

**Kilpailun yhteys motivaatioilmaston ja tavoiteorientaati-
on kokemiseen urheilu- ja ei-urheiluluokkalaisilla**

Jere Ronkainen & Rosa-Maria Tuisku

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ronkainen, Jere & Tuisku, Rosa-Maria. 2016. Kilpailun yhteys motivaatioilmaston ja tavoiteorientaation kokemiseen urheilu- ja ei-urheiluluokkalaisilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 65 sivua ja 2 liitettä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten yläkouluikäisten urheiluluokkalaisten suhtautuminen kilpailuun eroaa ei-urheiluluokkalaisten kokemuksista koululiikuntatunneilla. Tutkimme liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja tavoiteorientaatiota suhteessa kilpailullisuuteen. Selvitimme myös sukupuolten välisiä eroja kilpailullisuuden ja motivaatioilmaston kokemisessa sekä tavoiteorientaatiossa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella neljästä eri yläkoulusta kahdesta eri kaupungista vuoden 2015 aikana. Lopullisesta vastaajajoukosta (N=312) urheiluluokkalaisia oli 218 (poikia 119 ja tyttöjä 99). Ei-urheiluluokkalaisia vastaajista oli 94 (poikia 63 ja tyttöjä 31). Mittareina käytimme A 2 x 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport -mittaria (Conroy, Elliot & Hofer 2003), Soinin (2006) väitöskirjan koululiikunnan motivaatioilmastomittaria sekä Salopellon ja Sarkkisen (2014) pro gradu -tutkielmaan pohjautuvaa kilpailullisuusmittaria.

Tuloksista kävi ilmi, että urheiluluokkalaiset kokivat kilpailun keskimäärin miellyttävämpänä kuin ei-urheiluluokkalaiset. Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokivat autonomiaa lukuun ottamatta kaikki motivaatioilmastomuuttujat sekä tavoiteorientaation ulottuvuudet korkeammiksi kuin muut ryhmät. Sukupuolten välisistä eroista kävi ilmi, että urheiluluokkalaiset pojat olivat minäorientoituneempia ja kokivat motivaatioilmaston minäsuuntautuneempana kuin kaikki muut ryhmät. Sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat olivat tehtäväorientoituneempia kuin ei-urheiluluokkalaiset oppilaat. Ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliltä ei kuitenkaan löytynyt eroja minäorientaation osalta.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että suuri osa oppilaista kokee kilpailun käytön liikuntatunneilla hyväksyttävänä, mutta opettajan vastuulla on huolehtia kilpailun järjestämisestä siten, että se tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa.

Asiasanat: kilpailu, koululiikunta, liikuntamotivaatio, motivaatioilmasto, tavoiteorientaatio, urheiluluokka

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LIIKUNTAMOTIVAATIO	7
	2.1 Motivaatioteoriat.....	7
	2.1.1 Itsemääräämisteoria.....	8
	2.1.2 Tavoiteorientaatioteoria	11
	2.2 Motivaatioilmasto	14
3	KILPAILU KOULULIIKUNNASSA	18
	3.1 Kilpailua vastustavia näkökulmia.....	19
	3.2 Kilpailua puoltavia näkökulmia	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Urheiluluokkatoiminta Suomessa	29
	5.2 Tutkittavat.....	31
	5.3 Tutkimusmenetelmät	32
	5.3.1 Aineiston keruu	32
	5.3.2 Muuttujat.....	32
	5.3.3 Aineiston analyysi.....	35
	5.4 Tutkimuksen luotettavuus	37
	5.4.1 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	37
	5.4.2 Tutkimuksen eettisyys.....	38
6	TULOKSET	39

6.1 Urheiluluokkalaisten ja ei-urheiluluokkalaisten suhtautuminen kilpailuun liikuntatunneilla.....	39
6.2 Kilpailullisuuden yhteys motivaatioilmastoon ja tavoiteorientaatioon	40
6.2.1 Kilpailullisuuden yhteys motivaatioilmastoon	40
6.2.2 Kilpailullisuuden yhteys tavoiteorientaatioon	42
6.3 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys motivaatioilmastoon ja tavoiteorientaatioon	43
6.3.1 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys motivaatioilmastoon	43
6.3.2 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys tavoiteorientaatioon	45
7 POHDINTA.....	46
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
7.1.1 Kilpailun kokeminen	46
7.1.2 Motivaatioilmasto ja tavoiteorientaatio kilpailullisuusryhmien kokemana.....	47
7.1.3 Sukupuolten väliset erot motivaatioilmastossa ja tavoiteorientaatiossa	50
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	54
LÄHTEET	57
LIITTEET.....	65
Liite 1. Tutkimuksen kyselylomake urheiluluokkalaisille	65
Liite 2. Tutkimuksen kyselylomake ei-urheiluluokkalaisille	71

1 JOHDANTO

Koululiikunnalla on tärkeä rooli lasten liikunnallisuuden edistäjänä. Peruskouluajan liikunnalla tavoitetaan suurin osa lapsista ja nuorista, mikä on merkittävää asenteiden muokkaamisen ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta. Vaikka koululiikunta ei yksin täytä lasten ja nuorten suositeltua fyysisen aktiivisuuden määrää vähäisten tuntimäärien vuoksi, se on korvaamaton keino liikunnallisten tietojen ja taitojen omaksumiselle. Koululiikunta ei tähtää huippu-urheilullisiin päämääriin, vaan pyrkii luomaan mahdollisimman monelle oppilaalle riittävät perustaidot liikunnan harrastamiselle (Laakso 2002, 391). Peruskoulu on kuitenkin merkittävä nuoren urheilijan uraan vaikuttava toimintaympäristö (Kalaja 2014, 84), ja siksi yhteistyötä koulujärjestelmän ja urheilutoiminnan välillä pidetään tärkeänä urheilijapolun tukemisen kannalta (Mononen ym. 2014, 13). Eräs keino tukea nuoren urheilijapolkua on urheilu- ja liikuntaluokkatoiminta, joka on levittäytynyt ympäri Suomea. Toiminnalle ei ole olemassa yhtenäistä toiminnan järjestämistä koskevaa ohjeistusta, jonka vuoksi sisällöt ja käytännöt ovat hyvin kirjavia. Tämän vuoksi herää kysymys siitä, miten toiminnassa on otettu huomioon opetussuunnitelman tavoitteet (2014) sekä urheiluun vahvasti liittyvä kilpailullisuus.

Liikunnan tulee tarjota mahdollisuuksia leikinomaiseen kisailuun ja reilun pelin periaatteiden omaksumiseen (OPS 2014). Kuitenkin monissa tutkimuksissa (Bryan & Solmon 2006; Bernstein, Phillips & Silverman 2011; Jaakkola 2002; Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen & Ommundsen 2009; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007; Soini 2006) on nostettu esille liiallisen kilpailullisuutta korostavan ympäristön haitallisuus. Suomessa on tutkittu melko vähän kilpailua koulussa ja sitä koskevaa tutkimusta tulisi laajentaa, jotta sen hyödyt löydettäisiin ja tunnistettaisiin (Heikintalo & Keskinen 2005). Kilpailulla on kaksijakoinen sisältö, eikä sitä tulisi tarkastella liian mustavalkoisesti (Helander 2011, 22; Harvey & O'Donovan 2013). Kilpailun käyttö liikunnassa jakaa mielipiteet varsin voimakkaasti kahtia, sillä kilpailusta voi seurata sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia riippuen siitä, miten kilpailua käytetään. (Heikintalo & Keskinen

2005, 67, 71, 84.) Aikuiset unohtavat helposti, että liikuntaa tulisi toteuttaa lasten ehdoilla, minkä seurauksena liikunnasta tulee kilpailullista ja lasten innostuneisuus liikuntaa kohtaan saattaa herkästi laskea (Beurlingin 2011, 53).

Opettajan rooli on erityisen ratkaiseva siinä, mitä opetuksellisia ja kasvatuksellisia keinoja liikuntatunnilla käytetään, ja millaiseksi liikuntatunnin ilmasto muotoutuu. Liikuntamotivaatio liittyy keskeisesti siihen, millaisella intensiteetillä ja sitoutuneisuudella oppilas liikuntatunnilla suorittaa tehtäviä, ja sitä kautta vaikuttaa suoraan motivaatioilmastoon. Tutkimuksemme teoreettisena perustana toimivat itsemäärämisteoria (Deci & Ryan 1985, 2000) ja tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989). Koululiikunnan motivaatioilmasto voi edistää tai heikentää itsemäärämisteoriassa määriteltyä kolmea psykologista perustarvetta, jotka ovat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokeminen (Soini 2006, 22). Jos oppilas kokee nämä perustarpeet myönteisinä, hän viihtyy ja toimii aktiivisesti tunnilla ja on sisäisesti motivoitunut. (Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015; Deci & Ryan 2000). Motivaatioilmaston muodostumiseen on yhteydessä myös yksilön orientaatio toimintaa kohtaan. Tavoiteorientaatioteoriassa yksilö osoittaa pätevyyttään joko minä- eli kilpailuorientoituneesti tai tehtäväorientoituneesti. Useissa tutkimuksissa on todettu tehtäväilmaston (mm. Baeno-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos & Ortiz-Camacho 2015; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015; Kalaja ym. 2009) ja tehtäväorientaation (mm. Baeno-Extremera ym. 2015; Jaakkola 2002) edistävän positiivisia vaikutuksia liikuntatunnilla.

Urheiluluokkiin kohdistuva tutkimus on erittäin ajankohtaista, sillä urheiluluokat ovat toimineet Suomessa vasta lyhyen aikaa, eikä niitä ole juuri ollenkaan tutkittu (Kujanpää & Kangaspunta 2009). Sen vuoksi halusimme selvittää, mitä eroja urheilu- ja ei-urheiluluokkalaisilla sekä sukupuolten välillä on kilpailun ja motivaatioilmaston kokemisessa sekä tavoiteorientaation näyttäytymisessä liikuntatunneilla.

2 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Motivaatio on määritelty sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motivaatiolla on myös vaikutuksensa siihen, miten yksilö ajattelee tai tuntee kun hän suorittaa tehtävää. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Liukkonen ja Jaakkola (2012, 48) määrittelevät motivaation monimutkaiseksi prosessiksi, joka muodostuu persoonallisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä. Roberts (2001, 6) mukaan tutkimuskirjallisuudessa motivaatiolla viitataan erilaisiin tekijöihin, joita ovat persoonallisuustekijät (yksilölliset ominaisuudet), sosiaaliset muuttujat (ympäristö ja vuorovaikutussuhteet), ja kognitiiviset tekijät (tiedolliset taidot). Nämä tekijät tulevat voimaan, kun henkilö ryhtyy suorittamaan tehtävää, josta häntä arvioidaan, kun hän osallistuu kilpailuun toisten kanssa tai yrittää säilyttää tiettyä taitotasoa. Motivaatio antaa suunnan käyttäytymiselle eli kun tavoitteena on saavuttaa jotakin, motivaatio ohjaa siihen suuntaan ja laittaa yksilön arvioimaan omaa pätevyyttään tietyssä tilanteessa. (Deci & Ryan 1985, 3; Roberts 2001, 3–4.)

Motivaatiolla on keskeinen vaikutus siihen, millainen on liikunnan intensiteetti, toiminnan pitkäjänteisyys, tehtävien valinta ja itse suorituksen laatu. Liikuntamotivaation heräämisen kannalta on tärkeää tiedostaa, kuinka motivaatio syntyy ja pysyy yllä ja kuinka siihen voidaan vaikuttaa. Siksi motivaatiota voidaan pitää keskeisenä näkökulmana liikunnanohjaus- ja opetustapahtumassa. (Liukkonen ym. 2007, 157).

2.1 Motivaatioteoriat

Motivaatioteorioita on monia ja niitä on löydettävissä ainakin 32 erilaista (Roberts 2001, Salmela-Aro & Nurmi 2005). Motivaatioteoriat liittyvät ihmisen toiminnan virittymiseen ja ohjaamiseen liittyviin kysymyksiin, ja useimmat teoriat käsittelevät yksilön henkilökohtaisia tavoitteita, uskomuksia mahdollisuudesta vaikuttaa omaan toimintaan ja emootioiden eli tunteiden viriämiseen (Lehtinen

ym. 2007, 178.) Vallitsevana näkökulmana liikuntamotivaatiotutkimuksissa ovat sosiaalis-kognitiiviset motivaatioteoriat, joihin kuuluvat tavoiteorientaatio-teoria sekä itsemääräämisteoria. Sosiaalis-kognitiivisessa viitekehyksessä motivaatio syntyy kognitiivisten ominaisuuksien ja sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. Sosiaalinen tekijä on liikuntatunnin motivaatioilmasto ja kognitiivisia tekijöitä ovat autonomia, pätevyys ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. Ihmisen toiminnan sitoutumisen tavoitteet ovat päätutkimuskohteina, ja ne ovat teoriasta riippuen sisäisiä tai ulkoisia tai vaihtoehtoisesti tehtävä- tai minäsuuntautuneita. (Soini 2006, 21.) Itsemääräämisteoria ja tavoiteorientaatioteoria ovat tärkeitä perspektiivejä, kun tarkastellaan oppilaiden motivaatiota ja koululiikunnan motivaatioilmastoa (Soini 2006, 27–28).

2.1.1 Itsemääräämisteoria

Nykypäivän motivaatiotutkimuksissa yksi eniten käytetyistä viitekehyksistä on itsemääräämisteoria (Gómez-López, Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Castañón-Rubio & Abrales 2015, 1; Deci & Ryan 2000, 227). Motivaatio nähdään eräänlaisena jatkumona, jossa edetään amotivaatiosta eli motivaation puuttumisesta neljän eri ulkoisen motivaatioluokan kautta sisäiseen motivaatioon. Amotivaatio on alhaisin luokka jatkumossa, ja siinä motivaatio puuttuu kokonaan. Oppilas, jolta puuttuu motivaatio, kokee toiminnan täysin ulkoapäin ohjatuksi ja kontrolloiduksi, ja siksi hän ei tunne tarvetta osallistua mihinkään toimintaan. (Soini 2006, 23–24.) Amotivoitunut yksilö kokee myös epäpätevyyttä ja negatiivisia tunteita, kuten apatiaa ja avuttomuutta (Vallerand 2001, 271).

Ulkoisen motivaation seurauksena toimintaan osallistutaan palkkioiden tai pakotteiden vuoksi sekä sosiaalisen hyväksynnän vuoksi, esimerkiksi yksilö toivoo saavansa hyväksyntää vertaisiltaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 51; Vallerand 2001, 271.) Ulkoiset motivaatioluokat ovat ulkoinen motivaatio, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitu säätely. Luokat eroavat toisistaan itsemääräämiseltään. Koululiikunnassa tasot ilmenevät seuraavasti: Ulkoisessa motivaatiossa oppilas liikkuu tunnilla vain saadakseen hyviä arvosanoja, ja häntä ohjaavat ulkoiset tekijät. Pakotetussa säätelyssä oppilas ei kykene jää-

mään liikuntatunnilta pois syyllisyydentunteen takia, vaikka hän olisi kipeä. Tunnistetussa säätelyssä toiminnan itsemäärääminen lisääntyy, ja oppilas motivoituu liikuntatunnin tehtävistä, koska liikunta itsessään on hänelle tärkeää. Integroidussa säätelyssä toiminta perustuu vahvaan autonomiaan, ja siitä seuraa, että liikunnasta on tullut niin tärkeää, että se haittaa jo muita elämän osa-alueita, kuten sosiaalisia suhteita. (Deci & Ryan 2000, 235–237.) Itsemääräämisteorian konsepti on tärkeä ulkoisen motivaation ja sen sosiaaliseen ympäristöön mukautumisen ymmärtämiselle (Deci & Ryan 1985, 40).

Ulkoisen motivaation kautta edetään sisäiseen motivaatioon, joka on puhtaasti autonomista. Toimintaan osallistutaan sen itsensä ja siitä saatavan mielihyvän vuoksi. Sisäinen motivaatio lisää osallistumista liikuntaan ja on keskeinen tekijä fyysisessä aktiivisuudessa. Se lisää oppilaan viihtymistä ja positiivisten tunteiden syntymistä liikuntatunneilla. (Baena-Extremera ym. 2015, 217–218; Deci & Ryan 2000, 235–237.) Lisäksi liikuntatunnilla viihtyminen on merkittävä tekijä sisäisen motivaation syntymisessä. Terve ja turvallinen kasvuympäristö edistää yksilön viihtymistä sekä itsetunnon kehittymistä positiiviseksi liikunnassa. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 49.) Lisäksi sisäisellä motivaatiolla on tärkeä rooli liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. Siksi koululiikunnassa tulee korostaa sisäisen liikuntamotivaation herättämistä. (Soini 2006, 24.) Sisäisesti motivoitunut oppilas jaksaa jatkaa liikkumistaan, vaikka kohtaisikin vastoinkäymisiä. Mitä enemmän yksilöllä on sisäistä motivaatiota sitä sitouneempi hän on liikuntaa kohtaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 50–51.)

Sisäinen motivaatio muodostuu kolmesta henkilökohtaiseen kokemukseen liittyvästä tekijästä, jotka ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuuksia kontrolloida omaa toimintaansa ja sen säätelyä. Koettu autonomia on yksi itsemääräämisteorian kulmakivistä, ja se määrää kehittykö motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi. (Deci & Ryan 2000, 253–254.) Koulussa autonomian kokeminen näkyy siten, että oppilas saa vaikuttaa päätöksiin ja ratkaisuihin. Jos oppilas ei pääse vaikuttamaan toimintaan, joka on ulkopuolelta ohjattua, kiinnostus tehtävää kohtaan laskee. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 53; Soini 2006, 24.)

Koetun autonomian on nähty tukevan myös sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Gråstén, Liukkosen, Jaakkolan ja Yli-Piiparin 2010). Tutkimuksista (Shen 2015; Cox, Smith & Williams 2008) autonomian kokemisesta osassa ei ole löydetty eroja sukupuolten väliltä. Soini (2006) puolestaan raportoi 14–15-vuotiaiden poikien kokevan enemmän autonomian tunnetta kuin tytöt liikuntatunneilla.

Koettu pätevyys on yksilön näkemys kyvyistään, kun hän on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koettu pätevyys tarkoittaa itsemääräämisteoriassa yksilön tuntemaa tyydytystä omasta oppimisestaan sekä sitä, millaiseksi liikkujaksi ja oppijaksi yksilö kokee itsensä. Jos tehtävä itsessään ei aiheuta tyydytystä tai tehtävä on ulkoisesti kontrolloitua, yksilö on sitoutunut heikosti tehtävään. Koettu pätevyys vaikuttaa merkittävästi fyysiseen aktiivisuuteen, liikuntaan osallistumiseen ja edistää liikunnallista aktiivisuutta koulun ulkopuolella. (Soini 2006, 25.) Yksilön koettu pätevyys on yhteydessä liikuntaan motivoitumiseen, mutta kenenkään ei tulisi syrjäytyä liikunnasta sen takia, että ei koe itseään ”riittävän hyväksi tai liikunnalliseksi” (Laakso 2011, 197).

Koetulla pätevyydellä on yhteys itsearvostukseen, joka muodostuu kyvykkyyden kokemuksista. Tärkeitä kyvykkyyden alueita kouluiässä ovat esimerkiksi sosiaalinen kyvykkyys, älyllinen kyvykkyys ja fyysinen kyvykkyys. Yksilön taito tunnistaa eri pätevyyden osa-alueita lisääntyy iän mukana. Positiivinen koettu fyysinen pätevyys johtaa positiivisiin asenteisiin liikuntaa kohtaan, esimerkiksi jos oppilas kokee liikuntatunnilla olevansa hyvä jossain tietysässä tehtävässä, vaikuttaa se myönteisesti koettuun fyysiseen pätevyyteen ja itse-tuntoon. Vastaavasti jos yksilöllä on matala koettu pätevyys jossakin tietyssä tehtävässä, hän kokee tehtävän itselleen merkityksettömäksi ja vetäytyy pois toiminnasta. Esimerkkinä tästä on tilanne, jossa oppilas ei koe itseään päteväksi, jolloin hän saavuttaa vähemmän positiivisia vaikutuksia. (Jaakkola 2002, 25.)

Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus itsemääräämisteoriassa määritellään yksilön pyrkimystä etsiä kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta toisten kanssa, sekä luontaista tarvetta kuulua ryhmään, olla hyväksytty ja saada positiivisia tunteita ryhmässä toimimisesta. Sosiaalinen ympäristö voi lisätä tai estää sisäistä motivaatiota tukemalla tai estä-

mällä yksilön psykologisia perustarpeita. (Deci & Ryan 2000, 253.) Opettaja toiminnallaan vaikuttaa merkittävästi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden muodostumiseen ja sitä kautta sisäisen motivaation syntymiseen. Jos opettaja on kylmä ja välinpitämätön, oppilaat ovat vähemmän sisäisesti motivoituneita, kuin jos opettaja on lämmin ja välittävä. Koululiikunnassa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnusmerkkejä ovat henkilökohtaisista asioista keskustelu, jaettuihin tehtäviin osallistuminen, vapaa-ajan vietto ryhmän jäsenten kesken, ymmärryksen ja arvostuksen kokeminen, toiminnan kokeminen miellyttäväksi sekä itsekkäiden ja epävarmojen ryhmää hajottavien tunteiden ja toimintojen välttäminen. (Soini 2006, 26.)

Decin ja Ryanin (2000, 227–268) mukaan itsemääräämisteorian kolme osa-aluetta, fyysistä pätevyyttä, koettua autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta voidaan tyydyttää tai ehkäistä liikuntatunnin motivaatioilmastolla. Itsemääräämisteorian mukaan ympäristö, joka tukee autonomiaa, sisäistä motivaatiota, koettua pätevyyttä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta vaikuttavat positiivisesti viihtymiseen (Jaakkola ym. 2015; Deci & Ryan 2000, 227–268).

2.1.2 Tavoiteorientaatioteoria

Viime vuosikymmenten aikana Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriasta on tullut eniten käytetty viitekehys liikuntapsykologisissa tutkimuksissa (Baeno-Extremera ym. 2015; Barić, Vlašić & Erpič 2014; Gómez-López ym. 2015; Soini 2006, 26; Biddle 2001, 126). Teoria perustuu keskeisesti koettuun pätevyyteen ja sen osoittamiseen. Koettu pätevyys muodostuu eri tavoin kahdessa suoritustilanteessa hallitsevassa tavoiteperspektiivissä, jotka ovat tehtäväorientaatio ja minäorientaatio. Menestyksen kokeminen ja oman kyvykkyyden arvioiminen on riippuvainen siitä, kummasta tavoiteperspektiivistä on kyse. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 54.) Tavoiteorientaatio eroaa itsemääräämisteoriasta siten, että siinä ei oteta huomioon itsemääräämisteorian kahta muuta tärkeää psykologista perustarvetta, koettua autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Jaakkola ym. 2015). Koettu pätevyys on silti erittäin olennainen liikunnan kontekstissa sen vertailevan luonteen vuoksi, ja siksi pätevyyden kokemuksia tulisikin luo-

kitella syvemmin minä- ja tehtäväorientoituneisuuteen, mitä ei itsemääräämisteoriansa tehdä. (Soini 2006, 27.)

Tehtäväorientoitunut yksilö muodostaa pätevyyden kokemisensa tehtävän suorittamisen tai henkilökohtaisen suorituksen parantamisen kautta. Yksilön koetun kyvykkyyden tunne syntyy siis seurauksena omasta kehittämisestä ja yrittämisestä. Tehtäväorientoituneelle yksilölle ominaista on pätevyyden ja onnistumisen kokeminen, kun he ovat yrittäneet parhaansa riippumatta lopputuloksesta. Yksilölle tärkeitä arvoja edustavat tehtävän hallinta, henkilökohtainen suoriutuminen ja kehittyminen sekä kaikkensa antaminen ja oppiminen. Tehtäväorientoituneisuudessa yksilöllä on tavoite nostaa omaa suoritustasoaan ja hankkia uusia taitoja, sekä hän pyrkii valitsemaan haastavia tehtäviä itsensä kehittämiseksi. Yksilö on sisukas, eikä luovuta turhautuessaan tai kohdatessaan esteen. (Baeno-Extremera ym. 2015, 211–212; Jaakkola 2002, 28; Liukkonen & Jaakkola 2012, 54–55.) Tehtäväorientoituneisuuden on todettu olevan yhteydessä korkeaan sisäiseen motivaatioon ja viihtymiseen. Yhteistyön ja työpanoksen nähdään johtavan menestykseen. (Jaakkola 2002, 29.)

Kalaja (2012, 9–59) tutki muutoksia koululaisten motorisissa perustaidoissa, itseraportoidussa fyysisessä aktiivisuudessa ja koululiikuntaa kohtaan koetussa motivaatiossa yhden lukuvuoden mittaisen liikuntatunneilla toteutetun intervention seurauksena. Tutkimuksen otos (N=446) koostui suomalaisista 7. luokan oppilaista. Kalaja havaitsi, että koettu liikuntapätevyys oli ainoa merkittävä tekijä fyysisen aktiivisuuden ennustajana, vastaavasti itsemääräämismotivaatio eivätkä perusliikuntataidot olleet merkitseviä fyysisen aktiivisuuden ennustajia.

Minäorientoitunut yksilö kokee pätevyyttä silloin, kun hän onnistuu voittamaan toiset tai kykenee parempaan lopputulokseen toisiin verrattuna. Lisäksi yksilöllä on halu näyttää taitojaan ja suoriutua mahdollisimman vähällä vaivalla tehtävistä. Onnistumisen kokeminen ei välttämättä synny yrittämisestä, koska kriteerit pätevyyden kokemiseen ovat kilpailulliset. (Baeno-Extremera ym. 2015, 211–212; Jaakkola 2002, 28; Liukkonen & Jaakkola 2012, 55; Soini 2006, 27.) Minäorientoitunut yksilö kokee helposti huonommuuden tunnetta. Jos tällaisel-

la yksilöllä on heikko koettu pätevyys, hänen yrittämisen halunsa laskee ja mielenkiinto tehtävää kohtaan heikkenee. Yksilö valitsee mielellään joko liian helppoja tai liian vaikeita tehtäviä varmistaakseen helpon voiton tai hakeakseen etukäteen selitystä epäonnistumiselle. Lisäksi yksilö voi toistuvien epäonnistumisten myötä lopettaa helposti toiminnan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 55.)

Koululiikunnassa minäorientaatio on yhteydessä alhaiseen sisäiseen motivaatioon, viihtymiseen ja vähentyneeseen yrittämiseen. Minäorientoituneella henkilöllä on todettu olevan korkea osallistumismotivaatio vain silloin, kun tehtäväorientaatio on samanaikaisesti korkea. Tehtävä- ja minäorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan jokaisella ihmisellä on piirteitä molemmista niistä. Motivaatio-ongelmia ei synny, jos tehtäväorientaatio on riittävän korkea riippumatta siitä, kuinka korkea on minäorientaatio. Liikuntakokemuksen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää näiden kahden tavoiteperspektiivin suhde. (Roberts & Treasure 2012, 13–15; Soini 2006, 27.) On syytä ottaa huomioon, että koululiikuntaa tutkittaessa tyttöjen on todettu olevan enemmän tehtäväorientoituneempia, kun taas poikien enemmän minäorientoituneempia (Anderson & Dixon 2009, Barić ym. 2014; Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010; Jaakkola 2002; Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1997).

Opettajan tulisi keskittyä luomaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto minäsuuntautuneen ilmaston sijaan. Tutkijat perustelevat tätä sillä, että minäsuuntautunut ilmasto estää sisäistä motivaatiota ja jopa korostaa amotivaatiota. (Baeno-Extremera ym. 2015, 218; Jaakkola ym. 2015; Kalaja ym. 2009.) Paras tulos motivaation ja viihtymisen kannalta saavutetaan, kun yksilö on tehtäväorientoitunut ja myös toimintaympäristössä vallitsee tehtäväorientoituneisuus (Liukkonen & Jaakkola 2012, 55). Opettajien tulisi olla tietoisia keinoista, joilla tehtäväsuuntautuneisuutta voidaan korostaa koululiikunnassa. Näitä menetelmiä ovat muun muassa oppilaiden itsearviointi, teemoittain etenevä opetus, autonomian ja sisäisen motivaation lisääminen, monipuolisten tehtävien ja menetelmien tarjoaminen sekä opettajan antaman palautteen itsearvioiminen. (Baeno-Extremera ym. 2015, 218; Jaakkola 2002, 101.)

2.2 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmasto voidaan määritellä tilannekohtaiseksi, koetuksi ympäristöksi, joka ohjaa suorituskeskeisen toiminnan tavoitteita. Se, miten yksilö kokee liikuntatunnin motivaatioilmaston, vaikuttaa siihen, miten hän suhtautuu onnistumiseen ja epäonnistumiseen liikunnassa. (Soini 2006, 29.) Liukkonen ja Jaakkola (2012, 57) määrittelevät motivaatioilmaston psykologisen toiminnan näkökulmasta, ja siihen kuuluvat viihtyminen, psyykkinen hyvinvointi ja toiminnassa pysyminen.

Motivaatioilmasto voidaan tavoiteorientaatioteorian mukaan jakaa tehtäväsuuntautuneeseen ja minä- eli kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon riippuen siitä, kuinka yksilö tulkitsee ja kokee tehtäväilmaston rakenteen (Gómez-López ym. 2015; Jaakkola ym. 2015; Jaakkola 2002, 33). Koululiikuntaympäristössä tehtäväilmaston on nähty olevan yhteydessä tehtäväorientaatioon, koettuun pätevyyteen, sisäiseen motivaatioon, sisäiseen kiinnostukseen ja mielihyvään, fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa sitä vastoin vallitsee ulkoinen motivaatio, vähentynyt kiinnostus tehtäviä kohtaan sekä sosiaalinen vertailu ja suoritusten lopputulosten korostaminen. Lisäksi minäsuuntautuneella ilmastolla on yhteyksiä alhaiseen viihtyvyyteen, ahdistuneisuuteen ja paineen tunteeseen. (Jaakkola 2002, 34; Liukkonen ym. 2007, 152; Soini 2006, 27.)

Kalajan ym. (2009, 1, 15) tutkimuksessa 7. luokkalaisten motivaatioilmaston, koetun pätevyyden, itsemääräämismotivaation ja motoristen perustaitojen välisistä yhteyksistä kävi ilmi, että vastoin tutkijoiden oletuksia, korkea minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei heikentänyt motoristen perustaitojen oppimista eikä koettua pätevyyttä, eikä lisännyt ulkoista motivaatiota. Ilmeisesti oppilaiden minäsuuntautunut ilmasto, jossa keskitytään sosiaaliseen vertailuun, kilpailuun ja olemaan paras, ei tuottanut esteitä perusliikuntataitojen oppimisessa.

Motivaatioilmasto ei ole koskaan puhtaasti tehtävä- tai minäsuuntautunut, vaan siinä on aina piirteitä molemmista. Merkittävää motivaatioilmaston suotuisan kehittymisen kannalta on se, kumpi motivaatioilmasto liikuntatunnilla

vallitsee. Liikuntatunneilla tulisi pyrkiä kehittämään motivaatioilmastoa tehtäväsuuntautuneisuuden suuntaan. Minäsuuntautuneesta ilmastosta ei kuitenkaan ole haittaa, kunhan samanaikaisesti tehtäväsuuntautunut ilmasto on valitseva. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 58.)

Epsteinin (1989, 259–295) kehittämää TARGET-mallia käytetään kuvaamaan motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneita piirteitä (taulukko 1). Mallin nimi muodostuu pedagogisten ja didaktisten osa-alueiden englanninkielisten termien alkukirjaimista: task, authority, recognition, grouping, evaluation ja time. Tehtävä- ja minäsuuntautuneita piirteitä siis kuvataan kuuden eri osa-alueen perusteella. TARGET-malli on työkalu liikunnanopettajalle, ja sen avulla opettaja voi lisätä tehtäväsuuntautuneisuuttaan toiminnassaan ja kehittää motivaatioilmastoa tehtäväilmaston suuntaan. Opetuksessa tulee ottaa huomioon tavat, joilla tehtävät toteutetaan, auktoriteetin luonne, palautteen annon tapa, ryhmittelyperusteet, arvioinnin kriteerit ja ajankäyttö.

TAULUKKO 1. Motivaatioilmaston tunnuspiirteet Liukkosta ja Jaakkolaa sekä Lintusta mukailten (Lintunen 1997, 7; Liukkonen & Jaakkola 2012, 63.)

	Tehtäväsuuntautunut ilmasto	Minäsuuntautunut ilmasto
Tehtävä (task)	Tehtävät eriytetty osallistujien edellytysten mukaisesti	Samanlaiset kaikille
Auktoriteetti (authority)	Oppilaiden vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia korostava	Opettaja vastaa kaikista päätöksistä
Palautteenanto (recognition)	Yksityistä, yksilölliseen kehittymiseen ja yrittämiseen perustuvaa	Julkista, normatiivista, lopputulokseen perustuen
Ryhmittelyperusteet (grouping)	Ryhmät heterogeenisia, sosiaalista vertailua pyrittään välttämään	Ryhmät jaetaan taitotason mukaan, kilpailullisiin tehtäviin perustuvaa
Arviointi (evaluation)	Yksilölliseen kehitykseen ja oppimiseen perustuvaa	Huomio lopputuloksessa, normatiivista
Ajankäyttö (time)	Suorituksen ja oppimiseen käytetty aika joustavaa	Rajattu suoritus aika

Treasure (2001) toteutti vuonna 1993 kaikkien aikojen ensimmäisen TARGET-mallia hyödyntävän tutkimuksen. Tutkimus oli jalkapallointerventio, joka sisälsi 10 harjoituskertaa. Tutkimuksessa eriteltiin tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden piirteet TARGET-malliin helpottaakseen opettajia tunnistamaan orientaatiot toisistaan. Tutkimusjoukko jaettiin kahtia: ryhmään, jolle korostettiin tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja ryhmään, jolle korostettiin minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tuloksista selvisi, että manipuloimalla TARGET-mallia liikunnanopettaja voi vaikuttaa oppilaiden kokemaan motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautuneet yksilöt pitivät vaativimmista tehtävistä, ja he uskoivat, että onnistuminen johtui yrittämisestä, ja he viihtyivät paremmin kuin minäsuuntautuneet yksilöt. Minäsuuntautuneet yksilöt taas kokivat, että avain voittoon on vilpillinen käyttäytyminen.

Useissa tutkimuksissa (Jaakkola ym. 2015; Jaakkola 2002; Liukkonen ym. 1997; Nieminen & Nieminen 2012; Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014; Kokkonen & Kokkonen 2014) on selvinnyt, että pojat kokevat motivaatioilmaston tyttöjä enemmän minäsuuntautuneeksi. Myös Kalajan (2012a, 37) tutkimuksessa selvisi, että pojat kokivat liikuntatunnin tyttöjä enemmän minäsuuntautuneeksi, ja heillä oli korkeampi koettu pätevyys liikunta-aktiivisuudessa kuin tytöillä. Oppilaat myös kokivat liikuntatunnin motivaatioilmaston enemmän tehtävä- kuin minäsuuntautuneeksi. Soini (2006, 63–64) sai samankaltaisia tuloksia tutkiessaan 14–15-vuotiaita 9. luokkalaisia tyttöjä ja poikia.

Kokkosen (2003) tutkimuksessa tytöt kokivat motivaatioilmaston poikia korkeammaksi, samoin kuin ja Jaakkolan, Washingtonin ja Yli-Piiparin (2013) tutkimuksessa. Päinvastoin Kokkosen, Kokkosen & Liukkosen (2009, 45–50) tutkimuksessa pojat kokivat liikuntatunnin motivaatioilmaston tyttöjä enemmän tehtäväsuuntautuneeksi, ja kokivat korkeampaa fyysistä pätevyyttä kuin tytöt. Myös Kokkosen, Kokkosen, Liukkosen & Wattin (2010) tutkimuksessa pojat yllättäen kokivat motivaatioilmaston tyttöjä tehtäväsuuntautuneemmaksi. Vastakkaista tutkimustulosta poikien kokemaan motivaatioilmastoon liittyen Kokkonen ym. (2009, 45–50) sekä Kokkonen ym. (2010, 145) selittävät sillä, että suomalaisessa koululiikunnassa tytöt ja pojat liikkuvat omissa ryhmissään. Ty-

töt ja pojat eivät siis jaa samoja kokemuksia liikuntatilanteista, minkä vuoksi tulokset eivät välttämättä kerro todellisia sukupuolieroja.

Lisäksi tulee huomioida, että motivaatioilmaston kokeminen on yksilöllistä, joten liikuntaryhmässä olevat oppilaat voivat kokea saman liikuntatilanteen motivaatioilmaston erilaiseksi (Soini 2006, 30–31). Oppilaiden suuntautuneisuus vaikuttaa motivaatioilmaston luonteeseen, ja jos enemmistö on tehtäväsuuntautuneita, kehittyy liikuntatunnin motivaatioilmasto todennäköisesti tehtäväsuuntautuneeseen suuntaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 57–58.)

Opettajan didaktiset ratkaisut ovat avainasemassa motivaatioilmaston muodostumisessa joko kilpailulliseksi tai tehtäväsuuntautuneeksi. Jos opettaja on itse hyvin minäorientoitunut, saattaa liikuntatunnin motivaatioilmastosta muodostua hyvin kilpailullinen. (Jaakkola 2002, 33; Liukkonen & Jaakkola 2012, 57–58.) Minäsuuntautunut motivaatioilmasto ei heikennä liikunnallisesti taitavien liikuntamotivaatiota, mutta liikunnallisesti heikommilla minäsuuntautunut motivaatioilmasto saattaa lisätä motivaation kannalta kielteisten affektiivisten, kognitiivisten ja toiminnallisten seurausten todennäköisyyttä (Duda 2001).

Ei ole epäilystäkään siitä, että liikunnanopettajat lisäävät mahdollisuuksiin parantaa oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla, jos he käyttävät sellaisia opetuksen strategioita, jotka edistävät tehtäväilmastoa tehtäväsuuntautuneisuuden kautta joko yksinään tai yhdessä minäsuuntautuneisuuden kanssa (Biddle 2001, 127; Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012, 255–266; Ruokonen ym. 2014, 53; Treasure 2001, 93–94).

Liikuntamotivaatio ohjaa yksilön toimintaa ja toimintaan sitoutumista niin koululiikunnassa kuin vapaa-ajallakin. Opettajan on tärkeä tiedostaa liikuntamotivaatiota lisäävät tai heikentävät tekijät, jotta hän kykenee edistämään toiminnallaan myönteistä asennetta liikuntaa kohtaan. Opettajalle käytännön työkaluna toimii TARGET-malli, jonka avulla hän voi korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta toiminnassaan.

3 KILPAILU KOULULIIKUNNASSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kilpailusta todetaan ainoastaan, että liikunnan tulee tarjota oppilaille mahdollisuuksia leikinomaiseen kisailuun. Täten opetussuunnitelman perusteet eivät sulje pois kisailun käyttöä, mutta eivät myöskään nosta sitä oleelliseksi tavoitteeksi. Keskeinen koululiikunnan tehtävä on edistää liikunnallista ja terveellistä elämäntapaa. Kalaja (2012, 56) toteaaakin, että liikunnan opetuksen tulisi edetä leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti omaehtoista harrastamista. Hän myös korostaa, että liikunnan opetuksen tulee vaikuttaa myönteisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Jos urheilukulttuuri ei pysty tarjoamaan kaikille lapsille ja nuorille liian kilpailullisuutensa vuoksi liikunnan iloa itsessään, jää se tehtävä koulun harteille.

Kilpaurheilu on heijastunut koululiikuntaan kautta aikain (Telama 2013) ja se on näkynyt ja näkyy edelleen vahvana laji- ja suorituskeskeisyytenä. Osa oppilaista saattaa rinnastaa koululiikunnan kilpaurheiluun, mikä voi vähentää osallistumisen mahdollisuuksia osalla lapsista ja nuorista (Kujala 2013, 50). Uuden opetussuunnitelman (2014) yhtenä tavoitteena onkin pyrkiä siirtämään painopistettä lajikeskeisyydestä kohti monipuolisempaa motoristen taitojen hallintaa ja omien taitojen kehittymistä. Haasteena on tasapainotella nykypäivän kilpailullisen urheilun vaatimusten ja terveyttä edistävän liikunnan välillä (Salasuo 2011, 7-8).

Lasten ja nuorten urheilussa voidaan erotella kuusi eri tasoa riippuen siitä, miten kilpailullista toiminta on. Kouluun sopii näistä tasoista ei-kilpailullisen organisoidun urheilun taso, jonka aikuiset organisoivat, ja jota he valvovat. Tällä tasolla kaikki pääsevät mukaan, eikä lapsia karsita taidon perusteella vaan kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua. Toiminta perustuu sosiaaliseen yhteisöllisyyteen ja leikinomaisuuteen, ja kilpailua voidaan käyttää, kunhan päätavoitteena ei ole voittaminen. (Telama 2000, 68.) Tavoitteena on moto-

risten ja sosiaalisten taitojen oppiminen sekä reilun pelin idean omaksuminen ja liikuntaharrastukseen johdattaminen (OPS 2014).

Kilpailun käyttö liikunnassa jakaa mielipiteet varsin voimakkaasti kahtia, sillä kilpailusta voi seurata sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia riippuen siitä miten kilpailua käytetään. (Heikintalo & Keskinen 2005; Suk Choi, Johnson & Kim 2014.). Kilpailu voi olla leikkimielistä kisailua tai vakavamielistä kilpailemista, jossa on vain voittajia ja häviäjiä (Helander 2011, 22; Harvey & O'Donovan 2013).

3.1 Kilpailua vastustavia näkökulmia

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan leikinomainen kisailu osana liikunnanopetusta, joten onko perusteltua käyttää kilpailua voimakkaasti näkyvänä menetelmänä liikuntatunneilla? Nykyään ollaan huolestuneita siitä, että lasten ja nuorten liikunta ja urheilu muuttuu yhä kilpailullisemmaksi ja leikkimielisyys katoaa (Beurling 2011, 53; Saarnivaara 2002, 43). Lasten ja nuorten kohdalla urheilun tulee perustua leikkiin ja haluun leikkiä. Leikki on yksilöllistä ja se perustuu kokemuksellisuuteen, joten kokemusten pitäisi tukea lasten itsetuntoa ja tarjota onnistumisen tuntemuksia, jotta lapselle syntyy positiivinen kuva liikunnasta. Aikuinen tuhoaa helposti leikkimielisyyden liikunnasta rajoittamalla liiaksi lasten omaehtoista leikkiä. (Beurling 2011, 53, 57.) Myös Helanderin (2011, 22) mukaan kilpailullisuus on korostunut lasten liikunnassa, vaikka liikunnan tulisi perustua iloisuuteen, omien rajojen etsimiseen ja heikompien kunnioittamiseen reilun pelin hengessä.

Koulussa ensimmäisten vuosien aikana lapsen sosiaalisen vertailun halu lisääntyy, ja lapsi alkaa nähdä tilanteet kilpailullisempina. Lapsi kykenee kilpailemaan ja pyrkii hakeutumaan kilpailutilanteisiin toteuttaakseen sosiaalista vertailua. (Kyöstiö 1986, 124; Passer 1989, 81.) Sosiaalisen vertailun tutkimuksissa on väitteitä siitä, ettei vielä alakouluikäinenkään lapsi olisi psykologisesti valmis kilpailemaan, koska hänelle ei ole kehittynyt kognitiivista järkeilykykyä. On arvioitu, että vasta noin yläkouluikäisen kognitiiviset valmiudet ovat kehit-

tyneet niin, että hän ymmärtää kilpailuprosessia. Ei ole kuitenkaan selvää ikärajaa, milloin lapsi on kaikilta osa-alueiltaan valmis kilpailemaan, mutta suositus on, että nuorempia kuin alakouluikäisiä ei mielellään tulisi rohkaista organisoituun kilpailuun. (Passer 1989, 81–83.)

Keltikangas-Järvinen (2010, 253, 255–256) kyseenalaistaa kilpailun runsaan käyttämisen lasten kasvattamis- ja viihdyttämismallina, koska kilpailusta seuraa paljon negatiivisia vaikutuksia. Kilpailusta aiheutuvat pettymykset eivät auta lasta hallitsemaan itseään ja kestävämpään myöhempiä pettymyksiä, vaan kilpailu aiheuttaa pelkästään vihamielisyyttä ja aggressiota. Kilpailu ei kasvata luonnetta, eikä häviäminen toiselle lisää ystävyyttä. Keltikangas-Järvinen (2010, 252–253) perustaa näkemyksensä frustraatio-aggressioteoriaan, jonka mukaan aggressiiviseen toimintaan liittyy aina frustraatiota. Frustraation syyt voivat olla hyvin yksilöllisiä, mutta kaikilla ihmisillä on kuitenkin yleisiä frustraation lähteitä. Yksi tällaisista frustraation lähteistä on kilpailu.

Kilpailun merkityksen tai tärkeyden lisääntyessä, urheilijoiden ja valmentajien sekä ohjaajien käyttäytyminen muuttuu negatiivisen sosiaaliseksi käyttäytymiseksi, esimerkiksi epäystävällisyydeksi tai väkivaltaisuudeksi (Telama 2000, 61, 67). Kilpailun nähdään olevan keino purkaa aggressiota, mutta tutkimusten mukaan kilpailu synnyttää aggressiota, ei pura sitä. Välttämättä aina kilpailun aggressiota lisäävät tekijät eivät pääse vaikuttamaan, jos kilpailu järjestetään siten, että toiminnan sisältö tulee tärkeämmäksi ja voittaminen toissijaiseksi. Tämän vuoksi palkitsemista suurin palkinnoin tulisi välttää ja lähtökohdat kilpailuun tulisivat olla tasapuoliset, toteavat Heikintalo ja Keskinen (2005, 113) tutkimuksessaan.

Tassin ja Schneiderin (1997) tutkimus kilpailun vaikutuksista lasten vertaissuhteisiin paljasti, että lapset kykenivät tunnistamaan ikätovereidensa kilpailumotivaation. Lasten asennoitumiseen vaikutti suuresti se oliko kyseessä tehtävä- vai kilpailuorientaatio. Niitä lapsia, jotka olivat kilpailusuuntautuneita, pidettiin vertaisten keskuudessa aggressiivisina, eikä heistä pidetty. Tehtäväorientoituneista lapsista sen sijaan pidettiin, koska he keskittyivät kilpailussa parantamaan omaa suoritustaan. Useat tutkimukset ovat tulleet siihen tulok-

seen, että pojat ovat useammin kilpailusuuntautuneita kuin tytöt (Heikintalo & Keskinen 2005, Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011; Kalaja 2012, Tassi & Schneider 1997). Hämäläisen (2008, 98) mukaan sellaisilla lapsilla, joille voittaminen on tärkeämpää kuin mikään muu, muihin liikunnan tavoitteisiin pyrkiminen on lähes yhdentekevää. Näillä lapsilla pitää olla aina tavoite, johon pyrkiä, eli voittaminen.

Koululiikunnassa opettajalla on suuri vaikutus siihen millaiseksi kilpailu muodostuu (Bernstein ym. 2011, 76; Heikintalo & Keskinen 2005, 72, 108; Jaakkola ym. 2015; Layne 2014). Kaikilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet, eivätkä mahdollisuudet voittoon saisi rajoittua vain kyvykkäille oppilaille. Kilpailuun ryhdyttäessä myös ohjeen avulla on merkittävä vaikutus toiminnan kulkuun. Esimerkiksi ohjeistus ”yritä tässä tehtävässä parhaasi” ohjaa oppilasta parantamaan omia suorituksiaan, kun taas ohjeistus ”yritä olla paras kaikista” ohjaa oppilasta yrittämään suoriutua paremmin kuin muut omien taitojen kehittymisen kustannuksella. (Heikintalo & Keskinen 2005, 72, 108.) Opettajan tulee huolehtia myös siitä, että ilmapiiri on turvallinen, ja heikommatkin oppilaat kokevat sen positiiviseksi. Jos voittamisen tai häviämisen merkitys nousee liian suureksi, saattaa sillä olla haitallisia vaikutuksia siihen, miten oppilas kokee kilpailun liikuntatunnilla. (Bryan & Solmon 2006, 60–61; Bernstein ym. 2011, 77.) Bernsteinin ym. tutkimuksessa (2011) kävi ilmi, että oppilaat itse toivoivat, ettei kilpailutilanteita otettaisi liian vakavasti, jotta hauskuus ja nautinto säilyisivät.

Telaman ja Laakson (1995, 287–288) mukaan koulussa tapahtuva kilpailu saattaa olla haitallisempaa kuin kilpailu urheilussa. Oppilaat voivat itse luoda kouluun kilpailullisen ilmapiirin, jos koulun arviointi- ja arvostelujärjestelmä korostaa yksilöiden välisiä eroja. Myös Niemisen ja Niemisen (2012) tutkimuksessa nousi esiin kysymys koululiikunnan suorituskeskeisyydestä ja piilokilpailusta sekä siihen liitettävästä oppilaiden tarpeesta osoittaa pätevyyttään. Heidän tutkimuksessaan 12–18-vuotiaat juniorigolfarit kokivat koululiikunnan olevan kilpailullisempaa kuin heidän golfharrastuksensa. Telaman ja Laakson (1995) mukaan tutkimustulokset ovat osoittaneet, että kilpailulla on haitallisia

vaikutuksia. He esittävätkin suosituksia kilpailun järjestämiseen liikuntakasvatuksessa. Opettajan tulee suosia opetus- ja harjoitusmenetelmiä, jotka perustuvat yksilöiden väliseen yhteistyöskentelyyn ja korostavat omatoimisuutta. Nuoria tulee ohjata ratkaisemaan ristiriitatilanteet keskustelemalla, toimimaan ilman erotuomaria ja toimimaan itse erotuomareina. Vakavamielisiä kilpailuja ei tule järjestää lapsille, ja kilpailemisen suhde on pidettävä harjoitteluun ja muuhun toimintaan minimaalisena. Myös Layne (2014) puoltaa näkemystä, ettei toiminnassa saa pyrkiä painottamaan liiaksi lopputulosta. Lisäksi hänen mukaansa opettajien tulisi välttää käyttämästä sanoja ”voittaa” ja ”hävitä”, sillä ne voivat laukaista oppilaassa negatiivisen reaktion. Tällöin oppilaat keskittyvät vain näihin sanoihin ja unohtavat toiminnan tavoitteet, eivätkä keskity itsensä kehittämiseen. Opettaja ei saa antaa oman kilpailuviettinsä tulla liian näkyväksi vaan hänen tulee luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilaille on mahdollisuus ylittää omat rajansa ja kykynsä. Opettajan tulee myös antaa oppilaille mahdollisuuksia itsetutkiskeluun ja vertaisopetukseen, jolloin opettajalle jää enemmän aikaa antaa yksittäistä positiivista palautetta suorituksista. Lisäksi opettajan tulee pyrkiä luomaan sellainen ympäristö, jossa vallitsee fair play-henki, oppilaille on hauskaa ja he viihtyvät.

3.2 Kilpailua puoltavia näkökulmia

Kilpailun seuraukset eivät ole pelkästään negatiivisia. Edigerin (2000) mukaan kilpailulla on merkittävä motivoiva rooli pakollisten oppiaineiden suorittamisessa. Hänen mukaansa kilpailu lisää halua pyrkiä parempiin suorituksiin, mikä motivoi sekä opettajia että oppilaita, ja siksi kilpailua voi käyttää opetusmenetelmänä. Heikintalo ja Keskinenkin (2005, 108) toteavat kilpailun pedagogisena menetelmänä sopivan liikuntatunneille, koska se tuo monipuolisuutta työtapoihin.

Syy sille, miksi ihmiset kilpailevat mielellään tai välttelevät kilpailemista, löytyy motivaatiosta. Kilpailu ja motivaatio vaikuttavat jatkuvasti toinen toisiinsa. Motivaatio on kilpailuinnostuksen ylläpitäjä, jolloin muodostuu kehä-

mäinen, itseään ruokkiva prosessi. Kilpailun voimakas motivoiva luonne on usein peruste sen käytölle. Motivaatio kilpailua kohtaan voi olla joko sisäistä tai ulkoista vaikuttaen yksilön osallistumiseen ja kiinnostuksen kohteisiin. (Heikintalo & Keskinen 2005.)

Riley ja Karnesin tutkimuksessa (1999, 80–84) selvisi, että kilpailun vaikutuksesta harjaantuvat oppimistaidot, jotka kehittävät oppilaan piileviä kykyjä. Kilpailu myös antaa opettajille mahdollisuuden integroida erilaisia oppiaineita toisiinsa. Lisäksi vuorovaikutustaidot kehittyvät oppilaiden kommunikoidessa kilpailun yhteydessä. Kilpailun tavoitteiden saavuttaminen on palkitsevaa ja motivoivaa, mikä lisää itsearvostusta ja autonomian tunnetta. Kilpailun avulla voi saada aikaan pysyvän kiinnostuksen liikuntaa kohtaan. Kilpailu myös rohkaisee löytämään ja kehittämään uusia taitoja. Myös liikunnanopettajat itse näkevät kilpailun tärkeänä sosiaalisten taitojen harjoittajana, moraalien kehittäjänä sekä oppimisen välineenä tulevaisuutta varten Harveyn & O'Donovanin (2013) tutkimuksen mukaan. Lapset voivat oppia kilpailun kautta fyysisiä, sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja (Suk Choi ym. 2014.) Lapsi oppii myös käsittelemään voittamiseen ja häviämiseen liittyviä tunteita ja tilanteita, mikä on olennaista myöhempiä elämäntilanteita varten (Hämäläinen 2008, 98–99; Riley & Karnes 1999, 80–84).

Vaikka Keltikangas-Järvisen (2010, 253) mukaan kilpailulla ei ole kasvatuksellista vaikutusta, kilpailua ei tarvitse Bryanin ja Solmonin (2006, 59–60) mielestä kokonaan sulkea pois opetuksellisena keinona, mutta oppimisympäristön tulee tukea jokaisen lapsen yksilöllistä kehitystä. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa arvostettu riippumatta siitä, miten hän suoriutuu tai pärjää kilpailussa (Beurling 2011, 55).

Liikunnan avulla lapsi ja nuori oppii tunteiden säätelyä, esimerkiksi itsehillintää, pettymystä ja turhautumista, sekä häpeän, kateuden ja kiukun hallintaa. Liikunnassa ja erityisesti kilpailutilanteessa tunteet voivat nousta helposti pintaan. Tappiot ja voitot antavat mahdollisuuden harjoittaa tunteiden käsitteilyä. Aikuisen on näissä tilanteissa muistettava asettaa lapselle hänen fyysistä ja psyykkistä terveyttään turvaavat rajat. Aikuisen tulee lisäksi huolehtia, että jo-

kainen lapsi saa harjoitella stressinhallintataitojaan omien tarpeidensa mukaan, sillä stressin- ja paineensietokyky on jokaisella lapsella yksilöllinen. (Beurling 2011, 55–60.)

Vaikka jotkut lapsista ja nuorista kokevat kilpailun epämiellyttäväksi, osa toivoo liikunnan ja urheilun sisältävän suorituskeskeisyyttä. Sen lisäksi, että liikunnan tulee olla hauskaa, tulisi sen antaa jännittäviä elämyksiä ja kokemuksia, jotka pitävät yllä motivaatiota liikuntaa kohtaan. (Aarresola 2012, 16–17.) Motiiveja sille, miksi ihminen kilpailee, voidaan löytää useita. Kilpailu motivoi suorittamaan tehtävän paremmin ja antaa sitä kautta suuremman tyydytyksen tehtävän suorittamisesta. Lisäksi voitonhalu ajaa ihmiset kilpailun pariin, ja kilpailu tarjoaa haasteita ylittää itsensä. (Heikintalo & Keskinen 2005, 73.)

Liikunta ja oikealla tavalla toteutettu kilpailu lisää yksilön itsetuntoa. Itsetunto rakentuu pitkälti lapsen käsityksestä itsestään, eli siitä mitä hän osaa tai mitä hän ei osaa. Myös yksilön itsearvostus, joka muodostuu kasvuympäristön arvoista sekä niiden tärkeydestä yksilölle, on merkittävä osa yksilön henkiselle kasvulle. Mitä kyvykkäämmäksi lapsi itsensä tietyllä alueella, esimerkiksi liikunnassa kokee, sitä korkeammaksi itsearvostus kehittyy, jos hän kokee asian tärkeänä itselleen. Erityisesti pojille, mutta myös muille nuorille fyysinen kyvykkyys on tärkeä arvo. Kilpailutilanteissa suorituskyvyltään heikommat yksilöt kokevat helposti huonommuuden tunteita, koska fyysinen kyvykkyys joutuu koetukselle. (Beurling 2011, 57.) Liikuntataidoiltaan heikoimmilla oppilailla taidot eivät kehity kilpailutilanteissa, koska heillä ei ole riittävästi kyvykkyyttä osallistua esimerkiksi pelitilanteessa. Tämän takia monesti tällaiset oppilaat saattavat ajautua sivustaseuraajan rooliin seisoskelemaan, koska heille ei tule pelitilanteissa tilaisuuksia harjoittaa taitojaan. (Bernstein ym. 2011, 76.) Jos oppilas ei koe olevansa hyvä liikunnassa, hän saattaa vähätellä sen merkitystä ylläpitääkseen korkeaa itsearvostusta (Lintunen 2007, 154).

Opettajan rooli on varmistaa, ettei itsetunto pääse kehittymään kielteiseksi kilpailun myötä. Kilpailussa arvioinnin tulee siis perustua vertaisarvioinnin sijaan oman suorituksen parantamiseen. Yksi hyvä esimerkki oman kehittymisen seuraamisesta on ”oma enkka” -kilpailu, jossa paremmuus ratkeaa siitä,

kuka on parantanut eniten omaa suoritustaan aikaisempaan verrattuna. (Beurling 2011, 57.) Kyöstiön (1986, 113) mukaan kilpailua itsensä kanssa ei voida nähdä sosiaalisena ilmiönä, minkä vuoksi siitä ei tulisi käyttää sanaa kilpailu. Käsitteen voisi korvata esimerkiksi itsensä kehittämisellä.

Liikunnanopettajan esimerkki ja oikeudenmukaisuus sääntöjen noudattamisessa ja toiminta ristiriitatilanteissa antaa lapselle mallin reilun pelin periaatteista. Reilu peli ja sääntöjen noudattaminen käsittää kaksi periaatetta, jotka ovat tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus. Näin lapsi oppii herkemmin tunnistamaan oikean ja väärän toimintatavan liikuntatilanteissa. (Beurling 2011, 60.) Reilun pelin yksi edellytys on myös vastustajan arvostus ja kohtelemineen persoonana (Hämäläinen 2008, 64).

Heikintalon ja Keskisen tutkimuksessa (2005) ilmeni, että lukion tyttöjen ja kuudennen luokan poikien mielipiteet erosivat merkitsevästi, kun kysyttiin, saako opettaja käyttää kilpailua koulussa. Tytöistä 25 % ja kuudennen luokan pojista 5 % vastasi, että kilpailua ei saa käyttää koulussa. Kuitenkin suurin osa vastaajista sanoi, että kilpailua saa käyttää koulussa. Merkittävää oli myös se, että kuudesluokkalaisista tytöistä 40 % ja pojista 55 % sanoi, että kilpailusta on eniten hyötyä liikuntatunnilla. Lukiolaiset taas vastasivat, että kilpailusta on hyötyä liikuntatunnilla, mutta heillä oli myös yhtä paljon ”en tiedä”-vastauksia. On myös huomioitava, että liikunta oli kärkipäässä lukiolaisilla kysyttäessä kilpailusta kärsiviä aineita. Kuudesluokkalaisilla liikunta oli vastaavasti listan loppupäässä. Telaman ym. (2002, 64) tutkimuksessa kilpailu fyysisen aktiivisuuden motiivina oli erittäin tärkeä 31 % eurooppalaisilla 12- ja 15-vuotiailla nuorilla. Pojat pitivät kilpailua tärkeämpänä motiivina kuin tytöt. Palomäki & Heikinaro-Johansson (2011, 63) päätyivät tutkimuksessaan samaan tulokseen.

Kilpailua ei voida määritellä joko hyväksi tai huonoksi, vaan ympäristö ratkaisee sen, onko kilpailulla positiiviset vai negatiiviset seuraukset. Jos kilpailun seuraukset ovat lapsille haitallisia, ratkaisu on muuttaa olosuhteita, eikä hylätä kilpailun käyttöä opetuksellisena keinona. Merkityksellisintä on se, miten kilpailua toteutetaan. Osallistuminen on tärkeämpää kuin voittamisen korostaminen päätavoitteena. Jos lapsi kokee jatkuvasti epäonnistuvansa ja ole-

vansa huonompi kuin muut, heikentää se hyvin helposti lapsen itsetuntoa. Lapsille on tärkeää opettaa, ettei häviäminen tarkoita epäonnistumista. Tärkeintä on yrittää voittaa itsensä, eikä käsittää menestymistä vain kilpailun tuloksen kannalta. (Martens 1978, 104–105.) Laynen (2014) mukaan kilpailu tarjoaa oikein toteutettuna mahdollisuuden turvalliseen ja kannustavaan ilmapiiriin, joka edistää kaikkien oppimista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, miten yläkoulun urheiluluokkalaisten suhtautuminen kilpailuun eroaa ei-urheiluluokkalaisten kokemuksista koulu- liikuntatunneilla. Tutkimme liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja tavoiteorientaatiota suhteessa kilpailullisuuteen. Lisäksi selvitämme sukupuolten välisiä eroja kilpailullisuuden ja motivaatioilmaston kokemisessa sekä tavoiteorientaatiossa.

Tutkimuksemme on kvantitatiivinen tutkimus, eli käytämme tutkimuksemme määrällisiä menetelmiä. Valitsimme kvantitatiivisen otteen tutkimuksemme, koska monet aiemmat liikuntamotivaatiota koskevat tutkimukset on tehty määrällisin menetelmin, ja niihin on olemassa valmiita testattuja mittareita (mm. Conroy, Elliot & Hofer 2003; Soini 2006). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskeisiä ovatkin muun muassa johtopäätökset ja teoriat aiemmista tutkimuksista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140), jotka tutkimuksemme kohdistuvat liikuntamotivaatioon ja kilpailuun. Myös hypoteesien esittäminen ja käsitteiden määrittelemisen ovat olennaisena osana kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2009, 140).

Tutkimusongelmat ja hypoteesit

Tutkimuksemme pyrimme selvittämään:

1. Miten urheiluluokkalaisten kilpailun kokeminen eroaa yleisen opetuksen oppilaiden kokemuksista liikuntatunneilla?

Hypoteesi: Urheiluluokkalaiset kokevat kilpailun miellyttävämpänä kuin yleisen opetuksen oppilaat. ”Kangaspunnan ja Kujanpään (2009, 39–40) mukaan liikuntaluokkalaisista jopa yli puolet kokee oppilaiden keskeisen kilpailuhengen olevan keskimääräistä kovempaa verrattuna ei-urheiluluokkalaisiin.”

2. Miten kilpailun kokeminen eroaa sukupuolten välillä?

Hypoteesi: Pojat kokevat kilpailun miellyttävämpänä kuin tytöt. "Useista tutkimuksista (Heikintalo & Keskinen 2005; Johansson ym. 2011; Kalaja 2012; Tassi & Schneider 1997) on selvinnyt, että pojat ovat tyttöjä kilpailullisempia."

3. Miten kilpailullisuus on yhteydessä motivaatioilmastomuuttujiin ja tavoiteorientaatioon?

4. Miten sukupuoli ja urheilu-/ei-urheiluluokkalaisuus ovat yhteydessä motivaatioilmastomuuttujiin ja tavoiteorientaatioon?

Hypoteesi: Pojat kokevat motivaatioilmaston minäsuuntautuneempina kuin tytöt (Jaakkola 2002; Liukkonen ym. 1997; Nieminen & Nieminen 2012; Ruokonen ym. 2014, Kalaja 2012a; Kokkonen & Kokkonen 2014; Soini 2006).

Hypoteesi: Pojat ovat minäorientoituneempia kuin tytöt (Anderson & Dixon 2009; Jaakkola 2002; Liukkonen ym. 1997).

Hypoteesi: Tytöt ovat tehtäväorientoituneempia kuin pojat (Anderson & Dixon 2009; Jaakkola 2002; Kokkonen ym. 2010).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Urheiluluokkatoiminta Suomessa

Suomalaista peruskoulua voidaan pitää nuorille urheilijoille tärkeänä, myös urheilijan uraan vaikuttavana toimintaympäristönä. Suomalainen koulujärjestelmä on siinä mielessä merkittävä, että se tavoittaa käytännöllisesti katsoen kaikki lapset ja nuoret, täten myös urheilijan alutkin. (Kalaja 2014, 84.) Suomalaisen urheilutoiminnan edistämiseksi on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota urheilijapolun luomiseen ja sen tukemiseen. Koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, on yhteistyö urheilutoiminnan ja koulujärjestelmän välillä urheilijan polun tukemiseksi nähty hyödylliseksi. Tärkeää on kuitenkin huomioida harjoittelun ja opiskelun järkevä rytmittäminen. Haasteisiin pyritään vaikuttamaan yhteistyöverkostojen avulla, joissa muun muassa oppilaitokset, urheiluorganisaatiot ja kuntayhteisöt kohtaavat. (Mononen ym. 2014, 13; Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009.) Lisäksi koulu tarjoaa urheilivalle nuorelle mahdollisuuksia osallistua samanikäisten nuorten toimintoihin ja siirtää ajatuksia pois urheilusta. Urheilu- ja liikuntaluokat turvaavat urheilijoiden monipuoliset jatko-opintoedellytykset tarjoamalla mahdollisuuden yhdistää opiskelu ja urheileminen. (Jaakkola ym. 2009.)

Suomessa ensimmäinen virallinen yläkoulun liikuntaluokka on perustettu 1980-luvun lopussa Salpausselän koululle tukemaan urheilijan polkua. Vuonna 1994 opetuksen tuntijaon uudistus avasi mahdollisuuden muodostaa erikoisluokkia, joissa painotettiin jotain tiettyä oppiainetta. Liikuntaluokkien määrä kasvoi, sillä koulut halusivat profiloitua ja mahdollistaa jatkumon urheilijanuorille liikuntaluokalta esimerkiksi urheilulukioon siirtymiseen. (Kujanpää & Kangaspunta 2009, 7-9.)

Liikuntapainotteisten yläkoulujen toiminnan koordinointi on ongelmallista, koska niitä ei ohjata valtion tasolta yhteisesti, vaan kunnilla ja yksittäisillä

kouluilla on päätävävalta toiminnan järjestämisestä. Termistössä ja sisällöissä on näin ollen eroja. (Kujanpää & Kangaspunta 2009, 5; Järvinen 2009.) Liikuntaluokasta voidaan puhua silloin, kun oppilaat sijoitetaan samalle luokalle, jossa liikuntaa on keskimäärin kaksi tuntia enemmän kuin muilla luokilla. Ne ovat tavallisesti koulun sisäisiä ratkaisuja ja oppilaat tulevat oman koulupiirin alueelta. Urheiluluokka taas eroaa liikuntaluokasta siten, että se painottuu enemmän liikuntaan ja urheiluun, sekä urheilijan polun tukemiseen. Urheiluluokka on tavallisesti poliittisen päätöksentekuelimen, esimerkiksi sivistyslautakunnan perustama, ja sinne voi hakea myös oman koulupiirin ulkopuolelta. Kuitenkin Suomessa on erilaisia urheiluluokkamalleja, joiden toimintaperusteet eroavat toisistaan, mikä haittaa urheiluluokkatoiminnan laadun varmistamista. Yhteistä erikoisluokille on se, että koulupäivän yhteyteen on järjestetty aikaa oman lajin harjoittelulle, esimerkiksi aamuharjoittelun muodossa. Sekä liikuntaluokalle että urheiluluokalle haetaan usein valintakokeiden kautta, ja lisäksi saatetaan tarvita opettajan tai valmentajan lausunto. (Kalaja 2014, 85–86.) Urheiluluokille valitaan saman verran tyttöjä ja poikia ja usein luokat liikkuvat sekaryhminä.

Urheiluluokkien toimintaperusteiden laajan skaalan vuoksi on vaikea määritellä tarkkoja yhteneviä tavoitesisältöjä, mutta yleisesti on laadittu joitakin sisältösuosituksia. Urheiluluokkatoiminnan tavoitteena on luoda järjestelmä, jossa koulunkäynti, urheiluharrastukset ja muu vapaa-aika tukisivat toinen toisiaan. Monipuolinen liikunnan yleistaitavuuden kehittäminen, oman urheilulajin harjoittelu sekä kehontuntemus ja lihahuolto ovat keskeisessä roolissa liikunnan opetuksessa. Yhteistyötä tehdään koulujen, kotien, paikallisten urheilukaatemioiden ja urheiluseurojen välillä. (Jyväskylän sivistyslautakunta 2009; Urheilukaatemiatoiminnan ohjeisto 2013, 12.) Yläkoulujen liikunta- ja urheiluluokkatoiminta on suhteellisen uusi ilmiö, eikä sitä ole juuri tutkittu. Urheilu- ja liikuntaluokkien suosio on kasvamassa ja niitä on useissa kaupungeissa. Vuoden 2009 selvityksen mukaan liikuntapainotteisia yläkouluja oli 48. (Kujanpää & Kangaspunta 2009.) Aiheesta olisi hyvä saada lisää tutkimustietoa, jonka avulla esimerkiksi toimintaperusteita ja termistöjä voitaisiin tarkentaa ja yhtenäistää.

Kangaspunnan ja Kujanpään (2009, 39–40) mukaan liikuntaluokkalaisista jopa yli puolet kokee oppilaiden keskeisen kilpailuhengen olevan keskimääräistä kovempaa verrattuna ei-urheiluluokkalaisiin. Liikuntatunneilla kilpailuhenkisyyden koki tavallista kovemmaksi pojista 38 % ja tytöistä 44 %. Kilpailullisuuden korostumisesta huolimatta melkein kolme neljäsosaa kokee, että heidän liikuntaluokillaan vallitsee hyvä yhteishenki. Kyseistä näkemystä puoltaa se, että liikuntaluokkalaiset eivät kannata heidän hajauttamistaan eri luokille. Liikunta- ja urheiluluokkatoiminnan lisääntyessä on tärkeää pohtia, miten toiminta palvelee parhaiten lasten etuja ja kehittymistä. Aina ei ole selvää, onko lasten etu prioriteeteista ensimmäisenä, minkä vuoksi onkin hyvä pohtia toimintatapoja, jotka tukevat ja edistävät lasten liikuntaa ja urheilua. (Aarresola & Mononen 2014, 31.)

5.2 Tutkittavat

Tutkimukseen valikoitui neljä yläkoulua kahdesta eri kaupungista. Urheiluluokkalaisia osallistui tutkimukseemme kaikista neljästä koulusta ja ei-urheiluluokkalaisia yhdestä koulusta. Valitut koulut soveltuivat tutkimukseemme hyvin, koska niissä toimintatavat ovat hyvin samanlaiset. Tavoitteena oli saada suunnilleen saman verran vastaajia sekä urheiluluokilta että ei-urheiluluokilta. Odotuksena urheiluluokkalaisten vastaajien osalta oli $n=250$ ja ei-urheiluluokkalaisten osalta $n=200$. Vastausprosentti urheiluluokkalaisilla oli 87.20 % ja ei-urheiluluokkalaisilla 47 %. Yhteensä tutkimukseen osallistujia oli 313. Päädyimme poistamaan yhden vastaajan aineistosta asiattomien ja puutteellisten vastausten vuoksi. Lopullisesta vastaajajoukosta ($N=312$) urheiluluokkalaisia on 218, joista poikia 119 ja tyttöjä 99. Ei-urheiluluokkalaisia vastaajista on 94, joista poikia 63 ja tyttöjä 31. Liikuntatunneilla urheiluluokkien oppilaat liikkuvat sekaryhmänä, eli tunneilla tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä.

5.3 Tutkimusmenetelmät

5.3.1 Aineiston keruu

Toteutimme tutkimuksemme kyselynä, sillä se oli paras ja tehokkain tapa tutkia suurta joukkoa. Kysely toteutettiin sähköisenä kyselynä Mr. Interview -ohjelmalla, sillä koimme, että nuorten olisi kaikista motivoivinta ja yksinkertaisinta vastata siihen. Säästyisimme itse myös näppäilyvirheiltä. Käytimme kahta eri kyselylomaketta, toista urheiluluokkalaisille ja toista ei-urheiluluokkalaisille. Kyselylomakkeiden alussa kartoitimme vastaajan taustatietoja: nimi, sukupuoli, koulu, kilpaileeko vastaaja yksilö- vai joukkueurheilulajissa vai ei kilpaile ollenkaan. Kyselylomakkeet erosivat toisistaan kahden kysymyksen osalta: urheiluluokkalaisilta selvitettiin pääurheilulajia ja tulevaisuuden näkymiä. Kysyimme vastaajan nimeä, jotta oppilaat vastaisivat kyselyyn todenmukaisesti.

Keräsimme aineiston vuoden 2015 kevään ja syksyn aikana. Toimitimme tarvittavat tiedot kyselystä kouluihin ja sovimme koulun rehtoreiden kanssa, että kunkin luokan luokanvalvoja tai muu vastuupettaja toteuttaa kyselyn omalle luokalleen parhaimpana katsomanaan aikana. Hirsjärven ym. (2009, 195) mukaan kyselytutkimuksen heikkoutena on se, että ei voida olla varmoja siitä, miten vakavasti kyselyyn vastataan, tai miten onnistuneita vastausvaihtoehdot ovat vastaajien mielestä. Pyrimmekin sähköistä kyselyä käyttämällä ennaltaehkäisemään kyseenalaiset vastaukset, sillä yhteen kysymykseen ei voi valita useampaa vastausta, eikä ohjelma anna siirtyä seuraavalle sivulle, jos kaikkiin kysymyksiin ei ole vastattu.

5.3.2 Muuttujat

Käytimme kyselylomakkeessamme kolmea eri mittaria, joilla mittasimme kilpailullisuutta (Salopelto & Sarkkinen 2014), motivaatioilmastoa (Soini 2006) sekä tavoiteorientaatiota (Conroy ym. 2003). Kaikissa mittareissa on käytössä Likertin 5-portainen asteikko. Muokkasimme mittareihin numeerisen asteikon (vastausvaihtoehdot 1-5) sanallisten vaihtoehtojen sijaan. Ajattelimme, että nu-

merovaihtoehto on selkeämpi valita. Hyödynsimme tutkimuksessamme Salopellon ja Sarkkisen (2014) pro gradu -tutkielmassa käytettyä kyselylomakepohjaa, johon he olivat yhdistäneet yllä olevat mittarit. Kyselylomakkeen hyödyntämiseen saimme Salopellolta ja Sarkkiselta hyväksynnän. Lisäksi kartoitimme oppilaiden lajitaustaa selvittääksemme onko yksilö- tai joukkuelajin harrastajalla merkitystä kilpailullisuuden kokemiseen. Urheiluluokkalaisten kyselylomakkeen loppuun laadimme yhden lisäväittämän kartoittaen oppilaan tulevaisuuden suunnitelmia: *“Kilpailen nykyisessä lajissani vielä 10 vuoden päästä.”* Emme kuitenkaan päätyneet käyttämään tutkimuksessamme lajitaustatietoja tai tulevaisuuden suunnitelmia, sillä emme nähneet niitä kysymyksiä oleellisena lopullisen tutkimuksemme tavoitteiden kannalta.

Kilpailullisuusmittari

Kilpailullisuutta mittasimme mittarilla, joka pohjautuu Salopellon ja Sarkkisen (2014) pro gradu -tutkimuksessa käytettyyn mittariin. Mittari on peräisin Peltosen ja Ruuttilan (2000) pro gradu-tutkielmasta. Salopello ja Sarkkinen (2014) muokkasivat mittaria omia tarpeitaan vastaavaksi, ja päätimme vielä jalostaa heidän muokkaamaansa kilpailumittaria yhä paremmaksi. Salopellolla ja Sarkkisella (2014, 40) oli kilpailumittarissaan ongelmana vastausten jakautuminen epätasaisesti muodostaen erittäin vinon jakauman. Heidän tutkimuksensa mukaan kilpailullisia oli alkuperäisesti 92 % vastaajista. Pyrimmekin muokkaamaan mittaria kysymysten osalta tarkemmaksi, jotta vastauksista ei muodostuisi niin vinoa jakaumaa.

Kilpailullisuusmittarissa on 18 väittämää, joilla mitataan vastaajan suhtautumista kilpailuun. Päädyimme lopulta valitsemaan kahdeksan eri väittämää (1, 2, 4-7, 15 ja 18), aivan kuten Salopello ja Sarkkinen omassa tutkimuksessaan. Muodostimme näistä kahdeksasta väittämästä keskiarvosumman. Käänsimme väittämän 15 (=Koen liikuntatunnilla olevan kilpailun joskus ahdistavana) käänteiseen muotoon. Valitsimme kyseiset kahdeksan väittämää, koska saimme niillä

korkeimmat Cronbachin alfa-arvot, joten ne mittaavat sitä mitä niiden pitääkin mitata.

Sarkkinen & Salopelto (2014) olivat saaneet omassa pro gradu-työssään kilpailullisuusmittarille Cronbachin alfa-arvoksi 0.80. Muokkasimme osaa heidän käyttämistään kysymyksistä lauserakenteeltaan tarkentavammiksi ja kysymysasettelultaan selkeämmiksi. Saimme omalle mittarillemme alfa-arvoksi 0.84, josta ilmenee, että mittarin väittämät mittaavat keskenään samaa asiaa. Korrelaatiot väittämien välillä vaihtelivat arvojen 0.141 – 0.705 välillä.

Koululiikunnan motivaatioilmastomittari

Soinin (2006) väitöskirjan koululiikunnan motivaatioilmastomittarilla mitasimme kokemuksia tehtäväsuuntautuneesta ilmastosta, minäsuuntautuneesta ilmastosta, autonomian tunteesta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Salopelto ja Sarkkinen (2014) olivat lisäksi siirtäneet Soinin (2006) erikseen tutkimat viihtyvyyttä koskevat väittämät samaan mittariin, ja pidimme omassa tutkimuksessamme saman asettelun. Viihtyminen ei meillä ollut tutkimuksessamme pääroolissa, mutta ajattelimme pitää sen mittarissa mielenkiinnon vuoksi. Lopullisen mittarin väittämät (22 kpl) tarkastelevat vastaajan kokemuksia tehtäväsuuntautuneisuudesta, minäsuuntautuneisuudesta, autonomiasta, sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta ja viihtymisestä. Muodostimme näistä jokaisesta muuttujasta omat keskiarvosummat. Tehtäväsuuntautunutta ilmastoä tutkimme väittämillä 1, 4, 5, 12 ja 19 (esimerkiksi 1=*Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla*). Minäsuuntautunutta ilmastoä tutkimme väittämillä 15–18, (esimerkiksi 18=*Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa*). Väittämät 6, 7, 9, 10 ja 20 tutkivat autonomian tunnetta (esimerkiksi 6=*Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla*). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tutkimme väittämillä 3, 11, 13 ja 22, (esimerkiksi 11=*Liikuntatunneilla oppilaat ”puhuvat yhteen hiileen”*). Viihtyvyyttä tutkimme väittämillä 2, 8, 14 ja 21, (esimerkiksi 8=*Liikuntatunneilla on hauskaa*).

Ajoimme kaikille muuttujille omat Cronbachin alfa-arvot. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa alfa-arvoksi muodostui 0.88, minäsuuntautuneessa ilmastossa 0.86, autonomian tunteessa 0.86, sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa 0.92 ja viihtymisessä 0.95. Kaikkien motivaatioilmastonmittarin ulottuvuuksien alfa-arvot ylittävät hyväksyttävänä pidetyn 0.60 rajan (Metsämuuronen 2006).

Tavoiteorientaatiomittari

Oppilaiden tavoiteorientaatiota mittasimme koululiikuntaan sovelletulla A 2 x 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport -mittarilla (AGQ-S) (Conroy ym. 2003), joka pohjautuu Perception of Success Questionnaire -mittariin (POSQ) (Roberts, Treasure & Balagué 1998). Tavoiteorientaatiomittarissa on 12 väittämää. Niiden avulla tarkastellaan oppilaan tehtäväorientaatiota ja minäorientaatiota. Mittari sisältää neljä eri ulottuvuutta, jotka ovat tehtävälähentyminen, tehtävävälttäminen, kilpailulähentyminen ja kilpailuvälttäminen. Päädyimme lopulta käyttämään ainoastaan lähentymistä mittaavia väittämiä. Muodostimme jokaisesta muuttujasta keskiarvosummat. Väittämät 1, 3 ja 8 tarkastelevat tehtävälähentymistä (esimerkiksi 1=*Minulle on tärkeää, että suoriudun niin hyvin kuin ikinä pystyn*), ja väittämät 2, 7 ja 9 kilpailulähentymistä (esimerkiksi 2=*Minulle on tärkeää, että suoriudun paremmin kuin muut*).

Tehtävälähentymistä mittaavalle osiolle (1, 3, 8) saimme alfa-arvoksi 0.78 ja korrelaatioiden vaihteluväli tapahtui arvojen 0.46–0.69 välillä. Minälähentymistä mittaavalle osiolle saimme alfa-arvoksi 0.84 ja korrelaatioiden vaihteluväliksi 0.6 – 0.71.

5.3.3 Aineiston analyysi

Käytimme tilastollisten analyysien tekemiseen IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmaa. Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla tarkastelimme kilpailullisuuden, urheiluluokkalaisuuden ja sukupuolen välisiä yhteyksiä. Tarkastelua varten jaoin ensin vastaajat kahteen ryhmään kilpailullisuus-summamuuttujan pistemäärien perusteella: erittäin kilpailulliset (summamuuttujan arvot 4-5) ja

vähemmän kilpailulliset (summamuuttujan arvot 0-4), jolloin erittäin kilpailulliseen ryhmään kuului 34,0 % vastaajista (n=106) ja vähemmän kilpailullisiin 65,7 % (n=205). Tämän jälkeen muodostimme neljä ryhmää sen perusteella, onko vastaaja urheiluluokkalainen vai ei-urheiluluokkalainen sekä erittäin kilpailullinen vai vähemmän kilpailullinen. Luokkaan 1 kuului vastaajista 25 % (n=78), luokkaan 2: 40,7 % (n=127), luokkaan 3: 5,1 % (n=16) ja luokkaan 4: 28,8 % (n=90).

Selvitimme, miten kilpailullisuus on yhteydessä motivaatioilmastotekijöihin (tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja viihtyminen) ja tavoiteorientaatioon (tehtäväorientaatio ja minäorientaatio). Näitä yhteyksiä selvitimme yksisuuntaisen varianssianalyysin sekä Kruskal-Wallis- ja Mann-Whitney U -testien avulla. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkastelimme niitä muuttujia, jotka ovat normaalisti jakautuneita (minäsuuntautuneisuus, autonomia ja minäorientaatio). Minäsuuntautuneisuuden ja -orientaation osalta teimme vielä parivertailutestin, koska ryhmät erosivat toisistaan. Testinä käytimme Bonferronia, koska $p > 0.05$. Kruskal-Wallis-testillä tarkastelimme niitä muuttujia, jotka ovat vinoutuneita (tehtäväsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, viihtyminen ja tehtäväorientaatio). Jos ryhmät erosivat toisistaan, suoritimme parivertailun Mann-Whitney U -testin avulla.

Selvitimme myös, miten motivaatioilmaston ja tavoiteorientaatioiden kokeminen eroaa sukupuolittain ja urheilu- ja ei-urheiluluokkalaisten välillä. Muodostimme neljä ryhmää perustuen oppilaan sukupuoleen ja luokkaan. Muodostamamme neljä luokkaa ovat: 1. urheiluluokkalaiset pojat (n=114), 2. urheiluluokkalaiset tytöt (n=98), 3. yleisen opetuksen pojat (n=62), 4. yleisen opetuksen tytöt (n=31). Yhteyksiä testasimme niin ikään yksisuuntaisella varianssianalyysillä, Kruskal-Wallis- ja Mann-Whitney U -testeillä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkastelimme niitä muuttujia, jotka ovat normaalisti jakautuneita (minäsuuntautuneisuus, autonomia ja minäorientaatio). Minäsuuntautuneisuuden, minäorientaation ja autonomian osalta teimme parivertailutestin, koska ryhmien välillä oli eroa. Minäsuuntautuneisuuden ja au-

tonomian osalta testinä käytimme Bonferronia, koska $p > 0.05$. Minäorientaation osalta sen sijaan käytimme Dunnett's- parivertailutestiä, koska $p < 0.05$. Kruskal-Wallis-testillä tarkastelimme niitä muuttujia, jotka ovat vinoutuneita (tehtäväsuuntautuneisuus, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, viihtyminen ja tehtäväorientaatio). Jos ryhmät erosivat toisistaan, suoritimme parivertailun Mann-Whitney U -testin avulla. Kaikista tekemistämme testeistä raportoimme normaalijakautuneista muuttujista keskiarvot ja keskihajonnat. Vinoutuneista muuttujista raportoimme keskiarvot, keskihajonnat sekä mediaanit, sillä perusteella, että vinojen muuttujien analyysit (Kruskall-Wallis) perustuvat mediaaneille.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

5.4.1 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Teimme Hirsjärven ym. (2009, 204) suositusten mukaisesti pienimuotoisen pilottikyselyn ennen varsinaista kyselyä testataksemme kysymyslomakkeen epäkohdat. Kyselyyn vastasi neljä kahdeksaluokkalaista kilpaurheilijaa, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Emme käyttäneet näiden kyselyiden vastauksia lopullisissa tuloksissa pienen otoskoon vuoksi.

Tarkastelimme käyttämiemme mittareiden sisäistä yhtenäisyyttä laskeamalla reliabiliteetit Cronbachin alfa-arvojen avulla. Cronbachin alfa-arvoja laskeessamme raja-arvoinamme toimivat Metsämuurosen (2006, 364) mukaan seuraavat arvot: 0.80–1.0 (erittäin korkea), 0.60–0.80 (korkea) ja 0.40–0.60 (melko korkea). Kaikkien käyttämiemme mittareiden alfa-arvot ylittivät yleisen raja-arvon 0.60. Analysoidessamme aineistoamme käytimme tilastollisissa testeissä merkitsevyytensä yleisesti hyväksytyä rajaa 0,05.

Koululiikunnan motivaatioilmastomittari on aiemmissa tutkimuksissa (Soini 2006) todettu rakenteeltaan validiksi, kuten myös tavoiteorientaatiomittari (Dufva 2004; Jaakkola 2002; Liukkonen ym. 1997). Kilpailullisuusmittarin faktorivaliditeettia tarkastelimme promax-rotatoidun pääakselifaktorianalyysin avulla. Kilpailullisuusmittarista muodostui yksiulotteinen kahdeksan kilpailul-

lisuutta mittaavan kysymyksen perusteella aivan kuten Sarkkisen & Salopellon (2014) tutkimuksessakin. Lisäksi korkea Cronbachin alfa - reliabiliteettikerroin (0.84) osoitti, että mittarin osiot mittasivat samaa asiaa riittävän hyvin.

Tutkimuksessa tavoitteena oli saada sellainen otoskoko ja -joukko urheiluluokkalaisia, jotta pystyisimme mahdollisimman hyvin yleistämään tuloksiamme koskemaan koko Suomen urheiluluokkalaisia. Emme kuitenkaan täysin saaneet otoskokoa, jota tavoittelimme vastausprosentin ollessa 87.20 % urheiluluokkalaisten osalta ja 47 % ei-urheiluluokkalaisten osalta. Tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina.

5.4.2 Tutkimuksen eettisyys

Noudatimme tutkimuksen teossa hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi ym. 2009, 23-27; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Kysyimme tutkimuksellemme hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti luvan kaupunkien sivistys- ja opetusjohtajalta sekä tutkittavien koulujen rehtoreilta. Tutkimukseen osallistuminen oli vastaajille vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tai koulujen nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja ei julkaista missään vaiheessa tutkimusta.

Kävimme itse paikanpäällä pitämässä kyselyn kolmelle urheiluluokalle ja loput kyselyistä täytettiin urheilu- ja ei-urheiluluokkien oppilaiden omien opettajien toimesta. Annoimme kouluille ohjeen, että urheiluluokkien luokanvalvojen tulee perehdyttää oppilaat suullisesti tutkimukseen ennen kyselylomakkeiden täyttämistä. Laitoimme kouluille kyselyn pitäjille selkeät ohjeet sähköisen kyselyn toteuttamisesta sekä tutkimuksen tavoitteista.

6 TULOKSET

6.1 Urheiluluokkalaisten ja ei-urheiluluokkalaisten suhtautuminen kilpailuun liikuntatunneilla

Halusimme tutkimuksessa selvittää, miten oppilaat kokevat kilpailun liikuntatunneilla. Pearsonin khiin neliön testin perusteella ($\chi^2(3) = 24.60, p < 0.001$) voidaan todeta, että kilpailullisuudessa on merkitseviä eroja ryhmien välillä. Vastaajien prosenttijakaumat sukupuolen ja kilpailullisuuden suhteen näkyvät taulukossa 2. Prosenttijakaumia tarkastelemalla voidaan todeta, että urheiluluokkalaista kuuluu suhteessa enemmän erittäin kilpailullisten ryhmään kuin ei-urheiluluokkalaista. Urheiluluokkalaista pojista suurempi osa kuuluu erittäin kilpailullisten ryhmään kuin vähemmän kilpailullisten ryhmään. Urheiluluokkalaista tytöistä taas suurempi osa kuuluu vähemmän kilpailullisten ryhmään. Ei-urheiluluokkalaista sekä pojissa että tytöissä suurempi osa kuuluu vähemmän kilpailullisten ryhmään. Erittäin kilpailullisiin ryhmiin kuuluu suhteessa enemmän poikia kuin tyttöjä eli pojat kokevat kilpailun useammin miellyttävämpänä kuin tytöt.

TAULUKKO 2. Kilpailullisuuden jakautumisen prosentuaaliset osuudet kilpailullisuusryhmissä sekä sukupuolen mukaan.

		Kilpailullisuus			
		*1	2	3	4
Sukupuoli	Poika				
	N	53	53	10	65
	%	29.28 %	29.28 %	5.52 %	35.91 %
Sukupuoli	Tyttö				
	N	25	74	6	25
	%	19.23 %	56.92 %	4.62 %	19.23 %

*Huom. 1=Ei-urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen. 2=Urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen. 3=Ei-urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen. 4=Urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen.

6.2 Kilpailullisuuden yhteys motivaatioilmastoon ja tavoiteorientaatioon

6.2.1 Kilpailullisuuden yhteys motivaatioilmastoon

Taulukossa 3 on näkyvillä motivaatioilmastomuuttujien ja kilpailullisuusryhmien väliset merkitsevyyserot. Kilpailullisuusryhmissä löytyi eroja kaikkien muiden motivaatioilmastomuuttujien osalta paitsi autonomiassa ($p=0.204$).

TAULUKKO 3. Kilpailullisuusryhmien erot motivaatioilmaston kokemisessa.

	F-arvo	df1, df2	χ^2	df	p-arvo
Tehtäväsuuntautuneisuus	–	–	30.53	3	0.001
Minäsuuntautuneisuus	13.20	3, 301	–	–	0.001
Autonomia	1.54	3, 303	–	–	0.204
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	–	–	58.550	3	0.001
Viihtyminen	–	–	73.87	3	0.001

Taulukossa 4 on näkyvillä eri motivaatioilmastomuuttujien (tehtäväsuuntautuneisuus, minäsuuntautuneisuus, autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, viihtyminen) ja kilpailullisuusryhmien välisiä keskiarvoja, keskihajontoja sekä mediaaneja. Liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneimmaksi kokivat erittäin kilpailulliset oppilaat. Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokevat liikuntatunneilla olevan ilmaston tehtäväsuuntautuneempana kuin vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalaiset oppilaat sekä ei-urheiluluokkalaiset oppilaat. Myös vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokivat enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta kuin ei-urheiluluokkalaiset vähemmän kilpailulliset. Vähiten tehtäväsuuntautuneisuutta liikuntatunneilla kokevat siis vähemmän kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset oppilaat. Eroja ei löytynyt vähemmän kilpailullisten urheiluluokkalaisten ja erittäin kilpailullisten ei-urheiluluokkalaisten väliltä.

TAULUKKO 4. Tutkimusmuuttujan kuvailevat tiedot kilpailullisuuden ryhmissä motivaatioilmaston osalta.

	Kilpailullisuus											
	*1			2			3			4		
	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md
Motivaatioilmasto												
Tehtäväsuuntautuneisuus	3.70	0.81	3.80	4.11	0.81	4.20	4.46	0.46	4.60	4.71	0.34	4.80
Minäsuuntautuneisuus	2.76	0.90	3.00	2.87	0.89	3.00	3.13	1.09	3.13	3.35	0.90	3.50
Autonomia	2.99	0.85	3.00	3.17	0.77	3.20	3.28	1.07	3.80	3.26	0.86	3.40
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.26	0.90	3.25	3.77	0.84	3.88	3.98	0.74	4.00	4.32	0.68	4.50
Viihtyminen	3.65	1.06	4.00	4.23	0.85	4.25	4.47	0.83	4.50	4.74	0.59	5.00

*Huom. 1=Ei-urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen.

2=Urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen.

3=Ei-urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen.

4=Urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen.

Minäsuuntautuneisuudessa merkitseviä eroja löytyi urheiluluokkalaisten väliltä (taulukko 4). Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokevat motivaatioilmaston minäsuuntautuneemmaksi kuin vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalaiset oppilaat. Lisäksi erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokivat ilmaston minäsuuntautuneemmaksi kuin vähemmän kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset. Ei-urheiluluokkalaisten ryhmien väliltä ei löytynyt eroja.

Ryhmien välillä ei löytynyt eroja autonomian kokemisessa (taulukko 4). Ryhmät kokevat autonomian tunnetta keskimäärin yhtä paljon, ja keskitasoisesti liikuntatunneilla. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisessa eroja löytyi kaikkien muiden ryhmien osalta paitsi erittäin kilpailullisten ei-urheiluluokkalaisten ja vähemmän kilpailullisten urheiluluokkalaisten oppilaiden väliltä. Eniten sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla kokevat erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset oppilaat, ja vähiten ei-urheiluluokkalaiset vähemmän kilpailulliset oppilaat.

Kaikki kilpailullisuusryhmät kokivat viihtymisen korkealla tasolla. Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset viihtyvät kaikkia muita ryhmiä paremmin liikuntatunneilla (taulukko 4). Sekä vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalai-

set että erittäin kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset kokivat korkeampaa viihtymistä kuin vähemmän kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset.

Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokevat motivaatioilmaston kaikki osa-alueet korkeampana kuin muut kilpailullisuusryhmät (taulukko 4). Puolestaan ei-urheiluluokkalaiset vähemmän kilpailulliset kokivat kaikki osa-alueet matalampana kuin muut ryhmät. Kaikki kilpailullisuusryhmät kokivat liikuntatunneilla olevan motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneempina kuin minäsuuntautuneena.

6.2.2 Kilpailullisuuden yhteys tavoiteorientaatioon

Tutkimme kilpailullisuuden yhteyttä tavoiteorientaation osa-alueisiin. Kilpailullisuusryhmät erosivat toisistaan sekä tehtäväorientaatiossa ($\chi^2(3) = 78.02, p < 0.001$) että minäorientaatiossa ($F(3, 301) = 19.20, p < 0.001$).

Taulukossa 5 on näkyvillä tehtäväorientaation ja minäorientaation sekä kilpailullisuusryhmien välisiä keskiarvoja, keskihajontoja sekä mediaaneja. Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset oppilaat ovat tehtävä- ja minäorientoituneempia kuin vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalaiset ja ei-urheiluluokkalaiset. Myös erittäin kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset oppilaat ovat tehtävä- ja minäorientoituneempia kuin vähemmän kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset. Vähemmän kilpailulliset urheiluluokkalaisetkin oppilaat ovat tehtävä- ja minäorientoituneempia kuin vähemmän kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset. Erittäin kilpailullisten ryhmien välillä ei ole merkitsevää eroa tavoiteorientaatioissa. Minäorientaatiossa ei löytynyt myöskään eroa erittäin kilpailullisten ei-urheiluluokkalaisten ja vähemmän kilpailullisten urheiluluokkalaisten väliltä. Kaikkiaan liikuntatunneilla kaikissa kilpailullisuusryhmissä tehtäväorientaatio oli korkeammalla tasolla kuin minäorientaatio.

TAULUKKO 5. Tutkimusmuuttujan kuvailevat tiedot kilpailullisuuden ryhmässä tavoiteorientaation osalta.

Tavoiteorientaatio	Kilpailullisuus											
	*1			2			3			4		
	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md
Tehtäväorientaatio	3.33	0.86	3.33	3.85	0.82	4.00	4.35	0.58	4.33	4.44	0.53	4.66
Minäorientaatio	2.49	0.94	2.66	2.94	0.89	3.00	3.23	1.23	3.50	3.56	0.87	3.66

*Huom. 1=Ei-urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen.

2=Urheiluluokkalainen/vähemmän kilpailullinen.

3=Ei-urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen.

4=Urheiluluokkalainen/erittäin kilpailullinen.

6.3 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys motivaatioilmastoon ja tavoiteorientaatioon

6.3.1 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys motivaatioilmastoon

Selvitimme, miten sukupuoli sekä urheilu- ja ei-urheiluluokka on yhteydessä liikuntatuntien motivaatioilmaston. Taulukossa 6 on näkyvillä motivaatioilmastomuuttujien sekä sukupuolen ja urheilu- ja ei-urheiluluokan väliset merkitsevyyserot. Sukupuoli- sekä urheilu- ja ei-urheiluluokaryhmissä löytyi eroja kaikissa motivaatioilmastomuuttujissa.

TAULUKKO 6. Sukupuolen ja urheiluluokan-/ei-urheiluluokan erot motivaatioilmaston kokemisessa.

	F	df1, df2	χ^2	df	P-arvo
Tehtäväsuuntautuneisuus	–	–	38.29	3	0.001
Minäsuuntautuneisuus	11.04	3, 303	–	–	0.001
Autonomia	4.30	3, 303	–	3	0.005
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	–	–	29.83	3	0.001
Viihtyminen	–	–	35.14	3	0.001

Taulukossa 7 on näkyvillä tehtäväorientaation ja minäorientaation sekä kilpailullisuusryhmien välisiä keskiarvoja, keskihajontoja sekä mediaaneja.

TAULUKKO 7. Tutkimusmuuttujan kuvailevat tiedot sukupuoli- sekä urheiluja ei-urheiluluokkaryhmissä motivaatioilmaston osalta.

	Sukupuoli ja urheilu-/ei-urheiluluokka											
	*1			2			3			4		
	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md
Motivaatioilmasto												
Tehtäväsuuntautuneisuus	4.28	0.80	4.60	4.45	0.60	4.60	3.79	0.79	3.80	3.90	0.86	4.00
Minäsuuntautuneisuus	3.34	0.85	3.50	2.74	0.90	2.75	2.96	0.85	3.00	2.56	1.07	2.50
Autonomia	3.15	0.90	3.20	3.27	0.68	3.40	3.22	0.87	3.20	2.68	0.83	2.80
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	4.03	0.84	4.25	3.95	0.80	4.00	3.42	0.90	3.50	3.32	0.95	3.25
Viihtyminen	4.43	0.82	5.00	4.45	0.76	4.75	3.89	1.06	4.25	3.60	1.10	4.00

*Huom. 1=Urheiluluokkalainen poika

2=Urheiluluokkalainen tyttö

3=Ei-urheiluluokkalainen poika

4=Ei-urheiluluokkalainen tyttö

Sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat kokevat liikuntatunneilla olevan motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin ei-urheiluluokkalaiset (taulukko 7). Merkitseviä eroja tehtäväsuuntautuneisuudessa ei löytynyt urheiluluokkalaisten poikien ja tyttöjen väliltä eikä myöskään ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliltä. Vastaavasti urheiluluokkalaisten poikien ja tyttöjen välillä oli eroa minäsuuntautuneen motivaatioilmaston kokemisessa. Urheiluluokkalaiset pojat kokivat motivaatioilmaston minäsuuntautuneempaan kuin kaikki muut ryhmät. Autonomian kokemisessa eroja löytyi urheiluluokkalaisten poikien ja ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen väliltä, urheiluluokkalaisten poikien kokiessa ei-urheiluluokkalaista tyttöjä enemmän autonomiaa. Eroja löytyi myös tyttöryhmien väliltä sekä ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliltä. Urheiluluokkalaiset tytöt sekä ei-urheiluluokkalaiset pojat kokivat ei-

urheiluluokkalaisia tyttöjä enemmän autonomiaa. Urheiluluokkaryhmien välillä eroja ei löytynyt. Urheiluluokkalaiset tytöt ja pojat kokevat enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla kuin ei-urheiluluokkalaiset. Sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin ei-urheiluluokkalaiset oppilaat.

6.3.2 Sukupuolen sekä urheilu- ja ei-urheiluluokan yhteys tavoiteorientaatioon

Selvitimme, miten sukupuoli sekä urheilu- ja ei-urheiluluokka on yhteydessä tavoiteorientaation osa-alueisiin (tehtäväorientaatio ja minäorientaatio). Ryhmät erosivat toisistaan sekä tehtäväorientaatiossa ($\chi^2(3) = 30.53, p < 0.001$) että minäorientaatiossa ($F(3, 301) = 13.20, p < 0.001$).

Taulukossa 8 on näkyvillä tehtäväorientaation ja minäorientaation sekä sukupuolen ja urheilu- ja ei-urheiluluokan välisiä keskiarvoja, keskihajontoja sekä mediaaneja. Sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat ovat tehtäväorientoituneempia kuin ei-urheiluluokkalaiset oppilaat. Urheiluluokkalaiset pojat ovat minäorientoituneempia kuin urheiluluokkalaiset tytöt sekä ei-urheiluluokkalaiset tytöt että pojat. Urheiluluokkalaiset tytöt ovat minäorientoituneempia kuin ei-urheiluluokan tytöt.

TAULUKKO 8. Tutkimusmuuttujan kuvailevat tiedot sukupuoli- sekä urheilu- ja ei-urheiluluokkaryhmissä tavoiteorientaation osalta.

Tavoiteorientaatio	Sukupuoli sekä urheilu- ja ei-urheiluluokka											
	*1			2			3			4		
	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md	Ka	Kh	Md
Tehtäväorientaatio	4.04	0.84	4.33	4.14	0.46	4.33	3.58	0.85	3.67	3.37	0.99	3.33
Minäorientaatio	3.41	0.88	3.33	2.94	0.93	3.00	2.72	1.02	3.00	2.41	1.02	2.00

*Huom. 1=Urheiluluokkalainen poika 2=Urheiluluokkalainen tyttö

3=Ei-urheiluluokkalainen poika 4=Ei-urheiluluokkalainen tyttö

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten yläkouluikäiset urheiluluokkalaiset suhtautuvat kilpailuun koululiikuntatunneilla verrattuna ei-urheiluluokkalaisiin. Tarkastelimme myös liikuntatuntien motivaatioilmastoa ja tavoiteorientaatiota suhteessa kilpailullisuuteen sekä sukupuolten välisiä eroja.

Liikuntamotivaatiosta ja kilpailusta on tehty runsaasti tutkimuksia koskien koululiikuntaa (Heikintalo & Keskinen 2005; Kalaja 2012; Kokkonen ym. 2009; Nupponen & Telama 1998; Soini 2006), mutta urheilu- tai liikuntaluokkiin kohdistuvaa tutkimusta on olemassa hyvin vähän. Sen vuoksi tutkimuksemme urheiluluokkalaisten ja ei-urheiluluokkalaisten välisistä eroista tuo uutta näkökulmaa liikuntamotivaatiota ja kilpailua koskevalle koululiikunnan kentälle.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

7.1.1 Kilpailun kokeminen

Oletimme, että urheiluluokkalaisista oppilaista suurempi osa suhtautuisi myönteisemmin kilpailuun koululiikuntatunneilla kuin ei-urheiluluokkalaisista oppilasta. Päädyimme tähän oletukseen, koska oletettavasti useammalla urheiluluokkalaisella oppilaalla on ei-urheiluluokkalaiseen verrattuna liikuntaharrastus, jossa he kilpailevat säännöllisesti. Täten he ovat tottuneet kilpailuasetelmaan ja kilpailun aiheuttamaan paineeseen, joten he osaavat käsitellä kilpailua ei-urheiluluokkalaisia paremmin koululiikuntatunneilla. Tuloksista selvisikin, että urheiluluokkalaisia kuului suhteessa enemmän erittäin kilpailullisten ryhmään kuin ei-urheiluluokkalaisia, joten urheiluluokkalaiset kokivat kilpailun miellyttävämpänä kuin ei-urheiluluokkalaiset. Urheiluluokkalaisilla on todennäköisesti kehittyneemmät taidot kuin ei-urheiluluokkalaisilla, ja tutkimusten (Bernstein ym. 2011) mukaan tällaiset oppilaat saavat enemmän onnistumisen kokemuksia kilpailutilanteissa ja siten nauttivat enemmän kilpailusta kuin taidoiltaan heikommalla oppilaalla. Opettajan tulisi antaa taidoiltaan heikoimmille

oppilaille aikaa harjoitella kilpailutilanteissa vaadittavia taitoja, jotta he kykenevät osallistumaan ja sitä kautta saamaan pätevyyden kokemuksia sekä nauttimaan kilpailutilanteista.

Useista tutkimuksista (Heikintalo & Keskinen 2005; Johansson ym. 2011; Kalaja 2012a; Tassi & Schneider 1997) on selvinnyt, että pojat ovat tyttöjä kilpailullisempia, ja tuloksemme tukivat näitä havaintoja, sillä erittäin kilpailullisten ryhmiin kuului suhteessa enemmän poikia kuin tyttöjä. Merkitsevä tulos oli, että urheiluluokkalaiset pojat olivat ainoa ryhmä, josta suurempi osa kuului erittäin kilpailullisten ryhmään.

7.1.2 Motivaatioilmasto ja tavoiteorientaatio kilpailullisuusryhmien kokemana

Motivaatioilmaston osalta pohdimme kokevatko erittäin kilpailulliset oppilaat liikuntatuntien motivaatioilmaston minäsuuntautuneempina kuin vähemmän kilpailulliset oppilaat, sillä he nauttivat enemmän kilpailusta osana liikuntaa. Pohdimme myös, näkyisikö urheiluluokkalaisten ryhmissä tehtäväsuuntautuneisuus korkeampana, sillä he ovat varta vasten hakeutuneet urheilupainotteiselle luokalle ja ovat mahdollisesti sitoutuneempia liikkumiseen. On todennäköistä, että ei-urheiluluokilla on niitä oppilaita, joille koululiikunta ei näyttäydy yhtä kiinnostavana, minkä vuoksi tehtäväsuuntautuneisuus saattaa ilmetä matalampana kuin urheiluluokkalaisilla.

Tuloksista kävi ilmi, että erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin vähemmän kilpailulliset ja erittäin kilpailulliset ei-urheiluluokkalaiset. Urheiluluokkalaisuus ei kuitenkaan näyttänyt olevan ratkaiseva tekijä tehtäväilmaston kokemisessa, sillä vähemmän kilpailullisten urheiluluokkalaisten ja erittäin kilpailullisten ei-urheiluluokkalaisten väliltä ei löytynyt eroa. Näyttäisi siis siltä, että erittäin kilpailullisilla urheiluluokkalaisilla tehtäväilmaston kokeminen nousi jostain syystä muita ryhmiä korkeammaksi. Tutkimuksissa (Jaakkola 2002, 34; Liukkonen ym. 2007, 152; Soini 2006, 27) on todettu tehtäväsuuntautuneisuuden olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja koettuun pätevyyteen, joten erit-

täin kilpailullisilla urheiluluokkalaisilla saattaa olla muita ryhmiä korkeampi koettu pätevyys ja sisäinen motivaatio.

Huomattavaa oli myös se, että erittäin kilpailulliset oppilaat kokivat ilmaston myös eniten minäsuuntautuneeksi. Odotettavissa oli, että erittäin kilpailullisilla urheiluluokkalaisilla näkyisi minäsuuntautuneen ilmaston kokeminen voimakkaana, koska he pitävät kilpailusta. Minäsuuntautuneisuus ei kuitenkaan sulje pois tehtäväsuuntautuneisuutta, eikä se heikennä liikunnallisesti taitavien liikuntamotivaatiota (Duda 2001), jonka vuoksi erittäin kilpailullisilla urheiluluokkalaisilla mahdollistui molempien tavoitenäkökulmien yhtäaikainen kokeminen korkeana. Liikunnallisesti heikommilla minäsuuntautunut motivaatioilmasto vastaavasti heikentää liikuntamotivaatiota (Duda 2001). Tutkimuksessamme kaikissa neljässä ryhmässä tehtäväsuuntautuneisuus arvioitiin minäsuuntautuneisuutta korkeammaksi. Tulos kertoo liikuntatuntien motivaatioilmaston olevan hyvällä mallilla, sillä tutkimusten (Jaakkola 2002, 34; Liukonen ym. 2007, 152; Soini 2006, 27) mukaan tehtäväsuuntautuneisuuden on nähty olevan liikuntamotivaatiota edistävää, jonka vuoksi liikunnassa tulee pyrkiä tehtäväilmastoon.

Autonomian kokemisessa kilpailullisuusryhmien välillä ei löytynyt eroja. Tulos saattaa kertoa siitä, että oppilaat kokevat liikuntatuntien sisällöt ja opettajan toiminnan hyvin samankaltaisiksi. Näyttäisi siltä, ettei kilpailun tason kokemisella ole vaikutusta autonomian kokemiseen. Oppilaat kokivat autonomiaa keskitasoisesti liikuntatunneilla, joten sisältöjen ja opettajan toiminnan osalta on vielä parannettavaa autonomian kokemisen lisäämiseksi oppilailla. Oppilaiden vähäiseen autonomian kokemiseen voi vaikuttaa koululiikunnan luonne, joka on opettajajohtoista ja opetus perustuu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Tällöin autonomian kokeminen voi jäädä vähäiseksi ja sen vuoksi liikuntatunnit eivät toteudu puhtaasti sisäisen motivaation kriteereiden pohjalta. Autonomian on todettu olevan tärkeä motivaatiotekijä koululiikunnassa, joka on vahvasti yhteydessä muihin koululiikunnan motivaatiomuuttujiin sekä viihtymiseen (Nieminen & Nieminen 2012). Sen vuoksi autonomian merkitystä koululiikunnassa ei voi väheksyä. Gråstén ym. (2010) mukaan normatiivinen vertailu ja

kilpailu vähenevät liikuntatunneilla kun lisätään autonomiaa, sillä se tukee sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Lisäksi oppilaat motivoituvat sisäisesti suuremmalla todennäköisyydellä, mitä enemmän autonomiaa he kokevat. Oppilaat kokivat autonomiaa keskitasoisesti liikuntatunneilla, joten sisältöjen ja opettajan toiminnan osalta on vielä parannettavaa autonomian kokemisen lisäämiseksi oppilailta.

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla kokivat eniten erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset ja vähiten ei-urheiluluokkalaiset vähemmän kilpailulliset oppilaat. Kaikkien muiden ryhmien väliltä löytyi eroja paitsi erittäin kilpailullisten ei-urheiluluokkalaisten ja vähemmän kilpailullisten urheiluluokkalaisten oppilaiden väliltä. Kilpailullisuus ei siis näyttäisi sulkevan pois korkea sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta erittäin kilpailullisilla oppilailta. Kaikki kilpailullisuusryhmät kokivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta keskimääräistä korkeammin, mikä on merkki toimivasta ryhmädynamiikasta. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yhteydessä sisäiseen motivaatioon, ja urheiluluokilla on oletettavasti korkea sisäinen motivaatio tekemiseen.

Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset kokivat viihtyvänsä liikuntatunneilla paremmin kuin muut ryhmät. Tulos on edelleen linjassa sen kanssa, että viihtymistä liikuntatunnilla lisäävät korkeaksi koettu tehtäväsuuntautuneisuus, autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus (Jaakkola ym. 2015; Soini 2006, 65), jotka olivat erittäin kilpailullisilla urheiluluokkalaisilla ryhmistä kaikkein korkeimmat. Myönteistä oli myös se, että kaikki kilpailullisuusryhmät viihtyivät liikuntatunneilla keskimääräistä paremmin.

Tavoiteorientaatioiden osalta löytyi merkitseviä eroja ryhmien väliltä. Tutkimustuloksemme tavoiteorientaatioiden ja tehtävä- ja minäsuuntautuneen ilmaston osalta tukivat toisiaan. Jos oppilas kokee tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korkeaksi, kokee hän myös oletettavasti korkea tehtäväorientaatiota, ja samoin minäsuuntautuneisuuden ja -orientaation osalta. Erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset oppilaat olivat tehtävä- ja minäorientoituneempia kuin vähemmän kilpailulliset oppilaat.

7.1.3 Sukupuolten väliset erot motivaatioilmastossa ja tavoiteorientaatioissa

Oletimme poikien kokevan motivaatioilmaston tyttöjä enemmän minäsuuntautuneemmaksi, aikaisempien tutkimusten mukaisesti (Jaakkola ym. 2015; Jaakkola 2002; Liukkonen ym. 1997; Nieminen & Nieminen 2012; Ruukonen ym. 2014, Kalaja 2012a; Kokkonen & Kokkonen 2014; Soini 2006). Emme kuitenkaan tehneet hypoteesia tyttöjen ja poikien eroista tehtäväilmaston kokemisessa, sillä suomalaisessa liikuntamotivaatiota koskevissa tutkimuksissa on löydetty hyvin erilaisia tuloksia sitä koskien. Osassa tutkimuksia (Kokkonen ym. 2010; Kokkonen ym. 2009) pojat ovat kokeneet motivaatioilmaston tyttöjä tehtäväsuuntautuneemmaksi, mutta Kokkonen (2003) ja Jaakkolan ym. (2013) tutkimuksissa tulos oli päinvastainen.

Tutkimuksestamme kävi ilmi, että kaikki ryhmät kokivat motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin minäsuuntautuneeksi. Merkittäviä eroja tehtäväsuuntautuneisuuden kokemisessa ei löytynyt urheiluluokkalaisten poikien ja tyttöjen väliltä eikä myöskään ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliltä. Sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat kokivat ilmaston tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin ei-urheiluluokkalaiset tytöt ja pojat. Minäsuuntautuneisuuden osalta urheiluluokkalaisten poikien ja tyttöjen väliltä löytyi eroa, mutta ei ei-urheiluluokkalaisten poikien ja tyttöjen väliltä. Urheiluluokkalaiset pojat kokivat motivaatioilmaston minäsuuntautuneempana kuin kaikki muut ryhmät, joten hypotesimme osui vain osittain oikeaan, sillä ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa. Tulos on yhteneväinen kilpailullisuusryhmistä saamiimme tuloksiin, sillä erittäin kilpailulliset urheiluluokkalaiset, joista suurin osa oli poikia, kokivat niin ikään ilmaston minäsuuntautuneemmaksi kuin muut kilpailullisuusryhmät.

Suomessa oppilaat liikkuvat pääsääntöisesti sukupuolittain omissa ryhmissään yläkouluissa ja heillä on eri liikunnanopettajat, joten oppilaille ei välttämättä synny samanlaisia kokemuksia samoista liikuntatilanteista. Näin ollen keskiarvoerot motivaatioilmaston kokemisessa eivät ehkä kerro meille todellisista sukupuolieroista (Kokkonen ym. 2009). Lisäksi Palomäen ja Heikinaro-

Johanssonin (2011) mukaan poikien osalta liikunnanopetuksessa esiintyy enemmän kilpailullisia joukkuepelejä kuin tyttöjen liikunnanopetuksessa. Heidän tutkimuksen mukaan pojat kokivat liikuntatunneilla tapahtuvan kisailun ja kilpailun miellyttävämpänä ja positiivisempänä asiana kuin tytöt, mikä tukee myös meidän havaintojamme.

Motivaatioilmastoa käsittelevissä tutkimuksissa autonomian osalta osassa on löydetty eroja sukupuolten väliltä (Jaakkola ym. 2015; Soini 2006) ja osassa (Ruokonen ym. 2014; Gråstén ym. 2010; Lim & Wang 2009; Shen 2015) puolestaan eroja ei ole löytynyt. Vaikka useissa tutkimuksissa sukupuolten väliltä autonomian kokemisessa ei ole löydetty eroja, tutkimuksessamme kuitenkin löytyi eroja, kuten Soinin (2006) ja Jaakkolan ym. (2015) tutkimuksissa. Urheiluluokkalaiset pojat ja tytöt kokivat enemmän autonomiaa kuin ei-urheiluluokkalaiset tytöt. Myös ei-urheiluluokkalaiset pojat kokivat enemmän autonomiaa kuin ei-urheiluluokkalaiset tytöt. Puolestaan urheiluluokkaryhmi-
en väliltä ei löytynyt eroja. Tämä on mielenkiintoinen tulos kilpailullisuusryhmiin nähden, sillä kilpailullisuusryhmien välillä ei löytynyt eroja autonomian kokemisessa. Tulosta selittänee se, että jokaisessa kilpailullisuusryhmässä on sekä poikia että tyttöjä, eivätkä erot näy sen vuoksi ryhmien välillä.

Autonomian kokeminen on sidoksissa opettajan toimintaan. Jos oppilaat kokevat, että opettaja antaa heille mahdollisuuden vaikuttaa liikuntatuntien sisältöön ja toimintaan, sekä antaa heille mahdollisuuden omaehtoisuuteen, he kokevat enemmän autonomian tunnetta. Soinin (2006) mukaan autonomian kokemisessa opettajalla oli suurempi rooli kuin muissa motivaatioilmaston ulottuvuuksissa, varsinkin tytöillä, joka voi johtua siitä, että tyttöjen liikuntatunnit ovat enemmän opettajajohtoisia kun taas poikien liikuntatunnit ovat omaehtoisempia. Autonomian kokemiseen voi myös vaikuttaa se, että tytöt noudattavat ja kuuntelevat tarkemmin opettajan ohjeita kuin pojat (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011), joten tytöt eivät ehkä uskalla tuoda mielipiteitään tai tuntemuksiaan esille yhtä vahvasti kuin pojat. Lisäksi Jaakkolan ym. (2015) mukaan opettajien mahdollisuuksia tukea oppilaiden autonomiaa voi vähentää se, että opettajien täytyy noudattaa opetussuunnitelmaa. Tutkimuksessamme

ei-urheiluluokan tytöt kokivat kaikista ryhmistä vähiten autonomiaa, joka voi selittyä heidän opettajan toiminnallaan. Vastaavasti urheiluluokan tytöt kokivat yhtä paljon autonomiaa kuin urheiluluokan pojat. Urheiluluokalla oppilaat liikkuvat sekaryhmissä ja urheiluluokkien oppilailla on todennäköisemmin enemmän päätösvaltaa liikuntatunneilla ja myös tytöt ovat osana päätöstenteko. Lisäksi Hills & Croston (2012) raportoivat, että liikunnallisesti taitavat tytöt liikkuvat mieluummin sekaryhmissä kuin erillisryhmissä, mikä voi myös selittää sitä, miksi urheiluluokkalaisten tytöt kokivat enemmän autonomian tunnetta kuin ei-urheiluluokan tytöt.

Suomalaisissa motivaatioilmastotutkimuksissa korkeampaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta ovat kokeneet Soinin (2006) ja Jaakkolan ym. (2015) tutkimuksissa pojat, ja Niemisen & Niemisen (2012) tutkimuksessa vastaavasti tytöt. Tutkimuksessamme ei löytynyt muita eroja sukupuolten väliltä kuin ainoastaan urheiluluokkalaisten ja ei-urheiluluokkalaisten väliltä. Tulos voi johtua siitä, että urheiluluokilla tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä sekä liikuntatunneilla että muissa oppiaineissa, jolloin oppilaat viettävät enemmän aikaa yhdessä ja tuntevat toisensa paremmin ja sitä kautta heille muodostuu tiiviimpi ryhmä. Kaikki ryhmät kokivat sosiaalista yhteenkuuluvuutta keskimääräistä korkeammin. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta on tutkittu vain vähän liikuntamotivaatiotekijänä, mutta Ruokosen ym. (2014) tutkimuksessa havaittiin voimakas positiivinen korrelaatio sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian kesken.

Tutkimuksessamme emme havainneet eroja sukupuolten välillä viihtymisen osalta toisin kuin aikaisemmat tutkimukset (Soini 2006; Carrol & Loumidis 2001; Jaakkola ym. 2015), joissa pojat viihtyivät tyttöjä paremmin. Sen sijaan eroja löytyi urheiluluokkalaisten ja ei-urheiluluokkalaisten väliltä, joista urheiluluokkalaisten kokivat viihtyvänsä paremmin kuin ei-urheiluluokkalaisten. Tulos voi selittyä sillä, että liikunnallisesti taitavammat oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin liikunnallisesti heikommat kuten Soinin (2006) tutkimuksessa selvisi. Meidän tutkimuksen osalta voidaan olettaa, että urheiluluokille hakeutuneet ovat keskimäärin taidoiltaan taitavampia kuin ei-

urheiluluokkalaiset oppilaat, joten he kokevat korkeampaa viihtymistä. Kaikki oppilaat viihtyivät liikuntatunneilla keskimääräistä paremmin, mikä myös tukee aikaisempia tutkimuksia (Soini 2006; Nieminen & Nieminen 2012; Carrol & Loumidis 2001; Jaakkola ym. 2015). Tehtävämaston on todettu olevan yhteydessä viihtymiseen (Gråstén ym. 2012; Wang, Liu, Chatzisarantis & Lim 2010; Soini 2006) ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen (Nieminen & Nieminen 2012), ja tämä yhteys ilmenee myös meidän tutkimuksessamme, sillä oppilaat kokivat ilmaston tehtäväsuuntautuneeksi ja kokivat melko korkeaa viihtymistä ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Hypoteesina tavoiteorientaatiosta meillä oli, että pojat ovat minäorientoituneempia kuin tytöt, kuten monissa aiemmissa tutkimuksissa (Anderson & Dixon 2009; Barić ym. 2014; Jaakkola 2002; Kokkonen ym. 2010, Liukkonen ym. 1997) on ilmennyt. Tehtäväorientaation osalta oletimme tyttöjen olevan tehtäväorientoituneempia kuin pojat, sillä Andersonin ja Dixonin (2009), Jaakkolan (2002) sekä Kokkosen ym. (2010) tutkimuksissa tyttöjen on havaittu olevan tehtäväorientoituneempia kuin pojat. Hypoteesimme piti vain osittain paikkaansa, sillä vain urheiluluokkalaiset pojat olivat minäorientoituneempia kuin urheiluja ei-urheiluluokkalaiset tytöt. Ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien väliltä ei löytynyt eroja minäorientaation osalta, mikä oli yllättävää verrattuna aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tavoiteorientaatio on yhteydessä koettuun motivaatioilmastoon niin, että minäorientoituneet oppilaat kokevat myös motivaatioilmaston kilpailullisemmaksi kuin tehtäväorientoituneet oppilaat (Ntoumanis & Biddle 1999), mikä on linjassa meidän havaintojemme kanssa.

Tehtäväorientaation osalta sekä urheiluluokkalaiset tytöt että pojat olivat tehtäväorientoituneempia kuin ei-urheiluluokkalaiset oppilaat. Urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa tehtäväorientaatiossa, eikä myöskään ei-urheiluluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä. Tämäkin oli mielenkiintoinen tulos aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Kaikki ryhmät kokivat korkeampaa tehtävä- kuin minäorientaatiota kuten myös motivaatioilmaston osalta tehtäväsuuntautunut ilmasto koettiin korkeammaksi kuin minäsuuntautunut ilmasto.

Tulokset kertovat siitä, että liikuntatuntien toiminta ja ilmapiiri tukevat oppilaiden tehtäväorientaatiota, mikä on oppilaiden viihtymisen, autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja fyysisen aktiivisuuden kannalta erittäin tärkeää. Tämä on tavoiteltavaa, sillä tärkeimmät koululiikunnan tavoitteet on tarjota oppilaille positiivisia kokemuksia sekä ohjata oppilaita kohti liikunnallista elämäntapaa (OPS 2014). Tutkimuksemme myös osoitti, ettei kilpailun käyttöä voida pitää pelkästään negatiivisena opetusmenetelmänä, sillä suuri osa tutkimukseemme osallistuneista koki kilpailun myönteisenä, ja he arvioivat viihtyvän, kokevansa sosiaalista yhteenkuuluvuutta, korkeaa tehtäväorientaatiota ja tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Tulee kuitenkin muistaa, että oppilaiden joukossa on aina niitä, jotka eivät pidä kilpailemisesta. Myös heille tulee pystyä tarjoamaan sellaisia opetusmenetelmiä, jotka lisäävät heidän motivaatiotaan ja aktiivisuuttaan liikuntaa kohtaan. Varsinkin liikunnallisesti heikompien oppilaiden kohdalla tulee kilpailun käyttöä opetusmenetelmänä miettiä tarkkaan. Yleisenä ohjeena voidaan pitää, että kilpailua on perusteltua käyttää, kunhan se täyttää tehtäväsuuntautuneisuuden tunnusmerkit, ja oppilaiden mielestä kilpailun käyttö on hyväksyttävää. Keskeiseksi opettajan apuvälineeksi liikuntaa suunniteltaessa nousee oppilaan- ja ryhmäntuntemus. Tuntiessaan ryhmänsä ja oppilaidensa tarpeet ja kyvyt, opettaja voi ohjata oikeiden opetusmenetelmien avulla oppilaitaan paremmin kohti opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessa tavoitteena oli saada sellainen otoskoko ja -joukko urheiluluokkalaisia, jotta pystyisimme mahdollisimman hyvin yleistämään tuloksiamme koskemaan koko Suomen urheiluluokkalaisia. Emme kuitenkaan täysin saaneet otoskokoa, jota tavoittelimme vastausprosentin ollessa 87.20 % urheiluluokkalaisten osalta ja 47 % ei-urheiluluokkalaisten osalta. Ei-urheiluluokkalaisia vastaajia olisi voinut olla enemmän saadaksemme kattavamman aineiston. Urheiluluokkalaisten osalta onnistuimme saamaan ominai-

suuksiltaan suomalaisia urheiluluokkalaisia vastaavan otosjoukon, sillä se vastaa urheiluluokilla olevaa sukupuolijakaumaa. Tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina suomalaiseseen urheiluluokkakontekstiin.

Tutkimuksen luotettavuutta olisimme voineet parantaa ohjeistamalla jokaisen kyselyyn vastaamistilanteen henkilökohtaisesti. Ajankäyttöisten resursien vuoksi päädyimme lähettämään ohjeistukset niille kouluille, joille emme päässeet kyselyä henkilökohtaisesti pitämään. Tämän vuoksi emme voi olla varmoja, ovatko kyselyn pitäjät noudattaneet annettuja ohjeita ja järjestäneet kyselyn täyttämiseksi riittävästi aikaa. Emme myöskään tiedä ovatko oppilaat vastanneet kyselyyn todenmukaisesti, ja miten motivoituneesti he ovat kyselyyn vastanneet. Päädyimme käyttämään sähköistä kyselylomaketta tutkimuksessa, koska ajattelimme säästävämme aikaa, sillä saimme hyödynnettyä aineiston suoraan tietokoneelle analyyseja varten. Kysymyslomakkeella voi olla kuitenkin vaikea tavoittaa oppilaiden todenmukaista kokemusta, joten pohdimme, olisimmeko saaneet haastatteluilla tavoitettua paremmin oppilaiden todelliset kokemukset ja käsitykset.

Itsemäärämisteoriaan sisältyvä, mutta tavoiteorientaatiossa useimmiten käytetty koettu pätevyys on oleellinen osa liikuntamotivaatiotutkimusta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista selvittää sitä, kuinka urheilu- ja ei-urheiluluokkalaisten pätevyyden kokeminen eroaa toisistaan ja mitkä tekijät siihen mahdollisesti vaikuttavat. Lisäksi olisi hyödyllistä selvittää, kuinka kilpailullisuus on yhteydessä koettuun pätevyyteen. Tutkimuksessamme urheiluluokkalaiset mielsivät kilpailun miellyttävämmäksi kuin ei-urheiluluokkalaiset ja oletamme, että urheiluluokkalaiset kokevat olevansa liikuntataidoiltaan pätevämpiä kuin ei-urheiluluokkalaiset. Tätä eroa voisi tutkia tarkemmin.

Koska urheiluluokilla ei ole yhtenäistä ohjeistusta toiminnan järjestämiseen opetussuunnitelman ohella, voisi olla mielenkiintoista tutkia opettajan suhtautumista kilpailun käyttöön opetusmenetelmänä. Onko opettajan mielestä oikeutetumpaa käyttää kilpailua urheiluluokkalaisten tunneilla, koska todennäköisesti urheiluluokkalaiset ovat melko kilpailuhenkisiä ja taidoiltaan päteviä.

Ylipäätään jatkossa voitaisiin tutkia urheiluluokkatoimintaa enemmän, koska niiden toimintaa on tutkittu vasta vähän. Esimerkiksi urheiluluokille haakeutuvien motivaatiota voisi tutkia. Voitaisiin selvittää haluavatko oppilaat haakeutua urheiluluokille siksi, että heillä olisi mahdollisuudet kehittyä aina huippu-urheilijaksi asti, vai mitkä syyt taustalla vaikuttavat.

Rajasimme tutkimuksestamme yksilö- ja joukkuelajin vaikutuksen tutkimisen pois, mutta mielenkiintoista olisi selvittää vaikuttaako yksilö- tai joukkuelajin harrastaminen oppilaan kilpailullisuuteen, motivaatioilmaston kokeamiseen ja tavoiteorientaatioon. Fahim Devinin, Farbodin, Ghasabianin, Bidelin ja Ghahremanloun (2015) tutkimuksessa naispuoliset yksilöurheilijat olivat kilpailullisempia kuin joukkueurheilijat. Suomessa yksilö- ja joukkueurheilijoiden välisistä eroista ei ole tehty muuta tutkimusta kuin niiden yhteydestä koulumenestykseen (Öhrnberg & Kokkonen 2013).

LÄHTEET

- Aarresola, O. & Mononen, K. 2014. Kasva urheilijaksi Jyväskylässä -hankkeen prosessiarviointi lukuvuodelta 2013-2014. Kihun julkaisusarja, nro 48. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU, Jyväskylä.
- Aarresola, O. 2012. "En mennyt judokurssille leikkimään" - Kohti nuorten näköistä kilpaurheilua. Teoksessa M. Salasuo & M. Kangaspunta (toim.) *Hampaat irvessä? Painavia sanoja 11-15-vuotiaiden kilpaurheilusta*. Verkkojulkaisu 39, 2011. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 16-18.
- Anderson, D. M. & Dixon, A. W. 2009. *Winning Isn't Everything: Goal Orientation and Gender Differences in University Leisure-Skills Classes*. *Recreational Sports Journal*, 2009, 33, 54-64. Human Kinetics, Inc.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A. & Ortiz-Camacho, M.D.M. 2015. Predicting Satisfaction in Physical Education From Motivational Climate and Self-determined Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2015, 34, 210-224. Human Kinetics, Inc.
- Barić, R., Vlašić, J. & Erpič, S.C. 2014. Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: Does perceived competence matter? *Kinesiology* 46(2014) 1:117-126
- Bernstein, E., Phillips, S. R. & Silverman, S. 2011. Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 69-83.
- Beurling, J. 2011. Unelma paremmasta urheilusta. Teoksessa J. Beurling (toim.) 2011. *Reilun pelin käsikirja. Kohti eettisempää urheilua*. SLU-julkaisusarja 2/2011. Helsinki: SLU-paino, 53-65.
- Biddle S. J. H. 2001. Enhancing motivation in physical education. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) 2001. *Advances in motivation in sport and exercise*. USA: Human Kinetics Books, 79-100.
- Bryan, C.L. & Solmon, M.A. 2006. *Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles*. Birmingham: M.A., University of Alabama. 1-171.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7, 24-43.

- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. 2003. A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 25 (4), 456–476.
- Cox, A. E., Smith, A. L. & Williams, L. 2008. Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*. Volume 43, Issue 5, November 2008, Pages 506–513.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* Vol. 11 (4) 227–268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Duda, J.L. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) 2001. *Advances in motivation in sport and exercise*. USA: Human Kinetics Books. 129–182.
- Dufva, V-P. 2004. Juniorijalkapalloilijoiden sisäinen motivaatio, tavoiteorientaatio ja koettu motivaatioilmasto kahden pelikauden aikana. *Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäitiö LIKES*. Jyväskylä 2004
- Ediger, M. 2000. Competition versus cooperation and pupil achievement. *College Student Journal*. Vol. 34, (1) 14.
- Epstein, J.L. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: Academic Press. 259–295.
- Fahim Devin, H., Farbod, D., Ghasabian, H., Bidel, T. & Ghahremanlou, F. 2015. Comparative and Correlative Study of Psychological Hardiness and Competitiveness among Female Student Athletes in Individual and Team Sports. *Sport science review*. Vol. XXIV, No. 3-4, 201-214.
- Faith, H. F. & Billing, J. E. 1978. Reassessment of the value of competition. Teoksessa R. Martens (toim.) 1978. *Joy and sadness in children’s sports*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, Inc. 98–103.
- Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Castañón-Rubio, I., & Abrales, J.A. 2015. Self-Determined, Goal Orientations and Motivational Climate in Physical Education. *Coll. Antropol.* 39 (2015) 1: 33–41.
- Gråstén, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 38–44.

- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. and Yli-Piipari, S. (2012) Prediction of Enjoyment in School Physical Education. *Journal of Sport Science & Medicine* 11, 260-269.
- Harvey, S. & O'Donovan, T.M. 2013. Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society* 18 (6), 767-787.
- Heikintalo, T. & Keskinen, S. 2005. Kilpailu koulussa kuudesluokkalaisten ja lukiolaisten kokemana. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Saarijärven Offset Oy: OKKA-säätiö. 66-119.
- Helander, T. 2011. Ei tule voittajia, jos vain voittaminen on tärkeää. Teoksessa M. Salasuo & M. Kangaspunta (toim.) 2011. *Hampaat irvessä? Painavia sanoja 11-15-vuotiaiden kilpaurheilusta*. Verkkojulkaisuja 39, 2011. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 22-24.
- Hills, L.A. & Croston, A. 2012. 'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society* 17 (5), 591-605.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Porvoo: Tammi. 19.painos. 2014.
- Hämäläinen, K. 2008. *Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. Eetokset, ihanteet ja kasvatustarinoita urheilijoiden tarinoissa*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Jaakkola, T. 2002. *Changes in Students' Exercise Motivation, Goal Orientation, and Sport Competence as a Result of Modifications in School Physical Education Teaching Practices*. LIKES. Jyväskylä.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. 2009. *Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta*. Opetushallitus.
- Jaakkola, T., Washington, T. and Yli-Piipari, S. 2013. The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: The self-determination theory approach. *European Physical Education Review* 19, 127-141.
- Jaakkola, T., Wang, C.K.J., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*. 14, 477-483.
- Johansson, N.; Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja tai-*

deaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11. 237-248.

- Jyväskylän sivistyslautakunta. 2009. Perusopetuksen yläkoulujen urheiluluokkien perustaminen. Jyväskylä. Saatavilla: <http://www3.jkl.fi/paatokset/sivltk/2010/24021700.0/htmtxt22.htm> [luettu 16.3.2015]
- Järvinen, H. 2009. Liikuntapainotteiset yläkoulut ovat vailla yhteisiä sääntöjä. Nuori Suomi. Helsinki.
- Kalaja, S. 2014. Oppilaitokset, urheiluakatemit ja puolustusvoimat valintoja ohjaavina järjestelminä. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen, & M. Pirttimäki, (toim.) 2014. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö. 84-86.
- Kalaja, S. 2012a. Fundamental Movement Skills, Physical Activity, and Motivation toward Finnish School Physical Education. A Fundamental Movement Skills Intervention. *Studies in sport, Physical education and health* 183. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalaja, S. 2012b. Koulun merkitys ja rooli lapsen urheiluharrastuksen tukijana. Teoksessa J. Finni & J. Pekkala (toim.) 2012. Asiantuntijatyö urheilijan polun lapsuusvaiheen määrittelyä tutkimustiedon pohjalta. 56-58.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, I. 2009. Associations between Seventh Grade Finnish Students' Motivational Climate, Perceived Competence, Self-determined Motivation and Fundamental Movement Skills. *European Physical Education Review* 2009:15.
- Kokkonen, J. 2003. Changes in student's perceptions of task-involving climate, teacher's leadership style, and helping behavior as result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä, LIKES-tutkimuskeskus. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 138.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Yhdeksäsluokkalaisten koululaisten raportoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyyden selittäjinä. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 45-50.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. *Scandinavian Sport Studies Forum*, one, 133-152.

- Kujala, T. 2013. Kertomuksia koululiikunnasta–suorittamisesta yhdenvertaisuuteen. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 45–51.
- Kujanpää, V. & Kangaspunta, M. 2009. Liikuntapainotteiset yläkoulut Suomessa. Kilpailu- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus. Helsinki: Nuori Suomi.
- Kyöstiö, O.K. 1986. Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. Keuruu: Otava.
- Laakso, L. 2002. Liikunta ja koululiikunta. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Jyväskylä: Duodecim.
- Laakso, L. 2011. Nuorten liikunta ja liikuntaan motivoiminen. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Porvoo: Duodecim.
- Layne, T. E. 2014. Competition within Physical Education: Using Sport Education and Other Recommendations to Create a Productive, Competitive Environment. *Strategies*, 27:6, 3-7.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lim, B.S.C., & Wang, C. K. J. 2009. Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*. Volume 10, Issue 1, January 2009, Pages 52–60.
- Lintunen, T. 1997. Motivaatioilmastoon voi vaikuttaa. *Liikunta & Tiede* 4/97. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura Ry. 4–9.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 152–156.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa L. Matikka, & M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet*. Tampere: Liikuntatieteellinen Seura, 48–65.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopeutuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 157–184.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola T. & Sepponen, K. 1997. Itsevertailu lisää liikuntamotivaatiota. *Liikunta & Tiede* 6/97. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 13–15.
- Martens, R. 1978. *Joy and Sadness in Children's Sports*. IL: Human Kinetics Publishers.

- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Mononen, K., Aarresola, O., Sarkkinen, P., Finni, J., Kalaja, S., Härkönen, A. & Pirttimäki, (toim.) 2014. Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö.
- Nicholls, J. G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nieminen, R. & Nieminen, P. 2012. Juniorigolfareiden motivaatio ja viihtyminen golfharrastuksessa ja koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 49 (6), 36–44.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. 1999. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences* 17, 643–665.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Passer, M. W. 1989. Lapsen psykologiset valmiudet kilpaurheiluun. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi *Liikkuvat lapset, lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu n:o 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 81–86.
- Peltonen, S. & Ruuttila, T. 2000. Tavalliset taapertajatkin ovat kilpailemisen kannattajia. Kilpailun mielekkyys ei ole sidoksissa liikuntataitoon. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Riley, T. L., & Karnes, F. A. (1999). Competitions and Exceptional Children: A Great Combination. *TEACHING Exceptional Children*, 31(5), 80-84.
- Rink, J. E. & Hall, T. J. 2008. Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal* 108 (3), 207–218.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. USA: Human Kinetics Books. 1–50.
- Roberts, G.C. 2012. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we? Teoksessa G. C. Roberts

- & D. C. Treasure. *Advances in Motivation Sport and Exercise*. USA: Human Kinetics Books. 3. painos.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Ruuskanen, E. 1995. "Saanko mä peliaikaa". *Liikunta ja Tiede*. 5-6/95. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura. 15–16.
- Saarnivaara, P. 2002. Voiko kilpailua palvova järjestelmä perustua leikkiin? Unelma hyvästä urheilusta -linjauksilla halutaan karsia vakavahenkisyys lasten urheilusta. *Sportpro*. 2002:2. 42–45.
- Salasuo, M. & Kangaspunta, M. (toim.) *Hampaat irvessä? Painavia sanoja 11–15-vuotiaiden kilpaurheilusta*. Verkkojulkaisuja 39, 2011. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2005. Mikä meitä liikuttaa. *Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarkkinen, A. & Salopelto, M. 2014. "Pelataanko jo?" – Kahdeksaluokkalaisten poikien suhtautuminen kilpailutilanteisiin koululiikunnassa. *Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma*.
- Shen, B. 2015. Gender Differences in the Relationship Between Teacher Autonomy Support and Amotivation in Physical Education. *Sex Roles: A Journal of Research*. Feb 2015, Vol. 72 Issue 3-4, p163, 10 p.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in sport, Physical education and health* 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Suk Choi, H., Johnson, B. & Kim, Y. K. 2014. Children's Development Through Sports Competition: Derivative, Adjustive, Generative, and Maladaptive Approaches. *Quest*, 66:191–202.
- Tassi, F. & Schneider, B. H. 1997. Task-Oriented Versus Other-Referenced Competition: Differential Implications for Children's Peer Relations. *Journal of Applied Social Psychology* 27. V. H. Winston & Son. 1557–1580.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi- miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 124. Jyväskylä: Painoporras. 55–80.
- Telama, R. 2013. Koululiikunnan tehtävänä on opettaa. *Liikunta & Tiede* 2-3, 85–86.

- Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissa. 2. painos. Porvoo: WSOY. 275–288.
- Treasure, D. C. 2001. Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: And Achievement Goal Approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Advances in Motivation in Sport and Exercise. USA: Human Kinetics Books. 79–100.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Urheiluakatemiatoiminnan ohjeisto. 2013. Suomen Olympiakomitea. Helsinki: Planeetta 10. Saatavilla: <http://docplayer.fi/1779721-Urheiluakatemiatoiminnan-ohjeisto.html> [luettu 9.2.2016]
- Vallerand, R. J. 2001. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) 2001. Advances in Motivation in Sport and Exercise. USA: Human Kinetics Books. 263–320.
- Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. Tieteessä tapahtuu 3/2006. 18–22.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D. and Lim, B. S. C. 2010. Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology 32, 324–338.
- Öhrnberg H. & Kokkonen M. 2013. Yksilö- ja joukkueurheiluvien urheilulukio-
laisten koulumenestystä selittävät tekijät. Liikunta & Tiede 50 (6), 53–58.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen kyselylomake urheiluluokkalaisille



Hei urheiluluokkalainen,

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jossa selvitämme kilpailun kokemista koululiikunnassa. Vastaustesi avulla saamme tärkeää tietoa oppilaiden näkemyksistä koululiikunnan kehittämiseksi.

Kaikki antamasi tiedot ovat **luottamuksellisia**. Tutkijoita lukuun ottamatta kukaan muu ei tule näkemään vastauslomakettasi. Jokainen vastaus on **tärkeä** osa tutkimustamme, joten toivomme, että vastaat huolella kysymyksiin.

Kiitos!

Jere Ronkainen & Rosa-Maria Tuisku

Nimi _____

Koulu _____

Luokka-aste (ympyröi) 1= 7.lk 2= 8.lk 3= 9.lk

Sukupuoli (ympyröi) 1= Poika 2= Tyttö

Kilpailen (ympyröi) 1= Yksilölajissa 2= Joukkuelajissa 3= En kilpaile

Pääurheilulajini _____

Seuraavissa väitteissä kilpailulla tarkoitetaan esimerkiksi pelejä, joissa lasketaan pisteet ja todetaan lopputulos. Kilpailua ovat myös tilanteet, joissa omia suorituksia vertaillaan muiden suorituksiin asettamalla tulokset paremmuusjärjestykseen.

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Pidän erittäin paljon kilpailemisesta liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
2. Jokaisella liikuntatunnilla tulisi kilpailla.	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunneilla korostetaan liikaa paremmuutta.	1	2	3	4	5
4. Pidän erittäin paljon joukkueiden välisistä kilpailuista.	1	2	3	4	5
5. Pidän kilpailemisesta itseäni ja aikaisempia tuloksiani vastaan.	1	2	3	4	5
6. Kilpailu saa joka kerta minut yrittämään parhaani.	1	2	3	4	5
7. Kilpailu on mielenkiintoisempaa kuin muu toiminta liikuntatunnilla.	1	2	3	4	5
8. Kilpailtaessa on tärkeää tietää sijoitus.	1	2	3	4	5
9. Kilpailussa pitää osata myös hävitä.	1	2	3	4	5

10. Kilpailussa on tärkeää parantaa omia tuloksia.	1	2	3	4	5
11. Kilpailussa on tärkeää olla parempi kuin kaverini.	1	2	3	4	5
12. Kilpailussa tärkeintä ei ole voittaminen.	1	2	3	4	5
13. Kilpailtaessa teen parhaani, jotta joukkueemme suoriutuisi hyvin.	1	2	3	4	5
14. Koen joskus pelkoa epäonnistumisesta kilpailutilanteissa.	1	2	3	4	5
15. Koen liikuntatunnilla olevan kilpailun joskus ahdistavana.	1	2	3	4	5
16. Kilpailtaessa pitää aina tietää oma sijoitus.	1	2	3	4	5
17. Koen epäonnistuneeni, jos häviän kilpailussa.	1	2	3	4	5
18. Pidän suorituksieni vertailemisesta muiden suorituksiin.	1	2	3	4	5

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
2. Pidän liikuntatunneista.	1	2	3	4	5
3. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5

4.	Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.	1	2	3	4	5
5.	On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä.	1	2	3	4	5
6.	Oppilailla on merkittävästä päätösvaltaa liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
7.	Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen.	1	2	3	4	5
8.	Liikuntatunneilla on hauskaa.	1	2	3	4	5
9.	Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.	1	2	3	4	5
10.	Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun.	1	2	3	4	5
11.	Liikuntatunneilla oppilaat "puhaltavat yhteen hiileen".	1	2	3	4	5
12.	Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme.	1	2	3	4	5
13.	Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä.	1	2	3	4	5
14.	Nautin liikuntatunneista.	1	2	3	4	5
15.	Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset.	1	2	3	4	5
16.	Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	1	2	3	4	5
17.	Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin.	1	2	3	4	5

18.	Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa.	1	2	3	4	5
19.	Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän.	1	2	3	4	5
20.	Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
21.	Liikuntatunnit tuovat minulle iloa.	1	2	3	4	5
22.	Liikuntaryhmämme on yhtenäinen.	1	2	3	4	5

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Minulle on tärkeää, että suoriudun niin hyvin kuin ikinä pystyn.	1	2	3	4	5
2. Minulle on tärkeää, että suoriudun paremmin kuin muut.	1	2	3	4	5
3. Minulle on tärkeää, että hallitsen kaikki liikunnan osa-alueet.	1	2	3	4	5
4. Olen huolissani siitä, että en ehkä suoriudu niin hyvin kuin mahdollisesti voisin.	1	2	3	4	5
5. Tavoitteeni on välttyä suoriutumasta huonommin kuin muut.	1	2	3	4	5

6. Olen usein huolissani siitä, että en ehkä suoriudu niin hyvin kuin voisin suoriutua.	1	2	3	4	5
7. Minulle on tärkeää, että pärjään hyvin toisiin verrattuna.	1	2	3	4	5
8. Haluan suoriutua niin hyvin kuin minun on mahdollista suoriutua.	1	2	3	4	5
9. Tavoitteeni on pärjätä paremmin kuin useimmat muut.	1	2	3	4	5
10. Haluan ainoastaan välttyä suoriutumasta huonommin kuin muut.	1	2	3	4	5
11. Välillä pelkään, että en ehkä suoriudu niin hyvin kuin haluaisin.	1	2	3	4	5
12. Minulle on tärkeää välttyä olemasta yksi ryhmän huonoimmista.	1	2	3	4	5

Seuraavassa kysymyksessä kartoitamme tulevaisuuttasi urheilijana. Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

1. Kilpailen nykyisessä lajisani vielä 10 vuoden päästä.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Liite 2. Tutkimuksen kyselylomake ei-urheiluluokkalaisille



Hei yläkoululainen!

Teemme pro gradu -tutkielmaa, jossa selvitämme kilpailun kokemista koululiikunnassa. Vastaustesi avulla saamme tärkeää tietoa oppilaiden näkemyksistä koululiikunnan kehittämiseksi.

Kaikki antamasi tiedot ovat **luottamuksellisia**. Tutkijoita lukuun ottamatta kukaan muu ei tule näkemään vastauslomakettasi. Jokainen vastaus on **tärkeä** osa tutkimustamme, joten toivomme, että vastaat huolella kysymyksiin.

Kiitos!

Jere Ronkainen & Rosa-Maria Tuisku

Nimi _____

Koulu _____

Luokka-aste (ympyröi) 1= 7.lk 2= 8.lk 3= 9.lk

Sukupuoli (ympyröi) 1= Poika 2= Tyttö

Kilpailen (ympyröi) 1= Yksilölajissa 2= Joukkuelajissa 3=En kilpaile

Seuraavissa väitteissä kilpailulla tarkoitetaan esimerkiksi pelejä, joissa lasketaan pisteet ja todetaan lopputulos. Kilpailua ovat myös tilanteet, joissa omia suorituksia vertaillaan muiden suorituksiin asettamalla tulokset paremmuusjärjestykseen.

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Pidän erittäin paljon kilpailemisesta liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
2. Jokaisella liikuntatunnilla tulisi kilpailla.	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunneilla korostetaan liikaa paremmuutta.	1	2	3	4	5
4. Pidän erittäin paljon joukkueiden välisistä kilpailuista.	1	2	3	4	5
5. Pidän kilpailemisesta itseäni ja aikaisempia tuloksiani vastaan.	1	2	3	4	5
6. Kilpailu saa joka kerta minut yrittämään parhaani.	1	2	3	4	5
7. Kilpailu on mielenkiintoisempaa kuin muu toiminta liikuntatunnilla.	1	2	3	4	5
8. Kilpailtaessa on tärkeää tietää sijoitus.	1	2	3	4	5
9. Kilpailussa pitää osata myös hävitä.	1	2	3	4	5
10. Kilpailussa on tärkeää parantaa omia tuloksia.	1	2	3	4	5
11. Kilpailussa on tärkeää olla parempi kuin kaverini.	1	2	3	4	5

12. Kilpailussa tärkeintä ei ole voittaminen.	1	2	3	4	5
13. Kilpailtaessa teen parhaani, jotta joukkueemme suoriutuisi hyvin.	1	2	3	4	5
14. Koen joskus pelkoa epäonnistumisesta kilpailutilanteissa.	1	2	3	4	5
15. Koen liikuntatunnilla olevan kilpailun joskus ahdistavana.	1	2	3	4	5
16. Kilpailtaessa pitää aina tietää oma sijoitus.	1	2	3	4	5
17. Koen epäonnistuneeni, jos häviän kilpailussa.	1	2	3	4	5
18. Pidän suorituksieni vertailemisesta muiden suorituksiin.	1	2	3	4	5

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Oppilaille on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
2. Pidän liikuntatunneista.	1	2	3	4	5
3. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
4. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan.	1	2	3	4	5
5. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä.	1	2	3	4	5
6. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5

7.	Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen.	1	2	3	4	5
8.	Liikuntatunneilla on hauskaa	1	2	3	4	5
9.	Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan.	1	2	3	4	5
10.	Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun.	1	2	3	4	5
11.	Liikuntatunneilla oppilaat "puhaltavat yhteen hiileen".	1	2	3	4	5
12.	Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme.	1	2	3	4	5
13.	Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä.	1	2	3	4	5
14.	Nautin liikuntatunneista.	1	2	3	4	5
15.	Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset.	1	2	3	4	5
16.	Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	1	2	3	4	5
17.	Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin.	1	2	3	4	5
18.	Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa.	1	2	3	4	5
19.	Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän.	1	2	3	4	5
20.	Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla.	1	2	3	4	5
21.	Liikuntatunnit tuovat minulle iloa.	1	2	3	4	5
22.	Liikuntaryhmämme on yhtenäinen.	1	2	3	4	5

Miten seuraavat väittämät toteutuvat kohdallasi koululiikuntatunnilla? Ympyröi numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi:

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Osittain eri mieltä, 3 = Ei samaa eikä eri mieltä, 4 = Osittain samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä

Väittämät					
1. Minulle on tärkeää, että suoriudun niin hyvin kuin ikinä pystyn.	1	2	3	4	5
2. Minulle on tärkeää, että suoriudun paremmin kuin muut.	1	2	3	4	5
3. Minulle on tärkeää, että hallitsen kaikki liikunnan osa-alueet.	1	2	3	4	5
4. Olen huolissani siitä, että en ehkä suoriudu niin hyvin kuin mahdollisesti voisin.	1	2	3	4	5
5. Tavoitteeni on välttyä suoriutumasta huonommin kuin muut.	1	2	3	4	5
6. Olen usein huolissani siitä, että en ehkä suoriudu niin hyvin kuin voisin suoriutua.	1	2	3	4	5
7. Minulle on tärkeää, että pärjään hyvin toisiin verrattuna.	1	2	3	4	5
8. Haluan suoriutua niin hyvin kuin minun on mahdollista suoriutua.	1	2	3	4	5
9. Tavoitteeni on pärjätä paremmin kuin useimmat muut.	1	2	3	4	5
10. Haluan ainoastaan välttyä suoriutumasta huonommin kuin muut.	1	2	3	4	5
11. Välillä pelkään, että en eh-	1	2	3	4	5

kä suoriudu niin hyvin kuin haluaisin.					
12. Minulle on tärkeää välttyä olemasta yksi ryhmän huonoimmista.	1	2	3	4	5