

## MINÄ LIIKUNTATUNNILLA

Neljän yhdeksäsluokkalaisen oppilaan kokemuksia motivaatiotekijöistä

Tomi Koskimies

Hannu Mäkynen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 2000

Jyväskylän yliopisto

## ESIPUHE

Olemme tehneet tämän tutkimuksen opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa, liikuntapedagogiikan laitoksessa. Ensimmäisen vuosikurssin syksyllä tutustuimme liikuntapsykologian kiehtovaan maailmaan ja päätimme tehdä pro gradu -tutkielmamme liikuntapsykologian alueelta.

Meille tarjoutui hieno mahdollisuus tehdä yhteistyötä Timo Jaakkolan ja Juha Kokkosen kanssa, jotka molemmat tekivät omia väitöskirjojaan. Kiitokset ohjaaja Timolle sekä Juhalle avusta ja ymmärryksestä.

Kiitokset myös Pilvikki Heikinaro-Johanssonille ja Jarmo Liukkoselle määrätietoisesta avusta ja ohjauksesta. Kiitokset ansaitsevat myös tutkimuskoulujemme opettajat ja haastattelemamme oppilaat.

Suuri kiitos kodin tukijoukoille, Merjalle ja Riikalle, kannustuksesta ja ymmärtämisestä sekä vanhemmillemme koko opiskeluajan kestäneestä toimeentulotuesta ja kasvukipujen ymmärtämisestä.

Kiitos sinulle taisteluparini!

Jyväskylässä 28.11.2000



Tomi Koskimies



Hannu Mäkyne

## TIIVISTELMÄ

Koskimies, T. & Mäkynen, H. Minä liikuntatunnilla. Neljän yhdeksäsluokkalaisen oppilaan kokemuksia motivaatiotekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 2000. 114s.

Pro gradu -tutkielmassa perehdyttiin oppilaiden omiin kokemuksiin liikuntatuntien motivaatioilmastosta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukuvuoden 1999-2000 aikana oppilaiden tavoiteorientaatiota, sisäistä motivaatiota ja heidän kokemaansa motivaatioilmasto. Tutkimus kuuluu osana koululiikunnan motivaatioilmasto -tutkimukseen, jonka tarkoituksena on lisätä liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneisuutta.

Tutkimus suoritettiin kahdessa Jyväskylän koulussa, jossa kvalitatiivisin menetelmin kerättiin aineistoa tutkimuskohteista. Kohdejoukkona oli neljä yhdeksäsluokkalaista poikaa, jotka valittiin vapaaehtoisesti tutkimukseen tavoiteorientaatio- ja koetun pätevyyden mittareilla saatujen tulosten perusteella. Tavoiteorientaatiota analysoitiin suomalaisella versiolla lasten tavoiteorientaatiomittarista (POSQ). Liikunnassa koettu pätevyys analysoitiin suomalaisella versiolla Sport Competence subscale of The Physical Self -Perception Profile -mittarista (Fox 1990). Koko otoksesta laskettiin keskiarvot ja tuloksista määriteltiin mediaani. Haastateltaviksi valittiin oppilaita mediaanin kummaltakin puolelta. Valinnassa pyrittiin saamaan haastateltaviksi oppilaita, jotka olivat saaneet korkean tai matalan arvon mittareilla suoritetuissa mittauksissa. Saimme ensin kuuden haastateltavan oppilaan tiedot, joista valittiin neljä haastateltavaa.

Haastattelimme oppilaita kolme kertaa lukuvuoden aikana, syksyllä, talvella ja keväällä. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, joissa oppilaat kertoivat omin sanoin, millaisia kokemuksia heillä oli omilta liikuntatunneiltaan. Haastatteluissa tärkeimpiä olivat kokemukset ja niihin liittyvät tuntemukset. Haastatteluista kertyi tutkimuksen aineistoksi sata sivua litteroitua tekstiä, jota teemoiteltiin aineistolähtöisesti.

Aineistonkeruumenetelmä oli haastattelu. Tutkimusote oli kuvaileva. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 1999 ja keväällä 2000. Tutkimus on aineistolähtöinen ja tutkimuksen ongelmat tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Aineiston analysoinnissa edettiin haastattelujen, litteroinnin ja koodauksen kautta teemoitteluun ja syvempään analyysiin. Teoriaa ja aineistoa yhdisteltiin toisiinsa koko tutkimusprosessin ja tutkimusraportin kirjoittamisvaiheen ajan.

Haastattelemamme neljä oppilasta kokivat olevansa liikuntatunneilla tehtäväsuuntautuneita ja olivat kiinnostuneita omasta kehittymisestään, joten tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto antaa heille hyvän mahdollisuuden kehittää omia liikuntataitojaan. Yksi haastatelluista koki olevansa lisäksi kilpailusuuntautunut. Haastattelemistamme oppilaista kolme oli omien arvioidensa mukaan sisäisesti motivoituneita liikuntatunneilla. Yksi oppilas ei kokenut sosiaalista hyväksyntää liikuntatunneilla. Kaikkien neljän oppilaan mukaan liikuntanumero motivoi heitä ulkoisesti liikuntatunneilla. Neljä oppilasta olisi halunnut liikuntatunneilla enemmän valinnan mahdollisuuksia eli nostaa kokemaansa autonomiaa, joka olisi lisännyt heidän sisäistä motivaatiotaan. Kaksi oppilasta kokivat olevansa päteviä liikuntatunneilla. Kolme haastatelluista oppilaista viihtyi hyvin liikuntatunneilla. Oppilaiden kannalta hyvä motivaatioilmasto tukee heidän kehittymistään ja antaa mahdollisuuden saada sosiaalisen hyväksynnän, pätevyyden ja autonomian kokemuksia. Pieni otos (neljä oppilasta) ja tutkimuksen kvalitatiivinen tutkimusote eivät mahdollista tutkimustulosten yleistettävyyttä.

Avainsanat: motivaatioilmasto, sisäinen motivaatio, tavoiteorientaatio, koululiikunta, haastattelu

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	7
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA .....	9
2.1 Tutkimuksen rakenne.....	9
2.2 Tutkimuksen tarkoitus ja aineisto.....	9
2.3 Motivaatio tutkimuksen kohteena.....	10
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	14
3.1 Tutkimuskoulut.....	14
3.2 Tutkimustehtävät.....	14
3.3 Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvaus .....	15
3.3.1 Oppilas 1.....	16
3.3.2 Oppilas 2.....	17
3.3.3 Oppilas 3.....	18
3.3.4 Oppilas 4.....	19
3.4 Omat tuntemukset haastatteluista .....	20
3.5 Tutkimuksen toteutus.....	22
3.6 Kvalitatiivinen tapaustutkimus .....	24
3.7 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	27
3.8 Haastattelun luotettavuuden tarkastelua.....	29
3.9 Aineiston analyysi .....	31

4 MOTIVAATIO.....	35
4.1 Motivaation määritelmä.....	35
4.2 Liikuntamotivaatio .....	36
5 KOULULIIKUNTA JA VAPAA-AJAN LIIKUNNAN HARRASTAMINEN .....	39
5.1 Koululiikunnan mieluisuus.....	39
5.2 Vapaa-ajan liikuntaharrastus .....	42
6 TAVOITEORIENTAATIO .....	45
6.1 Tehtäväorientaatio .....	46
6.2 Kilpailuorientaatio.....	48
7 MOTIVAATIOILMASTO .....	54
7.1 Opettajan merkitys motivaatioilmastolle.....	58
7.2 Oppilaiden rooli motivaatioilmastossa.....	61
8 SISÄINEN MOTIVAATIO .....	63
8.1 Autonomia.....	66
8.2 Koettu pätevyys .....	68
8.3 Koettu sosiaalinen hyväksyntä.....	71
8.4 Viihtyminen .....	73
8.5 Yrittäminen.....	76
9 OPETUKSESSA TAPAHTUNEET MUUTOKSET INTERVENTION AIKANA ....	78

9.1 Intervention kuvaus .....	78
9.2 Opettajan työtapojen muutokset .....	80
9.3 Oppilaiden toiminnan muutos .....	81
9.4 Oppilaiden toivomia muutoksia opetuksessa .....	82
10 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET .....	84
10.1 Sisäinen motivaatio .....	84
10.2 Tavoiteorientaation suuntautuminen .....	85
10.2.1 Tehtäväorientaatio .....	85
10.2.2 Kilpailuorientaatio .....	85
10.3 Motivaatioilmasto .....	86
10.4 Intervention vaikutukset sisäiseen motivaatioon .....	86
11 POHDINTA .....	88
LÄHDELUETTELO .....	96
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Miten oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston? Millaiseksi oppilaat arvioivat heidän tavoiteorientaation ja sisäisen motivaation? Nykyisen kouluopetuksen yksi tavoite on pyrkiä opetuksessa oppilaskeskeisyyteen. Tämä on yksi syy tämän tutkimuksen aihepiirin ajankohtaisuuteen. Kouluopetuksen tehtävänä on myös oppilaiden ohjaaminen kohti elinikäisen liikuntaharrastuksen omaksumista. Koulut tarjoavat oppilailleen määrällisesti vähän liikuntatunteja, joten opetuksessa on tärkeää oppilaiden viihtyminen liikuntatunneilla ja sisäisen motivaation herättäminen liikuntaa kohtaan. Yksi mahdollisuus tähän on tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston aikaansaaminen liikuntatunneilla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat kokevat oman tavoiteorientaationsa ja sisäisen motivaationsa sekä millaiseksi oppilaat kokevat liikuntaryhmänsä motivaatioilmaston. Tutkimuksestamme saatu tieto on liikunnanopetuksen kehittämisen kannalta tärkeää, jotta opetukseen voitaisiin kehittää uusia keinoja, jotka auttavat liikuntatuntien suunnittelussa lisäämään opetuksen tehtäväsuuntautuneisuutta. Roberts (1992) on tutkimuksessaan osoittanut, että eri oppilaat kokevat saman motivaatioilmaston eri tavalla. Tutkimastamme aiheesta on paljon määrällistä tietoa, mutta laadullista tutkimusta liikuntatuntien motivaatioilmastosta ei ole tarjolla. Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää ja tulkita oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä, enemmän kuin saada määrällisiä tuloksia tutkimuskohteestamme (Bogdan & Biklen 1992, 30-31). Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää luonnollisen maailman tapahtumia, vaan niille annettuja merkityksiä (Varto 1996). Haastattelututkimuksella saadaan syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa oppilaiden kokemuksista liikuntatuntien motivaatioilmastosta kuin määrällisillä menetelmillä.

Tutkimuksemme aikana koekouluissa tehdään motivaatioilmasto -interventio, jonka aikana pyritään opettajien koulutuksella lisäämään heidän opetustaan kohti tehtäväorientoituneisuutta. Tehtäväorientoituneilla liikuntatunneilla pyritään

saamaan oppilaat viihtymään liikuntatunneilla sekä lisäämään heidän sisäistä motivaatiota koululiikuntaa kohtaan. Tutkimuksemme kohteena on kaksi Jyväskylän kaupungin yläastetta. Tutkimuksemme liittyy laajempaan koululiikunnan motivaatioilmasto -tutkimukseen.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkimme kahden eri koulun ja neljän oppilaan kokemuksia liikuntatuntien motivaatioilmastosta, omasta sisäisestä motivaatiosta ja tavoiteorientaatiosta. Tapausoppilaat valitaan Robertsinkin, Treasuresin ja Balaguen (1998) tavoiteorientaatio -mittarin ja Foxin (1990) koettu pätevyys -mittarin antamien tulosten perusteella. Tapausoppilaksi valitaan kvantitatiivisissa mittauksissa mediaanin kummallekin puolelle sijoittuneita oppilaita. Tutkimusmenetelmänä käytämme haastattelua. Tapausoppilaita haastatellaan kolme kertaa lukuvuoden aikana. Haastatteluilla pyritään koko lukuvuoden kestävään tapausoppilaiden seurantaan. Tutkimuksessa peilataan haastatteluaineistoa kirjallisuuden valossa ja rakennetaan teoriaa aineistolähtöisesti. Tutkimuksemme rakenne etenee peruskäsitteiden määrittelyistä oppilaiden omien kokemusten analysointiin. Tutkimuksessamme teoriaa ja tutkimustuloksia ei käsitellä toisistaan irrallisina asioina, vaan ne kulkevat raportoinnissa rinnakkain toisiaan täydentäen. Näkökulmana käytetään tapausoppilaiden arvioita omasta roolistaan ja käyttäytymisestään liikuntatunneilla.



## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

### 2.1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen lähestymistapa on aineistolähtöinen ja esitystapamme kuvaileva. Tavoitteenamme on säilyttää oppilaiden yksilöllisyys aineistossa. Johdanto -osa ja toinen luku selvittävät tutkimuksen lähtökohtia, jotka perustuvat syvemmän tiedon saamiseen motivaatioilmaston näkökulmasta. Kolmannessa luvussa keskitytään tutkimuksen suorittamisen kuvailemiseen. Tässä luvussa keskeistä on tutkimusotteen tarkennus, luotettavuuden selvitys ja tutkimuksen suorittamisen raportoiminen. Neljäs luku paneutuu motivaatioon ja liikuntamotivaatioon.

Luvut viidestä yhdeksään pohjautuvat aineistoon. Tutkimuksemme aineisto ja aikaisempien tutkimusten huomiot yhteen sidottuna luovat yhtenäisen ja kiinteän kokonaisuuden, jossa teoria ja tulokset vuorottelevat. Tällä olemme pyrkineet hyvään teorian ja tulosten vuorovaikutukseen, jotta lukija pystyy muodostamaan itselleen ehjän kokonaisuuden tutkimuksestamme. Kirjallisuuden liittämisen syynä tulosten yhteyteen on aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä. Aineistolähtöisessä tutkimusmenetelmässä aineistosta nousevia tulkintoja pyritään vertaamaan aikaisempiin tutkimuksiin jälkikäteen. Olemme vetäneet yhteen tutkimuksemme keskeiset tulokset kappaleessa kymmenen. Kappale kymmenen ja yksitoista voidaan käsittää yhdeksi kappaleeksi, jossa kappale kymmenen käsittelee selvyuden vuoksi vain tuloksia. Lopussa, kappaleessa yksitoista kokoamme yhteen koko työn. Tässä luvussa ovat tulkintamme ja pohdintamme, miten onnistuimme tutkimuksessamme.

### 2.2 Tutkimuksen tarkoitus ja aineisto

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemia tavoiteorientaatiota, sisäistä motivaatiota ja motivaatioilmastoa haastattelujen avulla. Oppilaiden kokemuksia tarkastelemalla löytyy erilaisia tuntemuksia, jotka

vaikuttavat heidän motivaationsa viriämiseen ja motivaatioilmaston kokemiseen. Tulkitsemme haastattelemiemme oppilaiden kertomuksia, millainen sisäinen motivaatio heillä oli koululiikuntaa kohtaan. Miten oppilaat kokivat liikuntaryhmänsä motivaatioilmaston ja oman tavoiteorientaationsa. Tutkimuksen lopussa on haastattelemiemme oppilaiden kokemuksia motivaatioilmasto -intervention vaikutuksista heidän liikuntaryhmissä.

Tutkimuksemme aineistona on neljän yhdeksäsluokkalaisten pojan teemahaastatteluissa kertomat kokemukset heidän liikuntatunneiltaan. Kaikkia tutkimukseen valittuja oppilaita haastateltiin tutkimusta varten kolme kertaa. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia ja ne olivat luonteeltaan avointa keskustelua, jota pyrimme ohjaamaan valitsemiemme teemojen mukaan. Keskityimme haastatteluissamme oppilaiden kokemuksiin ja tuntemuksiin liikuntatunneilla. Tavoitteena oli saada oppilailta kvantitatiivista tutkimusta syvempää tietoa heidän kokemuksistaan ja tuoda esiin heidän kokemia tuntemuksiaan liikuntatunneilta. Haastatteluista saimme sadan sivun aineiston analysoitavaksemme.

Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmistä, elämää ja merkityssuhteita. Varto (1996, 28) määrittelee laadullisen tutkimuksen tarkoituksen olevan luonnollisen maailman tapahtumien merkitysten selvittämisessä. Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata tutkittavana olevaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti sekä lisätä siihen inhimillistä ymmärtämystä (Eskola & Suoranta 1998, 88). Tutkimuksessamme emme pyri selvittämään todellisia tapahtumia, vaan oppilaiden kokemuksia ja tuntemuksia liikuntatunneilta ja heidän antamia merkityksiä tapahtumille.

### 2.3 Motivaatio tutkimuksen kohteena

Tutkimuksemme läheisimmät yhteydet teoriaan ovat sisäisen motivaation, tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston tutkimuksissa. Tutkimukset ovat olleet

määrällisiä, joten meidän laadullinen tutkimus on motivaatioilmaston tutkimuksessa uusi lähestymistapa. Tämän kappaleen runkona on aiempien motivaatiotutkimusten tulosten tarkastelu. Tarkoituksena on saada tietoa, millaisia tuloksia sisäisestä motivaatiosta, tavoiteorientaatiosta ja motivaatioilmastosta on aiemmin saatu.

Tavoiteorientaation ja sisäisen motivaation tarkastelun yhteys osoitti tehtäväorientoituneiden opiskelijoiden pitävän urheilua kiinnostavana ja nauttivat urheilusta enemmän kuin kilpailuorientoituneet. He yrittivät enemmän ja pitivät omaa osallistumistaan toimintaan tärkeänä. (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley 1995.) Tehtäväorientoituminen lisää liikuntaan osallistumisen myönteisiä vaikutuksia, kuten koetun pätevyyden kehittymistä ja myönteisiä menestymisen kokemuksia (Vlachopoulos, Biddle & Fox 1997).

Tutkiessaan tavoiteorientaation yhteyttä suoritusstrategioihin Lochbaum ja Roberts (1994) huomasivat kilpailuorientoituneen henkilön selittävän menestyksen pätevyytensä ja onnensa avulla. Harjoittelulla he todistivat itselleen omia kykyjä suhteessa muiden kykyihin. Tehtäväorientoituneet henkilöt määrittivät menestymisen syyt strategioidensa käytöllä, kuten oppimisen- ja yrittämisenhalulla. Heille harjoittelu merkitsi hyötyä, jolla voi kehittää itseään lisää. Harjoittelu lisäsi ryhmäkoheesiota. Kilpailuorientoituneet urheilijat olivat valmiimpia käyttämään menestyäkseen vilppiä ja petkutusta sekä vahingoittamaan muita kuin tehtäväorientoituneet, jota uskoi reilun pelin ideologiaan (Duda, Olson & Templin 1991). Newtonin & Dudan (1993) keilaajien tutkimuksessa tehtäväorientoituneet keilaajat halusivat enemmän kuin kilpailuorientoituneet kuunnella valmentajansa ohjeita ja kehittää uusia taitoja, vaikka eivät niitä täysin hallitsisikaan.

Koululiikuntatunnille osallistumisen halukkuus oli Sprayn ja Biddlen (1997) tutkimuksessa yhteydessä tavoiteorientaatioon. Korkean kilpailu- ja tehtäväorientaation omaavat oppilaat osallistuivat liikuntaan eniten. Tehtäväorientaatio merkitsee sitoutumista osallistumiseen, koska toiminta koetaan

tärkeäksi. Tutkimuksessa tehtäväorientoituneet oppilaat osallistuivat halukkaimmin liikuntatunneille. Goudasin & Biddlen (1994) tutkimuksessa korkea tehtäväsuuntautuneisuus yhdistettynä matalaan kilpailusuuntautuneisuuteen oli menestyksekkäin yhdistelmä sisäisen motivaation syntymisessä. Toinen huomioitava tulos koski matalan suorituskyvyn ryhmää. Tässä ryhmässä voi sisäistä motivaatiota ylläpitää, jos oppilaat saadaan omaksumaan korkea tehtäväsuuntautuneisuus. Tehtäväorientoituneiden oppilaiden mielestä koulun tehtävänä oli opettaa heille globaalista ajattelua, yhteiskuntakelpoisuutta ja rakkautta oppimiseen sekä valmiuksia kasvaa kansalaiseksi, joilla on hyvä itsetunto. Kilpailuorientoituneiden oppilaiden mielestä koulun ja opetuksen tuloksena syntyy korkea status ja suosio suhteessa muihin. (Duda 1992.)

Kilpailutilanteissa tehtäväorientoituneet henkilöt kokivat enemmän nautintoa sekä ennen että jälkeen kilpailun kuin kilpailuorientoituneet. Tehtäväorientoituneille itse kilpailu antaa nautinnon menestyksestä huolimatta. Kilpailuorientoituneille henkilöille menestys takaa nautinnon ja osallistumisen jatkossa kilpailuihin. (Duda 1993.) Dorobantu ja Biddle (1995) tutkivat romanialaisilla koululaisilla koetun pätevyuden ja tavoiteorientaation yhteyttä sisäiseen motivaatioon. Tulosten mukaan kilpailuorientoituneilla henkilöillä oli tehtäväorientoituneita henkilöitä alhaisempi sisäinen motivaatio liikuntatunneilla. Jaakkola ja Sepponen (1997) havaitsivat, että tehtäväorientaatio vaikuttaa merkittävästi liikuntamotivaatioon sekä tytöillä että pojilla.

Erilaiset tavoiteorientaatiot tuottavat Treasuren ja Robertsin (1995) mukaan erilaisia kognitiivisia ja affektiivisia ajatusmalleja. Tehtäväorientoituneet henkilöt valitsivat haasteellisia tehtäviä, koska ne olivat mielekkäitä oppimisen kannalta. Tehtäväorientoituneet henkilöt olivat tietoisia omista mahdollisuuksistaan, kyvyistään sekä kehitymisestään ja halusivat testata itseään enemmän. Tehtäväorientoituneet ihmiset olivat kilpailuorientoituneita tyytyväisempiä ja motivoituneempia toimintaansa.

Nichollsin (1989, 25) tutkimuksen mukaan tehtäväorientoituneet oppilaat uskoivat oppimisen ja kehittymisen olevan kovan yrittämisen tulos, jota edesauttoi yhteistyö muiden oppilaiden kanssa. Heidän opiskelu ei perustu ulkomuistamiseen. Kilpailuorientoituneet perustelivat oman menestymisensä omilla kyvyillään ja vertailivat omia suorituksiaan muiden oppilaiden suorituksiin ja tekivät omat johtopäätöksensä vertailusta saadun tiedon perusteella.

Kokkonen, Liukkonen, Jaakkola, Pöllänen ja Sepponen (1999, 55-59) tutkivat tavoiteorientaatiomallin kykyä selittää Jyväskylän ja Pietarin alueiden yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden sisäinen motivaatio liikuntatunteja kohtaan. Tarkoituksena oli vertailla näiden kahden kaupungin oppilaiden välisiä eroja tavoiteorientaation, motivaatioilmaston, koetun fyysisen pätevyyden ja sisäisen motivaation suhteen. Pietarissa liikuntatunnit pidettiin yhteisopetuksena, kun taas Jyväskylässä pidettiin lähes kaikki tunnit omissa ryhmissä. Tulokset osoittavat Pietarilaisten oppilaiden olleen sisäisesti motivoituneempia liikuntatunteja kohtaan kuin jyväskyläläiset oppilaat. Pietarilaiset kokivat myös liikuntatuntinsa ilmastoltaan enemmän tehtäväsuuntauneimmiksi. Tutkijoiden mielestä tämä saattaa johtua liikuntatuntien sisällöllisistä eroista tai opettajien pedagogisista eroista kaupunkien välillä. Tutkijat näkevät tehtäväsuuntautuneen ilmaston ratkaisevan tärkeäksi tekijäksi erityisesti itsensä taitamattomiksi kokevien oppilaiden liikuntamotivaation kannalta. Sen vuoksi olisi tärkeää meilläkin kiinnittää huomiota tehtäväsuuntautuneen ilmaston tärkeyteen ja sen kehittämiseen. Opettaja on tässä työssä avainasemassa.

### 3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

#### 3.1 Tutkimuskoulut

Tutkimuksemme koekoulut olivat kaksi yläastetta Jyväskylästä. Tutkimuksemme kohteena olivat yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kokemukset heidän liikuntatunneistaan. Koekoulujemme valintaan vaikuttivat helpot ja nopeat kulkuyhteydet kouluihin, jotta saimme haastattelut vaivattomasti tehtyä. Ennen tutkimuksemme aloittamista koekoulujen opettajiin otettiin yhteyttä. He antoivat suostumuksensa tutkimukseemme. Tutkimuksen esittelyn jälkeen koekoulujemme rehtorit hyväksyivät tutkimuksemme suorittamisen.

#### 3.2 Tutkimustehtävät

Tutkimuksemme tarkoituksena oli pyrkiä selvittämään neljän yhdeksäsluokkalaisten oppilaan motivaatiotekijöitä liikuntatunneilla. Tutkimme sisäisestä motivaatiosta koettua autonomiaa, koettua pätevyyttä ja koettua sosiaalista hyväksyntää, jotka ovat Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäisen motivaation kulmakivet. Pyrimme selvittämään, miten oppilaiden kokema autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen hyväksyntä vaikuttivat heidän sisäisen motivaation suuntautumiseen liikuntatunneilla. Selvitimme myös oppilaiden tavoitesuuntautuneisuutta saadaksemme selville, arvioivatko oppilaat olevansa tehtäväsuuntautuneita, kilpailusuuntautuneita tai sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautuneita. Pyrimme selvittämään, millainen olisi oppilaiden mielestä hyvä motivaatioilmasto ja millaiseksi oppilaat arvioivat oman liikuntaryhmänsä motivaatioilmaston.

##### 1. Sisäinen motivaatio

Miten oppilaiden kokema autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen hyväksyntä vaikuttivat heidän sisäiseen motivaatioon?

2. Tavoiteorientaation suuntautuminen  
Millaiseksi oppilaat arvioivat oman tavoiteorientaation?
3. Motivaatioilmasto  
Millaiseksi oppilaat kokivat liikuntaryhmän motivaatioilmaston?
4. Miten oppilaat kokivat motivaatioilmasto intervention vaikutukset liikuntatunneillaan?

### 3.3 Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuvaus

Tutkimuksessamme haastattelimme neljää yhdeksäsluokkalaista poikaa. Anonymiteettisuojaan takaamiseksi käytimme heistä koodattuja merkkejä (Liite 4). Koodatut merkit eivät paljasta heidän koulujaan tai henkilöllisyyttään.

Tutkimuksemme haastateltavat oppilaat valitsimme tavoiteorientaatio mittarilla ja koetun pätevyyden mittarilla saatujen tulosten perusteella.

Tavoiteorientaatiota analysoitiin suomalaisella versiolla lasten tavoiteorientaatiomittarista (POSQ: Perception of Success Questionnaire; Roberts, Treasure & Balaque 1998). POSQ mittari käsittää tehtävä- ja minäulottuvuudet, joissa kummassakin on kuusi kohtaa. Käytetty versio POSQ -mittarista on muotoiltu analysoimaan tavoiteorientaatiota liikunnassa. Liukkonen (1999) on todennut käytetyn POSQ -mittarin validiuden ja reliaabeliuden olevan riittävän korkea. Väittämissä käytettiin viisiportaista Likert -asteikkoa.

Liikunnassa koettu pätevyys analysoitiin suomalaisella versiolla Sport Competence subscale of The Physical Self -Perception Profile -mittarista (Fox 1990). Liikunnassa koettu pätevyys ulottuvuus sisältää omat havainnot liikunnallisista taidoista, kyvyn oppia liikuntataitoja ja itseluottamuksen määrän

liikuntatilanteissa. Alkuperäistä Koetun pätevyyden ulottuvuutta voidaan käyttää vain tietyissä tilanteissa. Käytetystä mittarista jätettiin yksi osio pois heikon Cronbachin alfa kertoimen vuoksi. Poisjätetty väittämä oli ”Jotkut oppilaat ovat joskus vähän hitaampia oppimaan uusia taitoja liikunnassa kuin useimmat oppilaat, mutta tietyt oppilaat näyttävät olevan nopeimpia oppimaan uusia taitoja liikunnassa.” Tässä mittarissa käytettiin viiden kohdan Osgoodin asteikkoa.

Koko otoksesta laskettiin keskiarvot ja tuloksista määriteltiin mediaani. Haastateltaviksi valittiin oppilaita mediaanin kummaltakin puolelta. Valinnassa pyrittiin saamaan haastateltaviksi oppilaita, jotka olivat saaneet korkean tai matalan arvon mittareilla suoritetuissa mittauksissa. Saimme ensin kuuden haastateltavan oppilaan tiedot, joista täytyi valita neljä haastateltavaa. Haastateltaviksi valittiin neljä oppilasta, jotka halusivat vapaaehtoisesti osallistua tutkimukseemme.

Halusimme keskittyä pieneen määrään oppilaita pyrkien analysoimaan heitä mahdollisimman tarkasti. Tällaista valintaa, jossa pyritään saamaan tutkimusjoukoksi tietyntyyppisiä henkilöitä, kutsutaan harkinnanvaraiseksi otannaksi. (Eskola & Suoranta 1998,18). Haastateltaviksi valitut oppilaat tulivat vapaaehtoisesti mukaan tutkimukseemme. Oppilaiden seuranta tapahtui haastattelemalla heitä koko lukuvuoden aikana kolme kertaa.

### 3.3.1 Oppilas 1

Oppilas 1 (VY) oli sekä kilpailu- että tehtäväorientoitunut oppilas, jolla oli korkea koettu pätevyys Sport Competence subscale of The Physical Self -Perception Profile -mittarin mukaan. Haastattelumme aineiston analyysissä päädyimme samansuuntaisiin tuloksiin kuin tavoiteorientaation ja koetun pätevyyden mittareilla saadut tulokset. VY piti joukkuepeleistä ja harrasti kilpailumielessä jääpalloa. Vapaa-aikanaan VY harrasti erilaisia palloilulajeja. Oman arvionsa mukaan VY pärjäsi hyvin koululiikunnassa. VY arvioi omaa menestymistään suhteessa muihin,



mutta analysoi myös omaa kehittymistään. VY piti ryhmänsä yhteishenkeä hyvänä ja koki viihtyvänsä liikuntatunneilla VY olisi halunnut, että koululiikunnassa olisi tasoryhmiä. Hän arvioi tasoryhmiin jaon mahdollistavan paremman oman henkilökohtaisen kehittymisen.

Haastattelijan mielestä VY oli sosiaalinen ihminen. Hän oli hyvin avoin ja rehellinen vastauksissaan ja uskalsi kysyä, jos ei ymmärtänyt kysymystä. Hän suhtautui koulunkäyntiin myönteisesti ja menestyi koulussa oman arvionsa mukaan hyvin.

VY vastasi hänen tavoiteorientaationsa mukaan kysyttäessä hänen mielipidettään kilpailuista liikuntatunneilla. VY ei kokenut kilpailuja vastenmielisinä, eikä hänen mukaansa voittaminen ollut pääasia.

No ei meillä kyllä oo kilpailuja, mutta kyllähän ne joskus olis ihan kivoja. No musta on kiva kilpailla ja tietysti on kiva voittaa ja häviäminenkin ei mitää pahaa meinaa. VY1

### 3.3.2 Oppilas 2

Oppilas 2 (VT) oli tehtävääorientoitunut oppilas sekä kvantitatiivisten mittausten että meidän tekemiemme haastattelujen analyysin mukaan. Hänen koettu pätevyytensä koululiikunnassa oli matala valintamittauksissa ja haastattelujemme analyysi vahvisti VT:n koetun pätevyyden matalaksi. VT:n mukaan häntä syrjittiin koulun liikuntatunneilla ja hän koki olevansa liikunnalliselta taitotasoltaan heikko verrattuna muiden hänen liikuntaryhmäläisten oppilaiden taitotasoon. Syrjityn liikuntatunneilla VT arvioi johtuvan hänen huonoista liikuntataidoistaan. VT ei pitänyt ryhmänsä motivaatioilmastosta, koska hän koki sen liian kilpailulliseksi ja koki sen laskevan hänen sisäistä motivaatiotaan liikuntaa kohtaan. VT piti liikunnasta, jos liikuntatuntien tehtävät vastasivat hänen omaa taitotasoaan. Vapaa-aikanaan VT harrasti lenkkeilyä, jota hän harrasti säännöllisesti ja pääasiassa yksin.

Haastattelijan mielestä VT oli älykäs ja hyvin keskustelemaan pystyvä poika. Hän pystyi analysoimaan hyvin omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan liikuntatunneilta. VT arvioi lukuaineet liikuntatunteja tärkeämmiksi hänelle itselleen. Hänelle liikunta oli virkistäytymistä ja kehon huoltamista. VT antoi liikunnalle elämässään pienen osan, ja arvioi elämässään olevan tärkeämpiä asioita. VT:n vapaa-ajan harrastukset, esimerkiksi tietotekniikka, tukivat hänen tulevaisuudensuunnitelmiaan.

VT:n kokema epämiellyttävä motivaatioilmasto ja oman tasoisen opetuksen puute heijastuivat hänen vastauksissaan kysyttäessä hänen kokemuksiaan liikuntatunneista.

No, on siinä jotain harjoitusta tullu ja liikuntaa. Se on hyvä asia, mutta.. öö.. on ollu hieman epämiellyttävää sen ryhmän takia. VT2

Joo, lisää sellasta opetusta ja sitte pienemmissä ryhmissä. VT2

### 3.3.3 Oppilas 3

Oppilas 3 (KY) oli koululiikunnassa tehtäväorientoitunut. Hänen koettu liikunnallinen pätevyytensä oli korkea sekä koetun pätevyyden mittarilla mitattuna että haastatteluista tehtyjen analyysien mukaan. KY arvioi liikuntatunneilla ainoastaan omaa kehittymistään. Hän ei vertaillut omaa kehittymistään muiden oppilaiden kehittymiseen. KY harrasti vapaa-aikanaan potkunyrkkeilyä. Hän arvioi saavansa vapaa-aikanaan riittävästi kilpailua, eikä kaipaa kilpailua liikuntatunneille. KY olisi halunnut kaikkien luokkakavereidensa olevan motivoituneempia liikuntaa kohtaan. Hän olisi halunnut kaikkien oppilaiden toimia liikuntatunneilla omien taitojensa edellyttämällä tasolla. KY ei pitänyt häiriökäyttäytymisestä liikuntatunneilla. KY arvioi joidenkin oppilaiden häiriökäyttäytymisen vaikeuttavan hänen omaa sekä muiden toimintaa liikuntatunneilla. KY huomioi ja auttoi heikompia oppilaita liikuntatunneilla. Hän halusi, että kaikki oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia.

KY piti liikunnasta ja hän harrasti vapaa-aikanaan liikuntaa paljon ja säännöllisesti. KY oli puhelias ja halusi tuoda esiin omat mielipiteensä liikuntatunneista. Hän oli kriittinen arvioidessaan omaa ja muiden oppilaiden toimintaa liikuntatunneilla. Haastattelijan mielestä KY pyrki omalla toiminnallaan innostamaan muita oppilaita liikuntatunneilla.

KY:n vastauksesta kysymykseen toisten oppilaiden auttamisesta tuntityöskentelyssä tulee esille hänen tehtäväorientoituneisuutensa. Yksi tehtäväorientaation ominaispiirteistä on yhteistyö muiden oppilaiden kanssa.

No esim. jos tietää, että siellä on huonompia, niin koittaa niitä auttaa siinä, vaikka sähkössä, niin joku ei koske kertaakaan mailalla sähköpalloon, syöttää enemmän niille, ketkä ei oo nii aktiivisesti siinä paikalla... Ihmiset tykkää eri asioista niin pitäis antaa mahdollisuus niille harrastaa sitä, mitä ne tykkää. KY3

#### 3.3.4 Oppilas 4

Oppilas 4 (KT) oli oman arvionsa mukaan liikuntaryhmänsä hauskuuttaja, joka pyrki löytämään jokaisesta tilanteesta huumoria. KT:n mielestä hänen liikuntaryhmänsä ilmapiiri oli kannustava ja hyväksyvä. Hän viihtyi oman liikuntaryhmänsä kanssa hyvin. KT oli koululiikunnassa tehtäväorientoitunut. Tehtäväorientaatio oli korkea sekä tehtäväorientaatio mittauksissa että haastattelujen analysoinnissa. KT sai koetun pätevyyden mittauksessa keskimääräistä korkeamman arvon. Haastattelujen analysoinnin mukaan KT:n koettu pätevyys liikuntatunneilla oli keskitasolla verrattuna muihin hänen liikuntaryhmänsä oppilaisiin. KT oli kiinnostunut omasta kehittymisestään ja kehittymisensä seuraamisesta. KT ei pitänyt kilpailusta liikuntatunneilla. Hänelle ei ollut tärkeää pelien voittaminen, vaan toimivien pelien aikaansaaminen. KT ei harrastanut kilpaurheilua vapaa-aikanaan, mutta liikkui muuten monipuolisesti. KT harrasti lumilautailua, painonnostoa, pyöräilyä ja rullaluistelua. Hänellä oli

koulukavereista muodostunut kaveripiiri, joiden kanssa KT harrasti vapaa-aikanaan liikuntaa.

Haastattelijan mielestä KT oli sosiaalinen henkilö, jonka kanssa oli helppo keskustella liikuntatunteihin liittyvistä kysymyksistä. KT pystyi analysoimaan omaa toimintaansa mielestäni syvällisesti. KT koki liikuntatunnit itselleen hyödyllisiksi ja halusi olla aina mukana liikuntatunneilla. Liikunta merkitsi KT:lle oman kunnon kehittämistä, hauskaa yhdessäoloa ja yleisintä vapaa-ajanvietto tapaa.

KT:n mielestä koululiikunnan yksi merkitys oli oman kunnon parantaminen ja omien liikuntataitojen kehittäminen, jotka ovat tehtävääorientoation ominaispiirteitä.

No, liikunta, on se nyt sillee, et se on paljo kivempaa. Esimerkiks paljo mukavampaa, ku tietokoneen ääressä tai jotain muuta. Ei siitä oo ku ittelle hyötyä, ku tekee jotai.

KT1

### 3.4 Omat tuntemukset haastatteluista

Ensimmäisellä haastattelukerralla täytyi oppilaalle selvittää haastateltavan ja haastattelijan rooli, minkä takia haastattelu suoritetaan ja mihin se liittyy. Lisäksi selvitimme oppilaille heidän suojansa, anonymiteetin ja haastattelujen kulun sekä aihealueet. Mielestämme saimme oppilaat ymmärtämään haastattelujen tarkoituksen ja luotua heihin luottamuksellisen suhteen.

Ensimmäisellä haastattelukerralla havaitsimme molemminpuolista jännitystä. Yritimme laukaista jännitystä rauhallisella keskustelulla. Huomasimme, että vapaan keskustelun avulla tunnelma rentoutui. Aluksi arvioimme kysymystemme riittävyttä. Yllätyimme, kuinka nopeasti aika kului haastattelujen aikana.

Mietimme tarkkaan, mitä aihealueita käsittelimme ja mihin asioihin halusimme vastauksia. Haastattelujen jälkeen purimme haastattelukerran kokemuksia ja tuntemuksia. Pohdimme yhdessä, mikä haastattelussa onnistui hyvin ja mitä

halusimme parantaa. Niiden pohjalta suunnittelimme seuraavan kerran haastattelurungon. Pyrimme välttämään johdattelevia kysymyksiä, valmistautumalla haastattelujen tekemiseen koehaastatteluilla. Haastattelujen purkuvaiheessa löytyi joitakin johdateltuja vastauksia, joita emme käyttäneet tuloksien analyysissä. Emme käyttäneet vastausta, koska olimme antaneet kaksi johdattelevaa vaihtoehtoa vastata kysymykseen. Poistimme esimerkiksi seuraavan kysymyksen vastauksen.

Kysymykseen koetko olevasi hyvä vai huono liikunnassa, yksi haastattelemistamme oppilaista vastasi:

No, en mä nyt oo nii hyvä, enkä huono. Se on sillee, et kehe sitä itteesä vertaa. Mut oon mä joissaki lajeissa, niinku sillee sählyssä aika hyväki. KT1

Huomasimme, että olimme tulkinneet oppilaiden vastauksia omien tiedostamattomien tulkintojen mukaan. Seuraavalla kerralla pyrimme korjaamaan nämä virheet sekä tarkentamalla vastauksia, joihin koimme itse vaikuttaneemme omilla kysymysten asetteluilla.

Tavoitteenamme oli saada haastateltavilta mahdollisimman tarkkoja ja rehellisiä vastauksia, joissa he toisivat esiin omat mielipiteensä. Tähän pyrimme käsittelemällä aihealueita monipuolisesti ja tarkentamalla kysymyksiä saadaksemme enemmän syvyyttä vastauksiin. Yritimme saada mukaan oppilaiden tunnetiloja, jotka olivat olleet vallitsevia kysytyissä tilanteissa. Tunnetiloja koskevissa kysymyksissä pyrimme antamaan oppilaille riittävästi aikaa miettimiseen ja vastaamiseen sekä omakohtaisten tunnetilojen analysointiin. Se ei ollut aina helppoa, koska hiljaisuuden vallitessa valtasi tunne, oliko haastateltava ymmärtänyt kysymystä. Jos tauko oli omasta mielestämme liian pitkä, tarkensimme ja helpotimme kysymystä joskus liiankin nopeasti. Huomasimme asioiden syventämiseksi miksi ja miten kysymysten tärkeyden. Näihin kysymyksiin on vaikea vastata ilman itsenäistä pohdintaa. Miten ja miksi kysymykset tuottivat suurimman määrän aineistoa meidän analysoitavaksi. Ilmeisesti kysymämme asiat

olivat ajoittain ainoastaan tiedostamattomia tunteita, joiden verbaalinen ilmaiseminen oli vaikeaa ja aikaavievää.

Koimme haastattelujen olevan suhteellisen helppoja, koska olimme haastateltaville täysin ulkopuolisia henkilöitä. Mielestämme meidän ulkopuolinen haastattelijan rooli mahdollisti oppilaiden rehellisten ja kriittisten vastausten antamisen. Mielestämme haastateltavat uskalsivat esittää omat mielipiteensä ja arvionsa rehellisesti. Seuraava lainaus on yksi esimerkki rehellisestä ja omia tuntemuksia kuvaavasta vastauksesta.

Heittäsin helevettiin sieltä, että mitä te täällä teette, kun ei ne kerran tee siellä mitään. Ei niillä oo sitte mitää virkaakaa siellä. Parempi että ei oo siellä, jos siitä on muille vaan haitta. KY3

Haastatteluolosuhteet eivät olleet aina parhaat mahdolliset. Tallensimme haastattelut nauhalla. Ensimmäisen haastattelukerran haastattelujen kuuluvuutta häiritsi kaikuva tila ja keskusradiosta kuuluneet kuulutukset. Seuraavilla kerroilla pystyimme eliminoimaan kaikki ulkoiset häiriötekijät.

### 3.5 Tutkimuksen toteutus

Marraskuussa 1999 teimme esihaastattelun Kuokkalan koulun oppilaille. Testasimme haastattelurungon toimivuuden ja omien taitojen riittävyden. Tämän jälkeen teimme uuden haastattelurungon, jonka toimivuutta testasimme kurssikavereillamme. Kaikki valmistelut haastatteluihin oli tehty. Seuraavaksi sovimme valittujen oppilaiden kanssa ensimmäisten haastattelujen ajankohdan. (Eskola & Suoranta 1998, 68.)

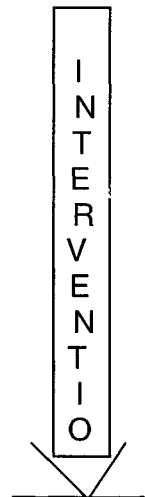
Haastattelumme olivat teemahaastatteluja. Aikaa haastatteluissa kului keskimäärin 45 minuuttia. Haastattelutiloina käytimme tyhjiä luokkahuoneita ja liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan tiloja.

Ensimmäiset haastattelut teimme 17.12.1999. Tavoitteena oli selvittää tavoiteorientaation suuntautuneisuus, motivaatioilmaston kokeminen ja koettu sisäinen motivaatio. Ennen joululomaa purimme ja analysoimme ensimmäiset haastattelumme. Ensimmäisellä haastattelukerralla saimme kerättyä aineiston, jota pyrimme seuraavilla haastattelukerroilla syventämään ja tarkentamaan. Uuden haastattelurungon teimme ensimmäisten haastattelujen analysoinnin jälkeen tammikuussa 2000. Toiset haastattelut teimme 3.3.2000. Maaliskuun aikana purimme ja analysoimme tekemämme haastattelut. Kolmannen haastattelukerran runko oli uusi. Siinä pyrimme vielä syventämään tavoiteorientaation suuntautuneisuutta, motivaatioilmaston kokemista ja koettua sisäistä motivaatiota ja selvittämään lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia liikuntatunneilla. Kolmannet haastattelut suoritimme 10.5.-11.5.2000.

Haastattelujen litteroinnin aloitimme heti viimeisen haastattelukerran jälkeen. Litteroimalla saimme sadan sivun aineiston analysoitavaksemme. Litteroituamme haastattelut kokosimme kaiken aihetta käsittelevän materiaalin ja tutustuimme siihen. Luimme aineiston läpi ja yritimme löytää yhteyden teorian ja haastattelujen välille. Pyrimme kohti aineiston kokonaisvaltaista hallintaa, jonka jälkeen aloitimme aineiston varsinaisen käsittelyn. Luokittelimme materiaalin, jonka avulla löysimme tutkimuksemme kannalta olennaisen aineksen. Tästä etenimme johtopäätösten tekoon ja lopullisen tutkimusraportin kirjoittamiseen.

## TUTKIMUKSEN KULKU

TUTKIMUSVAIHE		AJANKOHTA
* Aiheen valinta	T E O R I A  ↑  ↓  A I N E I S T O	* Talvi 1998-1999
* Tavoiteorientaation ja koetun pätevyyden mittaus		* Lokakuu 1999
* Tutkimussuunnitelman tekeminen ja tapausoppilaiden valinta		* Syksy 1999
* Esihaastattelu		* Marraskuu 1999
* Haastattelut		* 17.12.1999-11.5.2000
* Loppumittaus		* Huhtikuu 2000
* Litterointi		* Toukokuu 2000
* Aineiston käsittely ja analysointi		* Kesäkuu 2000
* Tutkimusraportin kirjoittaminen		* Kesäkuu-marraskuu 2000



KUVIO 1. Tutkimuksen kulku

## 3.6 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kvalitatiivinen tutkimus on kuvailevaa ja tulkitsevaa tutkijan ja aineiston vuorovaikutusta, jonka avulla pyritään saamaan selkoa numerottomasta aineistosta (Berger 1998, 26; Bogdan & Biklen 1992, 30-31; Hirsjärvi & Hurme 2000, 157.). Se pyrkii tutkimusvälineiden ja -



perspektiivien kirjoa laajentamalla tarkkaan tutkimuskohteen kuvailuun ja tulkintaan (Berger 1998, 27).

Varto (1996, 28) määrittelee, ihmisiin ja ihmisten toimintaan kohdistuvan tutkimuksen vaativan laadullisia menetelmiä. Halusimme saada selville oppilaiden tavoiteorientaation, sisäisen motivaation ja tutkia kohdeluokkiemme motivaatioilmastoa.

Ihmisen ajattelun, tunteen sekä toiminnan vaihtelevuutta ja monimutkaisuutta ei saa supistaa muutamaankin muuttajaan. Ihmisen ajattelu eikä toiminta ole jäljennettävissä eikä ennustettavissa, minkä takia sitä ei voi kuvata pelkistetyillä syy-seuraussuhteilla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 21; Maier 1998, 69.)

Maier (1998) esittää artikkelissaan tuoreen perustelun kvalitatiiviselle tutkimusotteelle ja tapaustutkimukselle. Konstruktivismin mukaan jokaisen ihmisen on itse rakennettava tietonsa, joten tutkimuksenkin on saatava tietoa yksityisistä ihmisistä mieluummin kuin oppijajoukosta. (Maier 1998, 68.) Rauste-von Wrightin (1997) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen oppimiseksi, johon liittyy toiminta. Oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Konstruktivistinen oppiminen on aina tilannesidonnista ja vuorovaikutusten tulosta, johon liittyy itsereflektiivisyys ja itseohjautuvuus. Tutkija yrittää ymmärtää tutkimuksen kohdetta sen alkuperäisyydessään ja ainutlaatuisuudessaan sekä löytää yksilön persoonallinen tapa ajatella, tuntea ja toimia. Vaikka tutkimuskohteen ajatukset saattavat poiketa tutkijan omista mielipiteistä, tutkija ei saa rajoittua vain vertaamaan tutkimuskohteen ominaisuuksia omiin oletuksiinsa, arvostelun kriteereihin ja ihanteisiin (Maier 1998, 69).

Perttula (1998) painottaa artikkelissaan kvalitatiivisen tutkimusmateriaalin tekstiluonnetta. Tutkimusmateriaalin ei tarvitse olla tekstuaalista sillä hetkellä kun se kerätään, vaan se voidaan koota monenlaisesta aineistosta. Tutkimusmateriaali

pitää kuitenkin aina kääntää tekstiksi, ennen kuin se on kvalitatiivista (Perttula, 1998, 73). Näin se poikkeaa huomattavasti kvantitatiivisen tutkimuksen numeraalisesta aineistosta. Toinen eroavaisuus tulee esille tutkimuksen tarkoituksessa muodostaa uutta käsitteellisesti järjestynyttä tieteellistä tietoa. Kvalitatiivinen tutkimusote ei pyri koko kohdejoukkoa koskevaan yleistettävään tietoon, vaan hankkii analyysin avulla yleistä tietoa yksittäisistä tapauksista. Yleistettävyyden sijasta kvalitatiivinen tutkimus pystyy hyödyntämään tekstimuotoista tutkimusmateriaalia ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä parhaalla mahdollisella tavalla. (Perttula 1998, 74 - 75.)

Tapaus voi tapaustutkimuksen yhteydessä tarkoittaa ihmistä, ihmisyhteisöä, laitosta, jotain tapahtumaa tai laajempaa ilmiötä (Bogdan & Bikle 1992, 69; Syrjälä & Numminen 1988, 5). Tässä tutkimuksessa tapauksilla tarkoitetaan neljää peruskoulun yhdeksäsluokkalaista oppilasta. Kaikki oppilaat olivat poikia. Tapauksen voi valita monella perusteella: se voi olla mahdollisimman tyypillinen tai kriittinen rajatapaus, poikkeuksellinen ja opettava tai paljastava (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Tässä tutkimuksessa tapausoppilaat ovat todennäköisesti tyypillisiä esimerkkejä tavallisista yhdeksäsluokkalaisista oppilaista.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus on hyvin voimakkaasti kokonaisvaltainen tutkimustapa. Siinä pyritään ottamaan huomioon koko prosessi ja ympäristö yksittäisten tuotteiden tai muuttujien sijasta (Syrjälä ym. 1994, 13). Tapaustutkimuksessa tutkijan on luotettava siihen, että tutkimuksen kohteena olevat yksilöt osaavat tulkita omaa elämäänsä ja antaa tapahtuville asioille merkityksiä. Vuorovaikutus on hyvin tärkeä tekijä tapaustutkimuksen onnistumisen kannalta (Syrjälä ym. 1994, 14). Tutkijan ja tutkittavien välillä tulee olla molemminpuolinen luottamus ja tieto tutkimuksen eettisistä säännöistä. Vuorovaikutuksen tulee olla aktiivista ja pitkäaikaista, mikä vaatii sitoutumista niin tutkijalta kuin tutkittaviltakin (Eskola & Suoranta 1998, 129; 17 Hirsjärvi & Hurme 2000, 19-20; Syrjälä & Numminen 1989, 9). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus korostui, koska tutkimuksen kohteena oli oppilaita, joiden ei ole helppo muuttaa

ajatteluaan puheen muotoon. Vuorovaikutuksen syntyyn piti kiinnittää paljon huomiota, jotta voitimme oppilaiden luottamuksen ja he kykenivät kertomaan ajatuksistaan vapaasti.

### 3.7 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu sallii haastattelijan mennä näkyvää käyttäytymistä syvemmälle haastattellessaan henkilöitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 184; Patton 1990, 245). Haastattelussa tutkija voi vaikuttaa havainnointia enemmän siihen, mistä asiasta hän haluaa tietoa. Haastattelussa voidaan säädellä aiheiden järjestystä ja täsmentää kysymyksiä epäselvissä kohdissa sekä ottaa esille menneitä tapahtumia. (Eskola & Suoranta 1998, 65; Heikkinen ym. 1999, 75; Hirsjärvi & Hurme 1980, 32.)

Berger (1998, 32) esittää mielenkiintoisen vertauksen haastattelun ja dinosauruksen samankaltaisuuksista. Se mitä tutkija haastattelussa etsii ihmisen mielestä, voi olla aito ja todellinen, mutta kuitenkin piilossa kuten dinosaurus. Ainoa saatavilla oleva todiste on fossiili, katkonainen jäljitelmä alkuperäisestä. Näin on myös haastattelussa. Raunioiden kaivamisen ja korjaamisen jälkeen, haastattelutekniikassa nauhoituksen ja litteroinnin jälkeen, alkuperäisen mallintaminen voi olla mahdollista korjauksen ja tulkinnan avulla. Malli, jota tutkija rakentaa haastattelun perusteella, voi olla täydellinen ja läsnä, mutta se on kuitenkin vain hypoteettinen oletus. Haastattelussa myös erilaiset väärinkäsitykset ovat mahdollisia ja miltei todennäköisiä, koska yhden ihmisen lausunto antaa aina tilaa erilaisille tarkoituksille ja tulkinnoille (Maier 1998, 62).

Patton (1990) toteaa tutkijoiden haastattelevan ihmisiä niistä asioista, joita tutkijat eivät voi suoraan observoida. Tällaisia asioita ovat muun muassa tunteet, ajatukset ja tarkoitukset. Haastattelun tarkoituksena onkin antaa tutkijalle mahdollisuus katsoa asioita toisen ihmisen näkökulmasta. (Patton 1990, 287.) Koska tässä tutkimuksessa perehdyimme sisäiseen motivaatioon,

tavoiteorientaatioon ja motivaatioilmastoon, oli haastattelu yksi keino saada selville, miten oppilaat erilaisissa tilanteissa toimivat ja ajattelevat.

Haastateltaessa oppilaita on otettava huomioon muutamia seikkoja, jotta haastattelussa saataisiin esille tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot. Haastattelu kannattaa suunnitella mahdollisimman lyhyeksi, koska oppilaiden on usein vaikea keskittyä pitkään. Jos haastattelu on pitkä, kannattaa se tehdä useammassa osassa. (Trost 1997, 37). Tässä tutkimuksessa haastattelihoita oli kaksi ja molemmilla oli omat haastateltavat oppilaansa, jotta oppilaat eivät olisi kokenut oloaan uhatuksi kahden aikuisen läsnäollessa. Tutkittavien kannalta kaksi haastattelijaa saatetaan kokea uhkana, jos tilanteesta ei saada luonnollista. (Trost 1997, 43 - 44). Tässä tutkimuksessa yksilöhaastattelun käyttäminen oli mielestämme perusteltua. Koimme saavamme haastateltaviin oppilaisiin luotettavamman ja avoimemman vuorovaikutussuhteen kuin parihaastattelussa.

Haastattelumenetelmät voidaan jakaa monella tavalla. Hirsjärven ym. (1997, 204-205) mukaan haastattelua on kolmea eri tyyppiä: strukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Valitsimme haastattelutyypeiksi tässä tutkimuksessa teemahaastattelun.

Strukturoitu haastattelu. Strukturoitu haastattelu tarkoittaa lomakehaastattelua, jossa kysymysten tai väitteiden järjestys ja muoto on tarkasti määritelty ja ne esitetään kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä (Hirsjärvi ym. 1997, 204).

Teemahaastattelu. Oppilaiden haastatteluissa käytimme teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat ovat etukäteen tiedossa. Teemahaastattelusta puuttuvat kysymysten tarkka muoto ja järjestys, jotka ovat ominaisia strukturoidulle haastattelulle. Tutkija voi laatia haastattelutilannetta varten teema-aiheista luettelon, jota hän käyttää haastattelussa omana muistilistanaan. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 50 - 58.) Eskola ja Suoranta (1998, 88) huomauttavat, että koska teemahaastattelu on muodoltaan avoin, voi

haastateltava halutessaan puhua varsin vapaasti. Tällöin saadun materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta. Toisaalta rajatut teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa keskustellaan samoista asioista.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli saada oppilailta tarkkoja tietoja ja tutustua heidän käsityksiinsä ja mielipiteisiinsä koululiikunnasta. Tämän takia valitsimme haastattelutekniikaksi teemahaastattelun. Haastattelujen teemat koskivat pääasiassa tavoiteorientaatiota, sisäistä motivaatiota ja motivaatioilmastoa. Käsiteltävät aiheet oli kirjattu paperille, mutta kysymysten muoto muokkautui tilanteen mukaan.

### 3.8 Haastattelun luotettavuuden tarkastelua

Haastattelu on samanarvoinen muiden mittaustapojen joukossa ja siksi sen täytyy kohdata samat reliabiliteetti- ja validiteettivaatimukset kuin muidenkin tiedonhankkimismenetelmien (Gall, Borg & Gall 1996, 290). Validiteetti määritellään mittauksen pätevyudeksi eli kyvyksi mitata niitä ominaisuuksia, joita mittaamaan mittaväline on laadittukin. Tutkimusten tulosten pysyvyyttä nimitetään reliabiliteetiksi: mittaustuloksen pysyvyys eli mittauksen kyky antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on luontevampaa käyttää termejä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Arvioitavuudella tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta seurata tutkijan päättelyä (validiteetti) ja toistettavuudella (reliabiliteetti) luokittelu- ja tulkintasääntöjen yksiselitteisyyttä ja johdonmukaista noudattamista. (Eskola & Suoranta 1998, 221; Uusitalo 1997, 82.) Olemme osoittaneet tutkimuksen arvioitavuuden raportoimalla tutkimuksen kulun, aineiston keruun sekä johtopäätösten teon yksityiskohtaisesti ja kokonaisuudessaan siten, että lukija voi itse arvioida tutkimuksemme luotettavuutta. (Grönfors 1982, 178; Eskola & Suoranta 1998, 168.)

Haastattelun ongelmana pidetään muun muassa haastattelijan mahdollista vaikutusta tutkittavaan ja tämän asenteisiin. Haastattelijalla voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ulkoisesti tai sisäisesti. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen pätevyyttä. Kuinka hyvin tutkija on onnistunut havainnoimaan tutkittavaa kohdetta sellaisena kuin se esiintyy ja kuinka hyvin tutkija pystyy osoittamaan omien rekonstruointiensa vastaavan tutkittavien alkuperäisiä jäsennyksiä. Pyrimme saamaan selville oppilaiden alkuperäisiä kokemuksia haastatteleamalla oppilaita heti teemajakson jälkeen. Jokainen kokemus on haastateltavan subjektiivinen näkemys asiasta. Sisäinen validiteetti on tutkimuksen tieteenteoreettisten lähtökohtien, käsitteiden ja menetelmien yhteensopivuus. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Aineistonamme on neljän yhdeksäsluokkalaisen oppilaan arvioita heidän omilta liikuntatunneilta. Tavoitteenamme on oppilaiden kokemusten perusteella analysoida heidän motivaation suuntautumista. Ulkoisen pätevyyden lisäämiseksi olemme luettaneet tutkielmaamme ohjaajillamme sekä laadullisen tutkielman jo tehneillä opettajilla. (Roos 1987, 62.) Huomasimme, että kysymysten asettelu ja esittäminen saattoivat joskus johdatella oppilaiden vastauksia haastattelijoiden omien mielipiteiden suuntaan. Haastattelijalla ei voi myöskään taata haastattelutilanteessa haastateltavan anonymiteettiä, vaikka se raportointivaiheessa onnistuisikin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä ei voida tilastollisesti laskea. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan aineiston riittävydellä, jossa puhutaan kylläntymisestä. Se tarkoittaa rajaa, jolloin aineiston kerääminen voidaan lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo ilmi uusia piirteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Aineiston riittävyden varmistamiseksi oppilaita haastateltiin kolme kertaa. Tutkimuksemme saavutti valittujen oppilaiden osalta kylläntymispisteen, mutta otoskokoa olisi voinut suurentaa. Kolmella haastattelukerralla tunsimme saaneemme riittävän aineiston kuvataksemme

tutkimusongelmiamme riittävän laajasti. Neljän oppilaan haastattelujen analysointi antoi mahdollisuuden tehdä suurempaa otoskokoa syvällisempää työtä.

Tuloksiin vaikuttavat aina oppilaiden tiedot, elämäkokemukset, nykyinen elämäntilanne ja asennoituminen tutkittavaan asiaan ja tutkijoihin. Kuitenkin haastattelu on käyttökelpoinen menetelmä. (Malinen 1992, 24.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden puheisiin perustuvan aineiston luotettavuutta parantaa se, että aineistoa on kerätty kolmella eri haastattelukerralla viiden kuukauden ajalta. Mielestämme tutkimuksemme on kahden erityyppisen tutkijan tekemänä objektiivisempi tuotos kuin yksin tehtäessä tai kahden täysin samoin ajattelevan.

Oppilaat haastateltiin tässä tutkimuksessa yksitellen, koska oppilailta on usein tapana mukailla toistensa mielipiteitä. Näin oppilaiden haastattelujen voidaan katsoa olevan luotettavampia. Lisäksi oppilaat ehtivät tutustua tutkijoihin, joten emme usko oppilaiden jännittäneen haastattelijaa tai haastattelutilannetta. Haastattelija sekä haastateltava rentoutuivat ennen haastattelun aloittamista rauhallisella, jokapäiväisellä keskustelulla.

Sama haastattelija haastatteli samaa oppilasta jokaisella haastattelukerralla. Mielestämme tällä tavalla oli helppo saada syvyyttä oppilaiden aiemmin esittämiin arvioihin kokemuksistaan. Varmistimme haastattelujen samanlaisen etenemisen yhteisellä valmistautumisella haastatteluun ja haastattelujen analysoimisella yhdessä heti haastattelujen jälkeen.

### 3.9 Aineiston analyysi

Aineiston analyysillä pyritään laadullisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan saamaan kerättyyn aineistoon selkeyttä ja tuottamaan uutta tietoa tutkitusta asiasta. Aineiston käsittely on tutkijan käsityötä ja käytännön ratkaisuja (Pyörälä 1995, 21). Käytimme tutkimukssamme grounded teoriaa. Sille on tyypillistä prosessimaisuus, joka ilmenee aineiston hankinnan ja analyysin

vuorovaikutuksellisuudessa. (Nieminen 1996, 137.) Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1995, 166) ohjeiden mukaisesti käsitellessämme laadullista aineistoa, analyysia tapahtui tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, eikä analyysi erottunut omaksi erilliseksi vaiheekseen. Muodostimme teoriaa tutkimuksen edetessä. Kysymyksen asettelut täsmentyivät vasta tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa. (Bogdan & Biklen 1992, 32.) Kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysi on monimutkainen prosessi ja etenkin aineiston tulkinta tuottaa usein ongelmia kokeneellekin tutkijalle. Aineiston analysointivaiheessa tutkimusaineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta keskeisin osa. Vasta tämän valikoidun aineiston pohjalta tehdään tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 151; Heikkinen ym. 1999, 77; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.) Aineiston analyysissa olisikin keskeistä pyrkiä soveltamaan menetelmiä, joiden avulla voidaan paneutua koko aineistossa esiintyviin piirteisiin ja juonteisiin (Alasuutari 1993, 71; Pyörälä 1995, 21; Uusitalo 1997, 82). Ensimmäisenä tutkijan on syytä perehtyä kokonaisuuteen lukemalla koko aineisto läpi, joten luimme toistemme litteroimat aineistot ensin palauttaaksemme mieliin tapahtumat.

Koko tämän tutkimuksen aineisto on tallennettuna nauhoille, kuten Bogdan ja Bikle (1992, 128) suosittavat tehtävän, haastattelujen ollessa laajoja ja tutkimuksen pääteknikkana. Tällaisen materiaalin käsittelyyn on Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan kolme tapaa:

- 1) aineiston purkamisen kautta edetään suoraan analyysiin
- 2) aineiston purkamisen jälkeen koodataan aineisto, joka sitten analysoidaan
- 3) yhdistetään aineiston purkaminen ja koodaaminen ja siirrytään sitten analysointiin.

Käytimme materiaalin käsittelyssä tapaa, jossa litteroimme nauhat, koodasimme ja analysoimme aineistoa sekä teimme näiden pohjalta tulkintoja. Tämä tapa oli meidän tutkimukseemme soveltuvin. Litteroinnin jälkeen saimme kokonaiskuvan



käytössä olevasta aineistostamme, joka saatiin haluamaamme järjestykseen koodaamalla. Koodattu aineisto oli käyttökelpoinen eri teemojen yhteydessä, jotta ei aina täytynyt etsiä tietoja koko aineistosta vaan tietyn koodin alta. Koodaus ei koskaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole pelkästään numeroiden lukemista, vaan se on merkityksenantoprosessi ja osa tulkintaa (Pyörälä 1995, 21 - 22). Koodauksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan aineiston jäsentelemistä helpommin käsiteltävään muotoon. Aineiston koodauksessa käytimme hyväksemme lukemiamme teorioita, jotka liittyvät tutkimuksemme aihepiiriin ja jäsentelimme aineistoa teemahaastatteluissa käyttämiemme aihealueiden pohjalta. Merkitsimme aineistoon eri väreillä tiettyjä teemoja, leikkasimme katkelmat irti ja laitoimme samaan aihepiiriin kuuluneet asiat samaan muovitaskuun. Voidaksemme palata kokonaisuun haastatteluihin uudelleen kirjoitimme lapun taakse koodimerkin, mistä aineiston osasta kyseinen osa oli. Koodauksen teemat muuttuivat useaan kertaan tutkimusongelmiemme jäsentyessä ja kehittyessä, joten koodaustakin suoritimme useita kertoja. Koodatusta aineistosta etsimme vastauksia tutkimusongelmiin. (Grönfors 1982, 156-158; Hirsjärvi & Hurme 2000, 147-150.)

Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, on tässäkin tutkimuksessa aineiston pohjalta kirjoitettu teksti vain eräs näkökulma tutkittuun aiheeseen (Eskola & Suoranta 1998, 143; Tynjälä 1991, 392). Joku toinen tutkija olisi käsitellyt samaa aineistoa toisin tai perehtyessään samoihin ongelmiin tullut ainakin jonkin verran eri johtopäätöksiin. Aineiston analysointi- ja tulkintavaiheen lisäksi aineiston tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan, mikä osaltaan vaikuttaa kokonaisuuden muotoutumiseen. Haastateltava tekee tutkimustilanteessa tulkintoja muun muassa kysymyksistä, haastattelija puolestaan tulkitsee haastateltavan vastauksia. Kolmannen asteen tulkintaa tapahtuu tutkijan kirjoittaessa raporttiaan ja lopullista tulkintaa tekee raportin lukija saamansa informaation pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 142). Näiden vaiheiden lisäksi teimme tässä tutkimuksessa aineiston analysointia ja tulkintaa koko prosessin ajan

keskustelemalla tutkimuksesta keskenämme ja ulkopuolisten tahojen kanssa, mikä vaikuttaa osaltaan lopputuloksen muotoutumiseen.

## 4 MOTIVAATIO

### 4.1 Motivaation määritelmä

Motivaatio tulee sanasta motiivi, koska motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen henkistä tilaa, joka virittää ja suuntaa hänen toimintaansa asetetun tavoitteen saavuttamiseksi. (Jansson 1990, 181.) Useimmissa määritelmissä kuvataan motivaatiokäsitettä vektorisuureena, jonka komponentteina ovat voima (henkilön vireyden taso) ja suunta (henkilö kohdistaa aktiivisuutensa tiettyyn kohteeseen). Määrittely perustuu joko yksilön kokonaistilaan tai toimintaa aikaansaaviin prosesseihin (Ruohotie 1982, 9.). Wessling-Lünnemannin (1982, 82.) mukaan motivaatio on motiivin suhteellisen vakava ja pysyvä tila. Se on ihmisen psyykinen tila, joka määrää, millä vireydellä (aktiivisuudella, ahkeruudella) ja mihin suuntautuneena hän tiettyssä tilanteessa toimii. (Peltonen 1991, 9; Peltonen & Ruohotie 1989, 22; Ruohotie 1993, 22).

Motivaatiota on vaikea rajata, koska tavoitteena on pyrkimys käyttäytymisen selittämiseen, eikä ainoastaan tapahtuman kuvaaminen. Motivaatio selittää usein vain osan ja jotkin muut tekijät loput yksilön käyttäytymisestä. (Hakkarainen 1990, 24-25.)

Motivoitunut käyttäytyminen on päämääräsuuntautunutta. Yksilö sitoutuu tiettyyn kohteeseen ja on energinen sekä ponnisteleva eikä anna muiden ajatusten häiritä itseään, jos hän on motivoitunut. (Hämäläinen ym. 1993, 7; Jackson & Shea 1982, 118; Ruohotie 1982,8.)

Motivaatio on käyttäytymistä aktivoivien prosessien tekijöiden ja rakenteiden yhteisnimitys (Madsen 1983, 164.). Se on sekä keino suoritukseen että tavoite itsessään (Virkkunen 1994, 48.). Sisäisillä psyykkisten voimien ja vaikuttimien koko järjestelmällä tarkoitetaan motivaatiota. Motivaatio koostuu useista eri motiiveista,

jotka voivat olla yksittäisinä tai yhdistettyinä ihmisen toimintaan haluttuun suuntaan. (Salo-Gunst & Vilkkö-Riihelä 1991, 101.)

Käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien tekijöiden aikaansaamalla tilalla tarkoitetaan motivaatiota. Motivaatio aktivoi oppilasta päämääräsuuntautuneeseen toimintaan. Toimintaan liittyy tietty intentio ja halu ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitesuuntautuneen orientaation taustalla oppijoilla on erilaisia ajattelulähtökohtia ja käsityksiä. (Roberts 1992, 8; Ruohotie 1991, 87-89; Ruohotie 1996, 90.)

Vanhemmat mekanistiset teorit näkevät ihmisen passiivisena, jota ohjaavat psykologiset vietit. Kognitiiviset teorit määrittelevät ihmisen aktiiviseksi ja aloitteelliseksi, joka tekee omia subjektiivisia tulkintoja tavoitteidensa suuntaan. (Roberts 1992.) Tänä päivänä teorit perustuvat olettamukseen, jossa ihminen on aktiivinen päätöksentekijä ja suunnittelee omaa tavoitteellista käyttäytymistään (Deci & Ryan 1985; Nicholls 1989).

Motivaatioteorit selittävät tavoitteellista käyttäytymistä käyttäytymisen voimakkuudella, sinnikkyydellä, valinnan mahdollisuudella ja toiminnan tuloksella. Motivaatio on dynaaminen ja monimutkainen kognitiivinen prosessi, joka perustuu subjektiiviseen tavoitteeseen pyrkivään tulokseen ja tehtävän itselleen tärkeäksi kokemiseen. Tavoitteellisen käyttäytymisen prosessiin ponnistelujen määrästä vaikuttavat henkilö itse, tehtävään orientoituminen ja toiminnan arvioitavuus. (Ford 1992.)

#### 4.2 Liikuntamotivaatio

Liikuntamotivaatiota koskeva tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin, mikä saa ihmiset liikkumaan ja mikä heitä liikunnassa kiinnostaa. Onko tiettyjä syitä, miksi ihmiset eivät harrasta liikuntaa? Kausaalissa attribuutioteoriassa selvitetään, johtuuko liikunnan harrastumattomuus ihmisestä itsestään vai hänen

elinympäristöstään. Ihmisen toiminnan hierarkkiset kokonaisuudet, motiiviselitysten monimuotoisuus, motivaation tiedostamisen aste, motivaation tiedollinen ja affektiivinen perusta sekä motiivien syntyminen ja kehittyminen toiminnassa muodostavat tärkeät sektorit tarkasteltaessa inhimillistä motivaatiota. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 150-154.)

Kolme haastateltua oppilasta selitti liikunnan harrastamisen syytään sosiaalisella yhdessäololla ja terveyttä edistävillä arvoilla. Neljä haastattelemaamme oppilasta kokivat liikunnan hyödylliseksi itselleen, mikä loi jatkuvuutta heidän liikuntaharrastukselleen. Neljä haastateltua oppilasta oli asettanut päämääräkseen oman kunnan ylläpidon ja kehittymisen

No, et mä tykkään, et saa valita, mitä tekee ja sitte kavereitten kesken. Että siinä ryhmän sisällä on kavereita kumminkin. VT2

No ainakin niitä on kiva harrastaa ja sitten niissä tapaa kaikkia kavereita ja pysyy ainakin terveenä ja hyvässä kunnossa. VT1

Liikunnan harrastamista säätelee liikuntamotivaatio, joka viriää henkilökohtaisesta kiinnostuksesta liikuntaan. Käyttäytyminen on aina päämääräsuuntautunutta, vaikka motivaation taso saattaa vaihdella eri tilanteissa. Tavoitteena on liikunnallisten tarpeiden tyydyttäminen. Tarpeet ja toiminnot niiden tyydyttämiseksi vaihtelevat eri ihmisillä. (Sarlin 1995, 46; Seppä 1987, 5-7.)

Telama (1999,8) mainitsee koululiikunnan kenties keskeisemmäksi päämääräksi liikunnallisen elämäntavan edistämisen. Juuri sisäinen motivaatio liikuntaan on tärkeintä tuon päämäärän saavuttamiseksi. Elämykset voivat Telaman mukaan olla osaamiseen liittyviä oppimis- ja pätevyyskokemuksia, mutta myös tunnevaltaiset aistimuksiin, sosiaalsiin suhteisiin, oman kehon kokemiseen tai jännitykseen liittyvät elämykset ovat tärkeitä.

Kirjallisuudessa liikuntamotivaatio viittaa mieleen, sosiaalisiin muuttujiin ja kognitioihin, jotka tulevat esiin ihmisen suorittaessa tehtävää, jossa häntä arvioidaan suhteessa muihin osallistujiin tai saavutettuun päämäärään. Motivaatiota pidetään sosiaalis-kognitiivisena prosessina, jossa henkilö on tai ei ole motivoitunut tehtävään. Motivoitumiseen vaikuttaa henkilön kokema pätevyys tehtävän suorittamiseen sekä tehtävän koettu tärkeys. Mikään liikunnan motivaatioteoria ei ole osoittautunut ainoaksi oikeaksi teoriaksi. (Roberts 1992.)

## 5 KOULULIIKUNTA JA VAPAA-AJAN LIIKUNNAN HARRASTAMINEN

Käsitykset opiskelun tai tehtävän mielekkyydestä ja odotukset menestymisestä vaikuttavat opiskeluun suuntautumiseen, tarkoituksenmukaiseksi koettujen strategioiden valintaan, kestävyteen tehtävän suorittamisessa ja ponnistelujen sitkeyteen vaikeuksia kohdattaessa. (Ruohotie 1993, 53.)

Käsitettä liikuntaharrastus on tässä tutkimuksessa rajoitettu siten, että liikuntaharrastuksella tarkoitetaan varsinaisen koulutyön ulkopuolella tapahtuvaa omakohtaista osallistumista joko organisoidusti järjestettyyn tai järjestäytymättömään liikuntaan. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 53.)

### 5.1 Koululiikunnan mieluisuus

Oppilaiden asennoitumista eri kouluaineisiin pidetään tärkeänä evaluoinnin kohteena, sillä oppilas joutuu osallistumaan viikoittain lähes ilman valinnan varaa eri oppiaineisiin, ja voidaan olettaa, että kaikkien mielenkiinto ei ole samanlainen esimerkiksi liikuntatuntien suhteen. Oppilaiden asennoitumisesta eri oppiaineisiin on tehty lukuisia tutkimuksia ja näissä mieluisuusarvioinneissa liikunta on sijoittunut kärkipäähän. (Nupponen & Telama 1999.)

Haastattelemamme oppilaat asennoituvat eri tavoin liikuntatunteihin. Yksi oppilaista koki liikuntatunneilla syrjintää, joka heikensi hänen liikuntamotivaatiotaan. Kolme haastattelemaamme oppilasta asennoitui myönteisesti koululiikuntaa kohtaan. Heille koululiikunta tarjosi mahdollisuuden toteuttaa itseään ja parantaa fyysistä kuntoaan.

No, siellä ei pysty oikein aina tekee, mitä haluaa ja on epämiellyttäviä tunteja sekä sellasta, et vähä syrjitää. Minuakin on syrjitty jonkin verran. VT1

No oikeestaan se on se, että tietää, että jos on oikeen aktiivinen ja tälle ninku liikkuu, niin siinä kunto kasvaa ja muuta tämmöstä, niin ainaki se kunnon puolesta,

että siinä kunto kasvaa ja se on pelkästään positiivista, että se on vaan kotia päin aina. Mä oon sillä kannalla. KY2

Uusikylän ja Kansanen (1988) tutkimuksessa tuli oppiaineiden arviointien perusteella liikunta mieluisuusjärjestyksessä suosituimmaksi oppiaineeksi. Seuraavina oppiaineina mieluisuusjärjestyksen mukaisesti olivat kuvaamataito ja käsityö. Tutkimuksen mukaan liikunnan suosio säilyy hyvin samanlaisena koko peruskoulun ala-asteen ajan. Ylemmille luokillekaan siirryttäessä siinä ei tapahdu laskua kuten käy useimpien oppiaineiden kohdalla. (Uusikylä & Kansanen 1988, 42.)

Monet tuloksiltaan heikot oppilaat suhtautuivat kielteisesti koululiikuntaan, varsinkin silloin kun liikuntatunneilla painotetaan erityisesti suoritustuloksia. Yleensä oppilailla, joilla on myönteinen asenne liikunnantunteja kohtaan, on paremmat arvosanat kuin muilla. Oppiaineen todistusarvosana ja saman aineen mieluisuusarviointi korreloivat yleensä positiivisesti ja voimakkaasti keskenään. (Kujala 1983, 35-36; Tapia & Nunez 1991, 4-5.)

Kärjen ja Lemmetyisen (1990) tutkimuksen mukaan koululiikunnan koki myönteiseksi 71%. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 7% koki liikunnan koulussa kielteisenä. Pojat (75%) kokivat koululiikunnan tyttöjä (64%) myönteisemmin. Kielteisesti koululiikuntaan suhtautui pojista 6% ja tytöistä 9%. Samantekevänä koululiikunnan koki pojista 19% ja tytöistä 27%. Yleensä hyvä liikuntanumero oli yhteydessä myönteiseen koululiikunnan kokemiseen. Huonon tai välttävän liikuntanumeron oppilaat asennoituivat kielteisimmin koululiikuntaan.

Valkonen (1996) pyrki selvittämään oppilaiden viihtyvyyttä koululiikunnassa. Tutkimuksen mukaan oppilaat viihtyivät hyvin liikuntatunneilla. Erittäin hyvin ja hyvin viihtyviä pojista oli 84% ja tytöistä 59%. Erittäin huonosti tai huonosti viihtyviä oli pojista 4% ja tytöistä 9%. Pojilla mukavimmat liikuntakokemukset liittyivät miellyttävään ja kannustavaan opettajaan. Tyttöjen mielestä opettajan merkitys koululiikunnan mukaviin kokemukseen oli vähäinen. Huonosti ja keskinkertaisesti



viihtyvien oppilaiden mukaan koululiikunta oli liian opettajajohtoista ja opettaja suosi toisia oppilaita luoden oppilaille eriarvoisuuden kokemuksia. (Valkonen 1996, 48-49). Hyviä kokemuksia olivat saaneet aikaan uuden oppiminen, kaverien kanssa työskentely, joukkuepelit ja liikunnan monipuolisuus. Huonoja kokemuksia olivat aiheuttaneet liikunnallisesti taitavien suosiminen, oppilaiden jako paremmuusjärjestykseen, kuntotestit, samojen lajien toistuminen ja epäpätevä opettaja sekä liiallinen kilpailu. (Valkonen 1996, 38-39.)

No, mikäähän se nyt kiinnostaa. On siinä jotain mukavaa, mikä kiinnostaa, mutta en mä nyt hirveen aktiivisesti harrasta, että sillä tavalla kiinnostaisi. VT1

Haastattelemamme oppilaat arvioivat liikuntatunnit yleensä mieluisiksi. Kaikkien oppilaiden mielestä suurempi mahdollisuus valinnaisuuteen liikuntalajeissa lisäisi liikuntatuntien mielekkyyttä. Kahdelle haastatelluista motivaatiota lisäisi uusien lajien mukaanotto. Uusina lajeina oppilaat mainitsivat rullaluistelun, lenkkeilyn ja pyöräilyn. Tasapuolisen kannustava ilmapiiri liikuntatunneilla olisi haastateltujen mielestä yksi motivaatiota nostava tekijä.

Noo, että se toimis se ryhmätyö siinä sillä tavalla ja toiset... Ehkä sellasta pientä kehuntaakii. Ei mitään ylimääräistä sillä tavalla ja kannustusta. Sillee, jos ei satu menee kovin hyvin sillo, ni ei kumminkaa ruvetas haukkumaan ihan... VT1

Sehän taas riippuu siitä, että kiinnostaako mua se laji. Jos se kiinnostaa, niin se on tosi hauskaa, jos ei kiinnosta, niin ei se sitte oo niin mukavaa. Mutta yleensä se on aina mukava oppia uusia lajeja. KY2

Huonosti koululiikuntaan motivoituneilla oppilailla voi olla vaarana liikunnasta syrjäytyminen. Kielteisten tunteiden syynä voi olla yksi tai useampia syitä. Syitä ovat merkityksettömyys, voimattomuus ja eristäytyminen. Yksinäiseksi olonsa tunteva oppilas vetäytyy syrjään ja eristäytyy liikuntatunnilla luokkakaveriensa seurasta. Jos oppilaalla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tunnin tapahtumien kulkuun, hän tuntee voimattomuutta. Liikunnan merkityksettömäksi kokeminen

tarkoittaa, ettei liikunnalla ole mitään tarkoitusta oppilaan elämässä. (Carlson 1995.)

Goudas, Biddle, Fox ja Underwood (1995) tutkivat oppilaita, joista toista osaa opetettiin komentotyylillä ja toista osaa yksilöllisten tehtävien ja yksilöohjelmien avulla. Komentotyyliä edustava opettaja antoi ryhmälle yhteiset ohjeet, teki ryhmää koskevat päätökset ja tunnin tehtävien vaikeustaso oli sama kaikille oppilaille. Yksilöohjelmaa käyttävä opettaja antoi oppilaidensa itse valita tehtävien vaikeustason ja oppilaat saivat opettajaltaan pienryhmäohjausta. Tutkimuksen tuloksen mukaan yksilöryhmän oppilaat olivat enemmän tehtävään sitoutuneita, viihtyivät paremmin ja yrittivät enemmän sekä odottivat seuraavaa liikuntatuntia enemmän kuin komentotyylillä opetetut oppilaat.

## 5.2 Vapaa-ajan liikuntaharrastus

Vapaa-ajallaan liikuntaa harrastavat oppilaat kokivat Duncanin (1993) tutkimuksessa itsensä taidollisesti paremmiksi ja saivat enemmän myönteistä kannustusta kavereiltaan. He tunsivat kuuluvansa paremmin ryhmään ja saivat enemmän myönteisiä kokemuksia koululiikunnasta kuin sellaiset oppilaat, jotka eivät harrastaneet liikuntaa vapaa-aikanaan. Vapaa-ajallaan liikuntaa harrastavat oppilaat suhtautuivat myönteisemmin koululiikuntaan ja heillä oli myönteisemmät odotukset liikunnassa pärjäämiseen sekä halu osallistua järjestettyyn liikuntaan koululiikunnan ulkopuolella.

WHO -koululaistutkimuksessa tutkittiin 11-15-vuotiaiden koululaisten liikuntaharrastuneisuutta. Tutkimus kertoo mm. vapaa-ajan liikuntaharrastuksen useudesta vuonna 1986 ja vuonna 1998. Vastausvaihtoehdot olivat: harrastaa vapaa-ajan liikuntaa harvemmin, yhden kerran viikossa, 2-3 kertaa viikossa tai 4 kertaa tai useammin viikossa. Aktiivisesti vapaa-aikanaan liikuntaa harrastavien poikien osuus 15-vuotiaiden ikäryhmässä on lisääntynyt viimeksi kuluneen 12

vuoden aikana. Myös tyttöjen osalta liikuntaa aktiivisesti harrastavien osuus kasvoi. (Kannas & Tynjälä, 1998, 7)

**TAULUKKO 1. WHO -koululaistutkimus 15-vuotiaiden vapaa-ajan liikuntaharrastuksen useus (Kannas & Tynjälä, 1998, 7)**

VUOSI	0 KERTAA	1 KERRAN	2-3 KERTAA	4 KERTAA TAI USEAMMIN
1986 TYTTÖ			35%	18%
1986 POIKA			33%	34%
1998 TYTTÖ	11%	21%	35%	33%
1998 POIKA	6%	12%	30%	52%

Neljä haastattelemamme oppilasta harrasti vapaa-aikanaan omatoimista liikuntaa. Haastatellut neljä oppilasta harrasti vapaa-aikanaan sekä ohjattua että omatoimista liikuntaa. Kaksi oppilaista harrasti kilpailullista, menestykseen tähtäävää liikuntaa ja kaksi oppilaista harrasti liikuntaa tavoitteena kokea mielihyvää ja parantaa omaa fyysistä kuntoaan. Kaksi urheiluseuroissa liikuntaa harrastavaa oppilasta harrasti liikuntaa säännöllisesti ja omatoimisesti. Kaksi omatoimisesti liikuntaa harrastavaa oppilasta harrasti liikuntaa epäsäännöllisemmin. Vuodenaikojen vaihtelu teki heidän liikunnan harrastamisestaan kausiluontoisen.

Joo, mä harrastan potkunyrkkeilyä melkee joka päivä. No siinä on hyvä, että niinku kunto kasvaa ja saa reenata kaverien kans. Sit on tietysti noi kilpailut, joissa on kiva käydä ja pärjätä. Seki on sillee mun mielestä tärkeetä...KY1

En mä nyt kauheesti, mut kyl mä lautailemas käyn ja pyöräilen aika usein. Sit nostelen myös painoja. Mä en kyl kuulu mihinkään seuraan, vaan harrastan

yksinään. En mä nyt tiä sillee, et koulussa on varmaa sillee, et saa enemmän kavereitten kans melskata. Vapaa-ajalla se on sillee niinku, et yksin saa tehdä. KT1

## 6 TAVOITEORIENTAATIO

Nicholls (1989) määrittelee tavoiteorientaatioteorian sosiaalis-kognitiiviseksi ja dynaamiseksi lähestymistavaksi motivaatioprosessin ymmärtämiseen suoritustilanteessa (Roberts 1992.) Sosiaalis-kognitiivinen lähestymistapa rakentuu odotuksista ja arvoista, joita yksilöt kohtaavat (Duda 1992). Tänä päivänä tavoiteorientaatiomallia on käytetty urheilu- ja koulumotivaatiotutkimuksissa. Tavoiteorientaatioissa on kaksi eri suuntaa, tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuus. Näiden avulla ihminen arvioi omaa pätevyyttään ja määrittelee menestymiskriteerinsä. (Nicholls 1992; Nicholls & Miller 1984.) Näiden kahden suunnan lisäksi on joissakin tutkimuksissa esiintynyt kolmas suunta, sosiaalisen hyväksymisen tavoite (Biddle & Mutrie 1991, 41). Eri orientaatioiden on todettu muotoutuvan lapsuudenaikaisista sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemuksista, sekä eri tilanteissa vallitsevista sosiaalisista vaatimuksista (Duda 1992.) Kilpailu- ja tehtäväorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan sama henkilö voi olla sekä tehtävä- että kilpailusuuntautunut samanaikaisesti. Tässä tapauksessa hänelle oma kehittyminen on tärkeää. Samanaikaisesti hän vertaa omaa suoritusta muiden tekemiin suorituksiin. (Nicholls 1984; Roberts 1992)

Neljä tutkimuksessamme haastatelluista henkilöistä oli omien arvioidensa mukaan tehtäväorientoituneita liikuntatunneilla. Kaikkia neljää oppilasta kiinnosti enemmän oma kehittyminen kuin oman suorituksen vertaaminen muiden oppilaiden suorituksiin ja kehittymiseen. Yksi haastatelluista oli myös kilpailusuuntautunut liikuntatunnilla. Kukaan haastatelluista oppilaista ei osannut perustella syitä omaan tavoiteorientaatioonsa. Kaikkien neljän oppilaan arvioiden mukaan kilpailu ei ollut välttämätöntä liikuntatunneilla. Yhden oppilaan mielestä liikuntatuntien kilpailut olivat mukavia ja niiden avulla pystyi vertaamaan omaa suoritustaan muiden suorituksiin.

Itseäni vastaan mä yleensä kilpailen, ei mulla koululiikunnassa oo silleen sitä kilpailuhalua, että se on sitte kisoissa erikseen. Ei silleen, ei mua koululiikunnassa kiinnosta kilpailla, mulla on ihan sama siinä häviääkö vai voitetaanko. KY2

## 6.1 Tehtäväorientaatio

Nichollsin (1989) mukaan tehtäväsuuntautunut henkilö pyrkii yhteistyöhön ja luottaa siihen, että jokainen ihminen on tärkeä joukkueelleen. Henkilölle on tärkeää oma edistyminen ja uuden oppiminen. Tehtäväsuuntautunut henkilö valitsee vaativia tehtäviä ja työskentelee välitavoitteiden avulla kohti lopullista päämäärää eikä lannistu vastoinkäymisten vuoksi. Hän keskittyy hyvin tehtäviinsä ja on pitkäjänteinen sekä saa pätevyyden kokemuksia onnistuessaan tehtävässään, eikä tarvitse ulkopuolisia palkintoja motivoitukseensa tehtävään. (Fox ym. 1994; Duda & Nicholls 1992; White & Duda 1994.)

Kaikki haastatellut oppilaat seurasivat omaa kehittymistään vertaamalla tuloksiaan omiin tavoitteisiinsa. Osa oppilaista oli asettanut itselleen selkeät tavoitteet, joihin he pyrkivät. Toisilla tavoitteet olivat jäsentymättömänä mielessään. He tiedostivat tavoitteet, mutta eivät pystyneet kertomaan niitä konkreettisesti. Kaikki haastatellut seurasivat asettamiensa tavoitteiden toteutumista. Saavuttaessaan tavoitteen he saivat onnistumisen kokemuksia, jos tavoitteet eivät toteutuneet, he pyrkivät seuraavilla yrityksillä saavuttamaan tavoitteensa.

Joo, yleensä on ollu se, että on yrittäny harjotella sitä, mihin koittaa päästä tavoitteeseen, mitä koittaa saavuttaa ja miten sen koittaa saavuttaa, niin sitä pitää reenata. KY3

Noo, kyllä joitakin. No, vaikee sanoo, ku ne ei oo nii suoraa asetettuja tavoitteita, vaan että ne on piilossa itellään mielessä, mikä se on se tavoite. Nii, niitä ei ite oikee huomaa. Niitä on vaikee selittää. VY3

Onnistumisen elämys on tärkeämpi kuin lopputulos tai halu olla muita parempi. Kokemus omien kykyjen kehittymisestä on tärkeintä. Tehtäväorientoitunut henkilö

ei koe kyvyttömyyttä niin usein kuin kilpailuorientoitunut henkilö, vaikka hänellä olisi vähemmän valmiuksia tietyn asian hoitamiseen. (Duda 1993, 22-27; Duda ym. 1995, 42.) Tehtäväorientoitunut henkilö uskaltaa kysyä apua opettajalta ja muilta oppilailta (Papaioannou 1995).

Kaikki neljä oppilasta oli kysynyt apua opettajalta ja muilta oppilailta sekä saaneet tarvittaessa apua. Haastateltujen mielestä opettaja voisi kiinnittää enemmän huomiota heikompiin oppilaisiin, mutta olivat tyytyväisiä saamaansa apuun muilta oppilailta. Jokainen haastateltu oli itse joissakin tilanteissa auttanut luokkakavereitaan.

No oon mä niinku opettanu esim meille tuli uus kaveri pelaan jääpalloa ja silloin joutu opettaan jotain lyöntiä tai jotain tämmöstä näin, nyt se osaa lyödä jo tosi hyvin. Kyllähän se sitten kannustaa. VY1

No, opettajalta ja sitte noilta urheilukavereilta. Noo, sillee se on ollu mukavaa, ku ei oo tarvinnu ite yksin taistella. KT3

Osa haastatelluista ei kokenut kyvyttömyyttä, vaikka tavoitteet eivät toteutuneetkaan. Heille tärkeintä oli omien kykyjensä ja taitojensa kehittyminen. Tuloksen tai taidon paraneminen ilman tavoitteen saavuttamista aikaansai onnistumisen kokemuksen.

Melkein saavuttanut, lähellä oon ollu. Noo, ei se oo lannistanu ainakaa sillee. Yrittää uuelleen, jos ei kerralla onnistu. Ryhmä ei ooo oikeestaan asettanu tavoitteita. Et se on semmosta rataa, et menee miten menee, kuhan on hyvä fiilis. KT3

Tutkimusten mukaan lapset harrastavat enemrnän liikuntaa, jos vanhemmat ovat motivoituneet toimintaansa tehtäväsuuntautuneesti. Lapset ovat liikunnallisesti aktiivisempia, koska tuntevat olevansa kykeneviä kohtaamaan tehtävien asettamat vaatimukset ja keskittymään ainoastaan omaan suoritukseensa. (Duda 1997.) Tehtäväorientaatio syntyy, jos vanhemmat arvostavat yrittämistä, yhteistyötä ja henkilökohtaista kehittymistä. Vanhempien työtapoina on kannustava palaute ja

lapsen oman toiminnan parantamisen motivoiminen. Tehtäväsuuntautuneet vanhemmat antavat lapsilleen haasteellisia tehtäviä, jotka eivät aina välttämättä johda menetykseen. (Ames & Archer 1987; Duda 1997.)

Tehtäväsuuntautuneilla liikuntatunneilla koetaan voimakkain sisäinen motivaatio oppimista kohtaan. Sekä tytöillä että pojilla liikunnallinen kyvykyys, tunnin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja oma tehtäväsuuntautunut asenne korreloivat positiivisesti sisäiseen motivaatioon. (Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1997, 14-16.) Tällaisen oppiaan mielestä koululiikunnan tarkoitus on edistää tehtävien hallintaa, yhteistyökykyä sekä kunnon kehittymistä. (Walling & Duda 1992).

Kaikki neljä haastattelemamme oppilasta oli kiinnostunut oman kehityksensä seuraamisesta suhteessa aiempiin tuloksiin. He eivät pitäneet tärkeänä verrata omaa osaamistaan muiden oppilaiden suorituksiin. Omien realististen tavoitteiden asettaminen tarkoittaa vastuunottamista, aloitteiden tekemistä ja omien ongelmien ratkaisutaitoa.

Hmm, no, oha ne ihan kehittäviä, ku huomaa ite, et on kehittyny huonompaa tai parempaa suuntaa. Sillee et ite ain muistaa suurinpiirtein entiset tulokset. Kyl kaikkia testejä pystyy teke, mut leuanveto on vähä sellane ärsyttävä. Varsinkii aikasemmi ku ei jaksanu tehdä sillee. KT1

Siinä pystyy kehittää itteensä. Se on kaikkein kivointa. Liikunta ei kiinnosta, jos se ei oo omakohtaisesti sillee mielenkiintoista. KT1

## 6.2 Kilpailuorientaatio

Kilpailusuuntautunut henkilö haluaa olla muita parempi tekemässään työssä. Hänelle pätevyyden kokemus syntyy vertaamalla omaa suoritustaan normatiivisesti muiden suorituksiin, eikä oman suorituksen kehittymisen tarkastelulla. Kilpailusuuntautunut henkilö on kiinnostunut tulosten mittaamisesta erilaisin



normein ja standardein, joiden avulla suoritukselle annetaan normatiivisia arvoja (Duda 1993; Duda 1997; Liukkonen & Telama 1997.)

Neljän haastattelemamme oppilaan arvioiden mukaan heidän omissa liikuntaryhmissään oli havaittavissa oppilaiden välistä kilpailua paremmuudesta. Kolme haastattelemamme oppilasta oli havainnut, että jotkut heidän oman liikuntaryhmänsä oppilaista halusivat näyttää omaa osaamistaan muille oppilaille sekä opettajalle sellaisissa lajeissa, joissa he olivat hyviä. Vertailua esiintyi erityisesti erilaisissa testeissä, mutta myös normaalin liikuntatunnin aikana, jossa ei suoritettu mitään testejä tai kilpailuja. Tiedusteltaessa haastatelluilta oppilailta heidän näkemyksiään liikuntaryhmänsä kilpailullisuudesta saimme erilaisia vastauksia. Ainoastaan yksi haastateltu osallistui itse mielellään kilpailuihin, mutta ei pitänyt niitä välttämättöminä. Hän piti kilpailussa menestymistä tärkeänä arvona verratessaan omaa suoritustaan muiden suoritukseen.

Öö, et pitäs olla parempi ku joku muu. No, ei. Joillakin kyllä on havaittavissa semmosta, että ööh, noh... eihän se musta varmaan mukavaa ole. Sit se on jotenkii nii pakonomaista ja semmosta, semmosta sitte. Sit siitä tulee yleensä tollasta haukkumista tai muuta että. VT3

Kyl sitä vähä sillee, et joku haluaa aina, et on hyvä jossakin ja toinen pistää viel paremmaks siitä. Kyl sitä silloin tällöin on. KT3

Oppilaiden mielestä heidän liikuntaryhmissään oli sellaisia oppilaita, jotka olivat kiinnostuneita kilpailemisesta ja omien taitojensa vertaamisesta muiden oppilaiden taitoihin. Kahden oppilaan arvioiden mukaan vapaa-aikanaan kilpaurheilua harrastavat oppilaat kilpailivat toisiaan vastaan useammin kuin muut.

Onhan niillä urheilutyypeillä muutamilla sillee, että ne kilpailee toisia vastaan enemmän. Mä annan sen asian vaa olla. KT3

Kilpailusuuntautunut tavoiteorientaatio on lyhytkestoista ja helposti haavoittuvaa, koska tavoitteet ovat aina osaamisen ylärajoilla ja näin ollen epäonnistumisella

uhattuna. Jos kilpailusuuntautuneisuus on yhdistettynä alhaiseen pätevyyskokemukseen motivaatio saattaa laskea, luovutaan yrittämästä ja suoritukset heikkenevät. Tämä voi johtaa liikuntaharrastuksesta luopumiseen. (Lintunen 1997, 5-7; Liukkonen & Telama 1997.) Epäonnistumisen pelko suorituksessa voi johtaa siihen, että oppilas välttää vaikeita tehtäviä, antaa periksi, eikä ole valmis ponnistelemaan onnistuakseen tehtävässään. Kilpailuorientoituneen henkilön motiiveina ovat status ja uskomus, että menestys johtuu kyvyistä eikä harjoittelusta. (Duda 1997; Papaioannou 1995.)

Yksi haastatelluista oppilaista piti kilpailemisesta, mutta hänelle kilpailussa häviäminen ei tuonut häviämisenpelkoa. Muille kilpaileminen ja voittaminen ei ollut merkittävä tekijä onnistumisten kokemusten saamisessa tai motivoitumisessa suorituksiin.

No ei meillä kyllä oo kilpailuja, mutta kyllähän ne joskus olis ihan kivoja. No musta on kilpailla ja tietysti on kiva voittaa ja häviämisen kää ei mitään pahaa meinaa. VY1

No jos mä kämmään niin ei se tietysti hyvältä tunnu, eli kyllähän se vähän vituttaa, mutta jos toinen kämmään, niin yrittää kuitenkin sillee, että ei hirveesti välitä siitä. VY2

Ryan (1982) mukaan kilpailuorientoituneen ihmisen itsetunto on riippuvainen hänen hyvistä suorituksistaan ja silloin ihminen kokee painetta ja jännitystä. (Ames 1992; Nicholls 1989; Roberts 1984; Roberts 1992). Csikszentmihalyin (1975) mukaan henkilö tuntee ahdistuneisuutta ja huolta kokiessaan toiminnan olevan liian vaativaa hänen taidoilleen. Tehtäväsuuntautunut oppiminen edistää sisäistä motivaatiota, joka johtaa pienempään ahdistuneisuuteen, suurempaan tehtäväorientaatioon ja suurempaan positiivisuuden tunteeseen (Deci & Ryan 1995, 34, 258, 318).

Haastattelemamme neljä oppilasta oli heidän omasta mielestään liikuntatunneilla enimmäkseen tehtäväsuuntautuneita. Kilpaurheilua harrastavat oppilaat eivät arvioineet olevansa kilpailuorientoituneita koulun liikuntatunneilla. He eivät

kokeneet tarpeelliseksi kilpailla liikuntatunneilla muita oppilaita vastaan. Oppilaat saivat onnistumisenelämyksiä omien suoritustensa paranemisesta. Heidän mielestä oli motivoivampaa huomata omien tulosten kehittyminen kuin tulosten vertailu kavereiden kanssa.

Koulus on kuitenkin niin paljo semmosia lajeja, mitä ei muute tee. Mun mielestä sillo kannattaa sekittyä, niinku siihe, että ite sillee kehitty ja vähä niinku oppii. En mä ainakaa sillo tai niinku yleensäkkää vertaa itteeni muihi, vaa niinku omaa kehitystä.  
KY1

Häviäminen aiheuttaa henkisesti raskasta oman kyvykkyyden ja pätevyyden tutkimista. Kilpailusuuntautuneen henkilön mielestä vain lahjattomat harjoittelee. Hänen mielestään menestyminen on kiinni kyvyistä eikä harjoittelun määrästä. Mitä vähemmällä työllä pääsee hyviin tuloksiin, sitä enemmän se tuo tyydytystä hänelle. Kilpailusuuntautunut henkilö turvautuu vilppiin helpommin kuin tehtäväsuuntautunut henkilö. Ympäristön luomat odotuspaineet aiheuttavat hänelle ahdistuneisuutta ja viihtymisen alenemista. (Ames 1992; Duda 1993.)

Yksi haastateltu oppilas oli havainnut omassa liikuntaryhmässään joidenkin oppilaiden turvautuvan vilppiin saavuttaakseen onnistumisen omassa suorituksessaan.

Siitä mä en tykkää, ku semmoset hyvät liikkujat, niinku joissai peleissä, pelaa aina nii kovaa huonompia pelaajia vastaa ja tekee kokoajan semmosia pikkusia sikailuja. Ne ei välitä säännöistä pätääkkää sillee... KY1

Kahden haastatellun oppilaan mukaan heidän suorituksiaan verrattiin valtakunnalliseen tulostasoon. Toisaalta he kokivat vertailun tuovan lisää motivaatiota omaan suoritukseensa, mutta samalla vertailu lisäsi suorituspaineita. Oman hyvän suorituksen ja kehittymisen tuoma onnistumisen elämys menetti merkitystään, kun huomasi sijoittuvansa valtakunnallisessa taulukossa keskitason alapuolelle.

Hääh... on jonkinlaisia, että no semmosia jonkinlaisia tavoitteita aika monessakin. Monesti ne on kyllä semmosiakin, että pitäs tavotella, että tekee parhaansa ja muuta. Sit voisin sen sanoa, että meillä on sellaset tulostaulukot, mistä me katotaan omia tuloksia. Ne on laadittu jossakin, en tiä missä, mutta niistä pystyy kattoo et onks se nyt koko Suomen osalta vai onks se jotain tällaista näin, et miten ne omat tulokset sijoittuu sinne. Noh, tietysti on mukava nähdä, et mikä se vois olla se oikeanlainen tavoite tai mikä on yleinen taso. Mutta sit se on toisaalta joskus ikävä huomata, et vaik olis ite tyytyväinen omaa tulokseensa, ni se ei välttämättä oo nii hyvä siellä taulukon mukaan. Taulukoita meillä on, mmm..., noissa juoksuissa ja telinevoimistelun tyylisissä jutuissa lähinnä. VT3

Kilpailuorientoituneet vanhemmat antavat lapsilleen tehtäviä, jotka takaavat menestyksen (Ames & Archer 1987). Kilpailuorientoituneiden lasten vanhempien mielestä lasten menestyksen arvottamiseen vaikutti oman lapsen menestys suhteessa muihin lapsiin. Yhteistyön onnistuminen muiden kanssa ei ollut tärkeää. Tavoiteorientoituneet vanhemmat taas antoivat arvoa sille, kuinka hyvin yhteistyö muiden lasten kanssa sujui. (Roberts, Treasure & Hall 1994.) Kilpailuorientoituneet vanhemmat eivät osanneet iloita lapsen omasta ennätyksestä tai saavutetusta tuloksesta, mikäli kyseessä ei ollut voitto. Lapsen itseluottamus ei kehity vahvaksi, jos hän ei saa myönteistä palautetta tekemästään työstä, mikä taas vaikuttaa hänen urheiluharrastukseensa kielteisesti. Suorituksesta saatu myönteinen palaute lisää lapsen itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihin. (Nicholls 1989.)

Lapsen palkitseminen menestyksen mukaan ja virheiden käsitteleminen kielteisinä asioina saa aikaan kilpailusuuntautunutta käyttäytymistä. Vasta kymmenennen ikävuoden jälkeen on mahdollista mitata tavoiteorientaatiotasoa, koska silloin vasta lapset alkavat ymmärtämään omaa kyvykkyyttään. (Nicholls 1989.)

Liikunnassa pojat ovat usein tyttöjä enemmän kilpailuorientoituneita sekä motivoituneempia liikuntaa kohtaan. Poikien mielestä he olivat tyttöjä kyvykkäämpiä liikunnassa. Pojat arvioivat liikuntatunnit kilpailusuuntautuneemmiksi kuin tytöt. (Liukkonen ym. 1997, 13-14.) Harterin (1982) koulu- ja urheilutoimintoja

vertaileva tutkimus selittää koulun opetusilmapiirin heikentävän lasten innostusta, kasvattavan arvostelunhalua ja kehittävän ulkoista motivaatiota. Koulussa pääsee aina näkemään muiden suoritukset ja vertaamaan niitä omiin suorituksiin. Lisäksi omasta tekemisestä saa palautteen numeroarvosteluna lukukauden päätyttyä. Tutkimuksissa on miesten todettu olevan enemmän kilpailullisia kuin naisten. (White & Duda 1994.)

Vanhemmat, koulu ja urheiluseurat vaikuttavat lapsen tavoiteorientaation syntyyn ja kehittymiseen. Kasvatuksen painotukset luovat pohjan tavoiteorientaatiolle. Halutaanko lapsista joka tilanteessa tehdä kilpailujen voittajia vai korostetaanko oman kehittymisen ja kehittymisen tarkkailun tärkeyttä. 14 -vuotiailla suomalaisilla jalkapallon pelaajilla tehdyn tutkimuksen mukaan tavoiteorientaatio säätelee motivaatioilmaston kokemista. Saman joukkueen pelaajat kokivat ilmaston sekä kilpailu- että tehtäväorientoituneeksi. (Liukkonen, Telama & Biddle 1998.) Taulukossa 2 esitetään keskeiset tehtävä- ja kilpailuorientaation ominaispiirteet.

**TAULUKKO 2. Yhteenvetotaulukko tehtävä- ja kilpailuorientaatiosta  
(Jaakkola & Sepponen 1997,24)**

Tavoiteorientaatio	Ominaispiirteitä
Tehtäväorientaatio	<p>Tehokkaat suoriutumisstrategiat</p> <p>Kova yrittäminen</p> <p>Yhteistyö muiden kanssa</p> <p>Tavoitteena henkilökohtainen kehittyminen</p> <p>Pätevyyden tunteminen omissa suorituksissa onnistumisesta ja yrittämisestä</p> <p>Virheet osa oppimista</p> <p>Pitkäjänteisyys ja haastavien tehtävien valinta</p>
Kilpailuorientaatio	<p>Tehottomat suoritusstrategiat</p> <p>Ei usko harjoittelun kehittävään vaikutukseen</p> <p>Uskoo kontrolloimattomiin tekijöihin menestymisessä, kuten onni ja lahjakkuus</p> <p>Menestymisen kokeminen, kun saavuttaa lopputuloksen vähemmällä työllä kuin muut</p> <p>Luovuttaa helpommin</p> <p>Saattaa käyttää menestyäkseen vilpillisiä keinoja</p> <p>Kokee pätevyyttä ollessaan kyvykkäämpi kuin muut</p>

## 7 MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatioilmasto on tilannekohtainen psykologinen ilmasto, joka vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee toiminnan ja suuntaa käyttäytymistään (Roberts 1992).

Motivaatioilmastoon vaikuttavat vanhempien, opettajien ja valmentajien arvot ja

asenteet sekä työtavat. (Roberts 1992.) Motivaatioilmasto on tilannesidonnainen ja yhteydessä tavoiteorientaation syntymiseen. Se jakautuu minäorientoituneeseen eli kilpailulliseen motivaatioilmastoon sekä tehtäväsuuntautuneeseen eli oppimista korostavaan motivaatioilmastoon. (Ames 1992, 163.) Motivaatioilmasto ei ole ihmisten yhteinen kokemus tietyssä tilanteessa, vaan se on jokaisen henkilökohtainen kokemus tästä tilanteesta (Papaioannou 1995). Ihmiset tulkitsevat ympäristöään aikaisempien kokemusten ja omien odotusten pohjalta (Maehr 1984).

Papaioannou ja Goudas (1999) tutkivat kreikkalaisten oppilaiden motivaatioilmaston kokemuksia liikuntatunneilla. Kilpailuilmasto aiheutti ahdistuneisuutta ja jännitystä sekä mielenkiinnon puutetta tunteja kohtaan. Tehtäväilmasto nosti oppilaiden omia tavoitteita ja sisäistä motivaatiota. Samanlaisen tuloksen saivat Walling ja Duda (1992) tutkiessaan urheilijoiden motivaatioilmastoa.

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiseksi luokkahuoneeseen on kehitetty interventioita, joiden avulla opettaja pyrkii muuttamaan omaa toimintaansa oppilaita kohtaan. Ames (1992) laati kuuden kohdan ohjelman Epsteinin (1989) malliin perustuen, jossa jokaiseen kohtaan annettiin opettajalle ohjeita, miten luoda tehtäväilmasto, jossa oppilaat viihtyvät.

**TAULUKKO 3. Kuusi pääperiaatetta tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon (Ames 1992)**

Tehtävä	Luokan aktiviteetti, arviointi ja kotitehtävät; Tehtävien suunnittelu
Auktoriteetti	Oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon
Palkitseminen	Syyt huomioille, palkintojen jako ja palkintojen vastakohtat
Ryhmittely	Oppilaiden ryhmiin varattu tila
Arviointi	Standardit suorituksille, suoritusten tarkkailu ja arvioiva palaute
Aika	Aikataulujen joustavuus

Tutkimuksessa luokahuoneen ilmasto vaikutti oppilaisiin merkittävästi. Tehtäväilmastossa olleet oppilaat valitsivat haastavampia tehtäviä ja kehittyneitä oppimisstrategioita sekä uskoivat yrittämiseen opiskelussa. He viihtyivät kilpailusuuntautuneita paremmin luokassaan sekä omasivat positiivisempia asenteita opiskelua kohtaan. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on turvallinen paikka opiskella, koska siellä opitaan erehdysten kautta eikä siellä tarvitse pelätä epäonnistumisia. Oppilaat kokevat tehtävät haasteina itselleen eikä kilpailullisina pätevyyden osoittimina. (Ames & Archer 1992.) Yksilöt kokevat eroja luokan psykologisessa ilmastossa, mutta myös luokkien välillä on eroja, mikä johtuu erityisesti opettajasta. Tämä antaa tukea sille ajatukselle, että luokan ilmastoon voidaan vaikuttaa myönteisesti huomioimalla opettajan käyttämät opetusmenetelmät. (Papaioannou & Goudas 1999.)

Valmentajan tavoitteet vaikuttavat motivaatioilmastoon. Jos tavoitteet ovat tehtäväsidoittaisia syntyy tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Valmentajan tavoitteiden ollessa kilpailullisia syntyy kilpailullinen motivaatioilmasto.



Kilpailuilmaston tavoitteena on voitto ja menestys. Tehtäväilmaston tavoitteena on omien taitojen kehittäminen ja yhteistyö. (Roberts 1992.)

Jokaisella haastatellulla oppilaalla oli oma näkemys motivaatioilmastosta, jossa he viihtyivät. Kaksi oppilasta toivoi opetuksen järjestämistä pienemmissä ryhmissä. Tällöin tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon kuuluvan ryhmittelyn ominaispiirre täytyisi. Kaikki neljä haastattelemaamme oppilasta toivoi lisää myönteistä palautetta ja huomiota opettajaltaan. Opettajan antama myönteinen arviointi ja palkitseminen lisää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla.

Noo, että se toimis se ryhmätyö siinä sillä tavalla ja toiset... Ehkä sellasta pientä kehuntaakii. Ei mitään ylimääräistä sillä tavalla ja kannustusta. Sillee, jos ei satu menee kovin hyvin sillo, ni ei kumminkaa ruvettas haukkumaan ihan... VT1

Luokat kokivat motivaatioilmaston eri tavoin Papaionnaoun ja Goudaksen (1999) motivaatioilmasto -tutkimuksessa. Jokainen oppilas kokee luokan motivaatioilmaston eri tavalla. Erot ovat riippuvaisia opettajan käyttämästä lähestymistavasta. Opettaja voi vaikuttaa luokan motivaatioilmastoon myönteisesti valitsemalla tilanteeseen sopivan opetusmenetelmän.

Koululiikunnan motivaatioilmaston muokkaaminen tehtäväsuuntautuneeksi vaikuttaa Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin. Yksi koululiikunnan tärkeistä tavoitteista on heikompien oppilaiden alhaisen koetun pätevyyden tuntemusten ja myönteisten koululiikuntakokemusten lisääminen. Erilaisten pedagogisten ja didaktisten keinojen avulla motivaatioilmastoon voidaan vaikuttaa helpommin kuin tavoiteorientaatioon tai koettuun fyysiseen pätevyyteen, jotka ovat suhteellisen pysyviä ominaisuuksia verrattuna motivaatioilmastoon.

## 7.1 Opettajan merkitys motivaatioilmastolle

Palaute on läheisessä yhteydessä motivaatioilmastoon. Tehtäväorientoitunut palaute on kannustavaa. Kilpailuorientoitunut palaute on palkintoja ja arvosanoja. Neutraali palaute ei korosta kumpaakaan orientaatiotyyppiä. Palaute erilaisissa ympäristöissä vaikuttaa siihen, millainen tavoiteorientaatio syntyy. Tehtäväilmastossa oppilaat pyytävät apua muilta, mutta kilpailuilmastossa oppilaat välttelevät avun pyytämistä. (Butler 1987; Butler 1995.)

Opettaja on antanut kaikille haastatelluille palautetta. Toisille kehuja on tullut enemmän kuin toisille. Myönteinen ja rohkaiseva palaute kannustaa yrittämään enemmän. Harvoin tulleet kehut olivat jääneet joidenkin oppilaiden mieleen. Opettajan antama palaute käsitteli pääasiassa oppilaiden kehittymistä ja onnistuneita suorituksia. Oppilaat eivät olleet saaneet kielteistä palautetta omasta toiminnastaan. Opettajan tulisi mielestämme huomioida jokaista oppilasta vähintään kerran liikuntatunnin aikana. Oppilaat tarvitsevat kehittyäkseen liikunnassa myönteistä arviointia suorituksistaan sekä virheiden rakentavaa korjaamista.

No tietysti siinä neuvoo niinku että miten sen sais onnistumaan ja sitte mä taas kokeile uuestaa ja sitte taas neuvoo, mitä vielä pitäis niinku saaha. VY2

No, en mä nyt tiiä. Et virheitä tekee sillee jokainen. Se suhtautuu sillee oikeesti, et vaik koriksen sääntörikkomuksen, jos joku tekee tai jonkun muun pahan moka. Ei sillee kauheesti sihe puutu pahemmin. se niinku koittaa korjata sitä, mut sillee antaa osaltaan asian olla, mut kuitenkin korjaa sitä. KT2

Toisten oppilaiden mielestä opettajan antama palaute ei ollut tasapuolista, mutta jokainen oli huomioitu liikuntatunneilla jollakin tavalla.

Ei mun mielestä. No, jotkut oppilaat saa enemmän sitä kiitosta ja.. No, siel on tämmösiä, kunto on parempi ja muuten, että ne saa yleensä kiitosta siitä. No, kyllä niillekin kiitosta kuuluu, mutta toisaalta sitte mistä joskus saa on sitte tää kehittyminen. Mun mielestä palautteen saaminen on kehittävää. VT2

Yhden oppilaan mielestä suosimista ei esiintynyt. Muut oppilaat olivat havainneet suosimista omissa liikuntaryhmissään. Opettaja suosi liikunnallisesti lahjakkaampia ja taitavampia oppilaita. Oppilaat kokivat suosimisen kielteisenä asiana.

No ehkä silloin alussa oli vähä semmosta, mutta ei oikeestaan nytte enää. Mä en ite hyväksy sitä ollenkaan, että kaikki on mun mielestä tasa-arvoisia. Jos joku on parempi, niin se on parempi, ja sillä selevä. Jotkut on huonompia joissain asioissa ja jotkut on parempia. Kaikkia pitäis kannustaa tasavertaisesti. Kaikista oppilaista pitää löytää hyviä puolia, ei pelkästään yhestä. KY2

Jonkin verran sekä opettajan että oppilaitten puolelta. No, no sillä tavalla, että vaikka ei oliskaan yrittäny kovin hyvin, se voi silti saada kiitosta siitä ja muuten, jotkut tietyt oppilaat yleensä aika hyvät kyllä. Vaikka niillä menis huonommin, ne saa siitä kiitosta. Että mun mielestä se on välillä aika epäoikeudenmukaista. No, siinä on tietysti sitä, että kun on niitä kaveriryhmiä siinä ni, että ne on niinku parhaita ainakin olevinaan siinä ja muut on huonompia. VT2

Motivaatioilmasto -intervention aikana oppilaat eivät olleet havainneet muutosta opettajan palautteessa. Oppilaiden arvioiden mukaan opettaja antoi palautetta pääasiallisesti onnistuneista suorituksista. Joidenkin oppilaiden mielestä opettaja olisi voinut olla kriittisempi antaessaan palautettaan.

Nooh, eiköhän se oo pysyny aikalailla samanlaisena. Joo, että kehuja kuulee jonkin verran ja haukkumisia on kyllä aika vähän. Että kritiikkiä ei tuu kovinkaa paljoo kenellekkään, vaikka se vois joskus olla aiheellistakin. Toisaalta se ei oo sitte niin motivoivaa... VT3

Mun mielestä se vois antaa vähä enempi palautetta niinku siitä, mite tunti on menny, tai sillee... Sit se vois sanoo, jos joku on menny tosi hyvi tai niinku huonosti. KY1

Opettaja käyttäytyy kohdistamiensa odotustensa mukaan ja kohtelee menestyviä ja menestymättömiä oppilaita eri tavalla (Alfermann 1999.) Seuraavassa taulukossa tarkastellaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa esiintyviä eroja oppilaan tason mukaan.

**TAULUKKO 4. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa esiintyi eroja oppilaan tason mukaan (Alfermann 1999)**

Muuttuja	Opettajan käyttäytyminen menestymättömiä oppilaita kohtaan verrattuna menestyviin oppilaisiin
Ilmasto	Vähemmän ystävällistä vuorovaikutusta (hymyily ja muu non-verbaalinen sosiaalinen tuki) Vähemmän non-verbaalista huomiota (katsekontakti, nyökkäily ja etäisyyden pitäminen)
Palaute	Ei anna palautetta, eikä kannusta niin usein Epäonnistumisen kritisointi useammin Harvemmin kehumista onnistumisista Palautteen antaminen lyhyemmin ja epätarkemmin Negatiivista vahvistamista palkitsemalla sopimatonta käytöstä ja vastauksia
Opettajan panostus	Vähemmän ohjeita ja mahdollisuuksia harjoitteluun Vaatii vähemmän heikommilta Vähemmän vuorovaikutusta ja huomiota Ohjeiden antaminen vähäisempää, koska aika on rajallinen
Opettajan odotukset	Arvostelu erilaista Antaa vähemmän aikaa heikkojen suorituksille Vähemmän mahdollisuuksia näyttää taitojaan

## 7.2 Oppilaiden rooli motivaatioilmastossa

Haastateltavat arvioivat itseään ainoastaan omien, itsenäisesti asetettujen tavoitteiden mukaan. Oppilaat eivät tehneet itsearviointeja missään lajissa. Kaksi oppilasta seurasi omaa kehittymistään kurntotesteissä ja telinevoimistelussa valmiiden suoritustaulukoiden avulla.

No, ei olla arvioitu ittee sillee. Ei olla oikeestaan, mut voi käydä sanoo opelle, et paransin tulostani tai olin paljon parempi ja annoin kaikkeni ku aikaisemmi tai jotain tämmöstä. Mut se ei oo kovin yleistä. Meiltä ei varsinaisesti pyydetä mitään arviointia. Meistä ei oo itsearviointia siinä oikeestaan ollenkaan. VT3

Neljä haastattelemaamme oppilasta kertoi saaneensa luokkakavereilta myönteistä palautetta onnistuneen suorituksen jälkeen. Epäonnistuneen suorituksen jälkeen yksi haastatelluista oli saanut kielteistä palautetta. Pahinta haastateltujen oppilaiden mielestä olisi jäädä ilman minkäänlaista palautetta. Kaikkien neljän haastattelemamme oppilaan mielestä palautteessa korostuu sekä määrä että laatu. Yksi oppilas toivoi saavansa myönteistä ja rakentavaa palautetta myös hyviltä oppilailta. Hän sai myönteistä palautetta vain omilta kavereiltaan.

Kyllä tietysti jos se onnistuu niin tietysti sitä kannustetaan enemmän. Eihän kaikki siellä oo mun kavereita tai silleen. Tietysti ne kaverit, joitten kanssa on, niin ne tietysti kannustaa. Jos onnistuu, niin tietysti kehuu tai jotain tulee niinku taputtaa selkään tai jotain tämmöstä. Se tietysti kannustaa eteenpäin. VY1

Tehtäväilmasto koetaan haasteellisempänä, kiinnostavampana ja houkuttelevampana kuin kilpailuilmasto. Tehtäväilmasto perustuu kovaan yrittämiseen ja motivaatioon, koska menestyksen uskotaan olevan seurausta omassa kontrollissa olevista säätelytekijöistä. Tämä edistää todennäköisesti oppimista ja tehtävän sisäistämistä. (Ommundsen, Roberts ja Kavussanu 1998.) Kilpailullisen ilmaston oppilas voi kokea korkeaa osaamista ja pätevyyttä jossakin

tietyissä ympäristössä, mutta ympäristön vaihtuessa pätevyys häviää ja menestyksen kokeminen tulee ongelmalliseksi (Treasure & Roberts 1995).

No, joskus on semmosta, että jaetaan porukka vähän sen mukaan, että mitä osaa, ööh, sit annetaan enemmän opetusta sille ryhmälle, joka ei osaa nii hyvin. Nooh, se on ihan hyvä asia, mut sitä voitais kehittää siihe, et sitä olis enemmän. Ööh, sille varmistetaan, et kaikki osaa ja jos haluaa opetella, ni joku opettaa sitte sitä. Toisaalta siin on sellanenki että, jos jaetaan porukka kahteen, et hyvät ja huonot ni siinä tulee helposti sitte haukkuja sieltä hyvien puolelta. Että te ette osaa mitään tai tän tyylistä ajattelua. Niissä kyllä oppii paremmin ja ne on ittelle soveltuvampia ne tehtävät. VT3

Kavussanu ja Roberts (1996) osoittivat tutkimuksessaan, että ilmaston korostaessa henkilökohtaista kehittymistä ja taitojen hallintaa, yksilöt keskittyvät enemmän oppimisen tuomiin sisäisiin palkintoihin, nauttivat enemmän tunteihin osallistumisesta ja heillä on korkeampi koettu pätevyys, kuin niillä, jotka kokevat tuntiensa ilmaston stressaavaksi, sosiaalista vertailua ja kavereiden välistä kilpailua sisältäväksi. Sisäinen motivaatio on sitä suurempi, mitä enemmän ihmiset kokivat motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi (Seifriz, Duda & Chi 1992).

Eihä se voittaminen oo sillee niinku, kyl se on se omat kokemukset ja kehittyminen.  
KT1

Kilpailu... en tiä sillee. Joukkuepelit on kisailumielessä, jos on hyvä joukkue ja tuntee kaverit. Ennemmin kilpailen itseäni vastaan, siin ainakin huomaa kehittyneensä tai menneensä huonoon suuntaan. Se tuo itsevarmuutta. KT2

Liukkonen ja Telama (1997,11) toteavat yhteenvetona seuraavasti:

Koululiikunnan motivaatioilmaston muokkaaminen tehtäväsuuntautuneeseen suuntaan vaikuttaa merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin. Positiivisilla liikuntakokemuksilla saattaa olla tärkeä vaikutus sellaisen sisäisen motivaation kehitymisessä, joka aikaansaa oppilaassa pysyvän kiinnostuksen liikunnan harrastamiseen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen.

## 8 SISÄINEN MOTIVAATIO

Sisäinen motivaatio tarkoittaa ihmisen luontaista taipumusta ryhtyä toimimaan mielenkiinnon kohteidensa mukaisesti ja harjoittaa omia kykyjään. Sisäinen motivaatio ilmentyy spontaanisti sisäisistä pyrkimyksistä ja voi motivoida käyttäytymisen ilman ulkoisen palkkion apua tai ympäristön kontrollia. Sisäinen motivaatio toimii mielenkiinnon ja itsensä kehittämisen kannustamana. Sisäinen motivaatio on käyttäytymisen energialähde ja se motivoi yksilöä optimaalisiin haasteisiin. (Deci & Ryan 1985, 43.)

Kolme haastattelemistamme oppilaista koki koululiikunnan itselleen tärkeäksi aineeksi. Yksi oppilaista ei kokenut liikuntatunteja itselleen hyödyllisiksi. Sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan ei synny, ellei koe toimintaa itselleen tärkeäksi. Ulkoisesti motivoitunut oppilas toimii liikuntatunnilla jonkin ulkoisen tekijän, esimerkiksi liikuntanumeron tai oman menestymisen, vuoksi. Kolmella haastattelemaillamme oppilaalla sisäinen motivaatio ilmeni omien taitojen kehittymisen seuraamisena ja kiinnostuksena liikuntaan.

Noo, joskus mä oon miettiny, et vois ne jättää ne tunnit poiskii, että jos haluaa liikkua, ni liikkuu sit vapaa-aikana. Se ei oo kumminkaa paljoo se kaks tuntia viikossa. Ei siitä oo kovin paljoo hyötyä. VT1

On se varmaa omalta osalta aika tärkeää. Sillee niinku jos ei sitä niinku koulus olis, ni ei joidenki kohdalta sitä tulis muutenkaa harrastettua. On se omalta osalta aika tärkeää. Kumminki jotain pitää tehdä. KT1

Ryan (1982) ja hänen työtoverinsa (Plant & Ryan 1985; Ryan, Mims & Koestner 1983) ovat kehittäneet sisäisen motivaation mittaria (The Intrinsic Motivation Inventory, IMI). He analysoivat mittarilla sisäistä motivaatiota viihtymisen, koetun pätevyyden, yrittämisen ja ahdistuneisuuden avulla. (McAuley, Duncan & Tammen 1989)



KUVIO 3. Sisäisen motivaation keskeiset tekijät (Deci & Ryan 1985; 1992)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat erotettavissa ulkoapäin annettavilla palautteilla ja palkkioilla. Nämä ratkaisevat suurelta osin sen, kuinka innokkaasti toiminnalle annettuihin tavoitteisiin pyritään. Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmässä esiintyy eroja eri tutkijoiden välillä. (Peltonen & Ruohotie 1992, 18,19.)

Ulkoiseen motivaatioon liittyvät yleensä rangaistukset ja palkkiot. Ulkoiset palkkiot ovat lyhytaikaisia ja tarvetta niiden saamiseen voi olla usein. Sisäiset palkkiot kestävät kauemmin ja niistä voi tulla pysyvän motivaation lähde. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)



**TAULUKKO 5. Erilaisia käsityksiä sisäisistä ja ulkoisista palkkioista.**  
(Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

<b>TUTKIJA</b>	<b>SISÄISET PALKKIOT</b>	<b>ULKOISET PALKKIOT</b>
<b>Saleh ja Grygier</b>	Liittyvät työn sisältöön (moni-puolisuus, vaihtelevuus, haasteellisuus, mielekkyys, onnistumisen kokemukset, itsenäisyys, jne.)	Ovat johdettavissa työ-ympäristöstä (palkka, ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos/tunnustus, osallistumismahdollisuudet, jne.)
<b>Deci</b>	Ovat yksilön itsensä välittämiä	Ovat organisaation tai sen edustajan välittämiä
<b>Wernimont</b>	Ovat subjektiivisia; esiintyvät tunteiden muodossa (esim. Tyytyväisyys, työn ilo)	Ovat objektiivisia; esiintyvät tapahtumien tai esineiden muodossa (esim. raha, kannustava tilanne)
<b>Slocum</b>	Tyydyttävät ylimmän asteen tarpeita (esim. Pätemissen tarve, kehittämisen tarve)	Tyydyttävät alemman asteen tarpeita (esim. Turvallisuuden tarve, yhteenkuuluvuuden tarve, ravinnon tarve)

Sisäisen ja ulkoisen motivaation määritelmiä ei voida pitää täysin erillisinä. Ne ovat toisiaan täydentäviä ja ne esiintyvät samanaikaisesti, joskin jotkut motiivit ovat toisia hallitsevampia. Sisäiselle motivaatiolle on ominaista se, että motivaatio on

sisäisesti välittyntä tai että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Ulkoinen motivaatio puolestaan on riippuvainen ympäristöstään. Sen on ulkoisesti välittänyt joku muu kuin kyseessä oleva henkilö itse. (Peltonen & Ruohotie 1992, 19.)

Motivaation kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat ulkoisen arvioinnin vähemmän ahdistusta herättävänä ja enemmän oman edistymisen kokemusta vahvistavana tilanteena. Tällöin oppilaiden vertailua tulisi välttää. Motivaation kannalta on tärkeää, että oppilaat kokevat edistymistä. Tämän vuoksi arvioinnin tulisi suuntautua oppilaan suoriin. Tällöin on helppo antaa motivoivaa, positiivista palautetta. (Tapia & Nunez 1991, 4,5.)

Neljä haastattelemaamme oppilasta arvioi yhden ulkoisen motivaatiotekijän, liikuntanumeron, motivoivan heitä koululiikunnassa. He eivät kuitenkaan halunneet korostaa liikaa liikuntanumeron merkitystä suhteessa omaan toimintaansa liikuntatunneilla. Kaksi oppilaista koki liikuntanumeron antavan palautetta kuluneen lukukauden toiminnasta liikuntatunneilla.

No, ei oikeestaan. Öö... musta tuntuu, että mä en saa nostettua sitä, että se on jotenkii se numero, mihin taidot riittää. En oo edes yrittäny nostaa. Mun mielestä mun oma panos on ihan riittävä ja jos sillä ei saa parempaa numeroa, ni se on sitte se.  
VT2

Ai et jos on hyvä liikuntanumero? Kyllä se sillee antaa lisää voimaa, et tuntee olevansa sille hyvä ja luottaa enemmän itseensä, ku on parempi liikkumaan. Oha siinä osa tietenkin, et miten käyttäytyy tunneilla ja sillee. Mul oli seiska liikunnan numero, ku se nous kasiin ni kyl siit tuli enemmän intoa liikuntasuoriin. KT2

## 8.1 Autonomia

Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen tarpeeseen olla itsemääräytynyt ja pätevä. Itsemääräytynyt ihminen tekee itse valinnat ja hänellä on mahdollisuus tulla sisäistyneemmäksi toiminnan itsensä kanssa. Itsemääräytyminen on kyky valita ja saavuttaa nämä valinnat määräämään ihmisen toimintaa. Suurempi mahdollisuus

itseääräytymiseen mahdollistaa myös suuremman sisäisen motivaation. (Deci & Ryan 1985, 58.)

Neljä haastattelemamme oppilasta olisi halunnut lisää valinnaisuutta liikuntatunteihin. Monipuolinen valinnaisuus liikuntatunneilla painottui yhdeksännellä luokalla alkaneisiin liikunnan valinnaiskursseihin. Liikunnan valinnaiskurssin valinneet kaksi oppilasta eivät mielestämme pystyneet analysoimaan tapahtunutta muutosta koululiikunnassa valinnaisuuden osalta, koska he sekoittivat valinnaisen kurssinsa pakollisiin liikuntatunteihin. Valinnaiskurssin valinneet kaksi oppilasta piti tärkeänä omaa mahdollisuutta vaikuttaa tuntien suunnitteluun ja toteutukseen. Kaksi oppilaista ei ollut valinnut liikunnan valinnaiskursseja. Neljä oppilasta piti lisääntyttä mahdollisuutta omaan valintaan myönteisenä kehityksenä liikunnan opetuksessa. Lisääntynyt pienryhmätyöskentely yhdeksännellä luokalla oli mahdollistanut eriyttämisen opetuksessa.

Noo, se on aika hajanainen, että opettaja silloin, kun on välillä yrittää pitää kasassa sitä, mutta muuten se on semmonen, että omat porukat, jotka toimii sitte vähä, miten haluaa. Parannettava olis, just siinä ohjauksessa, että pitäs opettaa enemmän sitä ja pitää paremmin koossa. Sellanen parempi kuri olis hyvä. VT2

Valinnaiskursseilla saa. Siinä on niinku tietty vaihtoehto, tai niinku kolme vaihtoehtoa. Eka niinku porukassa mietitään, mitä niinku suunnilleen halutaan. Sitte opettaja varailee paikat sillee. Täälähä hippoksella voi tehä melkein mitä vaan, sulkapalloo, sitte voi mennä tonne saliin trampoliinille ja squashia, mitä kaikkea tässä ny voi tehä tässä Hippoksella. VY3

Sisäisesti motivoitunut toiminta ei ole tarpeista lähtöisin eikä myöskään ulkoisen palkkion seurausta. Urheilutoiminnassa sisäisiä motiiveja ovat ilo, mielihyvän tunteminen, hauskuus, henkilökohtaisten taitojen kehittäminen ja suoriutuminen sekä sosiaalisuus, kuten ystävät ja osallistuminen joukkue toimintaan. Tehtävä ja toiminta itsessään on tällöin motivoivaa eikä toiminnalle haeta vahvistusta ulkoisista tekijöistä, kuten palkkioista tai hyväksynnästä. Sisäisesti motivoitunut

henkilö pysyy kauemmin mukana urheilutoiminnassa kuin ulkoisesti motivoitunut henkilö. Sisäinen motivaatio saa tuntemaan luontaista mielihyvää fyysisistä toiminnoista. (Fox & Biddle 1988; Weiss & Chaumeton 1987.)

## 8.2 Koettu pätevyys

Koettu pätevyys tarkoittaa niitä tunteja, joita yksilölle on muodostunut omasta taitavuudestaan jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ympäristöönsä (Lintunen, Leskinen, Oinonen, Salinto & Rahkila 1995). White (1959) sekä Deci ja Ryan (1985) totesivat pätevyyden olevan luontainen tarve sisäiselle motivaatiolle. Urheilu on areena sisäiselle motivaatiolle. Urheilu antaa mahdollisuuden omien taitojen ja pätevyyksien vertailuun yleisesti, joten urheilu lisää oikean palautteen todennäköisyyttä, jonka kautta sisäinen motivaatio vahvistuu. Toisaalta urheilun rakenne ja muoto tuovat esiin myös paineisiin sopeutumista. (Deci & Ryan 1985, 314.)

Koettu pätevyys on perustana monille tutkimusalueille: esimerkiksi attribuutioteoriat, tavoiteorientaatio ja sisäinen motivaatio. Erilaisille psykologisille motivaatioteorioille on yhteistä minän merkityksen kokemisen ja suhteen ulkomaailmaan keskeisyys. Urheilun alueella tehdyt tutkimukset osoittavat, että koettua pätevyyttä säätelevät subjektiiviset onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset (Kimiecik, Allison & Duda 1986; Roberts & Duda 1984). Nicholisin (1984) mukaan suoritusperusteisessa toiminnassa, kuten urheilussa pääasiallinen toiminnan motiivi on viime kädessä pätevyyden kokeminen (Duda & Nicholls 1992; Fox & ym. 1994; Liukkonen 1996; White & Duda 1994). Koettu fyysinen pätevyys sisältää pätevyyden kokemukset niin liikunnassa, peleissä kuin leikeissäkin.

Ihmisen hierarkkisessa motivaatiossa on Vallerandin (1997) mukaan olemassa kolme eri tasoa. Ne ovat yleismaailmallisuuden eli persoonallisuuden taso, kontekstuaalisuuden eli elämän tilanteen taso ja tilanteellisuuden taso. Motivaation

hierarkia toimii minkä tahansa motivaatiotason ja seuraavan motivaatiotason välillä ylösalaisella rekursiivisella suhteella.

Taitoon ja kuntoon liittyvien itsearviointien lisäksi voidaan fyysiseen pätevyteen sisällyttää kokemukset omasta kehosta. (Sarlin 1995, 23.) Koettu pätevyys on osa yleistä itsearvostusta (Ommundsen & Bar-Eli 1999). Harterin (1978) mukaan ihmiset ovat motivoituneita ympäristössä, jossa päteminen näkyy konkreettisesti ja he ovat kiinnostuneet siitä. Tällöin onnistuneet yritykset tuottavat positiivisia tunteita ja rauhoittavat. Koetun pätevyyden ja sisäisen motivaation välillä on läheinen yhteys, eli mitä pätevämmäksi ihminen kokee itsensä toiminnassa sitä suurempi sisäinen motivaatio hänellä on toimintaan. (Deci & Ryan 1985, 58).

Kaksi haastatelluista oppilaista koki olevansa hyviä liikunnassa. He pitivät itseään taitavina ja arvostettuina luokkakavereiden keskuudessa, jolloin he uskalsivat ottaa riskejä ja sietivät pettymyksiä. Yksi oppilas arvioi olevansa liikunnassa keskitasoa ja yksi sen alapuolella. Pätevyys liikunnassa on haastateltujen mukaan yhteydessä omiin lajitaitoihin. Heikommat oppilaat välttivät riskejä suorituksessa, koska he pelkäsivät joutuvansa naurunalaiseksi tai haukkumisen kohteeksi. Koettu pätevyys on oppilailla osa heidän yleistä itsearvostustaan. Oppilaan henkilökohtaisesti tärkeänä pitämä osa koettua pätevyyttään vaikuttaa psyykkisesti hänen fyysiseen ja yleiseen itsearvostukseensa (Ommundsen & Bar-Eli, 1999).

Kyllä mä oon hyvä liikunnas, ainaki omasta mielestä. Ei mulla oo mitää heikkoa tai niinku huonoa lajia. Jos on joku huonompi laji, nii mä vaa reenaan sitä ja niin ku yritän enemmän. KY1

Ei sillä nyt niin suurta merkitystä ole. No, ei, no, no tietysti saattaa tulla, että huonosta liikuntanumerosta saattaa tulla haukkumisia, mutta että... siinä niiltä muutamilta ryhmäläisiltä, jotka on muutenkii, ööh.. luo sitä huonoa ilmapiiriä. Huonosta numerosta niiltä voi saada haukkumisia. Mutta itselleni sillä ei ole muuten mitään merkitystä. VT2

Harter (1985) toteaa itsearvostuksen olevan yksilön itsestään tekemä arviointi, jolla on yhteyttä ihanneminaan eli siihen tavoitteeseen, johon henkilö pyrkii ja vertaa itseään. Kognitiivisen evaluaatioteorian I. itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio on yhteydessä pätevyyden tunteeseen toiminnassa, joka on optimaalisesti haastavaa. Jokainen tapahtuma, joka vahvistaa koettua pätevyyttä, lisää sisäistä motivaatiota. Monissa tutkimuksissa on tutkittu koetun pätevyyden ja sisäisen motivaation välistä suhdetta. Vallerandin ja Reidin (1984) tutkimusten johtopäätöksenä oli, että myönteinen palaute lisää ja kielteinen palaute vähentää koettua pätevyyttä ja sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1985, 318–319; Goudas & Biddle 1994; Ommundsen & Bar-Eli 1999; Sarlin 1995, 24.) Kognitiivinen evaluaatioteoria on uudelleen nimetty itsemääräämisteoriaksi (Deci 1992; Deci ja Ryan 1991, 1995). Tässä kehittyneessä mallissa autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tunne johtaa yksilön etsimään optimaalisia haasteita, jotka johtavat itsensä terveeseen kehittämiseen. Mallissa autonomian tarpeelle annetaan enemmän huomiota ja siihen on lisätty yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteenkuuluvuuden tunnetta on kuvailtu tarpeena välittää toisista ja se sisältää ajatuksen tyydyttävästä kanssakäymisestä ja sosiaalisesta yhteisöstä. (Deci ja Ryan 1991.)

Lapset, jotka tunsivat pätevyyttä, saivat enemmän iloa liikunnasta, suoriutuivat paremmin ja pysyivät toiminnassa kauemmin kuin muut. (Roberts, Kleiber & Duda 1981). Korkealla koetulla pätevyydellä lajin taidoissa on kaikissa tapauksissa todettu voimakas yhteys motivaatioon ja pysyvyyteen urheilutoiminnassa (Kimiecik, Allison & Duda 1986). Voidaan olettaa koetun pätevyyden selittävän lasten viihtyvyyttä urheilutoiminnassa (Deci & Ryan 1985).

Neljä haastattelemaamme oppilasta oli kokenut ainakin joskus pätevyyttä liikuntatunneillaan. Kaksi koetulta pätevyydeltään heikompa oppilasta olivat saaneet eniten pätevyyden kokemuksia, kun olivat saaneet toimia oman tasoistensa oppilaiden kanssa samassa ryhmässä. Kaksi oppilasta koki usein olevansa pätevä koululiikunnassa. He arvioivat onnistumisten ja oman

kehittymisen kannustamaan heitä yrittämään enemmän liikuntatunneilla. Yksi oppilaista arvioi oman pätevyytensä liikuntatunneilla keskinkertaiseksi, kun hän vertasi omaa pätevyyttään muiden oppilaiden suorituksiin.

Noo... varmaa sillo kuon saanu jotaki uutta onnistumaan verrattuna edelliseen suoritukseen huomattavasti. KT1

No totta kai se tuntuu sillee hyvältä, ku kehitty. Vaikka telinevoikas oppii puolapuilla jonku liikkeen, jonku itelle vaikean jutun. Kyllä sillo on niinku hyvä fiilis, ja sit sitä jaksaa sillee yrittää vieläki parempaa. KY1

Noo, omasta mielestä mä en oo kauheen hyvä liikunnassa, mutta... No, ei ihan huonoimpia, mut kumminki siellä häntäpäässä. Mitähän mä keksisin.. No, en mä nyt koe olevani nii hyvä, et voisin mainostaa... Vaikee sanoo. No, yksilöurheilu voi olla parempi. Vaikee sanoo. VT1

### 8.3 Koettu sosiaalinen hyväksyntä

Runsaan ulkoisen motivaation ja vähäisen sisäisen motivaation on todettu olevan yhteydessä ahdistuneisuuteen ja suorituspaineisiin. Motivaation ollessa riippuvainen ulkoisista tekijöistä, kuten hyväksynnästä tai omasta onnistumisesta, on epäonnistumisen hetkellä koettu pätevyys koetuksella. Suoritus tilanne voi muodostua lapselle ahdistavaksi, jos hän kokee suoriutumisen ainoana keinona saavuttaa hyväksyntä hänelle tärkeiltä henkilöiltä. Suoriutuminen muodostuu pakonomaiseksi ja johtaa suorituspaineisiin. Suoritus paineet johtavat suoritus tilanteessa epäonnistumiseen, eikä hyväksyntää saavuteta. Ahdistuneisuus lisääntyy ja viihtyminen toiminnassa on entistä vaikeampaa. (Sarlin 1995.)

Kolme haastatelluista ei kokenut liikuntatunteja ahdistaviksi. Heidän ryhmissään oli hyvä yhteishenki. He uskalsivat yrittää ja ylittää omat rajansa suorituksissa joutumatta pilkan kohteeksi. Nämä kolme oppilasta kokivat olevansa hyväksytyjä omassa liikuntaryhmässään. Yksi oppilas koki liikuntatunnit ahdistaviksi ryhmän

toimimattomuuden takia. Häntä ei hyväksytty omassa liikuntaryhmässään. Hyväksymättömyys johtui oppilaan mukaan hänen henkilökohtaisista liikuntataidoistaan. Oppilas koki suorituspaineita liikuntatunnilla. Hänen mukaansa ryhmä jakautui usein erilaisiin, tason mukaan määräytyviin ryhmiin.

Ei oo kovinka yhtä. Siel on sellasia muutamia ihmisiä, mitkä on ja koko ajan lässyttää ja sellasta, että jotka on koko ajan yhdessä. Hmm.. Se on kyllä huono asia. Siel osa porukoist päättää, et me ei aiota tehdä tätä näin. Sit ne häiritsee viel muita siinä. Semmosta se on. VT1

Alhainen itsetunto on yhteydessä ahdistustaipumukseen suoritusilanteissa, mikä saattaa lisätä urheilusta luopumista (Brustad 1988). Kokemusten ja elämysten muokatessa voimakkaasti minän kehittymistä on olennaista, että toiminnassa minää ei koeta uhattuna, eikä tilanteita ahdistavana. Arvostelua voidaan pitää yhtenä tärkeänä tekijänä, joka säätelee lapsen motivaatioperustan kehittymistä. (Peckman 1984.) Arvostelutilanteen ja sosiaalisen suoriutumispaineen aiheuttamana ahdistuksella on haitallista vaikutusta suoriutumiseen ja vähitellen motivaation kehittymiseen. (Mandler & Sarason 1952; Roberts 1992.)

Minäkäsitys vaikuttaa viihtyvyyteen ja urheilussa pysymiseen (Ommundsen 1992). Viihtymisen kannalta on tärkeää tunne sosiaalisesta hyväksymisestä. Sosiaalisen hyväksynnän ollessa voimakasta on viihtyminen toiminnassa helpompaa. (Harter 1982.)

Kolme oppilasta oli kokenut oman liikuntaryhmänsä sosiaalisen hyväksynnän lisääntyneen koko yläasteen aikana. Liikuntaryhmän kavereiden tultua tutuiksi on yhteistoiminta ja -henki parantunut. Näiden oppilaiden mukaan sosiaalista hyväksyntää lisäsi omana itsenä esiintyminen ja toimiminen liikuntatunneilla. Yksi oppilas oli kokenut vähemmän sosiaalista hyväksyntää liikuntatunneilla. Hänen mukaan yläasteen aikana sosiaalisessa hyväksynnässä ei ollut tapahtunut muutosta.



Oon sillee, että enemmän se oli yläasteen alussa seiskalla sellasta arempaa touhua. Aina oon saanu olla oma itteni. En mä ainakaan yritä olla mikään muu sillä tavalla. On tuntunu hyvältä olla oma ittensä, tuntee sille itsensä paremmin. KT3

No kaverit luottaa yllättävän paljon. Jotkut kaverit luottaa, joitten kanssa mä oon enempi tekemisissä ja jotkut ei sitte että... yleensäki mulla on vähä isompia kavereita ku täällä yläasteella, että niitten kans tulee paljo paremmin toimeen. KY3

Alhainen tunne sosiaalisesta hyväksynnästä ja yhteenkuuluvuudesta sekä alhainen koettu pätevyys lajin taidoissa vaikuttavat kielteisesti pysyvyyteen urheilussa. (Ommundsen 1992; Papaioannou 1995.) Sosiaalinen hyväksyntä on omiaan tuomaan ja voimistamaan pätevyyden tunteita (Harter 1982).

#### 8.4 Viihtyminen

Urheilussa viihtymisellä tarkoitetaan myönteisiä tunnereaktioita tai tiloja, kuten mielihyvä ja hauskuus, jotka ilmenevät urheilutilanteessa tai urheilutilanteen vaikutuksesta (Scanlan & Lewthwaite 1986; Scanlan & Simmons 1992). Viihtyminen on tasapainoa toiminnassa koettujen haasteiden ja liikkujan koettujen taitojen välillä. Näiden kahden tekijän ollessa tasapainossa toiminnassa viihdytään. (Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber & Larson 1984). Vaikka toiminta ei motivoisikaan sisäisesti, niin silti siinä voidaan viihtyä (Liukkonen, Telama & Biddle 1998).

Chalipin ym. (1984) tutkimusten mukaan toiminnan ollessa haastavampaa myös viihtyvyys paranee niin organisoidussa kuin organisoimattomassakin urheilussa sekä koululiikunnassa. Taito ottaa realistisia haasteita vastaan vaikuttaa toiminnassa viihtymiseen ja sisäiseen motivaatioon (Wankel & Sefton 1989). Liikunnalla ja urheilulla on hyvät mahdollisuudet opettaa lapsia ottamaan haasteita vastaan ilman niiden kokemista ylitsepääsemättömän vaikeiksi ja epämiellyttäväiksi. Näiden tutkimuksien tulokset tukevat olettamusta sisäisen motivaation tai tehtäväsuuntautuneisuuden ja viihtyvyyden yhteydestä. (Chalip ym. 1984.)

Kolme haastattelemistamme oppilaista koki viihtyvän liikuntatunneilla. Viihtyvyyteen vaikutti heidän liikuntaryhmien hyvä yhteishenki. Kolmen oppilaan viihtymistä liikuntatunneilla lisäsi heidän keskittyminen vain omaan suoritukseen ja sen kehittämiseen. Kaikki neljä haastattelemaamme oppilasta viihtyi parhaiten sellaisilla liikuntatunneilla, jotka he kokivat mukaviksi ja omalle taitotasolleen haasteellisiksi. Yksi oppilaista ei viihtynyt liikuntatunneilla. Hän koki ryhmän ilmapiirin epämiellyttäväksi ja tunsi joutuneensa syrjityksi. Tämän yhden oppilaan viihtymistä vaikeutti se, että liikuntaryhmä oli koottu monilta eri luokilta. Oppilaan hyviä kavereitaan ei ollut hänen liikuntaryhmässään. Kysymykseen tehtävien haastavuudesta oppilaat vastasivat.

No, oon sillee, et enhä mä mikää hirvee huippu oo liikunnassa. Ei oo ollu mitään hirveen haastavia, mut ei mitään iha helppojakaan tehtäviä. On ollu tekemistä. KT3

Ei, vaikka joku vaatisi liikaa, niin mä aattelen vaan silleen, että tekee sen, minkä osaa, ei tarvi välittää siitä toisesta, mitä se siellä hörppii. KY3

Viihtymisen määrä harjoittelussa riippuu toiminnan sosiaalisesta kontekstista ja harjoittelun yksilöllisestä merkityksestä (Maehr & Braskamp 1986; Tappe, Duda & Menges-Ehrnwald 1990.)

Viihtymistä selitti ryhmän hyvän ilmapiirin kehittyminen. Yhden haastatellun mukaan ryhmän ilmapiirin paranemiseen on vaikuttanut ryhmän koheesion lisääntyminen. Toisen haastatellun oppilaan mielestä ryhmän riittämätön koheesio ja yhteistoiminta vaikeutti hänen ryhmänsä ryhmädynaamisten toimintojen sujuvuutta.

Noo, se kyllä vähä vaihtelee. Yleensä se on vähä semmonen. Mikä olis hyvä sana? No, huono. Höö, hmm... no, toisaalta se on, että porukka jakaantuu ja sitte semmosta pientä kiistaa siinä. Ja se ei oikein toimi, se mun ryhmä. No, se, se... sillä on jotakin tekemistä sen muun toiminnan kanssa, niinku koulussa koulukaverit ja muuten. Ne on sitte samassa ryhmässä. Että se ei oo oikee... tutustunu toisiinsa

ehkä se ryhmä. Että sekii siitäki vois olla apua. -Meillä on kahelt eri luokalta nytte, mutta ne luokkaryhmätki on sitte, että nekää ei oikei toimi. Että meillä ei oo luokatkaa kovin paljoo samassa, koulun kurssijärjestelmä on sellanen. VT3

Se on sille tullu mukavammaks ja sillee enemmän uskaltaa yrittää. Et vaik mokaa, ni se ei haittaa sillee. Ollaa tutustuttu paremmi. Vapaa-ajallaki ku on kavereitten kaa ni se tietenkin edesauttaa sitä sillee. Luokkahenki on hyvä ja se on kehittyny parempaa suuntaa. Tänä vuonnaki luokkahenki on parantunu, ku tunnetaa paremmi ja ollaa oltu yhdessä samalla luokalla. KT3

Viihtyvyyden parantuessa voidaan olettaa motivaation toimintaa kohtaan kasvavan. Lasten ja nuorten tutkimukset kouluissa ja urheilutoiminnassa osoittavat viihtymisen olevan merkittävä syy urheilutoimintaan osallistumiseen ja siinä pysymiseen. Urheilutoiminnan keskeyttämisen merkittäväksi syyksi on tutkimuksissa todettu viihtymisen puute. (Deci & Ryan 1980; Gill, Gross & Huddleston 1983; Weiss & Pettlichkoff 1989.)

Kolme oppilaista kertoi menevänsä mielellään liikuntatunneille. Heidän mielestä liikuntatunnit olivat hauskoja ja he viihtyivät hyvin oman liikuntaryhmänsä kanssa. Yksi oppilas ei kokenut liikuntatunteja miellyttävinä. Hän ei kokenut viihtyvänsä liikuntaryhmässään. Tämä oli oppilaan oman arvion mukaan yksi syy siihen, ettei hän ei pystynyt nauttimaan liikuntatunneista.

No mun mielestä siellä on ihan hyvä olla, että ei mulla mitään ongelmia oo. Mä ainaki oon ite ihan hyvin tullu toimeen siellä. Osittain on aika hyvä henki, joukkuehenki varsinkin, jos vaikka pelataan jotain, niin kaikki on aktiivisesti mukana, niin siinä on hyvä henki, paitsi on siellä jotain kusipäitä, jotka ei oo. Ne yleensä pilaa sitä sitte vähä mutta... KY2

No, en kovin hyvin siinä porukassa. No, se porukka on jotenkii epämiellyttävää. Mitähän sitä sanois? No, aukoo päätä siinä ja keksii kaikkia tyhmiäjuttuja ja semmosta. VT1

Scanlan ja Lewthwaite (1986) laativat kaksisuuntaisen mallin kuvaamaan viihtymistä aikaansaavat tekijät urheilussa. Malli käsittää sisä- ja ulkosyntyisten tekijöiden yhteyden tehtävän suorittamiseen ja muihin tekijöihin suorituksessa. Tehtävän suorittamiseen liittyvillä sisäsyntyisillä tekijöillä tarkoitetaan koettua pätevyyttä lajin taidoissa ja sisäistä motivaatiota. Tehtävän suorittamiseen liittyvinä ulkosyntyisillä tekijöillä tarkoitetaan koettua pätevyyttä lajitaidoissa, jotka ovat riippuvaisia muiden ihmisten antamasta palautteesta. Tehtävän suorittamiseen liittymättömät sisäsyntyiset tekijät tarkoittavat tilanteen kokemista, esimerkiksi kilpailujännitystä tai liike-elämyksiä. Tehtävän suorittamiseen liittymättömät ulkosyntyiset tekijät ovat yhteydessä muuhun kuin suoritustilanteeseen, kuten sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin ja tunteisiin sosiaalisesta hyväksynnästä.

## 8.5 Yrittäminen

Liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi kokivat oppilaat uskoivat yrittämisen olevan syynä menestykseen. He kokivat itsensä päteviksi ja heillä oli myönteinen asenne liikuntaan. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että motivaatioilmaston kokeminen vaikuttaa oppilaiden suoritusmotivaation kehittymiseen liikuntatunneilla. (Treasure 1997).

Sisäisesti motivoitunut oppilas uskoo kovalla yrittämisellä saavuttavan menestystä ja hyviä tuloksia. Sisäisen motivaation on todettu johtavan kovempaan yrittämiseen toiminnassa. Sisäisesti motivoitunut oppilas kokee pystyvänsä vaikuttamaan lopputulokseen omalla toiminnallaan ja ottaa vastuun toiminnastaan. Näin syntyy voimakkaampi kontrollin tunne ja sitä kautta yrittäminen lisääntyy. Sisäisesti motivoitunut oppilas uskoo kovan yrittämisen auttavan vaikeuksien yli. Sisäinen motivaatio on yhteydessä toiminnassa pysymiseen ja pitkäjänteisyyteen. Sisäinen motivaatio antaa uskoa saavuttaa menestys kovalla työnteolla ja harjoittelulla. (Gill 1986, 163-165; Nicholls 1989; Treasure 1997.)

Neljä haastattelemamme oppilasta uskoivat yrittämisen johtavan päämäärän saavuttamiseen. Heille epäonnistuminen ei aiheuttanut tehtävästä luopumista, vaan he yrittivät seuraavalla kerralla tehdä paremman suorituksen. Yrittämisen laatu oli kaikilla neljällä oppilaalla sidoksissa tilanteeseen. Oppilaiden kokiessa tehtävän mielekkääksi ja haastavaksi, he yrittivät päästä tavoitteeseensa kovemalla työllä. Kaksi haastatelluista oppilaista oli asettanut omia tavoitteita, joita he pyrkivät saavuttamaan liikuntatunneilla.

Jos epäonnistuu... No ei se nyt niin paljo sillee haittaa, mutta kyllähän se vähä pännii. Sitä pitää sit vaa harjotella niinko enemmän ja sillee, kyl se siitä lähtee. VY1

## 9 OPETUKSESSA TAPAHTUNEET MUUTOKSET INTERVENTION AIKANA

Haastattelemiemme oppilaiden kouluissa pyrittiin muuttamaan opetusta tehtäväsuuntautuneemmaksi intervention aikana. Interventio alkoi syyskuussa vuonna 1999 ja päättyi toukokuussa 2000. Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, mitä muutoksia oli tapahtunut oppilaiden ja opettajan toiminnassa liikuntatunneilla intervention vaikutuksesta.

### 9.1 Intervention kuvaus

Motivaatioilmasto -interventio toteutettiin lukuvuoden 1999-2000 aikana. Alkumittaus tehtiin oppilaille syyskuussa 1999 ja loppumittaus huhtikuussa 2000. Oppilaat vastasivat kysymyksiin vapaaehtoisesti. Oppilaille ei kerrottu mitään interventiosta. Oppilaille kerrottiin vain se, että tutkimuksessa täytetään kysymyslomakkeet keväällä ja syksyllä.

Interventiotutkimukseen osallistui neljä opettajaa, kaksi miestä ja kaksi naista. Opettajat olivat Vaajakoskelta ja Jyväskylästä. Opettajat olivat vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen. Valintaperusteena oli, että opettajien piti olla läheltä Jyväskylän yliopistoa käytännön syiden takia. Opettajia lähestyttiin ja haastateltiin keväällä 1999, jolla selvitettiin heidän osallistumishalukkuus interventioon. Kaikki neljä opettajaa olivat kiinnostuneita kehittämään itseään motivaatioilmaston luojana sekä olivat kiinnostuneita tutustumaan keinoihin, joilla lisätä oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Erityisesti heitä kiinnosti heikon koetun pätevyyden ja heikot taidot omaavien oppilaiden motivaation kehittäminen. Kontrollikoulut olivat Keski- ja Etelä-Suomesta. Kontrollikoulujen opettajia oli tutkimuksessa mukana viisi, kaksi naista ja kolme miestä. He järjestivät normaalia opetusta kouluissaan.

Interventiossa koekoulujen opettajat ja tutkijat tapasivat toisiaan kahdesta neljään kertaan kuukaudessa. Keskimäärin tapaamisia tuli noin kaksikymmentä kertaa

opettajaa kohti. Ensimmäinen tapaaminen oli lokakuussa 1999 ja viimeinen huhtikuussa 2000.

Intervention tarkoitus oli lisätä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Oppilailla oli liikuntaa intervention aikana noin 30 kertaa, noin 60 minuuttia kerrallaan. Intervention tarkoitus ei ollut selvittää vähentynyttä minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Interventiossa mukailtiin opettajien motivaatioilmaston näkökulmia, joten interventio oli hieman erilainen joka opettajalla. Opettajat pyrkivät tekemään kaikki motivaatioilmastoon vaikuttavat päätöksensä annetun ohjelman mukaan. Tarkoituksena oli vaikuttaa opettajien kognitiivisen prosessointiin liikunnan opettamisessa.

Interventio jaettiin kahteen eri osaan sen tarkoituksen mukaan. Syksyllä tarkoituksena oli opettaa ja konsultoida opettajille motivaatioilmaston, tehtäväorientaation, koetun pätevyyden ja auttamiskäyttäytymisen sekä sisäisen ja ulkoisen motivaation perusteet. Opettajat analysoivat annettua palautetta heille annetulla palautemittarilla. Opettajien tunteja videoitiin ja opettajat opastettiin observointiin, jota he tekivät vapaa-ajallaan. Syksyllä opettajat aloittivat systemaattisen tehtäväorientaatio -ohjelman oppilailleen. Yksi intervention tarkoituksista syksyllä oli lisätä oppilaiden autonomiaa liikuntatunneilla. Autonomian lisäämiseen pyrittiin antamalla oppilaiden valita annetuista harjoitusvaihtoehdoista omansa ja oppilaiden tuli pyrkiä kehittämään harjoituksia omatoimisesti. Näillä toimilla yritettiin nostaa motivaatioilmastoa aiempaa tehtäväsuuntautuneemmaksi. Syksyn jakson lopuksi oppilaat tekivät koululiikunnan motivaatioilmastoa ja tehtäväorientaatiota koskevan itsearvioinnin.

Keväällä tarkoituksena oli käytännön toimilla nostaa tehtäväilmastoa. Interventio toteutettiin teemoittain. Kevät jaettiin kolmeen teemaan. Teemoina olivat oma kehittyminen, jokaisen oppilaan tärkeä rooli ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Jokainen teemajakso kesti kuusi viikkoa. Teemajakson alussa opettajat käyttivät 15 minuuttia ohjatessaan oppilaitaan uuteen teemaan ja keskustellakseen

oppilaidensa kanssa tulevan jakson tavoitteista ja arvioinnin kehittämisestä. Tavoiteorientaatio-ohjelma jatkui keväällä sekä oppilaiden tekemät itsearviointit.

Interventio keskittyi opettajien kognitiiviseen prosessointiin. Tarkoituksena ei ollut antaa opettajille valmiita tuntisuunnitelmia tai harjoitteita. Tarkoituksena oli vaikuttaa motivaatioilmastoon opettajien oman ajattelun ja oppimisen välityksellä. Opettajille annettiin mahdollisuus toteuttaa interventio heidän persoonallisellaan opetustavalla, vaikka runko ja metodit olivat samat kaikilla opettajilla.

Interventiosta on pyydetty palautetta opettajilta koko vuoden ajan, jonka avulla tutkijat yrittivät kehittää interventiota koko ajan. Opettajat täyttivät päiväkirjaa viikoittain koko intervention ajan. He kirjoittivat päiväkirjaansa omat tuntemuksensa interventiosta. Opettajat kirjasivat päiväkirjoihinsa myös käyttämänsä harjoitteet ja opetusmetodit.

## 9.2 Opettajan työtapojen muutokset

Haastattelemamme neljä oppilasta olivat havainneet opettajiensa työtavoissa joitakin muutoksia motivaatioilmasto -intervention aikana. Heidän arvioiden perusteella voimme päätellä, että molemmissa kouluissa opettajan toiminnassa oli tapahtunut muutoksia intervention aikana. Haastattelemiemme oppilaiden arvioiden mukaan opettaja oli antanut oppilailleen lisää vastuuta omasta toiminnastaan ja liikuntatunteihin oli tullut lisää valinnaisuutta. Valinnaisuuden mahdollisuus ja oppilaiden oman tärkeän roolin korostaminen liikuntatunneilla lisää oppilaiden autonomiaa ja koettua pätevyyttä.

Rennomaksi se on tullu, antaa enemmän vapauksia ja mä oon ainaki sitä mieltä, että se luottaa ainaki muhu enemmän ja antaa vapauksia. Se ei oo enää ns. tiukkapipo, eli on vähä rennompia ku ennen. Siinä alussaha sen piti pitää sellasta järjestystä, että kuka määrää ja mitä tehään. Kyllähä se nykyäänki pitää sitä tiukkaa linjaa sillee, että kaikki kyllä tietää, kuka sanoo ja mitä tehään. Kun kaikki tietää sen, niin on helepompi puhua ja muuta. Siinä se oikeestaan se oli. KY3



No, no eiköhän ne oo aika samanlaiset, että on tietysti se valinnaisuusjuttu, että saa valita, mitä tekee. No, ehkä tän viimeisen vuoden aikan on tullut valinnaisuutta lisää. Se on ollut hyvä asia. VT3

Kaikkien neljän haastattelemamme oppilaan mielestä opettajan rooli oli muuttunut opettajasta enemmän ohjaajaksi. Opettaja seurasi mielellään tuntien kulkua sivusta ja puuttui vain tuntien kulkua hidastaviin tekijöihin.

Se on tavallaa sille vanhempi kaverihahmo ja neuvoja antaa. No, sille moitteita ei tule, ne vähä kierretään ja kehuja tulee sieltä jonkin verran sille tasasesti. Mmm... Niitä pitää tulla sen mukaan, miten on ollu tunneilla, sille suoraan. Mulle moitteita on tullu jonkun verran ja kehujaakin on tullu. Mut ne on tavallaan sille tasapainossa, et ei ne moitteet haittaa nii paljoo, jos saa kehuja. Jos kehuja ei saa, ni moitteet rupee painostaa sille alaspäin. KT2

Haastattelemiemme oppilaiden arvioista opettajan työtapojen muutoksista oli vaikea analysoida motivaatioilmasto -intervention vaikutuksia. Opettajat toteuttivat intervention omalla persoonallisella tavallaan, pyrkien tehtäväsuuntautuneisempaan motivaatioilmastoon tutkijoiden antaman koulutuksen mukaan.

### 9.3 Oppilaiden toiminnan muutos

Haastattelemamme neljä oppilasta oli mielestään kehittynyt omassa liikunnallisissa taidoissaan koko yläasteen ajan. Heidän mielestään oli vaikea arvioida omaa kehitystään intervention aikana. Kaksi haastatelluista oppilaista arvioi, että heidän kehitykseen oli vaikuttanut opettajan ja muiden oppilaiden antama kannustus sekä oman asenteen paraneminen. Oman asenteen paraneminen ja oman kehittymisen seuraaminen koululiikunnassa oli yhteydessä lisääntyneeseen tehtäväorientaatioon ja sisäisen motivaation kehittymiseen. Kannustus lisäsi oppilaiden kokemaa sosiaalista hyväksyntää ja koettua pätevyyttä.

Noo, telinevoimistelussa ainaki, en nyt tiiä, mut sillee et viime vuonna ei uskaltanu yrittää kuperkeikkaa rekillä, öhm.. eikä ku nojapuilla. Otin itteeni niskasta kiinni ja koitti ni helpostihan se meni. No, hmm... telinevoimistelussa on muutenki enemmän uskaltanu. Ope on vähä tukenu, mut kaveritki on tukenu aika paljo ja kannustanu suorituksiin. No, en mä tiiä. Oma asenne on sille aika paljo muuttunu. KT3

Ehkä siinä että jaksaa paremmin, on kestävyyttä. Ehkä lihasmassaaki on tullu vähä, että jaksaa tehdä pitempään jotain esim. telinevoimistelussa jaksaa paremmin. Niinku puolapuilla, siinä uskaltaa enemmän tehdä niitä, luottaa vaan itseensä enemmän. KY3

#### 9.4 Oppilaiden toivomia muutoksia opetuksessa

Kaksi oppilasta haluaisi opettajan olevan opetuksessaan vieläkin aktiivisempi. Kaksi haastatelluista olisi halunnut opettajan eriyttävän enemmän opetustaan taatakseen jokaiselle oppilaalle oman tasonsa mukaista opetusta. Mahdollisuus valita tehtäviä, joissa kokee onnistumisen ja yrittämisen kautta itsensä päteväksi omassa suorituksessaan, lisää oppilaan tehtäväorientaatiota. Haastattelemamme neljä oppilasta pitivät valinnaisuuden mahdollisuudesta ja olisivat halunneet valinnaisuuden määrän olevan vielä suurempi liikuntatunneilla. Oppilaiden osallistuminen tehtävien suunnitteluun ja päätöksentekoprosessiin lisää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunneilla.

Sillee... et se ois niinku enemmän ryhmässä tai porukassa, sillee enemmän. Ja toiseksi opettaja ois sillee tavallaa vaa mukana, ettei niinku sillee mikää jyrkkä valvoja. KT3

Noo, ehkä siin vois olla sitä valinnaisuutta. Toisaalta opettaja vois sit määrätä siin jonkin verran. VT1

Kaksi oppilaista halusi lisää liikuntatunteja ja opettajan puuttuvan heti järjestyshäiriöihin. Näillä toimenpiteillä liikuntatuntien aktiivinen työaika nousisi nykyistä korkeammalle tasolle. Opettajien kehittäessä liikuntatuntien motivaatioilmastoa tehtäväorientoituneeseen suuntaan, he pystyisivät tarjoamaan oppilaille tehtäviä, joissa oppilaat kokisivat onnistuvansa. Tämä vahvistaisi oppilaiden sisäistä motivaatiota liikuntatunneilla ja voisi ehkäistä järjestyshäiriöitä.

No mun mielestä sellaset häiriköt pitäis pistää eri ryhmään, ne vaan siellä riehuu ja pelleilee. Ainakin liikkatunteja voisi olla enemmän, jos niitä saisi niinku muuttaa, vähintään jotain neljä tuntia viikossa, kuusi tuntia olisi mun mielestä aika hyvä.VY1

Toisessa koekoulussa oppilaat olivat tyytyväisiä opettajaan sekä hänen opetukseensa. He arvioivat intervention aikana saamansa liikunnanopetuksen olleen parasta koko peruskoulun aikana. Toisen koekoulun oppilaat totesivat liikunnanopetuksen ja sen järjestämisen olevan kehittämisen tarpeessa.

## 10 TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET

### 10.1 Sisäinen motivaatio

Neljä haastattelemaamme oppilasta olisivat halunneet suuremman mahdollisuuden valita itse liikuntalajeja. He pitivät lajivalikoimaa liian suppeana ja olisivat halunneet keskittyä enemmän niihin lajeihin, joista he pitivät. Kolme haastatelluista koki liikuntatunnit miellyttäväksi ja he kokivat viihtyväänsä liikuntatunneilla.

Kaksi haastatelluista oppilaista kokivat olevansa hyviä liikunnassa. He arvioivat pätevyyttään liikunnassa vertaamalla omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Itsensä päteviksi liikunnassa arvioineet oppilaat uskalsivat kokeilla vaikeita tehtäviä epäonnistumisen uhallakin. Liikuntatunneilla itsensä keskinkertaiseksi tai huonoksi arvioineet oppilaat eivät ottaneet riskejä välttääkseen epäonnistumisen.

Neljä haastattelemaamme oppilasta olisivat halunneet opettajalta enemmän palautetta. Oppilaat pitivät pelkän suorituksen arvioimista huonona. He olisivat halunneet palautetta omasta kehityksestään, koska myönteinen palaute lisää koettua pätevyyttä.

Yksi haastatelluista oppilaista koki liikuntatuntien suorituspaineen suoritustilanteissa itselleen liian koviksi. Oppilas arvioi sen johtavan epäonnistumiseen suoritustilanteessa ja hän ei kokenut saavuttaneensa muun ryhmän sosiaalista hyväksyntää.

Haastattelemamme neljä oppilasta arvioi liikuntanumeron motivoivan koululiikunnassa jonkin verran. Sen avulla sai myös palautetta kuluneen lukukauden toiminnasta.

Kolme haastatelluista oppilaista viihtyi koulun liikuntatunneilla. Viihtymiseen oli vaikuttanut liikuntaryhmän ilmapiirin paraneminen liikuntatunneilla. Viihtyvyyden parantuessa ja sosiaalisen hyväksynnän kasvaessa voidaan olettaa motivaation toimintaa kohtaan kasvavan. Kokkosen ym. (1999) mukaan tehtäväorientoituneet liikuntatunnit edesauttavat suuremman sisäisen motivaation syntyyn.

## 10.2 Tavoiteorientaation suuntautuminen

### 10.2.1 Tehtäväorientaatio

Neljä haastattelemaamme oppilasta koki olevansa tehtäväorientoituneita. Oppilaat olivat kiinnostuneita omasta henkilökohtaisesta kehityksestään. Kahdella oppilaista oli selkeät tavoitteet mihin pyrkiä. Kahdella tavoitteet olivat mielessä jäsentymättöminä. Tavoitteen täytyminen sai aikaan onnistumisen elämyksiä. Oppilaat eivät kokeneet kyvyttömyyttä tavoitteen jäädessä toteutumatta, vaan olivat tyytyväisiä oman taitotasonsa parantumisesta. Kirjallisuudessa samantyyppisiin tuloksiin olivat päätyneet Duda (1993), Duda ym. (1997) ja Kokkonen ym. (1999).

Jokainen neljästä haastatellusta oppilaasta oli saanut apua opettajalta ja muilta oppilailta. Jokainen haastateltu oli joissain tilanteissa auttanut luokkatovereitaan. Toisten auttaminen on yksi tehtäväorientaation ominaispiirteistä.

### 10.2.2 Kilpailuorientaatio

Yksi haastatelluista oppilaista piti kilpailuista, mutta hänelle kilpailuissa häviäminen ei tuonut häviämisen pelkoa. Hän oli sekä tehtävä- että kilpailuorientoitunut. Kolmelle oppilaalle kilpaileminen tai voittaminen ei ollut merkitsevä tekijä onnistumisen kokemusten saamisessa tai motivoitumisessa suoritukseen. Toiminnassa parhaiten olivat mukana sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneet

oppilaat. Spray ja Biddle (1997) olivat saaneet samansuuntaisen tuloksen omassa tutkimuksessaan.

### 10.3 Motivaatioilmasto

Kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä. Kilpailusuuntautunut oppilas kokee aina samanaikaisesti myös tehtäväsuuntautuneisuutta ja päinvastoin. Motivaatioilmaston kokemisen määrää se, painottuuko oppilaalla kilpailu- vai tehtäväsuuntautuneisuus.

Neljällä haastatellulla oppilaalla oli jokaisella oma näkemys sellaisesta motivaatioilmastosta, jossa he kokivat viihtyvänsä. Kaikki neljä oppilasta kokivat viihtyvänsä parhaiten tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikuntatunneilla, joka tuki heidän omaa kehittymistään. Kaksi oppilasta toivoi eriyttämistä ja pienryhmäopetusta. Neljä oppilasta halusi huomiota opettajaltaan liikuntatuntien aikana. Opettajan antama myönteinen arviointi ja palkitseminen lisää tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa liikuntatunnilla.

Opettaja oli antanut kaikille neljälle oppilaalle palautetta. Oppilaat eivät olleet kokeneet saaneensa kielteistä palautetta. Heidän mielestään palaute ei jakautunut oppilaiden kesken tasaisesti. Myönteinen ja rohkaiseva palaute kannusti yrittämään enemmän. Kolme oppilaista oli havainnut suosimista tunneilla. Suosiminen koettiin kielteisenä asiana ja oppilaat kokivat suosimisen laskevan omaa motivaatiotasoa. Neljän haastatellun oppilaan arvioiden mukaan palautteen määrä ja laatu ei ollut muuttunut intervention aikana.

### 10.4 Intervention vaikutukset sisäiseen motivaatioon

Opettaja oli antanut neljälle haastattelellemme oppilaalle enemmän vastuuta omasta toiminnastaan ja liikuntatunneille oli tullut enemmän valinnaisuutta. Kaikki

neljä oppilasta koki nämä muutokset myönteisinä. Opettajasta oli tullut oppimisprosessin ohjaaja.

Neljä oppilasta koki omien taitojensa kehittyneen yläasteen opetuksen aikana. He kokivat kuitenkin vaikeaksi arvioida omaa kehitystään intervention aikana.

Kaksi oppilasta olisi halunnut opettajan eriyttävän enemmän opetustaan ja olevan aktiivisempi, jotta kaikki oppilaat olisivat saaneet tasonsa mukaista opetusta.

## 11 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kokemaa sisäistä motivaatiota, tavoiteorientaatiota ja koettua motivaatioilmastoa. Motivaatioilmaston intervention tarkoituksena oli lisätä oppilaiden sisäistä motivaatiota koululiikuntaa kohtaan. Me selvitimme oppilaiden motivaatiotekijöitä haastattelemalla neljää yhdeksäsluokkalaista poikaa ja analysoimalla haastattelujen tulokset.

Toteutettu motivaatioilmasto -interventio oli laatuaan ensimmäinen Suomessa. Meidän tutkimuksemme antoi uutta tietoa neljän tapausoppilaan tuntemuksista omasta sisäisestä motivaatiostaan, tavoiteorientaatiostaan, heidän kokemastaan motivaatioilmastosta ja tapahtuneista muutoksista motivaatioilmaston intervention aikana. Tutkimuksemme tarjoaa yhden näkökulman tarkastella oppilaiden kokemuksia liikuntatunneilla.

Tutkimus tuo esiin oppilaiden syvimpiä tuntemuksia koululiikunnasta. Tämän tutkimuksen anti on tieto siitä, miten opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaidensa sisäisen motivaation syntyyn liikuntaa kohtaan sekä minkälaisia tuntemuksia tapausoppilailla oli liikuntatuntiansa motivaatioilmastosta ja heidän omasta tavoiteorientaatiostaan. Liikuntatuntien motivaatioilmaston ollessa sama oppilaiden tavoiteorientaation kanssa on mahdollista, että oppilaiden sisäinen motivaatio koululiikunnassa lisääntyy.

Neljä haastattelemamme oppilasta kokivat olevansa tehtäväorientoituneita. Yksi oppilaista koki lisäksi olevansa kilpailuorientoitunut. Haastattelemamme oppilaat kokivat itsensä kehittämisen ja oman kehityksen tärkeämmäksi kuin muita vastaan kilpailemisen. Yksi oppilaista koki sekä kilpailun että oman kehityksen seuraamisen motivoivaksi liikuntatunneilla. Hän sai pätevyyden kokemuksia omasta kehittymisestään sekä ollessaan muita kyvykkäämpi liikuntatunneilla. Keskittyessä omaan kehittymiseen liikuntatunneilla, haastattelemamme oppilaat saivat pätevyyden tuntemuksia yrittämisestä ja onnistumisesta.



Haastattelemiemme oppilaiden kokemusten mukaan kova yrittäminen ja virheistä oppiminen auttoivat heitä saavuttamaan heidän tavoitteensa.

Haastattelemamme oppilaat kokivat, että heidän opettajalta tai muilta oppilailta saatu myönteinen arviointi ja oikeudenmukainen palkitseminen vaikuttivat myönteisesti heidän kokemaansa motivaatioilmastoon. Arvioiva palaute antaa oppilaille mahdollisuuden kehittää omaa suoritusta paremmaksi. Palkitsemisessa tulee ottaa huomioon syyt, jotka ovat ohjanneet suoritusta kohti päämäärää ennemmin kuin saavutettu tulos. Motivaatioilmaston miellyttäväksi kokemiseen haastattelemiemme oppilaiden mukaan lisäksi vaikuttivat aikataulujen joustavuus sekä oppilaiden ryhmittely liikuntatunneilla. Ryhmittelyllä jokainen oppilas saa tehtäviä, joissa he voivat saada pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia.

Tutkimme koettua autonomiaa, koettua sosiaalista hyväksyntää ja koettua pätevyyttä, jotka ovat Decin ja Ryanin (1985) määrittelemiä sisäisen motivaation kulmakiviä. Kaksi oppilasta koki olevansa päteviä liikunnassa verrattuna muihin oman liikuntaryhmänsä oppilaisiin. Päteväksi itsensä kokeminen voi johtua oman liikuntaryhmän tasosta tai liikuntatunnin lajista. Heikkoa koettua pätevyyttä on vaikea nostaa, jos pelkää epäonnistumista, koska koettua pätevyyttä kohottaa onnistuminen suorituksissa. Liian helpon tehtävän valinta johtaa alisuoriutumiseen ja liian vaikean tehtävän valinta epäonnistumiseen.

Yksi haastatelluista ei kokenut olevansa sosiaalisesti hyväksyty liikuntatunneilla. Oppilaan arvioiden mukaan siihen vaikutti hänen heikommat liikunnalliset taidot ja omien kavereiden puuttuminen liikuntaryhmästä. Liikuntatunneilla viihtyminen on helpompaa, jos tuntee olevansa sosiaalisesti hyväksyty. Kokemukset muokkaavat minän kehittymistä. Minän kehittämisessä on olennaista, että minää ei koeta uhattuna, eikä tilannetta ahdistavana. (Roberts 1992.) Tässä tapauksessa, oppilaan arvioiden analysointiin perustuen, taustalla voi olla liikunnallisen minän kokeminen ahdistavana liikuntatunnilla.

Haastattelemiemme oppilaiden kokemusten mukaan koettu autonomia lisää sisäistä motivaatiota koululiikuntaa kohtaan. Autonomia ilmenee oppilaiden mahdollisuutena vaikuttaa tehtävien suunnitteluun ja omien tehtävien valintaan liikuntatunneilla. Kaikki haastattelemamme oppilaat olisivat halunneet enemmän valinnanmahdollisuuksia liikuntatunneilla. Valinta olisi lisännyt heidän viihtymistään liikuntatunnilla, koska he olisivat saaneet harrastaa lajeja, joista he olivat kiinnostuneet.

Liikuntapsykologia on nuori tieteen ala, joten monellakaan kentällä työskentelevällä opettajalla ei ole ollut mahdollisuutta opiskella sitä opiskeluaikanaan. Tästä tutkimuksesta opettajat saavat tietoa haastateltujen oppilaiden kokemuksista koululiikunnasta. Tutkimuksemme kertoo opettajille sisäiseen motivaatioon, tavoiteorientaatioon ja motivaatioilmastoon vaikuttavista tekijöistä sekä neljän oppilaan kokemuksia näistä tekijöistä. Tutkimuksemme mukaan opettajat voivat lisätä tehtäväorientoituneisuutta, luomalla oppilaille mahdollisuus itsensä kehittämiseen ja antamalla jokaiselle oppilaalle tärkeän roolin sekä korostamalla yhteistoiminnallista oppimista. Robertsin (1992) tutkimus on osoittanut tärkeän tekijän, että eri oppilaat kokevat saman motivaatioilmaston eri tavalla. Mielestämme on vaikeaa luoda kaikkia tyydyttävä motivaatioilmasto, mutta opettaja voi ohjata oppilaita löytämään jokaiselle sopivan motivaatioilmaston. Liikuntatuntien motivaatioilmastoa on tutkittu Suomessa vähän, joten tutkimuksemme antaa yhden kuvauksen haastattelemiemme oppilaiden kokemasta motivaatioilmastosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Meidän tutkimusotteemme on laadullinen, joten se ei mahdollista yleistettävyyttä muihin oppilaisiin.

Kvantitatiivisilla mittareilla ei saada esille oppilaiden kokemukseen liittyvää tunnetta, joka haastattelulla on mahdollista saada esiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa määritellään valmiit vaihtoehdot, joista tutkittavat henkilöt valitsevat heille sopivan vaihtoehdon. Laadullisessa tutkimuksessa saadaan selville tapahtumien merkityssuhteita tarkastelemalla oppilasta hänen

kokemustodellisuutensa kautta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti sekä pyrkiä lisäämään siihen inhimillistä ymmärrystä. (Eskola & Suoranta 1998, 88; Varto 1996, 23-24.)

Opetusryhmäkoon kasvun myötä opettajalle on jäänyt yhä vähemmän aikaa huomioida yksittäisiä oppilaita. Tällöin korostuu opettajan henkilökohtaisten taitojen osuus motivaatioilmaston luojana. Opettajan tulee tiedostaa oppilaidensa tavoiteorientaatio kyetäkseen tarjoamaan heidän tavoiteorientaationsa mukaisia tehtäviä. Koululiikunnan motivaatioilmastoa on tutkittu Suomessa vähän, joten opettajilla ei ole paljon tietoa motivaatioilmastosta ja sen rakenteesta, eikä motivaatioilmastoa parantavien keinojen käytöstä liikuntatunneilla.

Oppilaiden sisäistä motivaatiota lisää heidän mahdollisuutensa itsemääräytyneeseen toimintaan. Oppilaiden sisäinen motivaatio liikuntatunneilla paranee, jos he saavat itse valita omia tehtäviä opettajan antamista tehtävistä. Oppilaan saadessaan onnistumisen elämyksiä liikuntatunneilla valitsemistaan tehtävistä, hänen koettu pätevyytensä liikunnassa voimistuu. Oppilaan tulee tuntea kuuluvansa liikuntaryhmäänsä ja hänen tulee saada opettajan ja muiden oppilaiden hyväksyntä liikuntatunneilla. Liikuntatuntien ilmapiirin tulee olla kannustava ja yrittämiseen myönteisesti suhtautuva. Tutkimuksemme tulosten mukaan myönteisten kokemusten saaminen koulun liikuntatunneilla vahvisti tapausoppilaiden sisäistä motivaatiota.

Haastattelututkimuksessa haastattelija vaikuttaa tuloksiin. Eskolan ja Suorannan (1998,221) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse tekemineen ja esittämineen valintoineen. Tutkijan on jatkuvasti arvioitava tekemiään ratkaisujaan ja raportissaan selkeästi esitettävä tutkimuksensa kulku. Lukijan on kyettävä seuraamaan tutkijan ajatusvirtaa ja pystyttävä hyväksymään tai riitauttamaan se. Tutkijan pitää esittää tutkimusraportissaan kaikki ne tulkintasäännöt, joihin tutkimuksen tulokset perustuvat. Tärkein laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittari on

tutkimusprosessin johdonmukaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 221.)Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet johdonmukaisuuteen sitomalla teorian ja tutkimustulokset rinnakkain, toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi. Selkeyden vuoksi olemme koonneet tutkimuksemme keskeiset tulokset lukuun kymmenen.

Teimme ensimmäistä kertaa haastattelututkimusta ja haastateltavamme olivat ensimmäistä kertaa haastateltavina, joten sekä haastattelija että haastateltava joutuivat uuteen rooliin. Valmistauduimme haastatteluihin käymällä haastattelukoulutuksissa liikunta- ja terveystieteiden sekä psykologian laitoksella. Teimme koehaastatteluja ja analysoimme niiden perusteella omia haastattelutaitojamme. Esitetasimme haastattelujen toimivuuden yläasteen oppilaiden ja omien opiskelukavereiden avulla. Haastattelukoulutuksen jälkeen arvioimme kehittyneemme haastattelijoina. Haastattelujen samankaltaisuuteen pyrimme valmistelemalla haastattelut yhdessä ja keskittymällä edellisten haastattelujen analysoinnin yhteydessä ilmenneisiin puutteisiin.

Aluksi huomasimme johdattelevamme kysymyksiä ja tyydyimme liian suppeisiin vastauksiin sekä käytimme liikaa sisäistämiämme ammattisanoja, joita haastattelemamme oppilaat eivät ymmärtäneet. Ensimmäisen haastattelun tulosten analysoinnin jälkeen päätimme keskittyä seuraavalla kerralla enemmän miksi –kysymysten tekoon, jotka antavat vastauksiin syvyyttä ja saavat vastaajan pohtimaan tarkemmin. Haastattelujen edetessä omaksuimme paremmin haastattelijan roolin. Haastatteluissa vaikuttavat aina haastattelijoiden tiedostamattomat ja tahattomat päätökset ja tulkinnat.

Saimme selvitettyä tapausoppilaiden osalta heidän arvioidensa mukaan motivaatioilmaston kokemisen, tavoiteorientaation ja sisäisen motivaation. Motivaatioilmaston intervention vaikutuksia oli vaikeampi havaita. Mielestämme yksi lukuvuosi on liian lyhyt ajanjakso tämänlaatuisten intervention toteutukselle. Haastattelujemme analysoinnin perusteella päättelimme, että toisen koekoulumme oppilaat olivat olleet koko yläasteen ajan ajoittain tehtäväorientoituneessa

opetuksessa. Tämän tulkitsimme toisen koekoulun tapausoppilaiden vastauksista, joista oli havaittavissa tehtäväorientoituneen motivaatioilmaston ominaispiirteitä koko yläasteen ajan. Valinnaiskurssien lisääntyminen molemmissa koekouluissa yhdeksänsillä luokilla vaikutti oppilaiden vastauksiin. Valinnaiskurssien lisääntyminen ei kuulunut motivaatioilmasto -interventioon.

Heikkouksina tutkimuksessamme näemme haastattelujen aloituksen ajankohdan. Mielestämme olisi ollut järkevää suorittaa ensimmäinen haastattelu ennen motivaatioilmasto -intervention alkua, jotta olisimme saaneet enemmän tietoa motivaatioilmasto -intervention vaikutuksista liikuntatunneilla. Tutkimuksen kannalta olisi ollut järkevää päästä seuraamaan opettajan toimintaa ennen interventiota ja intervention aikana sekä syventää tietoa haastattelemalla opettajaa. Opettajalta olisimme saaneet hänen omat tuntemukset interventiosta ja omien opetustapojen muutosten onnistumisesta. Opettajien haastattelut olisivat antaneet uuden ja täydentävän näkökulman tutkimukseemme, erityisesti motivaatioilmaston -intervention osalta. Otoskokoa suurentamalla olisimme saaneet laajemmin tietoa eritasoisten liikkujien tuntemuksista.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin poikiin. Tyttöjen arviot olisivat laajentaneet tutkimustamme, esimerkiksi tyttöjen varhaisemman fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen vuoksi. Olisimme saaneet syvempää ja laajempaa tietoa tapausoppilaiden tuntemuksista, jos emme olisi olleet haastattelijoina ensikertalaisia ja olisimme uskaltaneet käyttää avointa haastattelua. Mielestämme olisimme voineet täydentää omaa tutkimusaineistoa observoimalla liikuntatunteja joko paikan päällä tai videoimalla tunnit ja analysoimalla tallennetut materiaalit. Tutkimustamme olisi täydentänyt kvantitatiivisten tutkimustulosten mukaanotto, jolloin olisimme voineet yhdistää sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten tutkimusten aineistot. Kvantitatiivisilla menetelmillä olisimme saaneet yleisen kuvan oppilaiden kokemuksista liikuntatunneilta, ja tapausoppilaiden haastattelujen avulla olisimme voineet syventää haluamiamme teemoja.

Haastattelututkimus oli uusi lähestymistapa tutkittaessa motivaatioilmastoa, jota ei ole Suomessa aikaisemmin käytetty. Tutkittaessa motivaatioilmastoa uudella lähestymistavalla on aina ongelmia, jotka vaikeuttavat tutkimusprosessin kulkua ja voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jouduimme laatimaan haastattelurungot ilman, että olisimme voineet verrata omia kysymyksiämme aikaisemmin tehtyjen haastattelujen kysymyksiin. Teemahaastattelu ei anna mahdollisuutta tarkkojen, kvantitatiivisten kyselylomakkeiden kysymysten käyttöön. Tekemässämme teemahaastattelussa pyrimme saamaan selville asioiden ydinkohdat ohjaamalla haastatteluja haluamiemme teemojen suuntaan. Emme kuitenkaan edenneet aina oman ennakkoon suunnitellun haastattelurungon mukaan, vaan pyrimme hakemaan tarvitsemamme tiedon joustavasti oppilailta heidän kertomiensa asioiden perusteella. Haastateltava sai tuoda haastattelussa esiin kaikki haluamansa näkökohdat sekä niihin liittyvät merkitykset, joita pyrimme omilla kysymyksillämme tarkentamaan. Väärinkäsitysten oikaisemisen ja selventämisen mahdollisuus ovat haastattelututkimuksen etuja, joita käytimme saadaksemme luotettavampaa tietoa oppilaiden kokemuksista. Haastatteluilla halusimme saada kvantitatiivista tutkimusta yksityiskohtaisempaa ja syvempää tietoa oppilaiden kokemuksista liikuntatunneista sekä heidän kokemuksiinsa vaikuttavista tekijöistä. Haastattelujen aikana havainnoimme haastattelutilannetta ja raportoimme omat tuntemukset haastattelujen kulkuun liittyneistä tekijöistä, mitä mahdollisuutta kvantitatiivista kysymyslomaketta käytettäessä ei ole.

Tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä suoraan laajempiin kokonaisuuksiin, koska keskityimme vain neljään tapausoppilaaseen ja heidän kokemuksiinsa koululiikunnasta. Tutkimustulokset kertovat ainoastaan neljän oppilaan arvioista omasta liikuntaryhmästään, itsestään ja heidän opettajastaan. Päädyimme samaan tutkimustulokseen vertailtaessa tutkimustamme Kokkosen ym. (1999) tutkimukseen, jonka mukaan tehtäväorientoitunut opetus ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto lisäävät oppilaiden sisäistä motivaatiota oppilaan ollessa itse tehtäväorientoitunut.

Tällainen lähestymistapa tarjoaa mahdollisuuden jatkotutkimukseen, jossa tarkastellaan motivaatioilmasto -interventiota poikien lisäksi tyttöjen ja opettajien näkökulmista. Mielenkiintoista olisi tutkia oppilaiden motivaatioilmaston tuntemusten muutoksia pitkittäistutkimuksena ala-asteelta keskiasteen koulutukseen. Tutkimuskohteena olisi opettajan työtapojen muutosten merkitys motivaatioilmaston kokemiseen tai oppilaiden oman psyykkisen kehityksen vaikutus tavoiteorientaatioon. Jatkotutkimuksessa voisi yhdistää teemahaastattelun, avoimen haastattelun ja kvantitatiivisen tutkimusotteen. Mielenkiintoista olisi tehdä jatkotutkimusta myös toimintatutkimuksena. Tutkija suunnittelisi riittävän pitkän jakson, joka tähtää tehtäväsuuntautuneempaan motivaatioilmastoon. Pidetyt tunnit tallennettaisiin kuvanauhalle. Tutkimuksen aineisto koostuisi oppilaiden haastatteluista, tutkijan omista arvioista ja tuntemuksista sekä kuvanauhoista.

## LÄHDELUETTELO

- Alfermann, D. 1999. Teacher - Student interaction and interaction patterns in student groups. Teoksessa Y. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, 343-377.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ames, C. & Archer, J. 1987. Mother's belief about role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology* vol. 79, 409-414.
- Ames, C. 1992. Achievement goals, motivational climate and motivation process. Champaign, IL: Human Kinetics, 161-176.
- Berger, P. 1998. Exploring Mathematical Beliefs - the Naturalistic Approach. Teoksessa M. Ahtee & E. Pekonen (toim.) *Research Methods in Mathematics and Science Education*. Helsinki: Hakapaino, 25-40.
- Biddle, S. & Mutrie, N. 1991. *Psychology of Physical activity and exercise. A health related perspective*. London: Springer Verlag.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education: An Introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brustad, R. J. 1988. Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10, 307-321.
- Butler, R. 1987. Task involving and ego involving properties in evaluation. Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology* 79, 474-482.
- Butler, R. & Neumann, O. 1995. Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology* 87, 261-271.
- Carlson, T. B. 1995. We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 14 (4), 467-477.



- Chalip, L., Csikszentmihalyi, M., Kleiber, D. & Larsson, R. 1984. Variations of experience in formal sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 55, 109-116.
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Josey-Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1980. The empirical exploration of intrinsic motivational process. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*. Vol. 13. New York: Academic Press, 39-80.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. A. Dienstbier (toim.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol 38, *Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska, 237-288.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 1992. The intation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. Teoksessa A. K. Boggiano & T. S. Pittman (toim.) *Achievement and motivation. A social-developmental perspective*. Cambridge University Press, 9-36.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. 1995. Human autonomy: The basis for true self-esteem. teoksessa M. Kernis (toim.) *Agency, efficacy and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Dorobantu, M. & Biddle, S. 1997. Interactive effects of goal orientations and perceived competence on intrinsic motivation in Romanian physical education students. Teoksessa R. Lidor & M. Bar-Eli (toim.) *Proceedings of the World Congress of Sport Psychology, part 1. Innovations in Sport Psychology: Linking Theory and practise*. ISSP, 239-241.
- Duda, J. L., Olson, L. K. & Templin, T. J. 1991. The relationship between task and ego orientation to sportmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quaterly for Exercise and Sport* 62, 79-87.

- Duda, J. L. 1992. Motivation in Sport setting: A goal perspective approach. Teoksessa G. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 57-91.
- Duda, J.L & Nicholls, J.G. 1992. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84, 290-299.
- Duda, J. L. 1993. A goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Teoksessa S. Serpa ym. (toim.) Sport psychology: an integrated approach. Proceedings of the eighth world Congress of sport psychology. Lissabon. ISSP, 65-81.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & Cathey, D. 1995. Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology* 26, 40-63.
- Duda, J. L. 1997. Tavoitesuuntautuneisuuden yhteyksiä liikuntaharrastukseen ja terveyteen tytöillä ja naisilla. Movement and Sport in the Life-cycle of Women- kongressi Lahdessa 27.7- 1.8.1997. *Liikunta ja Tiede* 5, 17-21.
- Duncan, S. C. 1993. The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 64 (3), 314-323.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation: a developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) Research on Motivation in Education. Vol. 3. CA: Academic Press, 259-295.
- Ford, M. 1992. *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Boston, MA: Sage.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. & Armstrong, N. 1994. Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology* 64, 253-261.

- Fox, K., & Biddle, S. 1998. The child's perspective in physical education: Children's participation motives. *British Journal of Physical Education* 19, 79-82.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. 1996. *Educational Research. An Introduction*. 6. painos. New York: Longman.
- Gill, D. L. 1986. *Psychological Dynamics of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gill, D. L., Gross, J. B. & Huddleston, S. 1983. Participation motivation in youth sport. *International Journal of Sport Psychology* 14, 1-14.
- Goudas, M. & Biddle, S. 1994. Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Education* 3, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. 1995. It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching styles affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist* 9 (3), 254-264.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta -konsultit.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsider. *Human Development* 21, 34-64.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53, 87-97.
- Harter, S. 1985. Competence as a dimension of self -evaluation: Toward a comprehensive model of self -worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.) *The development of the self*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich, 55-121.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä. *Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: ATENA kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hämäläinen, H., Fredriksson, J. & Ihanus, J. 1993. Lukion psykologia 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Tavoiteorientaation ja motivaatioilmaston yhteydet sisäiseen motivaatioon. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan Pro Gradu- tutkielma.
- Jackson, K. W. & Shea, D. J. 1982. Motivation trainingn Perspective. In Rodey, D & Atkinson, S. (toim.) Organization Development: Progress & Perspectives. New York: MacMillan Publishing.
- Jansson, L. 1990. Urheilijoiden psyykkinen valmennus. Keuruu: Otava.
- Kannas, L. & Tynjälä, J. 1998. Liikunta myötätulessa nuorten arjessa. Liikunta & Tiede 4, 4-10.
- Kavassanu, M. & Roberts, G. 1996. Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. Journal of sport and exercise psychology. 3, 264-280.
- Kimiecik, J., Allison, M. L. & Duda, J. 1986. Performance satisfaction, perceived competence and game outcome: The competitive experience of boy's club youth. International Journal of Sport Psychology 17, 255-268.
- Kokkonen, J., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Sepponen, K. & Pöllänen, J. 1999. MOTIVOIKO koululiikunta? -vertailussa koululaiset Jyväskylästä ja Pietarista. Liikunta & Tiede 4, 56-59.
- Kujala, T. 1983. Opettajien ja oppilaiden välittömät kokemukset liikuntatunneista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Kärki, E. & Lemmetyinen, H. 1990. Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja liikunnanopettajasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Lintunen, T., Leskinen, E., Oinonen, M., Salinto, M. & Rahkila, P. 1995. Change, reliability and stability in self-perceptions in early adolescence: A four

- year follow-up study. *International Journal of Development* 18, 351-364.
- Lintunen, T. 1997. Motiivi-ilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta & Tiede* 4, 4-7.
- Liukkonen, J. 1996. Tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto ja viihtyvyys lapsiurheilussa. *Urheilupsykologia. Suomen urheilupsykologisen yhdistyksen julkaisuja* 2, 3-5.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1997. Lisää lii kuntamotivaatiota. *Liikunta & Tiede* 6, 13-15.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. *Liikunta & Tiede* 6, 8-12.
- Liukkonen, J. 1997. Enjoyment as an affective outcome of motivational orientation and perceived motivational climate. Teoksessa J. Bangsbo et al. (toim.) *Book of Abstracts 1. Second Annual Congress of the European College of Sport Science. August 20-23. Copenhagen. Denmark.*
- Liukkonen, J., Telama, R. & Biddle, S. 1998. Enjoyment in youth sports: A goal perspective approach. *European yearbook of sport psychology* 2.
- Madsen, K. B. 1983. *Yleinen psykologia*. Espoo: Weiling- Göös.
- Maeher, M. L. 1984. Continuing motivation: an analysis of a seldom consire educational outcome. *Review of Educational Research* 46, s. 443-462.
- Maeher, M. L. & Braskamp, L.A. 1986. *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA.: Lexington Books.
- Maier, H. 1998. On empirical research in didactics. Teoksessa M. Ahtee & E. Pehkonen (toim.) *Research methods in mathematics and science education*. Helsinki: Hakapaino. 57-72.
- Malinen, P. 1992. *Looginen ajattelu matematiikan opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 49.
- Mandler, G. & Sarason, S. B. 1952. On the factorial and construct validity of the intrinsic motivation inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 68, 20-32.

- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. 1989. Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 60, 48-58.
- Newton, M. L. & Duda, J.L. 1993. The relationship of goal orientations to idactivity cognitions and post-performance attributions among bowling class students. Teoksessa J. L. Duda (toim.) goal perspective theory of meaning and motivation in sport. Purdue University, USA. Department of health, kinesiology and leisure studies.
- Nicholls, J. G. & Miller A. T. 1984. Development and its discontents: The differation of the concept of ability. Teoksessa J. Nicholls (toim.) Advances in motivation and achievement. The development of achievement motivation. Greenwich, LT: JAI Press, 185-218.
- Nicholls, J. G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, Mass: Harvard university Press.
- Nieminen, J. (toim.) 1996. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: 13.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1999. Liikunnalla monta roolia nuorten vapaa -ajassa. *Liikunta & Tiede* 3, 13-16.
- Ommundsen, Y. 1992. Selfevaluation, affect and drop out in the soccer domain. A prospective study of young male Norwegian players. Väitöskirja. Norwegian university of sport and physical education.
- Ommundsen, Y., Robert, G. & Kavassanu, M. 1998. Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Science*. 16, 153-164.
- Ommundsen, Y. & Bar-Eli, M. 1999. Psychological outcomes: Theories, research and recommendations for practise. In Y.V. Auweele, F., Bakker, S., Biddle, M., Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for Physical Educators*. Champaign, IL: Human kinetics, 73-113.

- Papaioannou, A. 1995. Motivation in children's physical education. Teoksessa S. Biddle (toim.) European perspectives on exercise and sport psychology. 245-266.
- Papaioannou, A. & Goudas, M. 1999. Motivational climate of the physical education class. Teoksessa Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) Psychology for Physical Educators. Champaign, IL: Human Kinetics, 51-68.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2.painos. London: Sage.
- Peckman, G. 1984. Student performance assessment - bane or blessing: Student's perceptions of the effects of assessment upon their motivation toward physical education, enjoyment of sport and improvement of sport skills. Teoksessa M. C. Howell & J. E. Saunders (toim.) Proceeding of the 7th Commonwealth and International Conference, vol 6. Movement and Sport Education. Saint Lucia, Brisbane, Australia. Department of human movement studies. University of Queensland, 45-49.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1989. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1991. Ihmisten johtaminen. Keuruu: Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta -sarja 29. Helsinki: Otava.
- Perttula, J. 1998. The Possibilities and Impossibilities of Qualitative Research Orientations. Teoksessa M. Ahtee & E. Pekonen (toim.) Research Methods in Mathematics and Science Education. Helsinki: Hakapaino, 73-89.
- Plant, R. W. & Ryan, R. M. 1985. Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness. self-awareness and ego-involvement: an investigation of internally controlling styles. Journal of Personality, 53 (3), 435-449.

- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki: Ykköspaino Oy, 11-27.
- Rauste- von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: ATENA. WSOY.
- Roberts, G., Kleiber, D. A. & Duda, J. 1981. An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology* 3, 206-216.
- Roberts, G. & Duda, J. 1984. Motivation in Sport: The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology* 6, 312-324.
- Roberts, G. C. 1984. Achievement motivation in childrens sport. Teoksessa J. Nicholls (toim.), *Anvances in motivation and achievement: The development on achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in Sport and Exercise. Conceptual constraints and covergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois. *Human Kinetics*, 3-29.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Hall, H. 1994. Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child, 1-37.
- Roos, J. 1987. *Suomalainen elämä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 6.
- Ruohotie, P. 1991. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa Ruohotie, P. (toim.) *Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajan koulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 4, 85-121.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 7, 5-80.



- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ryan, R. M. 1982. Control and information in the interpersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 315-328.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. 1983. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 45 (4), 736-750.
- Salo-Gunst, L. & Viikko-Riihelä, A. 1991. *Psykologian opas*. Juva: WSOY.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 40.
- 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, 25-35.
- Scanlan, T. K. & Simmons, J. P. 1992. The construct for sport enjoyment. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199-215.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L. & Chi, L. 1992. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of sport and exercise psychology* 14, 375-391.
- Seppä, K. 1987. Jyväskyläläisten lentopallonharrastajien motiivit ja fyysinen minäkuva. *Liikuntapedagogiikan tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Spray, C. M. & Biddle, S. 1997. Achievement goal orientations and participation in physical education among male and female sixth form students. *European Physical Education Review* 1, 83-90.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä 51. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Tapia, J. A. & Nunez, L. I. 1991. Enchanging learning motivation. Paper presented at 4th European Association for research of learning and instruction (EARLI)- conference , Turku.
- Tappe, M.K., Duda, J.L. & Menges-Ehrwald, P. 1990. Personal investment predictors of adolescent motivational orientation toward exercise. Canadian Journal of Sport Sciences. 15, 185-192.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta & Tiede 3, 4-9.
- Treasure, D. C. 1997. Perception of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. Journal of Sport and Exercise Psychology 19, 278-290.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. 1995. The motivational climate matters: Children's cognitive and affective responses in sport. University of Illinois at Urbana- Champaign.
- Trost, J. 1997. Kvalitatiiva intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luettavuudesta. Kasvatus 22, 5-6, 387-397.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusitalo, H. 1997. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Valkonen, H. 1996. Viihtymättömyys koululiikunnassa peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Vallerand, R. S. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P Zanna (toim.) Advances in experimental social psychology. San Diego, CA: Academic Press, 271-360.

- Walling, M. D. & Duda, J. L. 1992. The relationship on goal orientations to beliefs about and the perceived purposes of physical education. Teoksessa J. L. Duda (toim.) A goal perspective theory of meaning on motivation in sport. Purdue university, USA. Department on health, kinesiology and leisure studies.
- Wankel, L. M. & Sefton, J. M. M. 1989. Factor distinguishing high- and low- fun experiences in ice hockey. *World Leisure and Recreation* 31, 29-31.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino.
- Weiss, M. & Chaumeton, N. 1987. Motivational orientations in sport. Teoksessa T. Horn (toim.) *Advances in sport psychology*. Champaign: Human Kinetics, 61-99.
- Weiss, M. & Pettlichkoff, L. 1989. Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science* 1, 195-211.
- Wessling-Lünnemann, G. 1982. Lehrertraining für leistungsmotivations förderung im Sportunterricht. Entwicklung und Evaluation einer Fortbildungskonzeption. Köln: Institut für Didaktik der Schulsports der Deutschen Sporthochschule.
- White, R. W. 1959. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review* 66, 297-333.
- White, S. A. & Duda, J. L. 1994. The relationship of gender level of sport involvement and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal Of Sport Psychology* 25, 4-18.
- Virkkunen, A. 1994. Koululiikunta yläasteen vuosina. Persoonallisuuden kasvu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S. & Fox, K. 1997. Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. *Pediatric exercise science* 47, 65-79.
- Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveystieteen julkaisuja 50. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

## LIITTEET

Liite 1: Ensimmäisen haastattelukerran runko

Liite 2: Toisen haastattelukerran runko

Liite 3: Kolmannen haastattelukerran runko

Liite 4: Tutkimushenkilöiden koodaus

## Liite 1: Ensimmäisen haastattelukerran runko

### Motivaatioilmasto- tutkimus

#### Haastattelurunko

##### Aktiivisuus liikuntatunneilla

##### Vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus (seurassa, vapaasti)

- mitä koululiikunta antaa vapaa-ajalle

##### Kodin suhtautuminen

##### Liikunnan intensiteetti

##### Liikuntanumeron merkitys?

##### Sekaryhmät?

##### Miten opettajan pätevyys vaikuttaa motivaatioon?

- minkälainen on hyvä/ huono liikunnanopettaja?

##### Suhtautuminen koulun liikuntatunteihin nyt ja aiemmin

- mikä huonoa ja mikä hyvää
- miksi liikunta ei kiinnosta/ kiinnostaa
  - >> erilaisilla tunneilla, eri tilanteissa, opettajan mielialan vaikutus
- mitä mieltä kuntotesteistä
- paikat, matkustus, välineet, tunnin ajankohta, hiukset sotkeentuu...
- minkälaisia lajeja haluaisit
- miten muuttaisit liikuntatunteja

##### Millainen liikunnanopettaja nyt ja aiemmin

##### Sisäisen motivaation ulottuvuudet:

- koettu pätevyys
- autonomia

- sosiaalinen yhteenkuuluvuus
  - viihtyminen
  - koettu tärkeys
  - haasteellisuus
  - elämyksellisyys
- >> kaikkien osalta: milloin syntyy ko. alueilla hyviä/ huonoja tuntemuksia
- >> millainen tunnin pitäisi olla kunkin tekijän osalta
- >> vertaa vapaaehtoiseen liikuntaa kutakin aluetta
- sisäinen/ ulkoinen motivaatio jatkumo

Motivaatioilmaston ulottuvuudet:

- yhteistoiminnallisuus
- merkittävä rooli
- edistymiseen, oppimiseen, kehittymiseen keskittyminen
- virheistä rankaisu
- toisten suosiminen
- keskinäinen kilpailu
- useita yrityksiä

Millaisessa liikuntaryhmässä haluaisit toimia?

- yhteistoiminta

## Liite 2: Toisen haastattelukerran runko

### Haastattelurunko II

#### Motivaatioilmasto- tutkimus

##### Tuntemukset liikuntatunneilta:

- hyvää/ huonoa
- virikkeitä uusiin harrastuksiin
- vuodenaikojen vaihtelun merkitys
- lajien vaihtuminen
- fiilikset

##### Sisäinen motivaatio:

- millaisesta koululiikunta on mieluisinta ja miksi
- omat tuntemukset joukkue/ yksilölajeista. Perustelut.
- kilpailu itseä/ muita vastaan
- ihanneopettaja ja ihannetunti
- haluaisitko muuttaa omaa tai muiden käytöstä liikuntatunneilla ja miten
- suosiminen
- numeron merkitys
- kaverien painostus
- opettajan kehu
- yhteistyö: työskentely, kaveriapu ← miten kehittäisit ja miksi

##### Motivaatioilmasto

- kuka johtaa tuntia
- opettajan rooli
- yhteistoiminta
- opettajan palautteen laatu

### Liite 3: Kolmannen haastattelukerran runko

#### Haastattelurunko III

#### Motivaatioilmasto- tutkimus

Muista! Tällä kertaa pääpaino muutoksen tutkimisessä!!!!!!

#### Motivaatioilmasto

##### Muutokset oppilaiden toiminnassa:

- osallistumisen aktiivisuus
- yhteistoiminta
- oma roolisi luokassa
- oletko auttanut/ saanut apua oppimisessa

##### Muutokset opettajan toiminnassa:

- vastuun antamisessa tapahtuneet muutokset
- tuntien muutokset
- miten opettaja huomioi sinut
- palautteen määrä/ laatu
- harjoitusten määrä/ laatu
- tunnin ilmapiiri

##### Sisäinen motivaatio:

- oma mahdollisuus vaikuttaa tunnin kulkuun/ sisältöön
- oppilaiden saama vastuu
- ryhmä-/ parityöt
- oman kehityksen seuraaminen
- eriyttäminen



- sosiaalinen hyväksyntä
- koettu pätevyys
- autonomia

Tavoiteorientaatio:

- kilpailu-/ tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio
- em. oman ja muun ryhmän osalta
- omat tavoitteet ja niiden saavuttaminen
- onnistuminen

MITEN OPETUS ON MUUTTUNUT?

MITEN ITSE KOET MUUTOKSEN?

MITEN LUOKKA KOKEE MUUTOKSEN?

## Liite 4: Tutkimushenkilöiden koodaus

## Tutkimushenkilöiden koodaus

<b>Koulu</b>	<b>Oppilas</b>	<b>Haastattelukerta</b>	<b>Numerointi</b>
<b>K</b>	Y, T	1, 2, 3	KY1, KY2, KY3 KT1, KT2, KT3
<b>V</b>	Y, T	1, 2, 3	VY1, VY2, VY3 VT1, VT2, VT3