätevyydellä ei ole havaittu vahvaa

yhteyttä. (Gråstén ym. 2012, 263; Gråstén & Watt 2017, 322; Jaakkola ym. 2019, 1623–1624) Baricin ym. (2014, 121) mukaan minäorientaatio korreloi pätevyyden kokemusten kanssa positiivisesti merkitsevästi vain pojilla. Poikien onkin havaittu olevan tyttöjä enemmän minäorientoituneita (Baric ym. 2014, 121; Digelidis & Papaioannou 1999, 379).

Lisäksi tehtäväorientaation ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kokemisen on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä viihtymisen kokemiseen koululiikunnassa (Jaakkola ym. 2015, 479; 2017, 279; 2019, 1623–1624; Spray ym. 1999, 215–216; Stuntz & Weiss 2009, 259). Jaakkolan ym. (2017, 279–285) mukaan 7. luokalla koettu tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto oli yhteydessä vielä 9. luokalla koettuun viihtymiseen koululiikunnassa. Vastaavasti minäorientaatiolla ja minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla ei ole useimmissa tutkimuksissa havaittu olevan merkittävää yhteyttä viihtymiseen (Jaakkola ym. 2015, 479; 2017, 279; 2019, 1623–1624; Spray ym. 1999, 215–216; Stuntz & Weiss 2009, 259). Kuitenkin Gråsten ja Watt (2017, 322–323) havaitsivat tutkimuksessaan minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla positiivisen yhteyden viihtymisen kanssa. Tästä huolimatta tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli myös tässä tutkimuksessa merkittävästi korkeampi positiivinen korrelaatio viihtymisen kanssa. (Gråstén & Watt 2017, 322–323)

Viihtymisen sijaan minäorientaatio ja minäsuuntautunut motivaatioilmaston on useimmin liitetty ahdistuneisuuden kokemiseen koululiikunnassa. Minäorientaation ja minäsuuntautuneen motivaatioilmaston on havaittu korreloivan koululiikunnassa positiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. (Jaakkola ym. 2019, 1623–1624; Ommundsen 2001, 228) Kuitenkaan minäorientaation tai minäsuuntautuneen motivaatioilmaston voimakkuudella ei ole väliä silloin, kun samaan aikaan tehtäväorientaatio tai tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto koetaan korkeaksi (Roberts 2001, 27–41; Soini 2006, 54). Soinin (2006, 54) mukaan ne oppilaat, jotka kokivat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korkeaksi, viihtyivät parhaiten riippumatta minäsuuntautuneen ilmaston voimakkuudesta.

4.3 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys viihtymiseen

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden on havaittu myös olevan positiivisesti yhteydessä viihtymiseen koululiikunnassa (Cox ym. 2009; Huhtiniemi ym. 2019; Leisterer & Gramlich 2021; Wallhead ym. 2013). Sparks ym. (2017) tutkivat interventiotutkimuksessaan yhteenkuuluvuutta tukevan opetuksen vaikutuksia 11–15-vuotiailla oppilailla. Interventoryhmien opettajat saivat

koulutusta yhteenkuuluvuuden tukemiseen opetuksessa, kun taas kontrolliryhmien opettajat eivät. Tulosten mukaan interventioryhmien oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunne ja viihtyminen lisääntyivät, kun taas kontrolliryhmän yhteenkuuluvuuden tunteessa ei tapahtunut muutoksia, mutta viihtyminen laski. (Sparks ym. 2017, 127–128) Myös Leisterer ja Gramlich (2021, 5) sekä Leptokaridou ym. (2015, 115–116) havaitsivat yhteenkuuluvuuden korreloivan positiivisesti viihtymisen kanssa, mutta korrelaatio oli heikoin kaikista kolmesta psykologisesta perustarpeesta.

Huhtiniemi ym. (2019, 242) ja Soini (2006, 51) havaitsivat, että pojat raportoivat kokevansa yhteenkuuluvuuden tunnetta enemmän koululiikunnassa kuin tytöt. Lisäksi Huhtiniemi ym. (2019, 243–244) havaitsivat erityisesti 5. luokan tytöillä yhteenkuuluvuuden korreloivan positiivisesti sisäisen motivaation ja sitä kautta viihtymisen kanssa ja vastaavasti yhteenkuuluvuus korreloi negatiivisesti amotivaation sekä ulkoisen säätelyn kanssa. Kuitenkaan 8. luokkalaisilla samanlaista vahvaa yhteyttä yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen välillä ei löydetty. (Huhtiniemi ym. 2019, 243–244) Iän ei kuitenkaan havaittu vaikuttavan merkittävästi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksiin Leistererin ja Gramlichin (2021, 5) tutkimuksessa. Myöskään sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksilla koululiikunnassa ei havaittu olevan samankaltaista yhteyttä vapaa-ajan liikunnan kanssa kuin autonomialla ja pätevyydellä (Leptokaridou ym. 2015, 115). Sen sijaan Soini (2006, 52) havaitsi liikunnan arvosanalla ja yhteenkuuluvuuden kokemuksilla positiivisen yhteyden.

Wallhead ym. (2013) tutkivat kolmen sosiaalisen tavoitteen yhteyttä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja viihtymiseen 15-vuotiailla koululiikunnassa yhden lukuvuoden ajan. Nämä kolme sosiaalista tavoitetta olivat sosiaalisen tunnustuksen kokeminen, sosiaalinen status ja sosiaalisten yhteyksien kokeminen. Tutkimuksen tulosten mukaan näistä kaikki kolme tavoitetta korreloivat positiivisesti niin yhteenkuuluvuuden tunteen kuin viihtymisen kanssa. Kaikista vahvin korrelaatio oli sosiaalisen tunnustuksen kokemisen ja viihtymisen välillä. (Wallhead ym. 2013, 433–435)

Vastaavasti Cox ym. (2009) taas tutkivat opettajan tuen, vertaisten hyväksynnän ja ystävyysuhteiden laadun kokemisen yhteyttä yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen tunteeseen 12-vuotiailla oppilailta. Niin opettajan tuki, vertaisten hyväksynnän kokeminen kuin ystävyysuhteiden laatu korreloi niin yhteenkuuluvuuden tunteen kuin viihtymisen kanssa positiivisesti. Opettajalta saadun tuen kokemisella oli vahvin korrelaatio niin

yhteenkuuluvuuden kuin viihtymisen kanssa. Lisäksi erityisesti niillä, jotka kokivat opettajan tukea, oli myös läheisempiä ystävyys-suhteita sekä he tunsivat enemmän vertaisten hyväksyntää ja siten myös yhteenkuuluvuutta ja viihtymistä koululiikunnassa enemmän. (Cox ym. 2009, 769–771) Myös Domvillen ym. (2019, 211–215) haastattelututkimuksessa oppilaiden vastauksista nousi niin vertaisten kuin opettajan tuki ja hyvä keskinäinen vuorovaikutus, jotka vaikuttivat niin yhteenkuuluvuuteen, motivaatioon kuin viihtymiseen koululiikunnassa.

5 POHDINTA

Tämän työn tarkoituksena oli selvittää mitä viihtyminen koululiikunnassa on, millaiset tekijät viihtymiseen ovat yhteydessä ja miten oppilaat koululiikunnassa viihtyvät. Yleisesti ottaen suurin osa oppilaista viihtyy koululiikunnassa hyvin (Huhtiniemi ym. 2019, 241; Jaakkola ym. 2019, 1623; Soini 2006, 5). Useat tutkimukset ovat osoittaneet viihtymisen olevan yhteydessä pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksiin sekä pätevyyttä korostaviin tehtäväorientaatioon ja tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Ne oppilaat, jotka kokevat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia, viihtyvät koululiikunnassa paremmin kuin ne oppilaat, joilla vastaavat kokemukset jäävät vähäisimmiksi. (esim. Huhtiniemi ym. 2019; Jaakkola ym. 2017; Leisterer & Gramlich 2021) Myös iän, sukupuolen, liikunnan arvosanan ja vapaa-ajan fyysisen aktiivisuuden on havaittu olevan selkeästi yhteydessä viihtymiseen koululiikunnassa (esim. Huhtiniemi ym. 2019; Lagestad 2017; Prochaska ym. 2003).

Kuten todettua suurin osa oppilaista pitää ja viihtyy koululiikunnassa (esim. Huhtiniemi ym. 2019, 241; Jaakkola ym. 2019, 1623; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68–119). Koululiikuntatutkimukset ovat vahvistaneet, että viihtyminen korreloi pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemusten kanssa positiivisesti (esim. Huhtiniemi ym. 2019; Jaakkola ym. 2017; Leisterer & Gramlich 2021). Suurin osa oppilaista siis kokee koululiikunnassa pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttyvän (esim. Huhtiniemi ym. 2019, 241–242; Jaakkola ym. 2019, 1623). Nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 148–149; 273–275; 433–435) ohjaakin opetuksen järjestämistä, siten että, jokaiselle oppilaalle myös mahdollistettaisiin nämä kokemukset. Myös liikunnanopettajakoulutus painottaa opettajaopiskelijoille tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten luomista opetustilanteissa (Liukkonen & Jaakkola 2017b). Oppilaiden viihtymisestä voisikin kertoa se, että liikunnanopetus kouluissa huomioi suhteellisen onnistuneesti pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja näin edesauttaa oppilaiden viihtymistä.

Kuitenkaan kaikki oppilaat eivät viihdy koululiikunnassa (esim. Huhtiniemi ym. 2019, 241; Jaakkola ym. 2019, 1623; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68–119). Syynä voi olla se, että vastaavasti näiden oppilaiden pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemukset jäävät vähäisemmiksi (esim. Huhtiniemi ym. 2019; Jaakkola ym. 2017; Leisterer & Gramlich

2021). Näiden psykologisten perustarpeiden täyttymisen onkin havaittu selittävän suuren osan oppilaiden viihtymisestä (Huhtiniemi ym. 2019, 243; Jaakkola ym. 2019, 1624; Leisterer & Gramlich 2021, 6). Viihtyminen on aina yksilöllinen kokemus, sillä se on yhteydessä yksilön tunteisiin (Kimić & Harris 1996, 248–249; Wankel 1997). Tällöin kokemukseen siis vaikuttaa yksilöllinen tapa tulkita tilanteita (Nummenmaa 2012, 11). Näin ollen samassa liikuntaryhmässä samanlaista opetusta saavat voivat kokea pätevyyden, autonomian, yhteenkuuluvuuden ja viihtymisen kokemukset aivan eri tavoin. Näiden kokemusten lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, mitkä muut tekijät oppilaiden viihtymiseen vaikuttavat. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta oleellista olisikin huomioida niiden oppilaiden kokemuksia, jotka eivät viihdy koululiikunnassa niin hyvin ja pyrkiä luomaan ratkaisuja viihtymisen lisäämiseksi.

Iän, sukupuolen, vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden ja liikunnan arvosanan havaittiin olevan yhteydessä viihtymisen kokemiseen. Iältään nuoremmat, sukupuoleltaan pojat, vapaa-ajalla aktiivisesti liikuntaa harrastavat ja hyvien liikunnan arvosanojen omaavat viihtyivät paremmin koululiikunnassa. (esim. Huhtiniemi ym. 2019, 242; Lagestad 2017, 127–129; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 72 Prochaska ym. 2003, 174; Soini 2006, 53–54) Myös nämä erot voisivat suurimmaksi osaksi olla selitettävissä psykologisten perustarpeiden kautta.

Nuorempien oppilaiden havaittiin kokevan enemmän pätevyyden kokemuksia (Huhtiniemi ym. 2019, 242–244), mikä voisi selittää heidän parempaa viihtymistä. Tästä huolimatta pätevyyden kokemukset osoittautuivat olevan viihtymisen kannalta merkittävämmässä roolissa vanhemmilla oppilailla (Huhtiniemi ym. 2019, 242–244). Pätevyyden kokemusten väheneminen iän myötä voisi selittyä kasvun ja murrosiän tuomilla muutoksilla sekä tunne-elämän myllerryksellä. Myös muun muassa itsensä vertaaminen toisiin lisääntyy (Cacciatore 2007, 124–130). Lintusen (2007, 153) mukaan varhaisnuoruudessa pätevyyden kokemukset ja omaan itseensä liittyvät kokemukset ovatkin kaikkein kielteisempiä. Oman epävarmuuden vastapainoksi positiiviset keuhut ja pätevyyden kokemukset ovatkin entistä merkityksellisempiä nuorelle (Cacciatore 2007, 127–142). Tämä voisi selittää myös sen miksi pätevyyden kokemusten merkitys on vanhemmilla oppilailla suurempi. Vastaavasti iän yhteys autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksiin osoittautui tutkimuksissa ristiriitaiseksi (Gråsten ym. 2010, 42; Huhtiniemi ym. 2019, 243–244; Leisterer & Gramlich 2021, 5–6). Liikuntaviihtymisen kannalta, mutta myös liikunnan harrastamisen jatkamisen kannalta,

olisikin tärkeää, että jokainen saisi riittävästi pätevyyden kokemuksia ja positiivista palautetta koululiikunnassa, mikä samalla tukisi myös oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittymistä.

Poikien havaittiin kokevan koululiikunnassa enemmän pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia kuin tyttöjen (Carroll & Loumidis 2001, 32; Huhtiniemi ym. 2019, 242; Soini 2006, 51), mikä voi vaikuttaa, siihen miksi pojat viihtyvät tyttöjä paremmin koululiikunnassa. Poikien myös havaittiin harrastavan vapaa-ajalla enemmän liikuntaa kuin tyttöjen (Carroll & Loumidis 2001, 32–34), mikä tutkimusten mukaan on myös yhteydessä viihtymiseen (Cairney 2012, 4; Lagestad 2017, 127). Voiko suurempi liikunta-aktiivisuus kuitenkin selittää täysin poikien parempaa viihtymistä ja psykologisten perustarpeiden täyttymistä? Koululiikuntaviihtymisen näkökulmasta olisikin tärkeää tutkia, miksi tytöt kokevat vähemmän pätevyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia kuin pojat.

Vastaavasti vapaa-ajalla harrastetun liikunnan on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä pätevyyden ja autonomian kokemuksiin koululiikunnassa ja sitä kautta myös viihtymiseen (Carroll & Loumidis 2001, 31; Leptokaridou ym. 2015, 115). Pätevyyden kokemusten yhteys voisi olla selitettävissä sillä, että paljon liikkuvien motoriset taidot ovat paremmat kuin vähän liikkuvien, jonka ansiosta liikuntatilanteissa pätevyyden kokemuksia saa useammin. Vastaavasti autonomian kokemusten yhteys voisi olla selitettävissä pätevyyden kokemusten kautta, sillä autonomian on havaittu korreloivan pätevyyden kanssa positiivisesti (Leisterer & Gramlich, 2021, 5–6). Lisäksi vapaa-ajalla liikuntaa harrastavat todennäköisesti pitävät liikunnasta, heillä on sisäinen motivaatio liikuntaa kohtaan ja liikunta on heille eräänlainen itseisarvo ja oma valinta, minkä vuoksi autonomian kokemuksia saatettaisiin kokea enemmän. Itsemääräämisteorian mukaan autonomiaa koetaankin enemmän juuri silloin kun motivaatio on enemmän sisäistä (Ryan & Deci 2000; 2017, 14–16). Myös arvosanan ja viihtymisen yhteys voisi olla selitettävissä samalla tavalla paremmilla motorisilla taidoilla, liikuntaharrastuneisuudella ja liikunnasta pitämisellä.

Tämän työn vahvuutena on laaja lähdemateriaalin olemassaolo. Aihe on verrattain paljon tutkittu ja aiheesta on saatavilla tuoretta tutkimustietoa. Tässä työssä valtaosa käytetyistä tutkimuksista onkin suhteellisen tuoreita, mikä lisää työn luotettavuutta. Lisäksi luotettavuutta lisää se, että lähes kaikki käytetyt tutkimukset ovat vertaisarvioitua, lukuun ottamatta Gråstenin (2014) ja Soinin (2006) väitöskirjoja sekä Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) koulutuksen seurantaraporttia. Kuitenkin myös näitä edellä mainittuja julkaisuja voidaan pitää

suhteellisen luotettavina. Lisäksi työn vahvuutena voidaan pitää sitä, että siitä saa suhteellisen laajan kokonaiskuvan aiheesta.

Toisaalta aiheen ja lähdekirjallisuuden laajuus on myös tämän työn heikkouksia. Kuten todettua viihtyminen käsitteenä on monitahoinen, siihen liittyviä kaikkia mahdollisia tekijöitä on vaikea määrittää, ja siihen on liikuntaympäristöissä liitetty useampia eri teorioita. Aihetta olisi esimerkiksi voinut yrittää rajata tarkastelemalla viihtymistä vain yhden teorian valossa. Myös tarkastelussa olleiden oppilaiden ikäryhmää olisi voinut rajata. Nyt tarkastelussa on niin alku- kuin yläkouluiikäiset oppilaat. Lisäksi työssä on mukana niin Suomessa kuin ulkomailla toteutettuja tutkimuksia. Ulkomailla toteutettujen tutkimusten tuloksia ei voi aukottomasti yleistää koskemaan myös suomalaisia oppilaita, sillä koululiikunnan opetus voi erota maiden välillä.

Tämän työn perusteella autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset koululiikunnassa ovat merkittävässä osassa liikuntaviihtymisen kokemisessa. Liikunnanopettajalla on koululiikunnan toteuttajana vastuu siitä, että tunneilla nämä kokemukset ovat mahdollisia jokaiselle. Tämän takia tunnin tavoitteet, sisällöt ja toteutus onkin harkittava tarkkaan, mutta myös tunnilla yksilön kohtaaminen ja huomiointi on tärkeää. Liikunnan opetuksen päämäärän saavuttamiseksi oleellista olisikin keskittyä erityisesti niihin oppilaisiin, jotka eivät liikuntatunneilla viihdy. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää tarkemmin, mitä syitä viihtymättömyyden taustalla on mahdollisten vähäisten autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusten lisäksi. Mielenkiintoista olisi myös selvittää olisiko kaikki oppilaat mahdollista saada viihtymään koululiikunnassa tukemalla vain autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttymistä ja voisivatko nämä tarpeet täytyä jokaisen oppilaan kohdalla.

LÄHTEET

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign: Human kinetics publisher, 161–176.
- Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life? *Journal of Happiness Studies* 5, 123–154. doi:10.1023/b:johs.0000035915.97836.89.
- Barić, R., Vlašić, J. & Erpič, S. C. (2014). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter? *Kinesiology* 46 (1), 117–126.
- Cacciatore, K. (2007). *Aggression portaat. 2. painos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cairney, J., Kwan, M. Y-W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence, and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (1), 1–8. doi: 10.1186/1479-5868-9-26.
- Carroll, B. & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7(1), 24–43. doi: 10.1177/1356336X010071005.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 80 (4), 765–773. doi:10.1080/02701367.2009.10599618.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper and Row.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perception of athletic competence, physical appearance and

- motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian journal of medicine & science in sport*, 9 (6), 375-380. doi: 10.1111/j.1600-0838.1999.tb00259.x.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D. & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: a qualitative investigation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 24 (3), 207–219. doi: 10.1080/17408989.2018.1561836.
- Franken, R. E. (1998). *Human motivation*. 4. painos. USA: Brooks/cole publishing company.
- Gråstén, A. & Watt, A. (2017). A motivational model of physical education and links to enjoyment, knowledge, performance, total physical activity and body mass index. *Journal of Sports Science & Medicine*, 16 (3), 318–327.
- Gråstén, A. (2014). Students' physical activity, physical education enjoyment, and motivational determinants through a three-year school-initiated program. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 205. Väitöskirja. Viitattu 28.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5714-8>.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11 (2), 260–269.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within Finnish physical education students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 18 (2), 239–247.
- Jaakkola, J., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. (2019). Enjoyment and anxiety in Finnish physical education - achievement goals and self-determination perspectives. *Journal of Physical Education & Sport*, 19 (3), 1619–1629. doi:10.7752/jpes.2019.03235.

- Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M. & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *14* (3), 477–483.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V. & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, *15* (3), 273–290. doi: 10.1080/1612197X.2015.1100209.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A. & Liukkonen, J. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *19* (9), 750-754. doi:10.1016/j.jsams.2015.11.003
- Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L. & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36* (4), 398–408. *Education*, 2017, *36*, 398-408. doi:10.1123/jtpe.2016-0172.
- Kimiecik, J. C. & Harris, A. T. (1996). What is enjoyment? A conceptual/ definitional analysis with implication for sport and exercise psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology* *18* (3), 247–263. doi: 10.1123/jsep.18.3.247.
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents enjoyment in physical education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, *9* (9), 124–133. doi:10.5897/IJEAPS2017.0523.
- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but..." school physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 207. Väitöskirja. Viitattu 17.4.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5726-1>.

- Leisterer, S. & Gramlich, L. (2021). Having a positive relationship to physical activity: Basic psychological need satisfaction and age as predictors for students' enjoyment in physical education. *Sports*, 9 (7), 1–9. doi: 10.3390/sports9070090.
- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P. & Papaioannou, A. G. (2015). Associations of autonomy, competence, and relatedness with enjoyment and effort in elementary school physical education: the mediating role of self-determined motivation. *Hellenic Journal Psychology*, 12 (2), 105–128.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyden kokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 152–156.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017a). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 130–146.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 290–300.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017c). Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 192–201.
- Liukkonen, J. (1998). *Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach*. University of Jyväskylä, LIKES- research center for sport and health sciences, research reports on sport and health Sciences 114. Väitöskirja.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328–346. doi: 10.1037/0033-295x.91.3.328.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. London: Harvard university press.
- Nummenmaa, L. (2012). *Tunteiden psykologia*. 2. painos. Helsinki: Tammi
- Nurmi, J.E. & Salmela-Aro, K. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–15.

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils’ outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385–413. doi:10.1080/00313830701485551.
- Ommundsen, Y. (2001). Pupils’ affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European physical education review*, 7 (3), 219–242. doi: 10.1177/1356336x010073001.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Helsinki: opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19. Viitattu 17.4.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-853-3>.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus: koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Viitattu 10.3.2023. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/liikunnan-oppimistulosten-seuranta-arviointi-perusopetuksessa-2010>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 25.3.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen D. J. & McKenzie T. L. (2003). A longitudinal study of children’s enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15 (2), 170-178. doi: 10.1123/pes.15.2.170.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human kinetics publisher, 1–50.
- Rodrigues, F., Teixeira, D. S., Neiva, H. P., Cid, L. & Monteiro, D. (2020). The bright and dark sides of motivation as predictors of enjoyment, intention, and exercise persistence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30 (4), 787–800. doi: 10.1111/sms.13617.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. 1.painos. E-kirja. New York: The Guilford Press. Viitattu 7.2.2023.
- Ryan, R. M. & Moller, A. C. (2017). Competence as Central, but not sufficient for high-quality motivation: A self-determination perspective. Teoksessa A. Elliot, C. Dweck & D. Yeager (toim.) *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. 2.painos. E-kirja. New York: Guildford Press, 214-231. Viitattu 7.2.2023.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C., & Hill, J. O. (1999). Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, 18 (4), 410–415. doi: 10.1037/0278-6133.18.4.410.
- Scanlan, T. K. & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of Enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8 (1), 25–35. doi: 10.1123/jsp.8.1.25.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P. & Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15 (1), 1–15. doi:10.1123/jsep.15.1.1.
- Soini, M. (2006). *Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla*. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120. Väitöskirja. Viitattu 12.11.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2664-8>.
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39 (2), 120–133. doi: 10.1123/jsep.2016-0198.

- Spray, C. M., Biddle, S. J. H. & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17 (3), 213–219. doi: 10.1080/026404199366118.
- Strean, W. B. (2009). Remembering instructors: play, pain and pedagogy. *Qualitative Research in Sport and Exercise* 1 (3): 210–220 doi: 10.1080/19398440903192290.
- Stuntz, C. P. & Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of sport and exercise*, 10 (2), 255–262. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.09.001.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human kinetics publisher, 79–127.
- Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 793/2018. (2018). Viitattu 25.3.2023.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidm45053758636192>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.
- Vipunen: opetushallinnon tilastopalvelu. (2021a). Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kaikki ainevalinnat. KOSKI-tietovaranto: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20alakoulu.xlsb. Viitattu 29.3.2023.
- Vipunen: opetushallinnon tilastopalvelu. (2021b). Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 kaikki ainevalinnat. KOSKI-tietovaranto: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20ylakoulu.xlsb. Viitattu 29.3.2023.
- Wallhead, TristanL., Garn, AlexC. & Vidoni, C. (2013). Sport education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18 (4), 427–441. doi: 10.1080/17408989.2012.690377.

- Wankel, L. M. & Kreisel, P. S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7 (1), 51–64. doi: 10.1123/jsp.7.1.51.
- Wankel, L. M. (1997). `Strawpersons,' selective reporting, and inconsistent logic: A reponse to Kimiecik and Harris's analysis of enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19 (1), 98-109. doi: 10.1123/jsep.19.1.98.
- Zhang, T. (2009). Relations among school students' self-determined motivation perceived enjoyment, effort, and physical activity behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 109 (3), 783–790. doi:10.2466/pms.109.3.783-790.

