

**SUOMALAISTEN 5- JA 8-LUOKKALAISTEN MOTIVAATIOOTEKIJÄT LIIKUN-
TATUNNEILLA JA MOVE! -MITTAUKSISSA**

Saana Pirilä

Perttu Westersund

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Pirilä, S. & Westersund, P. 2016. Oppilaiden motivaatiotekijät liikuntatunneilla ja Move! -mittauksissa.

Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 79s., 6 liitettä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää tyttöjen ja poikien kokemaa itsemääräämismotivaatiota, motivaatioilmastoa, tavoiteorientaatiota, viihtymistä ja huolestuneisuutta tavallisilla liikuntatunneilla sekä Move! -toimintakyvymittaustunneilla.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Jyväskylän lähialueen ja yhden keskiespoolaisen peruskoulun 5- ja 8-luokkalaiset tytöt ja pojat (N= 518). Aineistot kerättiin kouluittain kolmen eri kontaktikerran aikana kyselylomakkeella. Ensimmäisellä kerralla selvitettiin kontekstuaalista liikuntamotivaatiota. Toisella ja kolmannella kontaktikerralla oppilaat suorittivat Move! -toimintakyvymittaukset kahden erillisen 90 minuuttia kestävästä liikuntatunnin aikana. Molempien tuntien jälkeen kartoitettiin kyselylomakkeiden avulla oppilaiden tilanteellisia motivaatiokokemuksia kyseisten Move! -mittaustuntien osalta. Itsemääräämismotivaation tutkimiseen käytettiin Sports Motivation Scale 2 -mittarin sekä Situational Motivation Scale- mittarin suomenkielistä versiota. Motivaatioilmastoa tarkasteltiin Soinin, Liukkoson ja Jaakkolan (2004) kehittämällä motivaatioilmastomittarilla. Viihtymistä selvitettiin Enjoyment in Sports Scale –mittarin suomenkielisellä versiolla ja huolestuneisuutta yhden väittämän avulla. Viihtymis- ja huolestuneisuusväittämät oli tutkimuksessamme yhdistetty osaksi motivaatioilmastomittaria. Tavoiteorientaatiota tarkasteltiin Perception of Success Questionnaire –mittarin suomenkielisellä lasten versiolla. Käytettyjen mittarien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfakertoimella. Tuloksia analysoitiin sukupuolten välisen keskiarvojen osalta riippumattomien otosten t-testillä ja testien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla.

Tulosten mukaan oppilaiden kokema sisäinen motivaatio, tehtävä- sekä minäsuuntautunut motivaatioilmasto, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, koettu autonomia sekä viihtyminen olivat korkeampia tavallisilla liikuntatunneilla. Sukupuolten välisessä vertailussa motivaatiojatkumon sisällä havaittiin, että pojat kokivat voimakkaammin ulkoista säätelyä sekä amotivaatio Move! -tunneilla, ja tytöt puolestaan pakotettua säätelyä ja amotivaatio tavallisilla tunneilla. Pojat kokivat tyttöjä enemmän minäsuuntautunutta motivaatioilmastoa molemmilla tunneilla sekä viihtymistä tavallisilla tunneilla. Tytöt olivat poikia huolestuneempia molemmilla tunneilla. Tytöt olivat tehtäväorientoituneempia kuin pojat Move! -tunneilla ja pojat vastaavasti minäorientoituneempia tavallisilla ja Move! -tunneilla. Tavallisten ja Move! -tuntien aikaista viihtymistä selittivät voimakkaimmin oppilaan kokema sisäinen motivaatio, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä koettu autonomia.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että oppilaat eivät viihdy aivan yhtä hyvin toimintakyvymittaustunneilla kuin tavallisilla liikuntatunneilla. Move! -tunneilla tulisikin jatkossa korostaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa sekä tukea oppilaiden sisäisen motivaation kehitystä.

Avainsanat: Itsemääräämismotivaatio, motivaatioilmasto, tavoiteorientaatio, viihtyminen, koululiikunta, fyysinen toimintakyky, Move!

ABSTRACT

Pirilä, S. & Westersund, P. 2016. Students' motivation factors in ordinary physical education classes and Move! classes.

Department of Physical Education, University of Jyväskylä, Master's thesis, 79 pp., 6 appendices.

The purpose of this study was to investigate how boys and girls experience self-determination, goal orientation, motivational climate, enjoyment and anxiety in ordinary physical education classes, as well as Move! classes.

The participants of the study were 518 pupils in comprehensive schools nearby Jyväskylä and one school in Espoo. The pupils were in fifth and eighth grades and they responded questionnaires at three different times. The pupils completed four contextual motivation scales before ordinary physical education class. Those were Sport Motivation Scale, Motivational climate scale, Enjoyment in sports scale and Perception of Success Questionnaire. The situational motivation was investigated right after two Move! ability of function measuring times. The scales were almost the same as the first time but SMS2 was replaced by Situational Motivation Scale. Reliability of scales was reviewed by Cronbach's alfa. The answers were analyzed by using independent samples T-test, Pearson's correlation coefficient and comparing mean differences.

In this study, there were differences detected between ordinary and Move! classes. Intrinsic motivation, task and ego oriented motivational climate, relatedness, autonomy and enjoyment got higher means in ordinary classes than Move! classes. However, both classes got quite good means. The study also revealed differences between genders. In self-determined motivation boys experienced more external regulation and amotivation in Move! classes, and girls experienced more introjected regulation and amotivation in ordinary classes. Boys also found higher means than girls in ego-oriented motivational climate in both classes and enjoyment in ordinary classes. Girls were more anxious than boys in both contextual and situational positions. Girls were more task-oriented in Move! classes and boys were ego-oriented in both classes. Intrinsic motivation, task oriented motivational climate, relatedness and autonomy explained enjoyment in contextual and situational classes.

These results indicate that pupils do not experience so much intrinsic motivation and enjoyment in Move! classes as in ordinary classes. In the future teachers should try to create task oriented motivational climate in Move! measuring times and support pupils' intrinsic motivation.

Key words: Self-determined motivation, motivational climate, goal orientation, enjoyment, school physical education, physical functional capacity, Move!

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 LIIKUNTAMOTIVAATIO	4
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	6
3.1 Motivaatiojatkumo.....	7
3.2 Itsemääräämisteorian mukaiset tarpeet	11
3.3 Perustarpeiden täytyminen koululiikunnassa	12
3.4 Sisäisen ja ulkoisen motivaation hierarkkinen malli	16
4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA	20
4.1 Tehtävä- ja minäorientaatio	22
4.2 Tavoiteorientaation vaikutus liikunnassa.....	24
4.3 Tavoiteorientaatio koululiikunnassa	25
5 MOTIVAATIOILMASTO.....	27
5.1 Motivaatioilmaston tunnusmerkit	27
5.2 Motivaatioilmasto koululiikunnassa	30
6 VIIHTYMINEN JA AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA.....	32
7 KOULULIIKUNTA	35
7.1. Oppilaan fyysinen toimintakyky.....	37
7.2. Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen	38
8 MOVE!	40
8.1 Move! -mittaristo	41
8.2 Opettajan rooli	41
8.3 Oppilaalle annettava palaute	43
9 TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
10 TUTKIMUSAINEISTO – JA MENETELMÄT	48
10.1 Tutkimuksen kohdejoukko	48
10.2 Aineiston keruu.....	49
10.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	50
10.3.1 Kontekstuaaliset mittarit.....	51
10.3.2 Tilanteelliset mittarit.....	53
10.4 Tilastolliset analyysit	55
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	56

11.1 Validiteetti	56
11.2 Reliabiliteetti.....	57
12 TUTKIMUSTULOKSET	61
12.1 Tyttöjen ja poikien väliset erot itsemääräämismotivaatiossa liikuntatuntien välillä	61
12.2 Itsemääräämismotivaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen.....	62
12.3 Tyttöjen ja poikien väliset erot motivaatioilmastossa, tavoiteorientaatiossa, viihtymisessä ja huolestuneisuudessa liikuntatuntien välillä.....	64
12.4. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja tavoiteorientaation yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen.....	66
13 POHDINTA.....	68
13.1 Oppilaiden kokemus itsemääräämismotivaatiosta tavallisilla ja Move! –tunneilla.....	69
13.2 Oppilaiden itsemääräämismotivaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen	71
13.3 Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta ja tavoiteorientaatiosta tavallisilla ja Move! –tunneilla	71
13.4 Motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja tavoiteorientaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen.....	75
13. 5 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet	76
13.6 Käytännön sovellukset	78
LÄHTEET	80
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Viime vuosien aikana tutkimukset ovat osoittaneet suomalaisten nuorten osalta huolestuttavia merkkejä fyysisen kunnon rapistumisesta sekä polarisaatiosta eli huono- ja hyväkuntoisten erojen kasvamisesta (Huotari 2004; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Koulua pidetään yhtenä parhaista mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaiden terveystieteisiin, sillä se on ainoa organisaatio, joka tavoittaa lähes kaikki lapset ja nuoret (Heikinaro-Johansson & Ryan 2004, 4-8). Etenkin liikunnanopetus on keskeisessä roolissa oppilaiden terveystieteiden muodostumisessa, sillä sen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaiden psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn sekä hyvinvointiin (POPS 2014).

Pääsääntöisesti koululiikunta koetaan myönteisenä oppiaineena (Heikinaro-Johansson, Varsala & Lyyra 2008), mutta usein esille nousevat myös kielteiset kokemukset. Koululiikunnan oppimistilanteet ovat hyvin erilaisia verrattaessa niitä muihin oppiaineisiin. Liikunnanopetuksen erityispiirteitä ovat poikkeavat oppimisympäristöt, fyysinen toiminnallisuus, oman kehon käyttö työvälineenä, yhteistoiminnallisuus sekä toiminnan- ja suoritustason avoin näkyminen muille. (Hakala 1999.) Oppilaiden liikuntakokemusten syntymiseen vaikuttavat useat eri asiat. Esimerkiksi kielteisten liikuntakokemusten taustalla on havaittu olevan luokan huono ilmapiiri, liiallinen kilpailu, kiusaaminen, vaikutusmahdollisuuksien puute sekä epävarmuus omasta kehosta (Eskelinen 2009; Huisman 2004; Kulmala & Valkeapää 2002; Lauritsalo 2014). Myönteisten liikuntakokemusten taustatekijöiksi puolestaan on löydetty onnistumisen kokemukset, myönteinen ja turvallinen ilmapiiri sekä kaverien läsnäolo (Liukkonen, Barokous, Watt & Jaakkola 2010; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011; Portman 2003).

Vuonna 2016 voimaan tullessa uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä, parantamaan näkemystä omasta kehonkuvastaan sekä luomaan positiivisia liikuntakokemuksia (POPS 2014). Uuden liikunnan opetussuunnitelman yhtenä teoreettisena lähtökohtana toimii Decin & Ryanin (1985) kehittämä itsensä määräämisteoriat, jossa tavoitteena on tuottaa oppilaille onnistumisen kokemuksia (Kalaja 2014). Oppilaiden kokemus pätevyys onkin yksi keskeinen tekijä liikunnallisen elämäntavan

omaksumisessa (Wallhead & Buckworth 2004), sillä se näyttää olevan vahvasti yhteydessä oppilaan sisäiseen motivaatioon koulun liikuntatunneilla (Sas-Nowosielski 2008) sekä vaikuttavan liikunnalliseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla ja koulun ulkopuoliseen aktiivisuuteen (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010; Wallhead & Buckworth 2004). Lisäksi useat tutkimukset ovat osoittaneet, että koululiikuntatuntien sisällöillä ja vallitsevalla ilmapiirillä on merkitystä oppilaiden aktiivisuuteen niin koulussa kuin vapaa-ajalla (Ntoumanis 2001; Ommundsen & Kvalø 2007; Wang, Liu, Sun, Lim & Chatzisarantis 2010; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen & Nurmi 2009a). Esimerkiksi liikuntatunneilla vallitseva tavoitteettomuus eli heikko kilpa- tai tehtäväsuuntautuneisuus ovat yhteydessä fyysiseen inaktiivisuuteen (Wang ym. 2010). Oppilaiden kokeman sisäisen ja autonomisen motivaation on puolestaan havaittu liittyvän positiivisesti oppilaiden liikunta-aktiivisuuteen sekä liikuntatuntien aikana, että heidän vapaa-ajallaan (Ommundsen & Kvalo 2007; Wang ym. 2010).

Uuden opetussuunnitelman korostaessa oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja liikunnallisen elämäntavan oppimista koettiin, että oppilaiden normatiivista vertailua ja tuloskeskeisiä kuntotestistöjä tulisi muokata kohti toimintakyvyn kokonaisvaltaista mittaamista. Aiemmin käytössä olleiden kuntotestien pohjalta kehitettiin Move! -valtakunnallinen fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. (Opetushallitus 2016.) Kuntotestien keskeisenä tehtävänä on pyrkimys edistää oppilaan oppimista ja opettaa heitä huolehtimaan omasta fyysisestä kunnostaan (Nupponen 2007, 198). Vaikka tavoitteena on ollut oppilaan tukeminen fyysiseen aktiivisuuteen ja terveellisiin elämäntapoihin, ovat kuntotestit kuitenkin toimineet pitkälti arvioinnin pohjana (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Move! pyrkii uudistamaan tätä ajattelutapaa, sillä Movesta saatavassa palautteessa on tarkoituksella luovuttu numeerisesta arvioinnista. Tällä muutoksella pyritään vähentämään oppilaiden välistä vertailua keskenään ja auttamaan heitä keskittymään itse tehtävästä suoriutumiseen sekä kannustamaan oppilaita oman toimintakykynsä ylläpitoon ja kehittämiseen. Move! kuuluu jatkossa osaksi liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa ja Moven sisältämät fyysisen toimintakyvyn mittaukset tullaan järjestämään vuosittain kaikille 5- ja 8-luokkalaisille. (Opetushallitus 2016.)

Koululiikuntaa koskevaa motivaatiotutkimusta on tehty runsaasti sekä Suomessa (esim. Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen 2008; Soini 2006; Yli-Piipari 2011) että kansainvälisesti (esim. Ntoumanis 2001; Ommundsen & Kvalø 2007; Wang ym. 2010). Toimintakykytestien aikaista motivaatiota on kuitenkin tutkittu vielä melko vähän (Domangue & Solomon

2010; Jaakkola, Sääkslahti, Yli-Piipari, Manninen, Watt & Liukkonen 2013; Manninen 2012; Wiersma & Sherman 2008) ja etenkin Movea koskevaa motivaatiotutkimustietoa ei ole vielä olemassa. Koimme tärkeäksi selvittää oppilaiden kokemaa motivaatiota Move! -toimintakyvyn mittaustunneilla, sillä aiempiin kuntotestauksiin verrattuna Moven tarkoituksena ei ole laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen vaan kannustaa heitä parhaansa yrittämiseen. Tutkimusasetelmamme mahdollistaa motivaatiotekijöiden vertailun tavallisten liikuntatuntien ja toimintakykytestitunnin osalta. Tavoitteenamme on tuottaa motivaatiota koskevaa tietoa Movesta oppilaan näkökannalta.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme oppilaiden kokemaa itsemääräämismotivaatiota, motivaatioilmastoa, tavoiteorientaatiota, viihtymistä ja huolestuneisuutta tavallisilla liikuntatunneilla (kontekstuaalinen) sekä Move! -toimintakyvyn mittaustunneilla (tilanteellinen). Lisäksi tutkimme tyttöjen ja poikien kokemia eroja motivaatiotekijöissä sekä selvitämme viihtymistä ja huolestuneisuutta selittäviä motivaatiotekijöitä.

2 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Motivaatio on yksi tutkituimmista käyttäytymisen aiheista ihmistieteissä. Motivaatiolla tarkoitetaan sellaista toiminnan ärsykettä, joka saa ihmisen tavoittelemaan joko itsensä tai lähi-piirin tavoitteita. Motivaatio nähdään prosessina, jossa yksilön kognitiiviset ja sosiaaliset taidot sekä persoonallisuus ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. (Deci & Ryan 1985, 3; Roberts 2001.) Motivaatio liittyy yksilön tavoitteelliseen toimintaan, jossa suoritusta arvioidaan verrattuna johonkin määrättyyn suoritusstandardiin tai normiin (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tällainen tilanne voi esimerkiksi olla tutkimukseemme liittyvä fyysisen toimintakyvyn mittaaminen koululiikunnassa. Motivaation määrittelyn kannalta on tärkeää myös se, että ihminen on itse vastuussa suorituksen tuloksesta ja tehtävään liittyy haastetta (Roberts 2001).

Robertsin (2001) mukaan motivaatiolla on kolme tärkeää funktiota, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen. Ensimmäinen näistä on energianlähteenä toimiminen, mikä antaa ihmiselle voimaa toimia ja olla aktiivinen. Toinen funktio on ohjata ihmisen käyttäytymistä tiettyyn suuntaan. Jos ihmisen tavoitteena on saavuttaa jokin tietty standardi, motivaatio ohjaa toimintaa tuota tavoitetta kohti. Kolmanneksi motivaatio säätelee yksilön käyttäytymistä arvioimalla koettua pätevyyttä tietyssä kontekstissa sekä kyseisen kontekstin merkitystä itsellemme. (Roberts 2001; Soini 2006.)

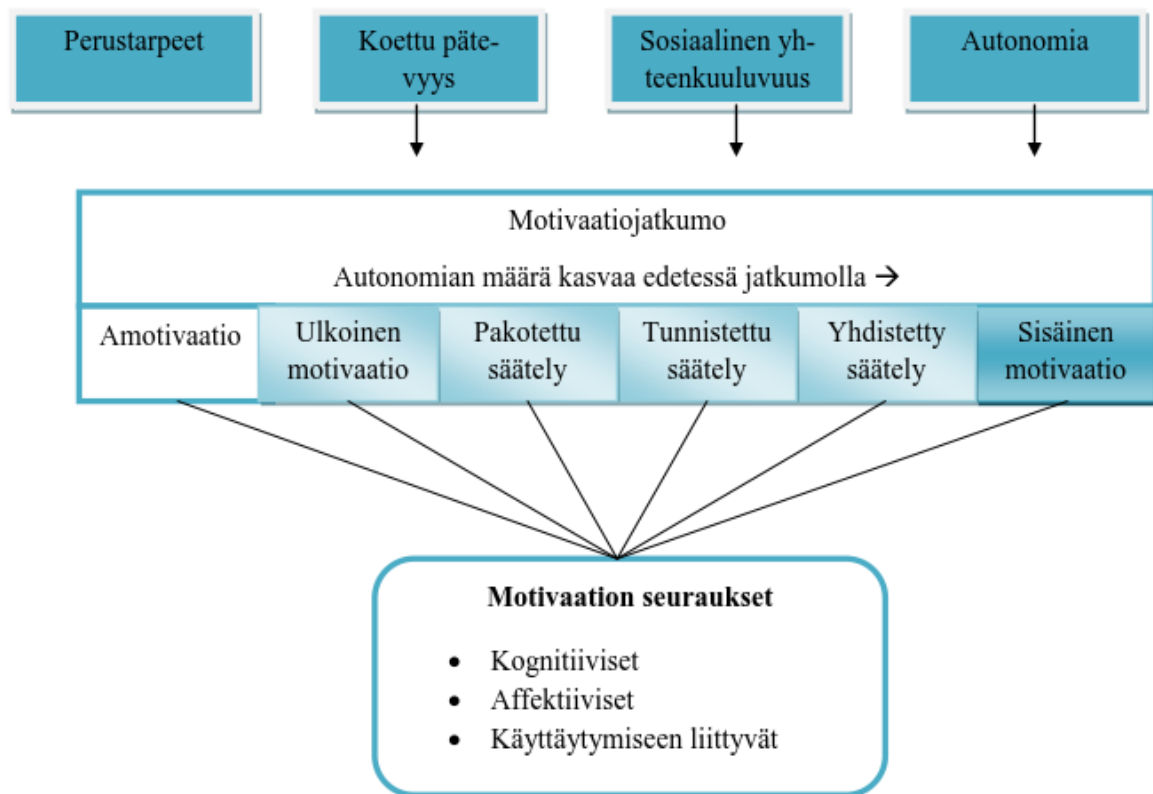
Yleiset näkemykset motivaatioon vaikuttavista tekijöistä ovat muuttuneet merkittävästi viimeisen puolen vuosisadan aikana psykologisen tutkimuksen kehittyessä. Klassiset motivaatio-teoriat selittävät ihmisen käyttäytymistä fysiologisten tarpeiden kautta, kuten esimerkiksi Maslow:n tarvehierarkia esittää (Nurmi & Salmela-Aro 2005). Nykyään etenkin liikuntamoti-vaatioon liittyvissä tutkimuksissa on huomattavasti laajemmin edustettuna sosiaalis-kognitiivinen näkökulma. Siinä ajatellaan motivaation kehittyvän yksilön kognitiivisten ominaisuuksien sekä sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutuksesta. Sosiaalis-kognitiivisessa viite-kehelyksessä korostuu yksilön rooli aktiivisena toimijana, joka ajattelee ja muuttaa suoritusym-

päristöään sekä pyrkii saavuttamaan asettamansa tavoitteet. Tavoitteet voivat olla sosiaalis-kognitiivisesta teoriasta riippuen joko sisäisiä tai ulkoisia, tai tehtävä- tai minäsuuntautuneita. (Roberts 2001.) Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys liikuntamotivaatiosta rakentuu Decin & Ryanin (1985, 2000) itsemääräämisteorian, Nichollisin (1989) tavoiteorientaatioteoria, motivaatioilmaston, viihtymisen ja fyysisen toimintakyvyn mittaamisen pohjalle. Teoriaan paneudutaan tarkemmin luvuissa 3-8.

3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Itsemääräämisteoriaa on käytetty laajalti tutkittaessa sisäistä motivaatiota liikunnassa. Itsemääräämisteorian mukaan ihmisellä on kolme synnynnäistä psykologista perustarvetta, joita ovat autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä pätevyyden kokeminen (Deci & Ryan 1985). Nämä tarpeet synnyttävät ihmisessä motivaation niiden tyydyttämiseen, mikä puolestaan ohjaa yksilön käyttäytymistä ja toimintaa häntä itseään kiinnostavaan suuntaan vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Deci & Ryan 2000).

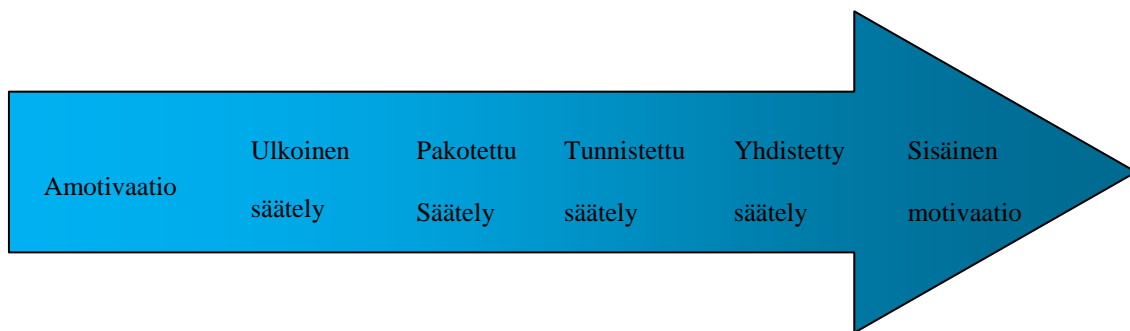
Itsemääräämisteorian motivaation muotoja ovat sisäinen ja ulkoinen motivaatio sekä amotiivaatio. Koululiikunnassa motivaation muotojen kehittymiseen vaikuttavat yksilön kognitiiviset tarpeet; autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu pätevyys sekä sosiaaliset tekijät eli tunnin motivaatioilmasto. (Deci & Ryan 2000.) Perustarpeiden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemisen tai kokemattomuuden seurauksena yksilö sijoittuu tietyssä tilanteessa jollekin kohtaan motivaatiojatkumoa (Deci & Ryan 1985, 139; Vallerand 2001). Sillä kuvataan itsemääräytymisen voimakkuutta, joka on voimakkainta sisäisesti motivoituneella. Alempi itsemääräytyneisyyden taso on ulkoinen motivaatio ja vähiten tai ei ollenkaan itsemääräytyneisyyttä koetaan amotiivaation tasolla (Deci & Ryan 2000; Vallerand 2001). Motivaation taso vaikuttaa yksilön kokemiin kognitiivisiin, affektiivisiin ja käyttäytymiseen liittyviin seurauksiin (Ryan & Deci 2000b). Kuvassa 1 on esitetty itsemääräämisteorian viitekehys, josta ilmenee teorian muodostama kokonaisuus. Psykologiset perustarpeet vaikuttavat siihen, mitä motivaation muotoja ilmenee ja millaisia seurauksia niistä syntyy.



KUVA 1. Itsemääräämisteorian viitekehys (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000b)

3.1 Motivaatiojatkumo

Motivaatiojatkumo muodostuu itsemääräämisteorian mukaan kuudesta eri motivaatioluokasta, joissa itsemääräytyvyyden määrä lisääntyy edetessä jatkumolla. Alhaisin itsemääräytyvyyden taso, jossa motivaatiota ei ole ollenkaan, on amotivaatio. Sen jälkeen tulee ulkoinen motivaatio, joka koostuu neljästä eri tasosta, jotka ovat alimmasta korkeimpaan itsemääräytyvyyden tasoon: ulkoinen säätely, pakotettu säätely, tunnistettu säätely sekä yhdistetty säätely. Motivaatiojatkumon toisessa päässä motivaatio ja itsemääräytyvyyden taso on korkea, silloin käytetään termiä sisäinen motivaatio (Deci & Ryan 1985, 139; Deci & Ryan 2000.) Kuvassa 2. on esitetty motivaation aste koetun autonomian ja positiivisten vaikutusten mukaan. Koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä tehtävistä suoriutuminen kasvavat liikuttaessa kohti sisäistä motivaatiota.



KUVA 2. Motivaatiojatkumo, jossa nuolen suunta osoittaa autonomian kasvamista (Deci & Ryan 2000; Vallerand 2001)

Amotivaatio kuvaa motivaatiojatkumossa autonomian alhaisinta tasoa, eli motivaation puuttumista kokonaan. Ihmiset kokevat amotivoituneisuutta silloin, kun he eivät pääse säätelemään ollenkaan toimintaansa. Se on myös eniten ulkopäin kontrolloitu taso, eikä ihmiselle tule lainkaan itsemääräämisen kokemusta. Tällöin ei myöskään voida saavuttaa oppimistuloksia ja ihminen voi kokea kielteisiä tunteita kuten masentuneisuutta, apatiaa ja avuttomuutta (Deci & Ryan 2000; Vallerand 2001). Vallerandin (2001) mukaan amotivaatio voi ilmentyä silloin, kun yksilö kokee kykynsä liian heikoiksi suhteessa tehtävään tai tehtävän lopputulos aiheuttaa epämieluisia seurauksia. Taylor (2010) tutkijakollegoineen huomasivat amotivaation olevan yhteydessä vähäisempään yrittämiseen liikuntatunneilla. Shen, Wingert, Sun ja Rukavina (2010) tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että koululiikuntaa koskevan amotivaation voi jakaa neljään luokkaan: uskomukseen omista taidoista ja kyvyistä, jaksamiseen ja yrittämiseen tunneilla, liikunnan luonteesta johtuvaan sekä arvostukseen liikuntaa kohtaan (Shen ym. 2010). Amerikkalaisessa tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden tilanteellisen motivaation lisäksi oppilaiden kuormittavaa fyysistä aktiivisuutta koulun kuntotestitunnilla, jalkapallo pelin aikana sekä videopeli ohjatulla tanssitunnilla. Eniten amotivaatio kokeneet oppilaat olivat fyysisesti passiivisimpia tuntien aikana. (Gao, Hannon, Newton & Huang 2011.)

Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla on tarkoitus saavuttaa palkinto tai välttää rangaistus, joita voivat esimerkiksi olla hyvä arvosana koululiikunnasta tai häpeän tunne liian vähäisestä yrittämisestä. Tällöin toiminta on voimakkaasti ulkoapäin kontrolloitua eikä se tyydytä henkilön autonomian, pätevyyden tai sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita.

Ulkoisesti motivoitunut oppilas ei kykene antamaan parastaan ja pitkään jatkuneena tilanne voi johtaa motivaation täydelliseen puuttumiseen eli amotivaatioon. Myös yksittäinen voimakas epämiellyttävä tunnereaktio esimerkiksi kuntotestien epäonnistuessa voi aiheuttaa motivaation laskua. (Deci & Ryan 2000; Hagger & Chatzisarantis 2007; Liukkonen & Jaakkola 2012.)

Pakotetulla säätelyllä tarkoitetaan osallistumista toimintaan, jossa ei edelleenkään ole vaihtoehtoja, mutta ihminen kokee toiminnan kuitenkin itselleen henkilökohtaisesti tärkeäksi. Toiminta ei vielääkään lähde liikkeelle ihmisen omasta ilosta ja halusta toimia, vaan hän kokee syyllisyyttä, jos ei toimi kuten muut odottavat. Myös häpeän ja pelon tuntemuksia voi liittyä toiveiden täyttämiseen. (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Tunnistettu säätely on ensimmäinen motivaatiojatkumon keskilinjan oikealla puolella oleva taso ja se pitää sisällään myös positiivisia arvoja. Itsemääräämisen taso kasvaa eikä osallistuminen aiheuta ahdistusta, vaikkei toiminta olisikaan aina kovin mielekästä. Tunnistetussa säätelyssä toiminta koetaan itselle arvokkaaksi ja tärkeäksi. Tästä syystä toimintaa jaksetaan jatkaa, vaikkei se sillä hetkellä kovin hyvältä tuntuisikaan, mutta sen avulla voidaan päästä haluttuun tavoitteeseen. (Deci & Ryan 2008; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Jaakkola ym. (2013) tutkimuksessa kävi ilmi yläkoulun oppilaiden kokevan korkeampaa tunnistettua säätelyä ja sisäistä motivaatio kuntotestitunnilla kuin heidän tavallisilla liikuntatunneillaan.

Yhdistetty säätely tarkoittaa osallistumista toimintaan, josta on tullut tärkeä osa ihmisen persoonallisuutta. Toiminnan taso on noussut autonomian tasolla jo huomattavasti, mutta edelleenkään ihmisellä ei ole vaihtoehtona olla osallistumatta toimintaan. Yhdistetyn säätelyn tason saavuttaminen vaatii kehittyneempää kognitiivista ymmärrystä, joten se kehittyy yleensä vasta keskinuoruudessa. (Vallerand 2001; Ryan & Deci 2007.)

Sisäinen motivaatio tarkoittaa toimintaa, jonka tekeminen itsessään antaa ihmiselle tyydytyksen. (Byman 2000). Ihminen on silloin motivaation sillä tasolla, jolla hänen autonomian tar-

peensa on kokonaan tyydytetty (Deci & Ryan 2008). Se voi olla lasten pihapelejä, kitaran soittoa tai koulun liikuntatunneilla tapahtunutta toimintaa. Sisäinen motivaatio ei ole ainoa motivaation muoto, mutta se on yksi tärkeimmistä. Esimerkiksi syntymästä lähtien lapsella on sisäsyntyinen tarve uuden tutkimiseen ja oppimiseen. (Ryan & Deci 2000b.) Sisäisesti motivoitunut oppilas pyrkii työskentelemään oppitunnilla annetun tehtävän parissa tarmokkaammin sekä viihtyy paremmin ja kokee itsensä kyvykkäämmäksi. Liikuntaan sisäisesti motivoitunut oppilas tekee myös muilla elämän osa-alueilla valintoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa ja harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajallaan. (Byman 2000; Hagger & Chatzisarantis 2007; Ryan & Deci 2007; Yli-Piipari ym. 2009a). Gaon ym. (2011) tutkimuksessa havaittiin, että tilanteellisesti sisäisesti motivoituneet oppilaat liikkuvat eniten verrattuna muihin motivaatiojatkumon luokkiin riippumatta liikuntamuodosta. Kalaja ym. (2009) tekemässä tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden motivaatiotekijöiden vaikutusta suhteessa hänen perusliikuntataitoihinsa. Tuloksien mukaan suurempaa itsemääräytyneisyyttä kokeneet oppilaat saivat myös paremmat tulokset tasapainotesteissä. Aart ym. (2017) tulee samankaltaiseen lopputulokseen itsemääräytyneen koululiikuntamotivaation ja taitotestien osalta, mutta tasapainotestin yhteys motivaatioon havaittiin vain pojilla.

Edellä esitetyissä motivaation eri tasoissa on siis kysymys siitä, kuinka sitoutunut ihminen on suorittaessaan tehtävää. Tätä jatkumoa ymmärtääkseen tulee kuitenkin tuntea motivaation sisäistämisen prosessi. Sisäistämisen prosessi pystyy käynnistymään silloin, kun itsemääräämisteorian mukaiset perustarpeet eli autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus tyydyttyvät (Deci & Ryan 1985). Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö pääsee paremmin vaikuttamaan ulkoisen motivaation muotoihin. Tällöin ne tulevat paremmin säädeltäviksi, jolloin ne vaikuttavat autonomian ja itsemääräävyyden kasvuun. Sisäistämisen prosessin aikana toiminta integroituu osaksi omaa arvomaailmaa ja itsearvostusta. (Ryan & Deci 2000b; Deci & Ryan 2008.) Muutos ulkoisesta sisäiseen motivaatioon tapahtuu yleensä varsin hitaasti, mistä positiivinen esimerkki voisi koululiikunnan osalta olla oppilas, joka alussa saapuu tunneille pakotetusti, mutta positiivisten kokemusten kautta alkaakin nauttia koulun liikuntatunneista ja halua alkaa liikkua myös vapaa-ajallaan (Jaakkola & Liukkonen 2013).

3.2 Itsemääräämisteorian mukaiset tarpeet

Ryanin & Decin (2000) mukaan itsemääräämisteorian ydin keskittyy kolmen psykologisen perustarpeen ympärille, joita ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Nämä tarpeet ovat synnynnäisiä ja välttämättömiä psykologiselle kasvulle sekä kehitykselle ja ihmisen hyvinvoinnille (Ryan & Deci 2000b). Näitä tarpeita ihmiset pyrkivät täyttämään arkipäivän eri tilanteissa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Yhden tai kahden tarpeen täyttyminen ei vielä riitä vaan kaikkien kolmen tulee täytyä, jotta sisäistämisen prosessi voi käynnistyä ja ulkoinen motivaatio kehittyä sisäiseksi. (Deci & Ryan 2000; Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Koettu autonomia tarkoittaa yksilön toimimista oman tahdon mukaisesti sekä mahdollisuutta olla vaikuttamassa häntä välillisesti tai välittömästi koskeviin asioihin (Deci & Ryan 2008). Ihminen voi kokea autonomiaa tilanteissa, joissa hän toimii ilmaisten itseään vapaasta omasta tahdosta ja hyväksyy toimintaan liittyvät arvot, vaikka tilanteeseen vaikuttaisivatkin ulkoiset tekijät. Autonomiaa määriteltäessä on hyvä erottaa se itsenäisyydestä. Autonomiaa voi kokea yhteisvaikutuksessa muiden kanssa, kun taas itsenäisyys tarkoittaa toimimista yksin ilman vuorovaikutusta muihin. Itsenäinen toiminta voi myös olla autonomista, jos ihminen haluaa työskennellä yksin ja toiminnan suunta on hänelle mielekästä. (Deci & Ryan 2008.)

Autonomian vastakohta on toiminta, jonka syitä yksilö ei tiedosta tai toiminta on ristiriidassa henkilökohtaisten intressien kanssa. Ulkoapäin annetut rajoitteet tai säännöt voivat laskea kokemusta autonomiasta, elleivät ne ole ihmisen arvoihin sopivia. (Deci & Ryan 2000.) Koetun autonomian määrä vaikuttaa merkittävästi siihen kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi (Deci & Ryan 2000; Spray, Wang, Biddle & Chatzisarantis 2006). Liikunnanopetuksessa opettajan tulisi tukea oppilaiden kokemaa autonomiaa, mikä edesauttaisi sisäisen motivaation kehittymistä (Ommundsen & Kvalo 2007). Autonomian kokemisella on havaittu olevan yhteyttä parempiin oppimistuloksiin, pätevyyden ilmenemiseen sekä aktiivisuuteen koulun liikuntatunneilla ja kouluajan ulkopuolella (Ommundsen 2005). Yli-Piipari (2011) havait-

si väitöstyössään, että toiminnan ollessa autonomiaa tukevaa liikuntatunneilla niin silloin oppilaat olivat motivoituneempia toimintaa kohtaan.

Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa kokemusta hyväksytyksi tulemisesta toisten ihmisten kanssa erikokoisissa ryhmissä sekä turvallisuuden ja kiintymyksen tunnetta, jota toiset ihmisen ympärillämme pystyvät tarjoamaan (Ryan & Deci 2000). Jos oppilas liikuntatunnilla kokee kuuluvansa ryhmään, vaikuttaa se silloin yksilön yrittämiseen positiivisesti. Koululiikunnasta voi tunnistaa kuusi sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyvää tekijää, joita ovat 1) liikuntaryhmässä keskustellaan henkilökohtaisista asioista, 2) liikuntaryhmässä otetaan osaa jaettuihin tehtäviin, 3) liikuntaryhmän oppilaat viettävät keskenään vapaa-aikaa, 4) oppilas kokee tulevansa arvostetuksi ja ymmärretyksi ryhmässä, 5) osallistuminen ryhmän toimintaan on miellyttävää ja nautittavaa ja 6) ryhmässä vältellään toimintaa, joka voi hajottaa ryhmää. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Oppilaan mahdolliset kokemukset ryhmän ulkopuolelle jäämisestä ja hylätyksi tulemisesta vähentävät sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2007).

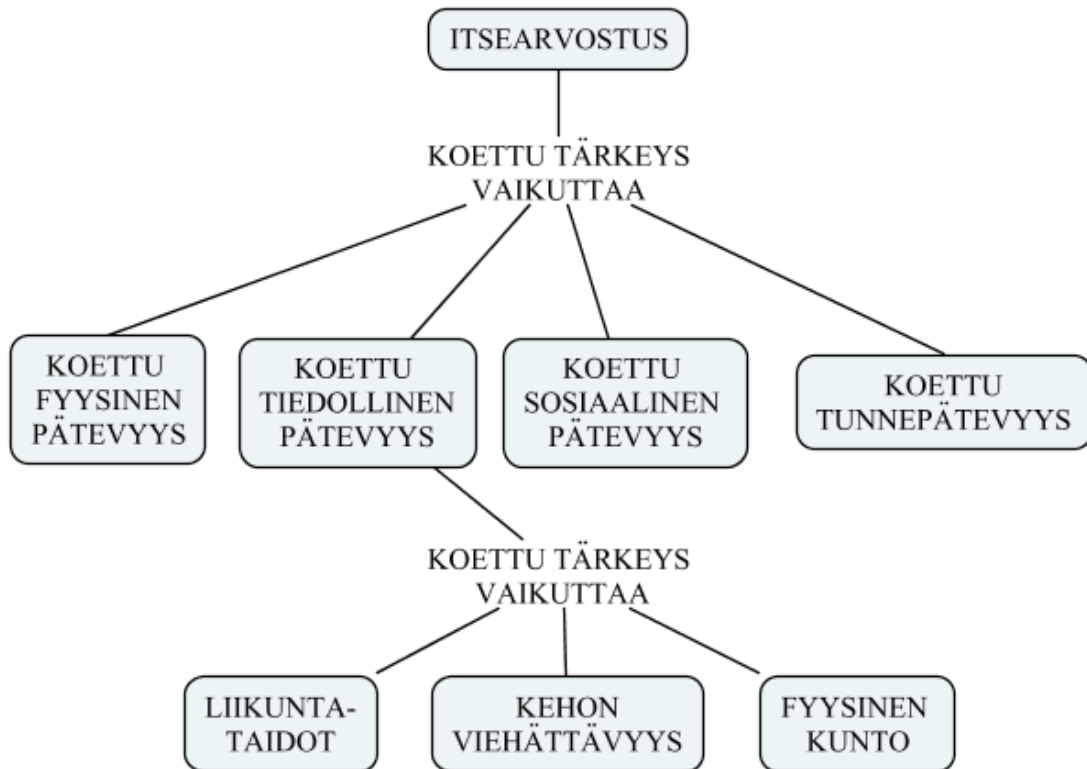
Koetulla pätevyydellä voidaan tarkoittaa ihmisen omaa kyvykkyyttä suhteessa tarjolla oleviin haasteisiin, tehtäviin sekä toisten yksilöiden kykyihin (Roberts 2001). Decin & Ryanin (1985, 27) mukaan koettu pätevyys voi muodostua yksilön oppiessa ja sopeutuessa toimiessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Fyysinen pätevyys koostuu ihmisen kokemuksesta omasta kehon kuvastaan, fyysisestä kunnosta sekä liikuntataidoista. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Ihmisellä on luontainen halu tuntea itsensä kyvykkääksi ja aikaansaavaksi yksilöksi. Hän halua hallita itselleen sopivia haasteita sekä oppia uutta ja kehittää omia kykyjään. (Deci & Ryan 1985, 63; Deci & Ryan 2000).

3.3 Perustarpeiden täyttyminen koululiikunnassa

Kuten aikaisemmin jo todettiin itsemääräytyvyyden kasvu edellyttää perustarpeiden täyttymistä. Koulussa oppilaiden liikuntakokemuksiin vaikuttavat oppiaines sisältö ja oma kyvykyys siinä, liikuntaryhmän vertaiset sekä tietenkin luokassa toimiva opettaja. Zhang ym.

(2011) tutkivat oppilaan kokemaa yhteyttä opettajan toiminnan, perustarpeiden täyttymisen, sisäisen motivaation sekä arvioidun liikunta-aktiivisuuden välillä. Kaikkien neljän tutkimusalueen välillä löytyi selkeä yhteys. Oppilaat jotka kokivat opettajan toiminnan pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukeviksi, kokivat myös itse enemmän perustarpeiden täyttymistä. Tutkimuksessa tämä johti korkeampaan itsemääräytyneisyyden tasoon ja suurempaan liikunta-aktiivisuuteen. (Zhang ym. 2011.)

Yksilö voi kokea pätevyyttä useissa eri konteksteissa ja tilanteissa. Tämän vuoksi onkin hyvä ymmärtää pätevyyden kehittymistä laajempänä ilmiönä. Harter (1982) esittää tutkimuksessaan, jossa selvitettiin 8-vuotiaiden oppilaiden pätevyyden kokemuksia, että oppilaat arvioivat pätevyyttä neljällä eri osa-alueella. Kognitiivisella pätevyydellä viitataan koulussa pärjäämiseen ja ”fiksiuteen”. Sosiaalisella pätevyydellä tarkoitetaan kokemusta siitä, että on paljon ystäviä ja kavereita ja että oppilasta pidetään tärkeänä persoonana luokan keskuudessa. Fyysisellä pätevyydellä tarkoittaa menestymistä liikunnassa ja urheilussa sekä innokasta osallistumista liikunnallisiin aktiviteetteihin. Neljäs osa-alue koskee yleistä pätevyyttä eli kokemusta omasta pätevydestä ja arvosta. Tähän kuuluvat itsevarmuus, itsekäsitys ja positiivinen tunne itsestään. Liukkonen & Jaakkola (2013) ovat selventäneet (Kuvassa 3.) liikunnallisen itsearvostuksen rakentumista, johon vaikuttaa pätevyyden kokemukset. Pätevyyden kokemusten alaryhmien arvotus vaihtelee ihmisten välillä, jollekin voi fyysinen pätevyys olla kaikista tärkein, kun taas joku toinen pitää sosiaalista pätevyyttä itselleen tärkeänä. Yksilöt pyrkivät käyttäytymisellään vahvistamaan itselleen tärkeintä ryhmää ja samalla lisäämään yleistä itsearvostusta. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)



KUVA 3. Liikunnallisen itsearvostuksen rakentuminen (Liukkonen & Jaakkola 2013)

Sas-Nowosielskin (2008) ja Kalajan ym. (2009) tutkimusten mukaan pätevyys koettiin yläkoululaisten ja lukiolaisten merkittävämmäksi tekijäksi sisäisen motivaation sekä amotivaation syntymiseen liikuntatunneilla. Jaakkola ym. (2013) tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden kokemalla pätevyydellä, vaikkakin heikolla, oli positiivista vaikutusta sisäiseen motivaatioon liikuntatunnilla tapahtuvan fyysisen testaamisen aikana. Koululiikunnan tulisi olla riittävän eriytettyä, jotta oppilas fyysisestä kunnostaan tai taitotasosta riippumatta voisi saada pätevyyden kokemuksia. Myös Wallhead & Buckworth (2004) ovat samoilla linjoilla todetessaan koetun pätevyyden olevan yksi merkittävimmistä seikoista liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa.

Kalaja ym. (2009) sekä Barnett ym. (2011) selvittivät perustarpeiden yhteyttä oppilaiden suoriutumista motorisia perustaitoja mittaavassa testitilanteessa liikuntatunnilla ja tulivat siihen lopputulokseen, että pätevyydellä on positiivinen yhteys testattuihin perusmotorisiin taitoihin,

kuten liikkumis-, tasapaino- ja välineen käsittelytaitoihin. Toisaalta Aart ym. (2017) eivät omassa tutkimuksessaan löytäneet tilastollista yhteyttä perustarpeiden ja motoristen perustaitojen välillä pojilla eivätkä tytöillä. Kalaja ym. (2010) tutkivat myös suomalaisten 7. luokkalaisten oppilaiden motorisia perustaitoja, motivaatiota koululiikuntaa kohtaan sekä itsearviointia fyysisestä aktiivisuudesta. Oppilaat jaettiin testeissä saatujen tulosten sekä motivaation perusteella kolmeen ryhmään: 1) matalat taidot ja motivaatio 2) korkeat taidot ja matala motivaatio 3) korkeat taidot ja motivaatio. Näistä kolmas ryhmä oli selkeästi fyysisesti aktiivisin, verrattessa kahteen muuhun ryhmään. (Kalaja ym. 2010.) Tämä osaltaan herättää mielenkiinnon motivaation ja osaamisen suhteesta lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuden sekä koululiikunnan kiinnostavuuden nostamiseksi.

Pätevyyden lisäksi Deci & Ryan (2000) esittivät sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan merkittävä tekijä sisäisen motivaation synnyssä. Tämän jälkeen koululiikunta tutkimuksissa sosiaalista yhteenkuuluvuutta on tarkasteltu sekä opettajan ja oppilaan välistä että oppilaiden toistensa välistä yhteyttä. Opettajan kannustavalla ja huomioon ottavalla toiminnalla sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevalla ilmapiirillä on yhteys oppilaiden korkeampaan motivaatioon koululiikuntaa sekä fyysiseen aktiivisuuteen (Cox, Duncheon & McDavic 2009; Zhang ym. 2011). Motoristen perustaitotestien (nopeus ja ketteryysrata, heitto-kiinniottotesti, tasapainotesti) ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteyttä tutkittaessa yläkouluikäisiltä löytyi ainoastaan pojilla negatiivinen heikohko yhteys tasapainotestiin (Aart ym. 2017).

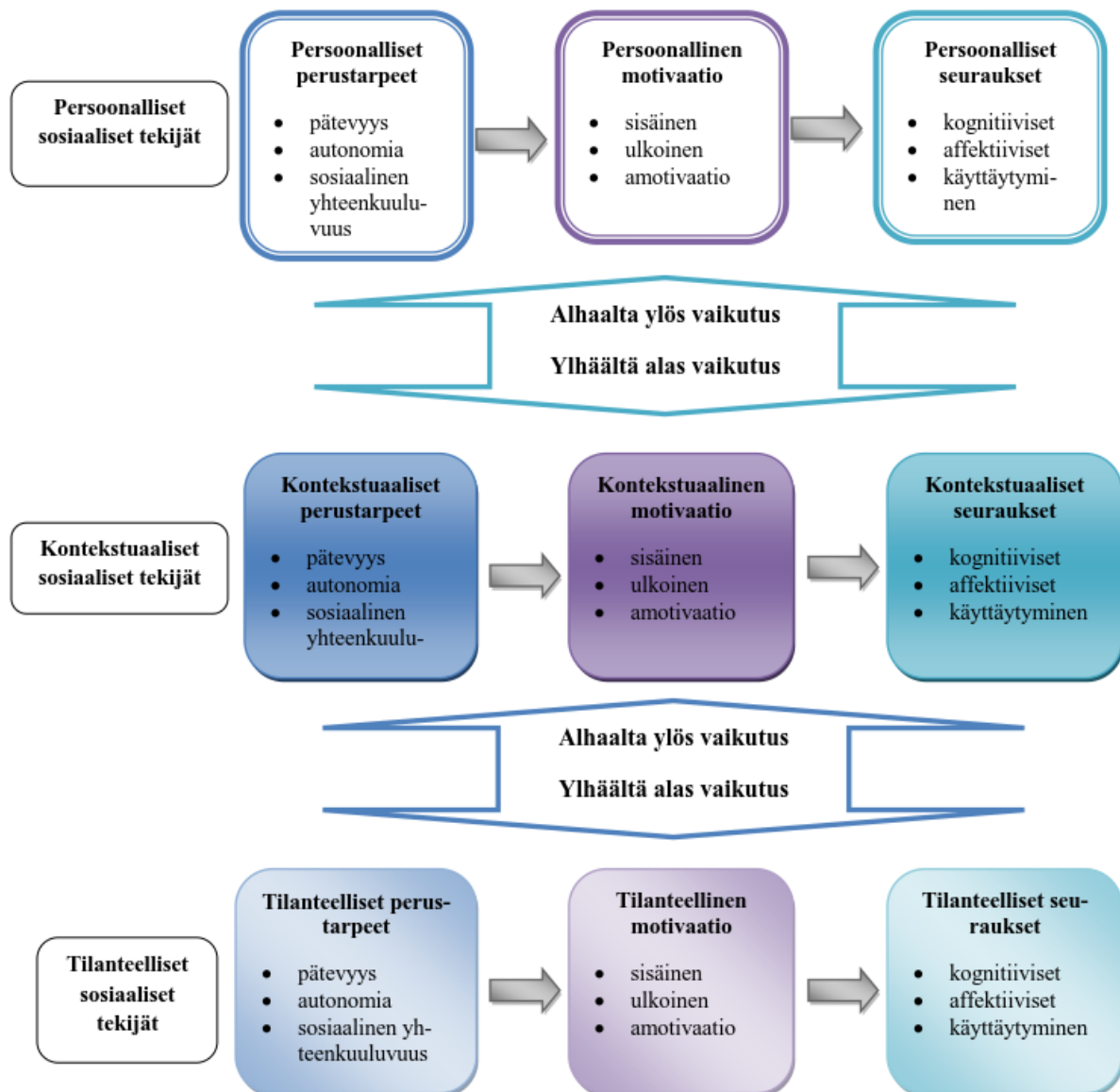
Johnson, Prusak, Pennington ja Wilkinson (2011) selvittivät tutkimuksessaan amerikkalaisten yläkouluikäisten nuorten tilanteellista motivaatiota amerikkalaisen jalkapallon taitotestejä kohtaan. Tutkimuksessa haluttiin selvittää kuinka oppilaiden saama valinnanvapaus eli autonomia, kehittymistä tukeva formatiivinen testipatteri sekä sukupuoli vaikuttavat heidän tilanteelliseen itsemääräytymiseen. Tuloksista kävi ilmi, että kehitystä arvioivan testipatterin suorittaneet kokivat enemmän sisäistä motivaatiota ja tunnistettua säätelyä sekä vähemmän ulkoista säätelyä ja amotivaatiota. Sen sijaan tämän tutkimuksen mukaan tehtävät vapaasti valitsevan ryhmän tilanteellinen motivaatio ei noussut suhteessa kontrolliryhmään, joka ei päässyt valitsemaan tehtäviään. (Johnson ym. 2011.) Ward, Wilkinson, Graser ja Prusak (2008) tutkivat 7. ja 8. luokkalaisten tyttöjen itsemääräytyvyyden ja fyysisen aktiivisuuden muutosta suh-

teessa oppilaille annettujen valinnan mahdollisuuksien mukaan. Itsemääräytyvyys oli yleisesti suurempaa ryhmällä, joka pääsi valitsemaan tehtävänsä. Huomion arvoista oli myös kuinka ensin valitsemaan päässeen ryhmän itsemääräytyvyys laski huomattavasti toiselle tunnille, jossa he eivät päässeet valitsemaan. Sen sijaan Aart ym. (2017) tekemässä tutkimuksessa tyttöjen osalta ei löytynyt yhteyttä korkeamman itsemääräytyvyyden ja autonomian kesken, mutta heikko yhteys autonomian ja heitto-kiinniotto testiin löytyi. Liikkumis- ja tasapainotestien kanssa yhteyttä ei löytynyt tytöillä eikä pojilla. Tutkimusten valossa autonomia liittyy yksilön mielekkyyteen tehdä asioita (Ryan & Deci 2008). Jaakkola ym. (2013) esittävät pohdinnassa kuntotestien kohonnutta sisäistä motivaatiota ja tunnustettua säätelyä suhteessa tavallisiin liikuntatunteihin voitavan selittää oppilaiden vapaalla valinnan mahdollisuudella testejä tehdessään parin sekä suoritusjärjestyksen osalta.

Edellä kuvattujen perustarpeiden (pätevyys, autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus) täyttyminen koulunliikuntatunneilla edesauttaa oppilaan itsemääräytymisen (eng. self-determination) muodostumista positiiviseksi, jolloin osallistuminen johtuu oppilaan omasta vapaasta tahdosta (Deci & Ryan 1985, 38). Itsemääräytymisen kokemisesta johtuen tehtävä muodostuu sisäisesti motivoivaksi toiminnaksi, mikä taas vaikuttaa myönteisesti motivaatioseurauksiin. Vastakohtana itsemääräytyneelle käyttäytymiselle on toiminta jonkin ulkoisen tekijän painostuksesta. Tällöin toiminta on vähemmän autonomista ja itsemääräytyntä. Sosiaaliset tekijät voivat vaikuttaa yksilön itsemääräytyvyyteen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Positiiviset tekijät edesauttavat yksilön optimaalisen motivaation, luontaisen käyttäytymisen sekä hyvinvoinnin kehitystä. Sosiaalista hyvinvointia uhkaavat ja heikentävät tekijät sen sijaan vaikuttavat negatiivisesti yksilöstä lähtevään käyttäytymiseen ja voivat olla yksilön hyvinvoinnin kannalta haitallisia. (Deci & Ryan 2000.) Tutkimus pyrkii selvittämään oppilaiden kokeman itsemääräämisen voimakkuutta, mutta siinä ei erotella missä määrin mikäkin perustarpeista vaikuttaa yhden oppilaan kokemaan itsemääräytymisen.

3.4 Sisäisen ja ulkoisen motivaation hierarkkinen malli

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voidaan jakaa Vallerandin (2001) mukaan persoonalliseen, kontekstuaaliseen ja tilanteelliseen tasoon, jotka rakentuvat päällekkäin hierarkkisesti. Tällöin puhutaan motivaation hierarkkisesta mallista (kuva 4) (eng. Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation). Mallissa sisäinen motivaatio kehittyi Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriassa esiin tuotujen koetun pätevyyden ja autonomian sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden pohjalle, jotka ovat seurausta niihin vaikuttavista sosiaalisista tekijöistä. Koetusta motivaatioluokasta riippuen toiminnasta seuraa erilaisia tunteita, käyttäytymistä ja kognitioita (Vallerand 2001).



KUVA 4. Motivaation hierarkkinen malli (Vallerand 2001)

Hierarkkisen mallin alin osa on tilanteellinen taso. Tällöin puhutaan ihmisen kokemasta motivaatiosta, kun hän on suorittamassa tiettyä tehtävää tai on tietyn tilanteen ympäröimänä. Sama tehtävä voi toisessa ajassa ja paikassa aiheuttaa erilaisia motivaatiokokemuksia. Siirryttäessä mallissa ylöspäin seuraavana on kontekstuaalinen taso, mikä tarkoitetaan motivaation kokemista tiettyä elämänaluetta kohtaan kuten koululiikunta, harrastukset tai ihmissuhteet. Korkeimmalla mallissa on globaali tai persoonallisuustaso, joka pitää sisällään ihmisen yleisen kiinnostuksen erilaisia asioita kohtaan. (Vallerand 2001; Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Vallerand (2007) esittää motivaation tietyllä tasolla vaikuttavan myös toisiin motivaation tasoihin kahteen suuntaan. Persoonallisuustason motivaatiotekijät voivat vaikuttaa kontekstuaaliseen tasoon, joka edelleen vaikuttaa tilanteelliseen tasoon. Tämä tarkoittaa, että oletettavasti persoonallisuustasolla motivoitunut henkilö on sitä myös kontekstuaalisella tasolla. Mitä korkeammalla tasolla motivaatio mallissa ilmenee, sitä pysyvämpää se silloin on. Sosiaaliset ja ympäristössä ilmenevät tekijät vaikuttavat vähiten persoonallisuustason motivaatioon, mutta kontekstuaalinen ja tilanteellinen taso ovat herkempiä ulkoisille tekijöille. (Vallerand 2001; 2007.) Esimerkiksi oppilas, joka on persoonallisuustasolla sisäisesti motivoitunut liikuntaa kohtaan, tulee mielellään koulun liikuntatunneille, koska pitää niitä tärkeinä. Hän osallistuu myös aktiivisesti liikuntatunneilla pidettyihin fyysisen toimintakyvyn mittauksiin.

Blanchard, Mask, Vallerand, Sablonniere & Provencher (2007) selvittivät hierarkkisen mallin toimivuutta molempiin suuntiin tutkiessaan nuorten koripalloilijoiden motivaation muuttumista tilanteellisen ja kontekstuaalisen tason välillä. Heidän saamansa tulokset tukivat oletusta, jossa tilanteellisen tason suoriutuminen vaikuttaa kontekstuaaliseen tasoon ja kontekstuaalisen tason motivaatio tilanteelliseen tasoon (Blanchard ym. 2007).

Suomalaisessa tutkimuksessa selvitettiin kahdeksaluokkalaisten motivaatiomuotoja tavallisilla ja toimintakyvynmittaustunneilla. Tulokset yllättivät tutkijat siinä mielessä, että toimintakykytunneilla koettu sisäinen motivaatio ja tunnistettu säätely olivat korkeampia, kuin tavallisilla liikuntatunneilla. Toisaalta koettu amotivaatio oli suurempaa kuntotestaustunneilla kuin tavallisilla. Ulkoisen säätelyn osalta ei havaittu eroa tavallisten ja kuntotestaustuntien välillä.

Tutkijat eivät myöskään löytäneet yhteyttä oppilaiden kontekstuaalisen ja tilanteellisen motivaation välille, mikä herättää kysymyksiä hierarkkisen mallin toimivuudesta. (Jaakkola ym. 2013.) Jaakkolan ym. (2008) toteuttamassa tutkimuksessa pyrittiin selvittämään suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten kontekstuaalisen ja tilanteellisen motivaation yhteyttä fyysiseen aktiivisuuden kuormittavuuteen liikuntatunneilla. Tulokset osoittivat tilanteellisesti motivoituneiden oppilaiden liikkuvan tunneilla intensiivisemmin kuin kontekstuaalisesti motivoituneet. Pedagogiselta näkökulmalta tarkasteltuna opettajien tulisi pyrkiä luomaan liikunta- ja mittaus-tunneilla tilanteellisesti motivoivia ympäristöjä, jolloin oppilaat saadaan liikkumaan, vaikka he eivät olisikaan kontekstuaalisella tasolla motivoituneita koululiikuntaa kohtaan. (Jaakkola ym. 2008.)

Tässä tutkimuksessa kontekstuaalisella tasolla tarkastellaan oppilaiden kokemuksia koskien heidän tavallisia viikoittaisia liikunnan oppitunteja. Sen sijaan tilanteellinen taso tutkimuksessa on rajattu koskettamaan kahta erikseen määriteltyä oppituntia, joiden aikana oppilaat suorittivat Move! –fyysisen toimintakyvyn mittausjärjestelmän liikeosiot ja kyselylomakkeet täytettiin välittömästi mittausten jälkeen.

4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA

Robertsin (2001) mukaan tavoiteorientaatioteoria on yksi tärkeimmistä sosiaalis-kognitiivisista lähestymistavoista, kun arvioidaan toimintaan liittyvää motivaatiota urheilussa sekä koululiikunnassa. Tavoiteorientaatioteoria yhdistää yksilön persoonalliset piirteet sekä tilannekohtaiset motivaatiotekijät eli oppituntien motivaatioilmaston. Näiden kahden yhteisvaikutuksesta kehitty liikuntamotivaatio. (Nicholls 1989)

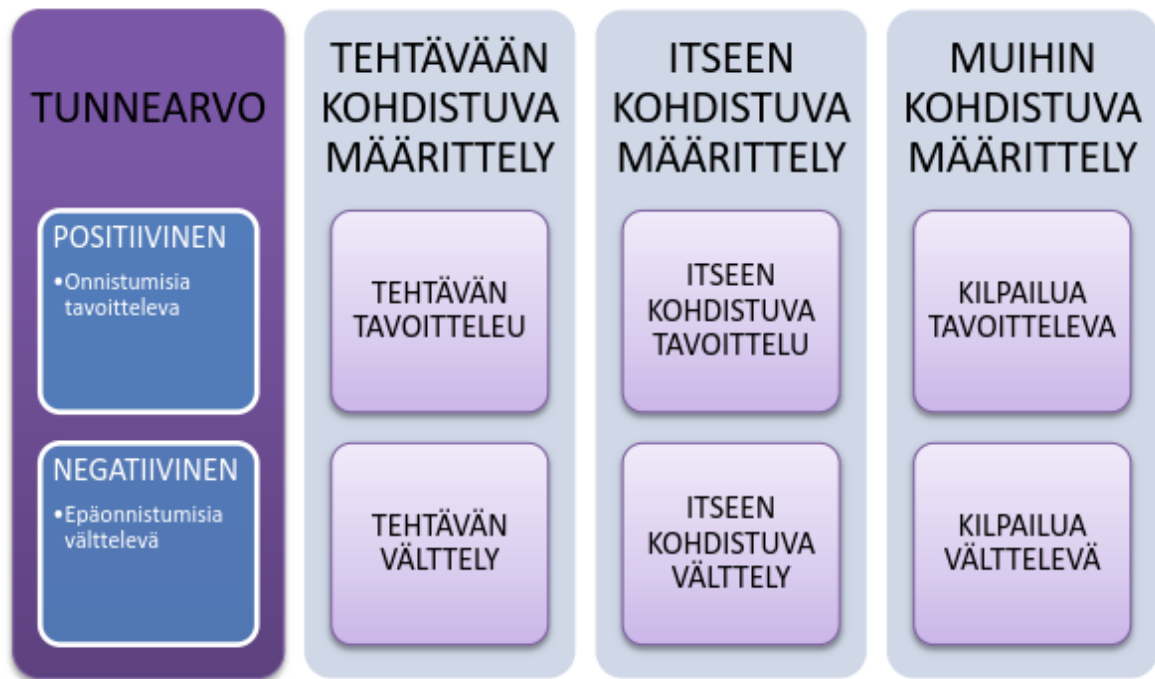
Nichollsin (1989) luoma teoria rakentuu tavoitteiden ympärille, jotka ohjaavat yksilön päätöksentekoprosesseja, käyttäytymistä ja uskomusta omasta kyvykkyydestään erilaisissa suoritustilanteissa. Tärkeää on päästä esittelemään omaa pätevyyttään ja keskeistä on se, kuinka yksilö oman pätevyytensä kokee ja sen esittää. Tavoiteorientaatio jakautuu kahteen käsitykseen pätevyydestä. Ensimmäinen on erottelematon käsitys, jossa yksilö ei erottele yrittämistä, onnea tai tehtävän haastavuutta toisistaan lopputuloksen kannalta merkittävänä tekijöinä. Tällaista toimintaa esiintyy suurella osalla alle 12-vuotiaista lapsista. Erottelemattomassa käsityksessä yksilö olettaa yrittämisen johtavan oppimiseen ja harjaantumiseen, mikä koetaan pätevyudeksi. Toinen on erotteleva käsitys kyvykkyydestä, mikä tekee eron yksilön yrittämisen, onnen ja tehtävän haastavuuden välille. Ihmisen kognitiivisten ominaisuuksien kehityksestä johtuen tämän omaksuminen mahdollistuu noin 12 vuoden iässä, jolloin ihminen voi omaksua erottelemattoman tai erottelevan tavan omakseen riippuen ympäristön painottamista asioista. Erottelemattomassa ympäristössä korostuu oppiminen, yrittäminen ja itsensä kehittäminen, kun taas erottelevassa korostetaan normitatiivista vertailua sekä kilpailua. Ihminen ei yleensä omaksu pelkästään toista vaan ennemminkin painottuu toiseen suuntaan. Näiden kahden käsityksen pohjalta on luotu kaksi suuntausta; tehtävä- ja minäsuuntatuneisuus. Näiden orientaatioiden perusteella ihminen määrittää omaa pätevyyttään ja menestymistään erilaisissa suoritustilanteissa. (Nicholls 1989; Roberts 2001; Duda 2001.)

Tavoiteorientaation kaksinapaisuutta on myös kritisoitu sen yksinkertaisuuden takia. Hardwoodin ja Swainin (2000) mukaan oppiminen ja yrittäminen eivät tarkoita samaa asiaa kuin tehtävän hallitseminen ja siinä kehittyminen. Toiseksi ihminen voi olla samaan aikaan sekä

tehtävä- että minäsuuntautunut jotain tiettyä tehtävää kohtaan (Harwood & Swain 2000). Daniels ym. (2008) kuvailevat tavoiteorientaatiota neljällä tavalla, jolloin eri orientaatiot vaikuttavat yksilöön monipuolisemmin. Ihminen voi kokea olevansa voimakkaasti tehtäväorientoitunut ja vähäisesti minäorientoitunut tai toisinpäin. Usein ihminen voi kokea vahvaa sekä tehtävä- että minäsuuntautuneisuutta, mutta on myös mahdollista, ettei hän koe kumpaakaan näistä. Elliot ja McGregor (2001) ovat jakaneet tavoiteorientaatioteorian kehiksen neljään luokkaan, joissa yhdistyvät pätevyyden määrittely sekä sen valenssi. Nelikenttäjoissa pätevyys voidaan määrittellä sen mukaan, kuinka yksilö hallitsee tehtävän ja kehittää omia tietojaan ja taitojaan tai kuinka hän suoriutuu tehtävästä verrattuna muihin. Valenssilla tarkoitetaan, pyrkiikö yksilö saavuttamaan tietyn tason vai vältteleekö hän epäonnistumista. (Elliot & McGregor, 2001.)

Elliot, Murayama & Pekrun (2011) laajensivat edellä mainitun nelijakoisen tavoiteorientaation luokkajaon kuusijakoiseksi (Kuva 5). Kuten aikaisemmassakin, myös kuusijakoisessa mallissa pätevyydellä on kaksi ulottuvuutta: toiminnan kohteen arvo sekä pätevyyden määrittely. Pätevyyden määrittely tapahtuu tehtävään, itseensä sekä muihin asetettujen tavoitteiden mukaan. Tehtävään ja yksilöön itseensä suuntautuva tavoitteiden asettaminen on johdettu tehtäväorientaatiosta ja muihin asetetut tavoitteet minäorientaatiosta. Pätevyyden tunnelatausta määritellään positiivisena ja negatiivisena. Mallin tehtävänä on pyrkiä erottamaan kuusi erilaista tavoitetta, joilla yksilö voi osoittaa omaa pätevyyttään: 1) tehtävän tavoittelu, 2) tehtävän välttely, 3) itsen kohdistuva tavoittelu, 4) itsen kohdistuva välttely, 5) toisiin kohdistuva tavoittelu ja 6) muihin kohdistuva välttely. Tehtävän tavoittelu keskittyy saavuttamaan tehtävään perustuvan pätevyyden, esimerkiksi suorittamalla annetun tehtävän mahdollisimman huolellisesti oikein. Tehtävän välttelyssä sen sijaan yksilö pyrkii tehtävän tavoitteiden välttämiseen, mikä heijastuu tehtävän suorittamisen välttelynä. Itseensä kohdistuvassa tavoittelussa pätevyyttä koetaan itsensä ylittämisenä sekä esimerkiksi suoriutumalla annetusta tehtävästä ennätysajassa tai puhtaammin kuin aikaisemmin. Itseensä kohdistuvassa välttelyssä yksilö pyrkii välttämään itseensä kohdistuvaa epätätevyyden tunnetta, kuten tekemällä suoritusta hitaammin tai heikommin kuin aikaisemmin. Toisiin kohdistuvalla tavoittelulla tarkoitetaan minäsuuntauneisuuden muotoa, jossa yksilö pyrkii osoittamaan pätevyyttä kilpailemalla muita vastaan. Toisiin kohdistuva välttely sen sijaan tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö pyrkii välttämään toisia vastaan tapahtuvaa kilpailua, eikä esimerkiksi sen takia yritä ollenkaan. (El-

liot ym. 2011.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kaksijakoista tavoiteorientaatiomittarin suomenkielistä versiota, jota Soini ym. (2004) on käyttänyt aikaisemmin. Päädyimme käyttämään kyseistä mittaria, koska tavoiteorientaation osalta riitti tieto tehtävä- tai minäsuuntautumisesta.



KUVA 5. Tavoiteorientaation kuusijakoinen malli (Elliot ym. 2011)

4.1 Tehtävä- ja minäorientaatio

Tehtäväorientaation tai tehtäväsuuntautuneisuuden keskeinen teema on koetun pätevyiden osoittaminen ja kyvykkyyden tunteen kokeminen yksilön omien tietojen tai taitojen kehittyessä. (Duda & Nicholls 1992; Ntoumanis & Biddle 1999.) Tällöin oppilas suuntaa huomionsa yrittämiseen ja nauttii tilanteesta oppimisprosessin aikana, eikä ehdi tarkkailemaan ympärillä työskentelevien oppilastovereiden suoriutumista (Liukkonen & Jaakkola 2013). Esimerkiksi pituushypyssä voi tavoitella omaa ennätystä, edellisen hypyn parantamista tai vaikka opetella ponnistamaan molemmilla jaloilla. Tällöin puhutaan tehtäväsuuntautumisesta. Roberts

(2001) mukaan tehtäväorientoitunut henkilö on sitoutunut harjoitteluun paremmin kuin kilpailuorientoitunut henkilö. Gaon, Podlogin ja Harrisonin (2012) mukaan tavoiteorientaatio heijastelee sitä, kuinka yksilö vertaa omaa suoriutumistaan ja osaamistaan asettamiinsa tavoitteisiin. Näiden perusteella hän kokee joko korkeaa tai matalaa pätevyyttä liikuntatilanteissa. Tehtäväorientoituneudessa on koululiikunnan kannalta se merkittävä etu, että myös heikommat taidot ja fyysisen kunnon omaavat oppilaat voivat saavuttaa pätevyyden kokemuksia omalla tasollaan. Tämä myös edesauttaa sisäisen motivaation kehittämisessä (Soini 2006, 26-27). Tehtäväorientoituneelle henkilölle tunne menestyksestä syntyy hänen oppiessa uusia taitoja, oman suorituksen parantuessa sekä itselleen asettamien tavoitteiden täytyessä. Tällöin yksilöä ei haittaa, vaikka muut menestyisivät häntä paremmin. Hän valitsee itselleen haastavampia tehtäviä epäonnistumisista huolimatta ja jaksaa jatkaa yrittämistä, koska voi käyttää niitä suoritusta parantavina oppimiskokemuksina. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Toinen tavoiteperspektiiveistä on minäsuuntautunut tai kilpailusuuntautunut orientaatio. Minäsuuntautuneet henkilöt kokevat onnistumisen ja pätevyyden tunnetta silloin kun he pystyvät voittamaan tai sijoittumaan paremmin suhteessa toiseen henkilöön tai normatiiviseen taulukkoon (Nicholls 1989; Roberts 2001). Minäsuuntautunut persoona haluaa näyttää muille omaa osaamistaan ja onnistua tehtävissä vähemmällä yrityksillä kuin toiset. Vaikka yksilö onnistuisi erinomaisesti helppossa tehtävässä, jossa kaikki muutkin onnistuvat, ei se tuota minäorientoituneelle henkilölle pätevyyden kokemusta. Toisaalta todella vaikeatkaan tehtävät eivät uhkaa minäorientoituneen pätevyyttä, koska hän pystyy etukäteen perustelemaan itselleen ja muille epäonnistumistaan sillä, että muutkin epäonnistuvat. Tällaisen haastavan tehtävän suorittaminen onnistuneesti antaa suuren pätevyyden ja kyvykkyyden kokemuksen. (Nicholls 1989; Roberts 2001.) Koska pätevyyden kriteerit määräytyvät kilpailullisin perustein, ei minäsuuntautunut henkilö saavuta pätevyyden kokemusta, jos ei menesty toisia paremmin. Tällöin oppilaan tekemä oma maksimaalinen suoritus ei tyydytä häntä riittävästi ja siitä voi seurata ahdistuneisuutta. (Roberts 2001; Liukkonen & Jaakkola 2013.)

4.2 Tavoiteorientaation vaikutus liikunnassa

Useissa eri tutkimuksissa on todettu tehtäväorientaation olevan yhteydessä positiivisiin kognitioihin, affektioihin sekä fyysiseen aktiivisuuteen. Biddle, Wang, Kavussanu ja Spray (2003) julkaisivat kirjallisuuskatsauksen, jossa koottiin yhteen vuosien 1990 ja 2000 välillä 98 poikileikkaustutkimuksen tulokset. Tutkimus käsitti yhteensä 21076 ihmistä, joista valtaosa oli lapsia tai nuoria. Tulosten mukaan tehtäväorientaatio oli positiivisesti yhteydessä uskomukseen yrittämisen vaikutuksesta menestykseen sekä liikunnallisten taitojen kehittymiseen. Lisäksi se vaikutti uskomukseen liikunnan tarkoituksesta, joka olisi omien taitojen, fyysisen kunnan sekä itsetunnon kehittyminen. Tehtäväorientaatio oli positiivisesti yhteydessä koettuun pätevyyteen, positiivisiin tunteisiin, vanhempien tehtäväsuuntautuneisuuteen sekä vähäisiin negatiivisiin tunteisiin. Minäorientaatio oli sen sijaan positiivisesti yhteydessä uskomukseen kyvykkyyden vaikutuksesta menestykseen, kilpailuun, sosiaalisen aseman tavoitteluun, koettuun pätevyyteen, epäurheilijamaiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen liikuntatilanteissa sekä vanhempien minäsuuntautuneisuuteen. (Biddle ym. 2003.)

Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana tavoiteorientaation tutkiminen on saanut hieman uusia vivahteita Elliotin ja McGregorin (2001) sekä Danielsin (2008) ja hänen kollegoidensa laajentaessa tavoiteorientaation käsittämään myös tunteet sekä sosiaalisen yhteyden. Esimerkiksi Agbuganin ja Xiangin (2008) tekemässä turkkilaisia nuoria koskevassa tutkimuksessa todettiin tehtävä- sekä minäorientaation olevan yhteydessä yrittämiseen, jos vain tavoiteorientaation voimakkuus on riittävä. Daniels ym. (2008) puolestaan selvittivät kanadalaisten yliopisto-opiskelijoiden akateemista menestystä sekä uskomusta omaan menestykseen. Tulokset antavat ymmärtää, että akateemisen menestymisen kannalta sekä tehtävä- että minäorientaatio voi olla merkittävä. Minäorientoituneet kuitenkin kokivat suoriutuvansa heikommin, vaikka menestyivät tehtäväorientoituneiden kanssa vastaavasti. (Daniels ym. 2008.) Suomalaisia nuoria jalkapalloilijoita koskevassa tutkimuksessa selvitettiin sisäisen motivaation, tavoiteorientaation sekä motivaatioilmaston yhteyttä toisiinsa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tehtäväsuuntautumisen määrällä oli vaikutus sisäisen motivaation kehittymiseen, vaikka kilpailuorientaatio olisikin ollut myös voimakas (Dufva 2004). Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden uskomuksia suoriutumisesta, arvostusta juoksemista kohtaan sekä in-

tentiota. Korkeasti tehtävä- ja minäorientoituneet sekä korkeasti tehtävä- mutta matalasti minäorientoituneet arvioivat motivaationsa paremmaksi kuin matalasti tehtävä- ja minäorientoituneet sekä matalasti tehtävä- mutta korkeasti minäorientoituneet. (Xiang, McBride, Bruene & Liu 2007.) Lochbaum & Stevenson (2014) tutkivat tavoiteorientaation vaikutusta affektioihin kuten pätevyyden kokemiseen, ylpeyteen, häpeään ja turhautumiseen neljännen ja viidennen luokan oppilailla taitoradan jälkeen. Tehtäväorientoitunut ryhmä koki enemmän pätevyyttä ja vähemmän turhautuneisuutta kuin minäorientoitunut ryhmä.

4.3 Tavoiteorientaatio koululiikunnassa

Koululiikunnassa oppilaat ovat jatkuvan normatiivisen arvioinnin kohteena, koska opetettavista aineista tulee antaa oppilaille arvosana (Perusopetuslaki 1998, §22). Tämä voi aiheuttaa oppilaalle ristiriitaisia ja epämiellyttäviä tunteita, koska hänen taitonsa eivät riitä vertailussa toisiin taitavampiin oppilaisiin. Lisäksi tämä voi vaikuttaa motivaation katoamiseen sekä liikuntatottumuksiin. (Roberts 2001.) Oppilaan tuleekin tunneilla päättää pyrkiikö hän kehittämään omia taitojaan vai pyrkimään olemaan ikätovereita parempi. Opettaja voi mahdollisesti omalla arvioimiskäyttäytymisellään ja ryhmän tavoitteiden asettamisella ohjaamaan oppilaiden toimintaa.

Parish ja Treasure (2003) tutkivat oppilaiden tilanteellista motivaatio, fyysistä aktiivisuutta sekä oppituntien tavoiteorientaatiota yhteensä 452 6.-8. luokkalaiselta oppilaalta tavallisten liikuntatuntien aikana. Oppilaiden kokema tehtäväsuuntautuneisuus oli selkeästi yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja tunnistettuun säätelyyn ja vastaavasti vähemmän ulkoiseen ja amotivaatioon. Minäsuuntautuneilla oppilailla tilanteellisen motivaation luokat olivat käänteiset. Tehtäväsuuntautunut orientaatio oli myös yhteydessä korkeampaan aktiivisuuteen oppitunnilla. Tilanteellinen motivaation kokeminen ja tehtäväorientaatio eivät eronneet sukupuolten välillä, mutta pojat kokivat tyttöjä enemmän minäorientaatiota. (Parish & Treasure 2003.) Standage ja Treasure (2002) tulivat omassa tutkimuksessaan vastaaviin tuloksiin tilanteellisen itsemääräytymisen että tavoiteorientaation suhteesta. Lisäksi he havaitsivat osan oppilaisista olevan sekä tehtävä- että minäorientoituneita koululiikuntaa kohtaan. Voimakkaimpaa it-

semääräytyvyyttä kokivat korkeasti tehtäväorientoituneet tai tehtävä- ja minäorientoituneet. Vastaavasti korkeasti minäorientoituneet kokivat enemmän ulkoista motivaatiota sekä amotiivaatiota. (Standage & Treasure 2002.)

Tämän tutkimuksen kannalta on myös tuoda esille miten oppilaat orientoituvat kuntotestitulanteilla, koska se voi vaikuttaa yksilön motivoitumiseen ja kokemukseen testitulanteesta. Oppilaiden korkea tehtäväorientaatio yhdessä positiivisten sosiaalisten tavoitteiden kanssa näkyy korkeampana yrittämisenä sekä valmistautumisena liikuntatunnilla suoritettua kestävyyskuntoa mittaavaa juoksutestiä kohtaan (Garn & Sun 2009). Goudas, Biddle ja Fox (1994) tutkivat oppilaiden kokemaa tavoiteorientoitumisen ja sisäisen motivaation yhteyttä pätevyyteen, viihtymiseen, yrittämiseen ja pitkäjänteisyyteen kuntotestitulanteissa. Oppilaat jaettiin korkeaan ja matalaan sisäisen motivaation ryhmiin. Näistä löytyi kaikkia tavoiteorientaatio profiileita, mutta korkeasti sisäisesti motivoituneet ja korkea tehtävä/matala minä –orientoituneet kokivat eniten pätevyyttä ja viihtymistä kuntotestitulanteissa. Domangue & Solmon (2010) tutkivat oppilaiden tavoiteorientaatiota, palkitsemista, sisäistä motivaatiota ja intentiota. Oppilaat jaettiin kuntotestitulosten perusteella kahteen ryhmään palkittaviin ja ei palkittaviin, jossa palkinnon rajan saavuttamiseksi piti suoriutua kaikissa viidessä testissä 50 % joukkoon. Tulosten perusteella palkittujen ryhmässä koettiin enemmän tehtäväorientaatiota, pätevyyden kokemista, viihtymistä, yrittämistä. Sukupuolten välisessä vertailussa eroa ilmeni vain poikien ollessa tyttöjä minäsuuntautempia. (Domangue & Solmon 2010.) Tästä johtuen on tärkeää kunto- tai fyysisen toimintakyky testejä suunniteltaessa ottaa huomioon oppilaiden saama palaute.

5 MOTIVAATIOILMASTO

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan tietyn ympäristön, esimerkiksi liikuntatuntien psykologista ilmapiiriä, joka voidaan jakaa Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian mukaisesti tehtäväsuuntautuneeseen ja minäsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon (Ames 1992a). Ympäristössä vaikuttavat rakenteet ja sen ominaispiirteet määrittelevät ja muokkaavat merkitystä menestymiselle ja oppimiselle, joka vahvistaa yksilön kokemaa tavoiteorientaatiota. Kilpailua ja normitiivista vertailua korostavassa ympäristössä yksilön toiminta ohjautuu kohti minäsuuntautuneisuutta. Toisaalta, jos ympäristössä korostuu itsensä kehittäminen, oppiminen ohjaa ympäristöä silloin kohti tehtäväsuuntautuneisuutta. (Ames 1992a; Ames 1992b.) Duda (2001) esittää motivaatioilmaston olevan yksilön kokema tulkinta siitä, kuinka paljon ympäristössä on havaittavissa tehtävä- tai minäsuuntautuneita piirteitä.

Motivaatioilmasto on subjektiivinen kokemus tietystä tilanteesta, jota yksilö prosessoi omien aikaisempien kokemusten kautta. Tästä johtuen eri yksilöt voivat kokea täsmälleen saman tilanteen motivaatioilmaston hyvin eri tavalla. (Ames 1992a; Ames & Archer 1988.) Useissa motivaatioilmastoa koskevissa tutkimuksissa on noussut esiin oppilaiden yksilöllinen tavoiteorientoituminen, mikä vaikuttaa heidän tapaansa kokea oppituntien aikaista motivaatioilmastoa (Barkoukis, Ntoumanis & Thogersen-Ntoumani 2010; Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010; Wang ym. 2010.) Voidaan siis olettaa, että tehtäväorientoituneet oppilaat havaitsevat liikuntatunneilla enemmän tehtäväsuuntautuneita motivaatioilmaston merkkejä, kun vastaavasti minäorientoituneet havaitsevat enemmän minäsuuntautuneita merkkejä.

5.1 Motivaatioilmaston tunnusmerkit

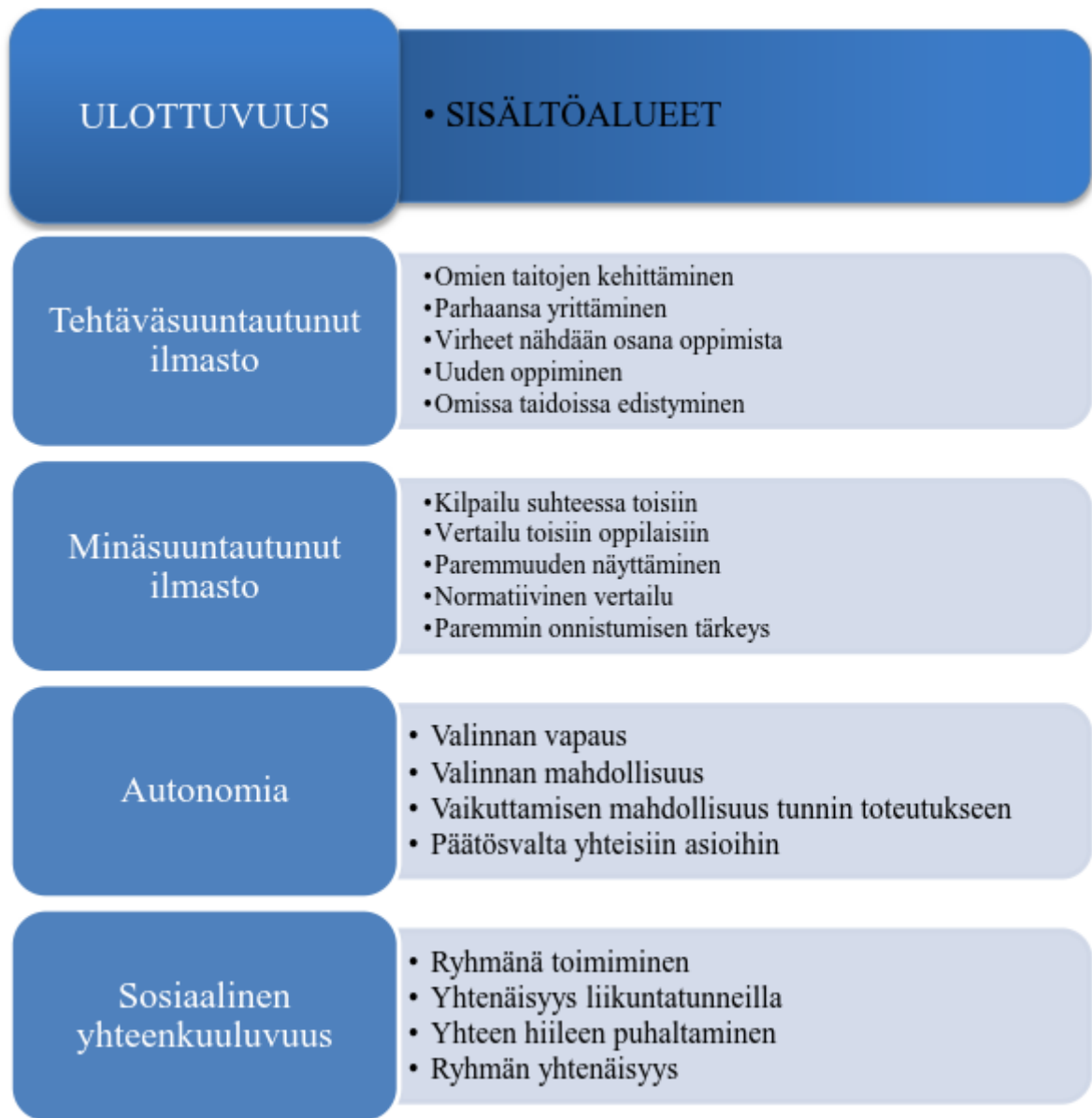
Motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden piirteiden kuvaamiseen on käytetty apuna TARGET-mallia (Soini 2006, 30). Malli syntyi tarpeesta parantaa oppilaiden oppimis- motivaatiota ja se koostuu kuudesta pedagogisesta ja didaktisesta osa-alueesta, joita ovat tehtävä, auktoriteetti, palautteenanto, ryhmien muodostaminen, toiminnan arviointi ja ajankäyttö. (Treasure 2001; Soini 2006, 30.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tunnilla anne-

tut tehtävät ovat vaihtelevia ja monipuolisia sekä tarjoavat sopivassa suhteessa haastetta oppilaan taitotasoihin nähden. Auktoriteetin eli yleensä opettajan tulee antaa oppilaille vastuuta sekä mahdollisuus toimia itsenäisesti ja osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon. Päätöksenteko voi liittyä esimerkiksi yhteisiin sääntöihin tai tunnin sisältöihin. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa palaute antaa oppilaille tietoa heidän omasta suorituksestaan, mikä ohjaa ja vahvistaa oppimista. Palautteen voi antaa oppilalle kahden kesken tai muuten huomiota herättämättä, jotta mahdollisuus sosiaaliseen vertailuun on vähäisempi. Ryhmien muodostaminen heterogeenisiksi, joissa pyritään välttämään sosiaalista vertailua ryhmien muodostamistapoja vaihdellen, tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Arviointikriteerit liittyvät oppilaan omaan kehitykseen, ja on tärkeää ymmärtää virheiden ja itsearvioinnin olevan tärkeä osa tätä prosessia. Ajankäyttö pyritään pitämään joustavana, jotta oppimiselle jää riittävästi aikaa. (Treasure 2001; Soini 2006, 30.)

Motivaatioilmaston teoreettista taustaa määriteltäessä korostuvat tavoiteorientaatioteorian mukainen pätevyyden kokemisen ja osoittamisen kaksi näkökulmaa, joita ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Pätevyyden kokemiseen liittyy myös itsemääräämisteorian kaksi muuta ulottuvuutta, joita ovat sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomian kokeminen. (Liukkonen ym. 2010; Soini 2006, 32.) Toisin sanoen motivaatioilmasto koostuu neljästä edellä mainitusta osa-alueesta. Soini (2006, 33) on koonnut väitöstyössään motivaatioilmaston teoreettiset ulottuvuudet sekä näiden osioiden sisältöalueet yhteen (Kuva 6). Sisältöalueiden avulla voidaan arvioida eri ulottuvuuksien esiintymistä tutkittavissa tilanteissa.

Motivaatioilmasto voi vaikuttaa useisiin urheiluun ja liikuntaan liittyviin positiivisiin kognitiivisiin tai affektiivisiin kokemuksiin. Harwoodin, Keeganin, Smithin ja Rainen (2015) tekemässä laajassa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin motivaatioilmastotutkimuksiin liittyvää kirjallisuutta vuosien 1990 ja 2014 välisenä aikana ja se sisälsi 104 julkaistua tutkimusta. Heidän mukaansa tehtäväsuuntautuneella motivaatioilmastolla oli yhteyksiä koettuun pätevyyteen, parempaan itsetuntoon, objektiivisempaan käsitykseen suorituksesta, positiivisten tunteiden kokemiseen, harjoitteluun ja kilpailuun liittyviin toimintatapoihin sekä asenteisiin ja flow-tilan kokemiseen. Minäsuuntautunut motivaatioilmasto oli puolestaan yhteydessä ulkoiseen ja amotivaatioon, kielteisiin tunteisiin, epäsoviviin toimintamalleihin, epäsosiaaliseen

käyttäytymiseen ja perfektionismiin. Käänteinen yhteys havaittiin positiivisten tunteiden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemisessa. (Harwood ym. 2015.)



KUVA 6. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien sisältöalueet (Soini 2006, 33)

5.2 Motivaatioilmasto koululiikunnassa

Tarkasteltaessa liikuntatuntien motivaatioilmastoa tulee ottaa huomioon myös opettajan mahdollinen vaikutus oppilaiden kokemuksiin. Amesin (1992a) mukaan opettaja pystyy vaikuttamaan liikuntatuntien motivaatioilmastoon pedagogisten ratkaisujen kuten tehtävien suunnittelun ja annetun palautteen avulla. Lisäksi opettajan omat arvot ja asenteet voivat vaikuttaa motivaatioilmaston kehittymiseen (Jaakkola & Digelidis 2007). Useat tutkijat ovat sitä mieltä, että opettaja pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kehittymiseen (Morgan, Kingston & Sproule 2005; Barkoukis ym. 2010; Jaakkola & Digelidis 2007; Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis 2003; Weigand & Burton 2002). Toisaalta Soinin (2006) ja Jaakkola ym. (2003) tutkimuksissa saadut tulokset poikkeavat edellä mainituista, koska niissä opettajan toiminnalla ei ollut merkittävää yhteyttä oppilaiden kokeman tehtäväsuuntautuneisuuden määrään. Digelidis ym. (2003) mukaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen johtaa liikuntatuntien aikana oppilaiden tehtäväorientoitumiseen, laskeneeseen kokemukseen opettajan minäsuuntautuneisuuden painottamisesta ja kohonneeseen liikunnan arvostamiseen sekä tyytyväisyyteen oppitunteja kohtaan. Suomalaisessa motivaatioilmastotutkimuksessa selvisi, että tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto on yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla (Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015). Barkoukis ym. (2008) testasivat oppilaiden kognitiivisia ja affektiivisiä kokemuksia ja niiden muuttumista seitsemän kuukauden mittaisen intervention aikana, jossa opettaja noudatti TARGET-mallin mukaista opetusta. Testiryhmään kuuluneet oppilaat raportoivat intervention jälkeen korkeampaa kiinnostusta oppimiseen, tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmasto, koettua pätevyyttä ja viihtymistä, lisäksi oppilaat kokivat vähäisempää huolestuneisuutta. Samaan tulokseen tulivat Jaakkola, Washington ja Yli-Piipari (2012) tutkimuksessa, jossa seitsemännellä luokalla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto vaikutti oppilaiden koettuun pätevyyteen ja sisäiseen motivaatioon, joka johti yhdeksännellä luokalla korkeampaan fyysiseen aktiivisuuteen.

Liukkonen ym. (2010) tutkivat suomalaisten 6. luokkalaisten kokemaa motivaatioilmasto ja sen aiheuttamia kognitiivisia ja affektiivisiä kokemuksia. Tulokset vahvistavat tehtäväorientoituneen ja yhteenkuuluvuutta tukevan ilmaston sekä autonomian vaikuttavan positiivisesti

viihtymiseen, huolestuneisuuteen ja yrittämiseen liikuntatunneilla. Vastaavaa yhteyttä minäsuuntautuneen motivaatioilmaston osalta ei löytynyt. (Liukkonen ym. 2010; Wang ym. 2010) Soini (2006) selvitti motivaatioilmaston osa-alueiden yhteyttä ja viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen. Myös tässä tutkimuksessa tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto, autonomia ja yhteenkuuluvuus olivat yhteydessä viihtymiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla. Gråsten (2012) selvitti motivaatioilmaston yhteyttä oppilaiden kokemaan sisäiseen motivaatioon, pätevyteen ja viihtymiseen. Tutkimus pysyy samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Ja niiden lisäksi tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto oli yhteydessä sisäisen motivaation kasvuun. Sukupuolten välillä ei tutkimuksessa löytynyt eroavaisuutta. Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen (2014) tutkivat alakoulun tyttöjen ja poikien liikuntatuntien psykologista turvallisuutta sekä motivaatioilmastoa. Tyttöjen osalta psykologista turvallisuutta selittivät eniten (41%) korkea tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä matala minäsuuntautunut motivaatioilmasto. Poikien osalta turvallisuus selittyi (28%) sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ja matalalla minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla. Pääsääntöisesti oppilaat kokevat tunnit enemmän tehtävä kuin minäsuuntautuneimmiksi (Laakso 2005; Luikkonen ym. 2010; Kokkonen ym. 2010). Sukupuolten välinen ero on myös tunnistettavissa, koska pojat kokevat tyttöjä yleisimmin tunnit minäsuuntautuneiksi (Soini 2006; Kokkonen ym. 2010; Ruokonen ym. 2014). Näiden tulosten perusteella voidaan olettaa, että tehtäväorientoitunutta motivaatioilmastoa, yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukevan ilmapiirin luominen liikuntatunneille tukee oppilaiden mielekkyyttä koulu liikuntaa kohtaan.

Motivaatioilmastoa voidaan tarkastella myös tilanteellisella tasolla, eli esimerkiksi miten oppilaat kokevat liikuntatunneilla suoritettavat kunto- tai fyysisen toimintakyvyn testaukset. Kalaja ym. (2009) tutkivat motivaatioilmaston, koululiikunta motivaation itsemääräytyneisyyden, koetun pätevyuden ja perustaitotestien yhteyttä toisiinsa. Tehtäväorientoitunut motivaatioilmasto oli yhteydessä kohonneeseen itsemääräytyneisyyden määrään, koettuun pätevyteen sekä parempiin tuloksiin tasapainotestissä. Lisäksi koettu pätevyys oli myös yhteydessä liikkumis- ja välineenkäsittely testeihin.

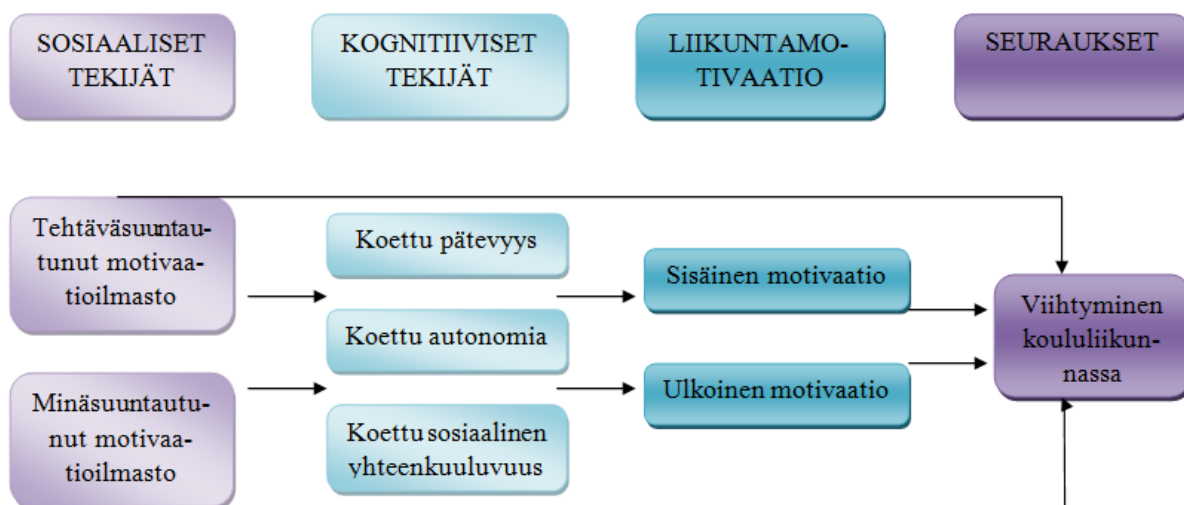
6 VIIHTYMINEN JA AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA

”Liikuntakasvatuksen tärkein tehtävä koulussa on tukea lapsen ja nuoren fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja eettistä kehitystä ja hyvinvointia sekä ohjata terveelliseen liikunnalliseen elämäntapaan” (Opetushallitus 2007, 5). Wallheadin & Buckworthin (2004) mukaan koululiikunnalla on merkittävä vaikutus lasten liikuttajana, fyysisesti aktiivisen elämäntavan edistäjänä sekä asenteiden muokkaajana. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnan tavoitteet on jaettu ensimmäiselle ja toiselle, kolmannelle ja kuudennelle sekä seitsemännelle ja yhdeksännelle luokalle. Tavoitteissa korostuvat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky ikäluokalle soveltuvalla tavalla (POSP 2014). Suomessa koululiikunta tavoittaa kansallisen oppivelvoitteen johdosta koko ikäluokan yhdeksän vuoden ajan, ja näinä vuosina liikunnanopetusta kertyy 18 vuosiviikkotunnin verran. Liikunnanopetuksen tulisi olla oppilaille mielekästä, jolloin voitaisiin vaikuttaa heidän viihtymiseen sekä yleisiin asenteisiin liikunnallisia elämäntapoja kohtaan.

Tutkijat liikuntamotivaation saralla ovat olleet yhtä mieltä siitä, että viihtyminen on yksi merkittävimmistä tekijöistä, minkä takia lapset ja nuoret osallistuvat liikuntaan ja urheiluun (Csikszentmihalyi 1975; Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons 1993a; Kimiecik & Harris 1996; Gråsten, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari 2012). Teoreettisesti viihtyminen nähdään monitahoisena käsitteenä ja lähestymistavasta riippuen se voidaan määritellä usealla eri tavalla. Viihtyminen kuitenkin yleisesti ottaen syntyy positiivisten tunnereaktioiden kautta, jotka ovat kytköksissä yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Kimiecik & Harris 1996). Wankelin (1997) mukaan viihtyminen voidaan nähdä moniulotteisena kokonaisuutena, johon sisältyy innostumisen tunne sekä kognitioista pätevyyskokeminen ja asennoituminen toimintaa kohtaan. Näin ollen viihtyminen voidaan nähdä tunnetilana tai prosessina, joka vaikuttaa yksilön motivaatioon, käyttäytymiseen, fysiologiaan sekä sosiaaliseen toimintaan (Soini 2006, 30). Scanlan (ym. 1993a) korostavat viihtymisen määrittelyssä positiivista tunnekokemusta, jossa erityisesti ilmenee mukavuus, hauskuus ja ilon kokeminen.

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria olettaa viihtymisen olevan suoraa seurausta sisäiselle motivaatiolle. Kimiecik ja Harris (1996) sen sijaan pitävät viihtymistä edesauttavana tekijänä sisäisen motivaation syntymisessä. Heidän mukaansa sisäistä motivaatiota ja viihtymistä käytetään usein toistensa synonyymeina. On kuitenkin tärkeä erottaa nämä kaksi tekijää toisistaan, koska myös ulkoiset motiivit kuten palkinnot voivat innostaa yksilöä olemaan aktiivisena (Soini 2006).

Gråstenin ym. (2012) mukaan viihtymistä voidaan selittää koululiikuntakontekstissa itsemääräämisteorialla. Kuvassa 7 on selvennetty, kuinka sosiaaliset ja kognitiiviset tekijät vaikuttavat yhdessä liikuntamotivaation kanssa oppilaan kokemaan viihtymiseen liikuntatunneilla. Viihtymistä liikuntatunneilla ennustaa voimakkaimmin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, koettu fyysinen pätevyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia sekä sisäinen motivaatio. (Gråsten ym. 2012).



KUVA 7. Viihtymiseen vaikuttavat tekijät liikuntatunneilla (Gråsten ym. 2012).

Weinbergin ja Gouldin (2011) mukaan liikunta-ahdistuneisuus on negatiivinen tunnetila, johon liittyy pelkoa ja ahdistusta. Ahdistuneisuuteen liittyy voimakkaasti autonomisen hermoston kiihtyminen, minkä seurauksena yksilö kokee jännitystä ja huolestuneisuutta sekä kieltei-

siä ja negatiivisia ajatuksia. Ahdistuneisuus rakentuu näiden kielteisten tunnetilojen ympärille ja on erittäin subjektiivinen sekä vaikeasti määriteltävissä oleva tunne. Ihminen kokee ahdistuneisuutta tullessaan uhatuksi joko fyysisen pelotteen tai henkisen haasteen edessä ja usein keho reagoi tahdosta riippumattomalla tavalla. (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios 2008).

Ahdistuneisuus voidaan jakaa sisäiseen tai ulkoiseen ahdistukseen. Sisäisellä ahdistuksella tarkoitetaan piirreahdistuneisuutta, joka on osa yksilön persoonaa. Tämä tarkoittaa sitä, kuinka voimakkaasti ihminen reagoi ulkoisiin vaaratekijöihin. Esimerkiksi korkean piirreahdistuksen omaava oppilas kokee uudet, mutta vaarattomatkin tilanteet uhkaavina ja ahdistuu herkästi. Koululiikunnassa se voi ilmetä jännittämisenä, jolloin oppilas prosessoi liikaa tulevaa liikuntasuoritusta ja tämä johtaa usein epäonnistumiseen. Sen sijaan matalan piirreahdistuksen omaava oppilas ei koe uusia tilanteita niin pelottavina ja hänen on helpompi hallita haasteellisia tilanteita. Ulkoisella ahdistuksella eli tilanneahdistuksella tarkoitetaan muuttuvaa yksilön kokemaa tunnetilaa esimerkiksi silloin, kun hän kokee tilanteen pelottavaksi, vaikkei todellista vaaraa olisikaan. Tämänkaltainen tilanne voisi liikuntatunneilla tulla eteen, jos tilanteen asettamat vaatimukset olisivat korkeammalla kuin oppilaan käsitys omista kyvyistään. (Barkoukis ym. 2008).

Yli-Piipari ym. (2009a) tekemässä suomalaisessa tutkimuksessa oppilaat kokivat suhteellisen vähän ahdistuneisuutta koulun liikuntatunneilla. Sukupuolten välisessä erottelussa tytöt kokivat liikuntatunnit somaattisesti ja kognitiivisesti ahdistavammaksi kuin pojat. Huolestuneisuutta koettiin eniten kaikista ahdistuneisuuden ulottuvuuksista ja kognitiivista ahdistuneisuutta enemmän kuin somaattista. (Yli-Piipari ym. 2009a). Opettaja pystyy toiminnallaan vaikuttamaan oppilaiden kokemaan ahdistuneisuuteen liikuntatuntien aikana, joten sen takia on tärkeää ymmärtää mistä tekijöistä se koostuu (Barkoukis ym. 2008). Cox ym. (2009) tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin yläkouluikäisten oppilaiden kokeman opettajan ja oppilaan sekä toisten oppilaiden välisen positiivisen vuorovaikutuksen vaikutusta sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, motivaation ja tunnekokemuksiin kuten viihtymiseen ja huolestuneisuuteen. Tulokset osoittavat oppilaan kokeman sosiaalisen yhteenkuuluvuuden olevan positiivisesti yhteydessä itsemääräytyneisyyden kasvuun sekä viihtymiseen ja vastaavasti käänteisesti yhteydessä huolestuneisuuteen liikuntatunneilla (Cox ym. 2009).

7 KOULULIIKUNTA

Koululiikunta koskettaa koko ikäluokkaa lasten ja nuorten osalta, sillä se kuuluu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Koulujen rooli lasten ja nuorten liikuntaaktiivisuuden edistäjänä ja etenkin ylläpitäjänä on kasvanut arjen fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisten elintapojen vähentymisen myötä (Pate & O'Neill 2008). Etenkin passiivisten oppilaiden osalta koululiikunnalla on nähty olevan suuri vastuu (Telama 2013), koska koulun liikuntatunnit saattavat olla heille ainoa säännöllinen liikuntahetki viikossa (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Vaikka yksi koululiikuntakerta viikossa ei pysty vaikuttamaan lasten kuntoon tai taitoihin, ovat liikuntatunnit avainasemassa lasten positiivisten liikuntakokemusten syntyyn ja sitä kautta asenteiden kehitykseen liikuntaa kohtaan (Liukkonen 2008, 16).

Liikunnan tärkeys on yhteiskunnallisesti perusteltua, sillä siitä saatavat terveyshyödyt ovat kiistattomat. Säännöllisen liikunnan on todettu lisäävän lihasvoimaa, vahvistavan luu- ja tukikudosta, vähentävän 2-tyyppin diabetesriskiä sekä laskevan verenpainetta ja korkeaa kolesterolia myös lapsilla. Lisäksi liikunta vähentää lasten ahdistuneisuutta ja masennuksen oireita sekä vaikuttaa myönteisesti lasten itsetunnon ja minäkäsityksen kehitykseen. (Physical Activity Guidelines Advisory Committee 2016; Strong ym. 2005.) Liikunta vaikuttaa edullisesti lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen terveyden osa-alueilla (Syväoja ym. 2012).

Liikunnanopetuksen yhtenä keskeisenä päämääränä pidetään liikunnallisen elämäntavan omaksumista (POPS 2004). Tämä on perusteltua, sillä lapsena ja nuorena opituilla liikuntatottumuksilla on todettu olevan yhteys myös aikuisiän aktiivisuuteen ja terveyteen (Vaikkila 2005). Syväoja ym. (2012) ovat myös havainneet, että fyysinen passiivisuus ja epäterveelliset elämäntavat seuraavat lasta helposti aikuisuuteen asti. Lintunen (2000) muistuttaa, että pohja oppilaan liikunnallisuudelle on tärkeää luoda positiivisten liikuntakokemusten kautta, sillä osalle oppilaista on jäänyt ikäviä muistoja koululiikunnasta. Vaikka koululiikunnasta nostetaan usein esille kielteiset kokemukset, on koululiikunta ollut perinteisesti yksi suosituimmista oppiaineista (Heikinaro-Johansson ym. 2008).

Aiemmin liikuntakasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita ovat olleet fyysisen kunnon kehittäminen ja ylläpito. Nämä tavoitteet ovat painottaneet liikuntatunneilla kunnon mittaamista ja tuloksien ylös kirjaamista (Nupponen, Telama & Töyli 1977) ja ovat voineet aiheuttaa kilpailua ja normatiivista vertailua oppilaiden keskuudessa synnyttäen samalla negatiivisia kokemuksia koululiikuntaa kohtaan (Lauritsalo 2014). Kahden viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelman myötä, näistä tavoitteista on siirrytty kohti oppilaan kokonaisvaltaista toimintakykyä ja hyvinvointia (POPS 2004; POPS 2014). Tämä näkyy etenkin 2016 alakouluihin ja siitä portaittain vanhemmille oppilaille voimaan tulevassa uudessa peruskoulujen opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteena on kasvattaa oppilaita liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikkumaan kasvamiseen sisältyy ikä- ja kehitystasoon sopivaa fyysistä aktiviteettia sekä oppilaan omien motoristen perustaitojen ja fyysisten ominaisuuksien harjoittelua. Liikunnan avulla kasvamiseen puolestaan sisältyy vastuullisuus, toisia kunnioittava vuorovaikutus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. (POPS 2014.)

Uudessa opetussuunnitelmassa liikunnan arvosanasta puolet muodostuu oppilaan työskentelytaidoista, kuten aktiivisesta työskentelystä, uusien lajien kokeilemisestä sekä parhaansa yrittämisestä. Myös vastuullinen toiminta sekä rakentava vuorovaikutus ja yhteistyö ovat arvioinnin kohteina. Toinen puolikas liikunnan arvosanasta tulee perustumaan oppilaan edistymiseen liikuntataidoissa sekä siitä, millä tavoin oppilas oppii arvioimaan omia fyysisiä ominaisuuksiaan ja pitämään niitä yllä. (POPS 2014). Liikunnanopetukseen tullaan jatkossa valitsemaan tehtäviä, joiden avulla oppilas pääsee arvioimaan omaa toimintakykyään. Yhtenä tällaisena tehtävänä tulee olemaan Move!. Move! voi olla iso edistysaskel koulun kuntotestaukselle, sillä sen tarkoituksena ei ole laittaa oppilaita paremmuusjärjestykseen, vaan saada oppilaat kiinnostumaan omasta fyysisestä hyvinvoinnistaan ja siitä miten omaa fyysistä toimintakykyä voidaan edistää. (Opetushallitus 2016.)

7.1. Oppilaan fyysinen toimintakyky

Fyysiselle toimintakyvylle on olemassa runsaasti erilaisia määritelmiä. Perinteisesti fyysisellä toimintakyvyllä on kuvattu ihmisen fyysistä suorituskykyä eli elimistön kykyä selviytyä fyysisistä ponnisteluista. Lisäksi se kuvastaa ihmisen kykyä selviytyä päivittäisistä toiminnoista. (Taimela 2005, 171.) Fyysiseen toimintakykyyn on vahvasti sidoksissa fyysinen kunto, sillä terveyteen liittyviksi kuntotekijöiksi määritellään molempien käsitteiden osalta kestävyys, voima, nopeus, liikkuvuus ja motoriset perustaidot (Hakkarainen 2009, 75; Kalaja 2013a, 186).

Opetushallitus (2016) on määritellyt koululaisen riittävänä fyysisenä toimintakykynä oppilaan selviytymisen arkipäivän haasteista. Näitä haasteita voivat olla koulu- ja harrastusmatkat, tavaroiden kantaminen, liikenteessä ja erilaisissa maastoissa liikkuminen sekä istuvasta elämäntavasta aiheutuvien haittojen ennaltaehkäisy. Lisäksi koululaisten arkeen ovat vahvasti sidoksissa psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi. (Opetushallitus 2016.) Tätä kuvailua tukee myös Eurofitin (1983) määritelmä fyysisestä kunnosta, jossa sillä tarkoitetaan kykyä selviytyä päivittäisistä tehtävistä tarmokkaasti, ilman liiallista väsymistä ja niin, että energiaa jää vielä vapaa-ajasta nauttimiseen sekä yllättävien tilanteiden kohtaamiseen (Eurofit 1983).

Nuorten fyysinen kunto on ollut useasti esillä viimeisten vuosien aikana. Useissa tutkimuksissa on havaittu nuorten fyysisen kunnan heikentyneen sekä yksilöiden välisten kuntoerojen kasvaneen (Huotari 2004; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Harva koululainen pääsee enää päivittäiseen suositukseen, jonka mukaan tulisi liikkua 1-2 tuntia päivittäin (Opetusministeriö & Nuori Suomi ry. 2008). Oppilaiden elämään aiemmin luonnollisesti kuulunut päivittäinen liikunta-aktiivisuus on vähentynyt. Esimerkiksi koulu- ja harjoitusmatkat kuljetaan yhä useammin kävelyn sijasta erilaisilla kulkuneuvolla ja pihaleikit ovat vaihtuneet seurassa harrastamiseen. (Berg & Myllyniemi 2013; Myllyniemi 2012; Huotari 2004.) Elämäntapamme on muuttunut yhä enemmän istuvaksi ja muutokset ihmisten elintavoissa näkyvät ylipainon, diabeteksen sekä sydän- ja verisuonitautien lisääntymisenä (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012).

Liikuntatunnit tarjoavat vain yhden keinon oppilaiden päivittäisen liikuntamäärän lisäämiseen eivätkä yksistään riitä paikkaamaan puuttuvia liikuntamääriä (POPS 2014). Liikunnan riittämättömyyteen on herätty myös opetus- ja kulttuuriministeriössä, sillä äskettäin julkaistussa alle 8-vuotiaiden liikuntasuosituksissa lasten suositeltiin liikkuvan jo kolme tuntia päivittäin entisen kahden tunnin sijaan (OKM 2016). Vastuu lasten liikunnan mahdollistamisesta jakautuu niin perheelle kuin muillekin lapsen kasvatuksesta huolehtiville tahoille. Lapsen ja nuoren riittävän fyysisen aktiivisuuden merkitys tulisikin nähdä niin yksilön kuin koko yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta, sillä lapsuudessa aloitetulla säännöllisellä liikunnalla on vaikutusta myöhempään terveyteen sekä liikunnan harrastamiseen myös aikuisiällä (Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne, & Raitakari 2005).

7.2. Fyysisen toimintakyvyn mittaaminen

Oppilaiden fyysisten ominaisuuksien testaamisella on pitkät perinteet suomalaisissa kouluissa, sillä kuntotestejä on teetetty koululaisille jo 1920-luvulla. 1950-1960-luvuilla kuntoa mitattiin lähinnä tieteellisissä tarkoituksissa ja vasta 1960-luvun loppupuolella julkaistiin ensimmäinen pedagoginen opas poikien kunnan testausta varten. Suomalaisten kuntomittausten kehitys on pitkälti myötäillyt ulkomaisten kuntomittausten kehitystä. Yksittäisten testien sijaan on pyritty luomaan monipuolisia testistöjä, jotka ovat samalla riittävän kattavia eri ominaisuuksien mittaamiseen. Suomessa on mitattu koululaisten kuntoa melko paljon, mutta silti mittaushjekirjoja ja normitietoa on olemassa vain vähän (Nupponen 1981, 11-12.)

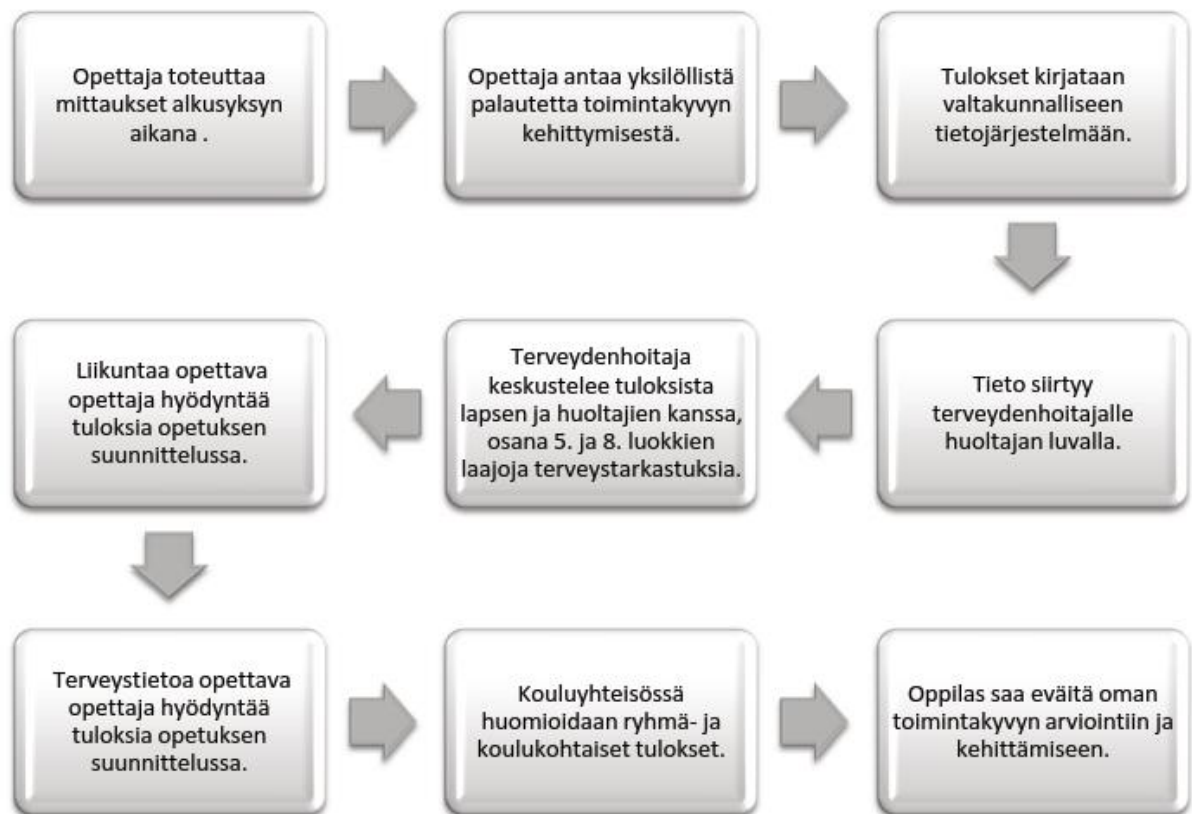
Koulussa suoritettavien kuntotestien ensisijainen tehtävä on pedagoginen. Testien tehtävänä on pyrkiä edistämään oppilaan oppimista sekä opettaa heitä huolehtimaan omasta fyysisestä kunnostaan. (Nupponen 2007, 198.) Lisäksi testien tavoitteena on tukea oppilaan fyysistä aktiivisuutta ja terveellisiä elämäntapoja. Samalla ne motivoivat oppilaita ylläpitämään ja kehittämään heidän fyysistä kuntoaan sekä parantavat kognitiivista ja positiivista oppimista. Testien avulla oppilaat saavat tiedon omista kuntotekijöistään, eli minkä fyysisen osa-alueen osalta he ovat hyviä ja minkä osa-alueen kehittämiseen tulisi vielä kiinnittää huomiota. Säännöllisesti toteutettujen mittausten avulla oppilaan on mahdollista tarkkailla kuntonsa eri osa-alueiden

kehitystä ja asettaa itselleen päämääriä, joihin pyrkiä. (Nupponen, Soini & Telama 1999, 6; Pate 1994, 119-127.)

Opetussuunnitelmat eivät ole aikaisemmin määritelleet koululaisten fyysisen kunnon testaamista, minkä vuoksi kouluissa tapahtuva kunnon testaaminen tai testaamatta jättäminen on ollut pitkälti liikunnan- tai luokanopettajasta kiinni (Helimäki, Keskinen, Alén, Komi & Takala 2000, 23). Lisäksi koulun kuntotestit ovat aiheuttaneet ristiriitaisia kannanottoja, sillä niiden uskotaan vaikuttavan kielteisesti oppilaiden itseluottamukseen, itsetuntoon sekä liikuntaan osallistumiseen (Corbin 2002; Rice 2007). Myös niiden painoarvoa arvosanan muodostumisen osalta on kritisoitu. Palomäki & Heikinaro-Johansson (2011) ovatkin liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissaan havainneet, että oppilaan arvosanan ja kuntotestimenestyksen välillä on varsin suoraviivainen yhteys niin tytöillä kuin pojilla. Lisäksi havaittiin, että pojilta vaadittiin kaikkiin arvosanoihin parempaa menestystä kunto- ja liikehallintatesteissä kuin tytöiltä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Räisänen (2005) tutkimuksessa kuntotestejä toteuttaneista opettajista 96% ilmoitti testitulosten vaikuttavan numeeriseen arviointiin. Lisäksi havaittiin, että miesopettajat käyttivät testejä enemmän oppilaiden vertailuun ja arviointiin kuin naisopettajat (Räisänen 2005). Haasteena vertailun poistamiselle tulee jatkossakin olemaan se, että päättöarvioinnin kriteereissä on edelleen kirjattu niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin toimintakyvyn osalta määritelmät arvosanalle kahdeksan (POPS2014).

8 MOVE!

Move! on fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä, joka on tarkoitettu toteutettavaksi kaikille perusopetuksen 5. ja 8. luokan oppilaille. Se toimii samalla valtakunnallisena tiedonkeruu- ja palautejärjestelmänä, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa yhdistettäväksi 5. ja 8. luokilla oppilaille tehtäviin laajoihin terveystarkastuksiin. Moven keskeisenä tavoitteena on kannustaa oppilaita huolehtimaan omatoimisesti omasta fyysisestä toimintakyvystään. (Opetushallitus 2016.) Lisäksi Move! tulee tarjoamaan uuden työkalun kouluterveydenhuoltoon sekä toimimaan osana ennaltaehkäisevää terveydenhuoltoa (Sääkslahti, Hirvensalo, Huhtiniemi, Pietilä & Hietanen-Peltola 2015). Kuvassa 8 on esitetty Moven toimintamalli (Huhtiniemi 2015), jonka eri osa-alueisiin perehdymme seuraavaksi.



KUVA 8. Moven toimintamalli (Huhtiniemi 2015)

8.1 Move! -mittaristo

Movea ryhdyttiin suunnittelemaan aikaisemmin käytössä olleiden testistöjen pohjalta. Jaakkolan ym. (2012) työryhmän tarkoituksena oli pyrkiä luomaan testistö, jolla pystyttäisiin tavoittamaan nykypäivän oppilaiden kohtaamat fyysisen toimintakyvyn haasteet. Työryhmän esittämiä haasteita olivat mm: koulumatkan kulkeminen omin voimin, istuvan elämäntavan ennaltaehkäiseminen, anatomisen liikkuvuuden säilyttäminen, liikenteessä liikkuminen, ympäristön havainnointi, tasapainon säilyttäminen erilaisilla alustoilla ja maastoissa liikkuminen sekä vedessä selviytyminen (Jaakkola ym. 2012).

Mittariston kehittämistä ohjasi ajatus mahdollisimman helposti toteutettavasta kokonaisuudesta, jottei se kuormittaisi liikaa opetushenkilöstöä ja olisi riittävän luotettava datan keräämiseen. Mittariston suunnittelussa tuli myös ottaa huomioon sen soveltuvuus kummallekin sukupuolelle sekä viides- että kahdeksaluokkalaisille. Mittauksien suunnittelussa on huomioitu myös se, etteivät ne aiheuta kustannuksia opetuksen järjestäjille ja että ne ovat ajankäytöllisesti mahdollista suorittaa kolmen liikuntatunnin aikana (Jaakkola ym. 2012). Lisäksi nämä mittausosiot oli suunniteltava siten, että ne tuottaisivat tärkeää toimintakykypalautetta niin oppilaalle itselleen, opettajalle, vanhemmille, terveydenhoitajalle kuin poliittisille päättäjillekin (Jaakkola ym. 2012). Lopulliseen mittaristoon valikoituivat kuusi mittausosiota, jotka olivat viivajuoksu, kehon liikkuvuus, vauhditon 5-loikka, ylävartalon kohotus, heitto-kiinniottoyhdistelmä sekä etunojapunnerrus. Jokainen mittausosio antaa oppilaalle palautetta tietyn fyysisen osa-alueen osalta. Mittaustuntien kulku on kuvattu tarkasti Move! -verkkosivuilta löytyvässä opettajan käsikirjassa.

8.2 Opettajan rooli

Opettajan tärkeimpinä tehtävinä nähdään lasten ja nuorten kasvattaminen, opettaminen, ohjaaminen, kannustaminen sekä tukeminen. Opettajan tulee pyrkiä luomaan tunneille turvallinen ilmapiiri, joka tukee oppilaan aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja luovuutta sekä kannustamaan työskentelemään osana ryhmää. Nykypäivänä korostuvat yhä enemmän opettajan ih-

missuhdetaidot, samalla kun opettajan on oltava myös itse aktiivinen oppija. (Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013.)

Liikunnanopetuksessa opettajalta toivotaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa terveyteen ja hyvinvointiin. Yhteistyö ja yhdenmukainen lähestymistapa terveyteen eri oppiaineissa ovat keskiössä oppilaiden terveyden seurannassa. Oppiaineiden yhteisenä tavoitteena tulee olla oppilaiden terveystietoisuuden kasvattaminen sekä vastauksien tarjoaminen heitä askarruttaviin kysymyksiin. Opettajan on hyvä säännöllisesti tarkastella omia aatteitaan ja vuorovaikutustapojaan, jotta opettajan ja oppilaan välille voidaan luoda toimiva vuorovaikutussuhde. (Cale, Harris & Chen 2012.)

Move! -mittaukset tulevat kaikille ala- ja yläasteella liikuntaa opettaville opettajille uutena opetussuunnitelmaan sidottuna sisältönä. Vaikka suurin osa Moven sisältämistä mittareista on opettajille tuttuja, toivotaan heiltä huolellista tutustumista Moven sisältämiin mittausosioihin ja etenkin uuteen palautejärjestelmään. Move! -koulutuksia on järjestetty valtakunnallisesti ja jatkossa ne kuuluvat osaksi liikunnanopettajakoulutusta. Moven omat verkkosivut antavat paljon käytännön ohjeita opettajille mittausprosessin läpiviemiseksi. Sivusto toimii myös palautteen tallentamisen sekä palautteenannon välineenä. (Opetushallitus 2016.)

Mittausten suorittamisen osalta opettajan kannattaa tehdä mittauksiin tarvittavat valmistelut jo etukäteen. Tilat, välineet ja tarvittava aika tulee varata heti lukukauden alettua, sillä mittaukset tulee järjestää jo alkusyksystä. Tämä mahdollistaa mittaustulosten käytön osana oppilaille järjestettäviä laajoja terveystarkastuksia (Opetushallitus 2015). Mittaukset olisi hyvä integroida osaksi opetusta sekä perustella niiden merkitys oppilaille (Cale ym. 2012). Ennen mittauksia opettajan tulee huomioida oppilaidensa terveydentila, sillä suorituksissa lähestytään oppilaan maksimaalista suorituskykyä. Mittauksiin voidaan osallistua soveltuvien osien mahdolliset rajoitteet huomioiden. (Opetushallitus 2015.)

Opettajan tulisi pyrkiä toteuttamaan fyysisen toimintakyvyn mittaukset siten, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tehdä suoritukset rauhassa omien kykyjensä mukaan. Tärkeämpää on keskittyä oppilaan vahvuuksiin enemmän kuin huipputuloksien tekemiseen (Cale ym. 2012). Pyrkimyksenä on tuottaa oppilaalle mittaustilanteesta vähintään neutraali tai mielellään myönteinen kokemus. Myönteisten kokemusten syntymisen kannalta onkin tärkeää miettiä, millä tavoin opettajan on mahdollista ennaltaehkäistä ja puuttua sosiaaliseen vertailuun, toisten kommentoimiseen sekä keskinäiseen kilpailuun (Huhtiniemi 2015).

Itse mittaustilanteissa opettajan tulee ohjeistaa oppilaille oikeat suoritustekniikat sekä kertoa oppilaspareille heidän tehtävänsä mittausten aikana. Oppilaita kannustetaan yrittämään parhaansa, eikä kilpailemaan toisiaan vastaan. Lisäksi oppilaille tulee tehdä selväksi, ettei Movesta saatavia tuloksia tulla käyttämään heidän arvioinnissaan. Mittausten aikana opettaja tarkkailee suorituksia ja tarvittaessa keskeyttää suorituksen. Jokaisen mittausosion jälkeen oppilaalle kerrotaan hänen tuloksensa. Opettaja kirjaa oppilaan tuloksen luokkakohtaiseen koontilomakkeeseen, jonka lisäksi jokainen oppilas merkitsee oman tuloksensa henkilökohtaiseen tuloslomakkeeseen. (Huhtiniemi 2015; Opetushallitus 2016.)

Opettajan on pyrittävä antamaan oppilaalle palaute yksilöllisesti vahvuuksiin keskittyen ja siten, että hän ymmärtää sen tarkoituksenmukaisella tavalla. Opettajan tulee antaa tukea, ohjausta ja kannustaa oppilasta kohti itselleen asettamia tavoitteita. Päämääränä on auttaa nuoria ymmärtämään sekä käsittelemään omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan terveyden eri osa-alueilla sekä tuntemaan olonsa hyväksi riippumatta heidän taidoistaan, terveydentilastaan, aktiivisuudestaan, kunnostaan tai painostaan. Tällä tavoin heillä on mahdollista saavuttaa tunteen osaamisesta, luottamuksesta ja kontrollista. (Cale ym. 2012.)

8.3 Oppilaalle annettava palaute

Jokainen oppilas saa Move! -mittauksista kolmiportaisen palautteen kunkin mittausosion osalta. Palautteet kriteereineen löytyvät opettajan jakamasta tulosten kirjaamislomakkeesta ja ovat

myös vapaasti katsottavissa internetissä. Movesta saatavassa palautteessa on tarkoituksella luovuttu numeerisesta arvioinnista, jotta se vähentäisi oppilaiden normatiivista vertailua keskenään ja keskittyisi enemmän itse tehtävästä suoriutumiseen. (Opetushallitus 2016.)

Movesta saatava palaute on kuvattu kolmen erilaisen hymiön kautta, joita ovat iloinen, neutraali ja huolestunut hymynaama. Iloinen hymynaama kuvastaa oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin olevan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia edistävällä tasolla. Neutraali hymynaama vastaavasti kuvaa oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin olevan ”ylläpitävällä” tasolla ja huolestunut hymynaama kertoo siitä, että oppilaalla voi olla vaikeuksia selviytyä arkipäivän toiminnoista. Hymynaamojen lisäksi jokaisen mittausosion kohdalle on kirjoitettu sanallinen arvio. (Opetushallitus 2016.) Sanallinen arviointi sopii arviointitilanteisiin, joissa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään oppilaan toimintaa ja sen tavoitteita sekä antamaan ohjeita, joilla toimintaa pystytään kehittämään (Hänninen & Jouha 1994).

Liikkuvuustestien mitta-asteikkona käytetään dikotonista ”kyllä ja ei” asteikkoa, jotta oppilaille olisi mahdollisimman suuri todennäköisyys saada kaikista liikkuvuuden osasuorituksista onnistunut merkintä. (Jaakkola ym. 2012.) Tätä palautteenanto keinoa tukee Whiteheadin ja Corbinin (1991) tekemä tutkimus, jossa oppilaille annettiin palaute sen mukaan, kuuluivatko he parhaaseen 80%:iin vai heikoimpaan 20%:iin osallistujista. Tulosten perusteella oppilaat, jotka kuuluivat ylempään luokkaan, kokivat pätevyyttä ja sisäisen motivaation kasvua. Ja vastaavasti heikompi ryhmä, koki negatiivisia tunteita ja heidän sisäinen motivaationsa laski (Whitehead & Corbin 1991).

Palautteen ensisijaisena tavoitteena on auttaa oppilasta ja hänen perhettään ymmärtämään fyysisen toimintakyvyn yhteydet oppilaan terveyteen, hyvinvointiin, jaksamiseen ja opiskeluun (Opetushallitus 2016). Palautejärjestelmän internetsivut tarjoavat tietoa siitä, miten lapsen on mahdollista kehittää fyysisen toimintakyvyn eri osa-alueita (Jaakkola ym. 2012). Sivustolta löytyy ohjeita siitä, kuinka oppilaan tulisi toimia tulevaisuudessa, jotta fyysinen toimintakyky kehittyisi tai pysyisi vähintään samalla tasolla. Liikuntavinkit on annettu erikseen kunkin mittausosion alapuolelle kehittämään juuri tätä ominaisuutta ja jokaiseen kohtaan on

annettu helppo tavoite. Liikuntavinkeissä yhdistyvät suositukset niin omaehtoisen liikunnan, seuratoiminnan kuin hyötyliikunnan harrastamiseen. Vinkkejä on muokattu eri vuodenaikoihin sopiviksi harjoitteiksi. (Opetushallitus 2016.)

Mittauksista saatava palaute on tarkoitettu oppilaan lisäksi vanhemmille ja opettajille sekä aiemmasta poiketen myös terveydenhoitajille. Move! -mittauksien tuloksia tullaan jatkossa käyttämään osana 5. ja 8. luokilla tehtäviä terveystarkastuksia, mikäli oppilas ja hänen vanhempansa sen sallivat. (Opetushallitus 2016.) Näissä laajoissa terveystarkastuksissa kouluterveydenhoitaja yhdessä lääkärin kanssa arvioi oppilaan terveyttä ja hyvinvointia sekä koko perheen hyvinvointia kuulemalla myös oppilaan vanhempia. Tarkastuksien tavoitteena on terveyden edistämisen lisäksi tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppilaan ja hänen perheensä erityistuen tarve sekä toteuttaa tarvittavat jatkotoimenpiteet ja seurata tilanteen kehittymistä. (THL 2014.) Näillä keinoilla pyritään saavuttamaan yhtenäinen verkosto oppilaan ympärillä, joka pystyy tarvittaessa auttamaan sekä tukemaan oppilasta kohti haluttua muutosta.

Palaute tarjoaa myös ajankohtaista tietoa sekä ymmärrystä lasten ja nuorten hyvinvoinnin edellytyksistä kansallisella tasolla, sillä Move! -tulokset tallennetaan valtakunnalliseen tiedonkeruujärjestelmään (Opetushallitus 2016). Kerättyä dataa voidaan muun muassa hyödyntää lasten ja nuorten terveyden seurantatutkimuksissa, sillä aikaisemmin näin kattavaa dataa koulujen kuntotestien tuloksista ei ole kerätty (Jaakkola ym. 2012). Kalajan (2013b) mukaan palaute tuo esiin keskeisiä asioista, joihin tulisi kiinnittää huomiota kouluikäisten hyvinvoinnin rakentamisessa.

Palautteen ansioista opettajat tulevat saamaan koko oppilasryhmää koskevan tiedon lisäksi laajaa ja selkeää dataa myös yksittäisen oppilaan fyysisen toimintakyvyn osalta. Tämän tiedon avulla opettaja voi halutessaan yhdessä oppilaan kanssa suunnitella liikuntatuntien toimintaa yhä tavoitteellisemmaksi yksilön omien lähtökohtien kannalta, sillä Theodoriksen, Hatzigeorgiadisinin, Chronin ja Goudaksen (2007) mukaan onnistunut tavoitteen asettelu lisää oppilaan motivaatiota sekä auttaa pysyvämpään muutokseen.

Moven tuoma lisäarvo kansanterveyden edistämiseen havaittiin jo ennen sen virallista käyttöönottoa, sillä Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos palkitsi Opetushallituksen, Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja LIKES –tutkimuskeskuksen kansanterveyspalkinnolla vuonna 2013 (Opetushallitus 2016). Move! tarjoaa yhden vaihtoehdon lisää saada kansakuntaamme enemmän liikettä ja kiinnostusta omasta terveydentilasta.

9 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Eroavatko tyttöjen ja poikien kokema itsemääräämismotivaatio tavallisten ja Move! – liikuntatuntien välillä?

Hypoteesi 1: Oppilaat kokevat toimintakyvynmittaustunneilla enemmän sisäistä motivaatiota ja tunnistettua säätelyä kuin tavallisilla tunneilla (Jaakkola ym. 2013).

2. Onko itsemääräämismotivaatio yhteydessä tyttöjen ja poikien viihtymiseen ja huolestuneisuuteen tavallisilla ja Move! –liikuntatunneilla?
3. Eroavatko tyttöjen ja poikien kokema motivaatioilmasto, tavoiteorientaatio viihtyminen ja huolestuneisuus tavallisten ja Move! –liikuntatuntien välillä?

Hypoteesi 2: Pojat kokevat tavalliset liikuntatunnit motivaatioilmastoltaan kilpailusuuntatuneimmiksi (Laakso 2005, Soini 2006) ja tytöt tehtäväsuuntatuneemmiksi (Jaakkola 2002, Laakso 2005)

Hypoteesi 3: Oppilaat kokevat sekä tavalliset että toimintakykytestitunnit enemmän tehtävä- kuin kilpailusuuntatuneiksi (Manninen 2012).

4. Onko motivaatioilmaston ulottuvuudet (autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, tehtävä- ja minäsuuntanut ilmasto) ja tavoiteorientaatio yhteydessä tyttöjen ja poikien viihtymiseen sekä huolestuneisuuteen tavallisilla ja Move! –liikuntatunneilla?

10 TUTKIMUSAINEISTO – JA MENETELMÄT

10.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistujat olivat Jyväskylän lähialueen ja yhden keskiespoolaisen peruskoulun 5.- ja 8.-luokkalaisia tyttöjä ja poikia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 518 oppilasta. Heistä 268 (52%) oli tyttöjä ja 250 (48%) oli poikia. Tutkimukseen osallistuneista 5.-luokkalaisia oli 271 (52%) ja 8.-luokkalaisia 247 (48%). Tutkimusaineisto kerättiin kolmella eri kerralla, jonka vuoksi vastaajien määrät vaihtelevat eri mittauskertojen välillä.

Ensimmäisellä kerralla täytetyn yleistä liikuntamotivaatiota mittaavan kyselylomakkeen täytti yhteensä 447 oppilasta. Toisella kerralla täytettävän tilanteellista motivaatiota mittaavan (Move 1) kyselylomakkeen täytti ymmärrettävästi 417 oppilasta. Viimeisellä mittauskerralla täytettiin myös tilanteellista motivaatiota mittaava (Move 2) kyselylomake, johon vastasi 356 oppilasta (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen hyväksytyjen vastausten määrä ja jakauma poikien ja tyttöjen sekä 5.- ja 8.-luokkalaisten välillä.

	pojat	tytöt	5 lk.	8 lk.	yht.
Kontekstuaalinen	210	236	232	215	447
Move1	194	223	215	202	417
Move2	167	189	180	176	356
Yhteensä N	250	268	271	247	518

10.2 Aineiston keruu

Tutkimukseen osallistuneet koulut rekrytoitiin mukaan syksyn 2015 ja kevään 2016 aikana. Opettajiin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse, jonka jälkeen sovittiin tapaaminen aikataulujen yhteen sopimiseksi. Lisäksi rehtoreille lähetettiin infokirje (liite 1) tutkimuksen toteuttamisesta. Opettajille toimitettiin koulun toimintatavoista riippuen paperisena tai sähköisenä Wilma -viestipohjana lupalomakkeet oppilaiden koteihin toimitettavaksi (liite 2). Palautetut tutkimusluvut arkistoitettiin ja tutkimukseen osallistuivat vain ne oppilaat, jotka olivat saaneet vanhemmiltaan luvan. Tutkimuksen tarkoitus tuotiin esille kotiin jaetuissa lupalomakkeissa sekä oppilaille luokassa annetuissa suullisissa esittelyissä. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista niin oppilailta kuin opettajiltakin. Tutkimukseen osallistuminen oli mahdollista keskeyttää missä tahansa vaiheessa tutkimusta.

Tutkimusaineisto kerättiin helmi-huhtikuussa 2016 luokkahuoneissa pidetyillä oppitunneilla sekä liikuntasaleissa pidetyillä toimintakyvyn mittaustunneilla. Aineistot kerättiin kouluittain kolmen eri kontaktikerran aikana. Ensimmäisellä kontaktikerralla oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, jossa selvitettiin heidän kontekstuaalista eli yleistä motivaatiota ja kokemuspohjaa koululiikuntaa kohtaan. Toisella ja kolmannella kontaktikerralla oppilaat suorittivat Move! -toimintakykymittaukset kahden eri liikuntatunnin aikana (90 min). Molempien tuntien jälkeen kartoitettiin kyselylomakkeiden avulla opiskelijoiden situationaalisia eli tilanteellisia motivaatiokokemuksia kyseisten tuntien osalta. Oppilaat ohjeistettiin lukemaan huolella kyselylomakkeiden ohjeet ennen niiden täyttämistä ja vastaamaan esitettyihin väittämiin omien kokemusten perusteella. Tutkijat valvoivat lomakkeiden täyttöä. Oppilaiden palautettua kyselylomakkeet, ne arkistoitettiin luokittain kullekin oppilaalle annetun ID-numeron mukaan. Lopullisessa aineistossa ovat nähtävissä vain oppilaiden ID-numerot, jonka avulla taataan oppilaille luottamuksellisuus ja anonyymiteettisuoja.

Tutkimukseen osallistuneiden luokkien omat opettajat olivat ohjeistettu pitämään toimintakykymittaukset oppilailleen Move! -koulutusmateriaalien pohjalta (Opetushallitus 2016). Lisäksi osa opettajista oli käynyt Move! -kiertueen aikana järjestetyissä koulutuksissa. Move! -liikuntatuntien sisällöt, rakenne ja kesto pyrittiin vakioimaan kaikille kouluille samanlaisiksi. Tutkijat laativat tarkennetut tuntisuunnitelmat (liite 3 ja 4) molempien tuntien osalta ja auttoivat Move! -tuntien ennakkojärjestelyissä, mutta pyrkivät mahdollisimman vähän muuten vai-

kuttamaan tuntien kulkuun. Tutkija tarkkaili tutkimustilanteessa ajankäyttöä ja muistutti tarvittaessa opettajaa tunnin rakenteesta. Ensimmäisellä toimintakyvynmittaustunnilla suoritettiin 20m viivajuoksu- ja 3-osainen liikkuvuustesti. Toisella kaksoistunnilla oppilaat tekivät 5-loikka-, heitto-kiinniottoyhdistelmä-, ylävartalon kohotus- sekä etunojapunnerrustetit. Molempien mittaustuntien alussa suoritettiin opettajan johdolla yhteinen alkulämmittely.

10.3 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Lomakkeessa 1. käytetyt mittarit

Ensimmäisellä kontaktikerralla kerätyssä kyselylomakkeessa selvitimme oppilaiden kontekstuaalista eli yleistä motivaatiota ja kokemuspohjaa koululiikuntaa kohtaan. Kontekstuaalisten mittarien lisäksi keräsimme oppilaiden taustatietoja nimen, sukupuolen, luokan ja syntymäajan osalta seurannan mahdollistamiseksi. Lisäksi selvitimme oppilaiden fyysistä aktiivisuutta kahden kysymyksen avulla, jotka ovat olleet käytössä Maailman terveysjärjestön (WHO) koululaistutkimuksissa (WHO 2002; 2004). Mittarin validiteetti ja reliabiliteetti on todettu riittäviksi kansallisissa tutkimuksissa (WHO 2004; Yli-Piipari ym. 2009a; Yli-Piipari ym. 2009b).

Liikunta-aktiivisuutta kuvaavia kysymyksiä edelsi yhteinen johdanto: ”*Seuraavissa kysymyksissä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.*” Tämän jälkeen oppilailta kysyttiin heidän kuluneen viikon aikaista päivittäistä liikunta-aktiivisuuttaan seuraavasti: ”*Kuinka monena päivänä olet viimeisen 7 päivän aikana harrastanut liikuntaa vähintään 60 minuuttia?*” Oppilaan tavallista viikoittaista aktiivisuutta puolestaan kysyttiin seuraavasti: ”*Kuinka monena päivänä olet tavallisen viikon aikana harrastanut liikuntaa vähintään 60 minuuttia?*” Vastaaminen tapahtui asteikolla 0-7 päivänä viikossa.

10.3.1 Kontekstuaaliset mittarit

Kontekstuaalista *liikuntamotivaatiota* tutkittiin liikuntamotivaatiomittarilla eli Sport Motivation Scale 2 -mittarilla (SMS; Pelletier ym. 2013) (Liite 5). SMS 2 mittari koostuu edeltäjänsä SMS -mittarin (SMS; Pelletier ym. 1995) 28 väittämästä poiketen vain 18 väittämästä. Tarve mittarin päivittämiselle syntyi alkuperäisen SMS-mittarin saaman kritiikin vuoksi. Tutkimuksissa oli havaittu, etteivät väittämät jakautuneet riittävän luotettavasti tavoiteltuihin faktoreihin (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero & Jackson 2007; Martens & Webber 2002). Uuden SMS 2 mittarin väittämistä 3 koskee sisäistä motivaatiota, 3 yhdistettyä sääätelyä, 3 tunnistettua sääätelyä, 3 pakotettua sääätelyä, 3 ulkoista sääätelyä sekä 3 kysymystä amotiivaatiota. (SMS; Pelletier ym. 2013.)

SMS 2 –mittaria oli aiemmin käytetty suomen kielisenä versiona vain Liukkosen tutkimuksessa, jossa selvitettiin motivaatiota jääkiekkoharrastusta kohtaan. Osana tutkimuksen toteuttamista mittari käännettiin suomen kielelle selvittämään liikuntamotivaatiota koululiikuntaa kohtaan. Tutkijat yhdessä opettajien kanssa käänäsivät mittarin väittämät suomeksi kohdistuakseen koskemaan koululiikuntaa. Mittarissa olevien väittämien johdannoksi muodostui ”*osallistunut koululiikuntaan koska...*” Tämän jälkeen asiantuntijaraati kokoontui muokkaamaan käännetyt osiot vastaamaan mahdollisimman hyvin alkuperäisiä väittämiä. Lisäksi tavoitteena oli, että mittarin väittämät vastaavat johdannon kysymykseen, pysyvät omien faktoriensa sisällä sekä ovat lasten ja nuorten ymmärrettävissä. Kysymysten ymmärrettävyyttä pilotoitiin viidennen luokan oppilailla, jonka jälkeen mittariin tehtiin vielä muutoksia kieliasun ja kaksoisnegaatioiden poistamisen osalta. Vastaaminen väittämiin tapahtui Likertin 5-portaisella asteikolla (1= täysin eri mieltä... 5 täysin samaa mieltä).

Kontekstuaalista *motivaatioilmastoa* selvitettiin Soinin, Liukkosen ja Jaakkolan (2004) kehittämällä motivaatioilmastomittarilla. Motivaatioilmastomittari koostuu yhteensä 18 väittämästä, joista 5 kysymystä mittaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, 4 kysymystä kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa, 4 kysymystä sosiaalista yhteenkuuluvuusilmastoa ja 5 kysymystä autonomiailmastoa. Mittarissa olevien väittämien johdantona oli ”*seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan omia liikuntatuntejasi*”. Myös näihin kysymyksiin vastattiin Li-

kertin 5-portaisella asteikolla (1= täysin eri mieltä... 5 täysin samaa mieltä). Mittari on yhdistelmä muista yleisesti käytössä olevista motivaatioilmastomittareista, joita ovat Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ; Seifriz, Duda & Chi 1992), Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPEQ; Papaioannou 1994), sekä Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire -2 (PMCSQ-2; Newton, Duda & Yin 2000). Soini ym. (2004) ovat todenneet mittarin sekä validiteetiltaan että reliabiliteetiltaan hyväksyttäväksi koululiikuntatutkimuksissa.

Oppilaiden *kontekstuaalista viihtymistä* tutkittiin Enjoyment in Sports Scale (Scanlan ym. 1993) -mittarin suomenkielisellä versiolla. Suomenkielistä mittaria on käytetty esimerkiksi tutkittaessa nuorten viihtymistä liikuntaharrastuksissa (Yli-Piipari & Jaakkola 2006) sekä oppilaiden viihtymistä koululiikunnassa (Soini 2006). Mittarin neljä koululiikuntaa koskevaa viihtymisväittämää oli tutkimuksessamme yhdistetty osaksi motivaatioilmastomittaria. Soini, Liukkonen, Jaakkola, Leskinen ja Rantanen (2007) ovat osoittaneet mittarin reliabiliteetin ja validiteetin (Soini 2006) riittäväksi ja hyväksyttäväksi koululiikuntaa koskevassa tutkimuksessa.

Oppilaiden *huolestuneisuutta* toimintakykymittauksia kohtaan selvitettiin yhden väittämän avulla. Väittämä oli yhdistetty osaksi motivaatioilmastomittaria. Väittämä oli muotoiltu seuraavanlaisesti kontekstuaaliseen kyselylomakkeeseen "*kuntotestit huolettavat minua kovasti*". Vastaavanlaista mittaria, jossa motivaatioilmasto, viihtyminen ja huolestuneisuus on yhdistetty samaan mittariin, on tutkimuksessaan käyttänyt Manninen (2012). Hänen tutkimuksessaan oppilaiden huolestuneisuuden kokemista oli vaikea selittää yhden muuttujan avulla (Manninen 2012).

Kontekstuaalista tavoiteorientaatiota tarkasteltiin Perception of Success Questionnaire-childrens (POQS) mittarilla (Roberts ym. 1998). Mittari on alun perin suunniteltu mittaamaan tavoiteorientaatiota urheilussa, mutta Jaakkola ym. (2003) ovat osoittaneet kontekstuaalisen tavoiteorientaatiomittarin reliabiliteetiltaan hyväksyttäväksi myös koululiikuntaa koskevassa tutkimuksessa. Lisäksi mittari on havaittu konfirmatorisen faktorianalyysin osalta luotettavaksi (Jaakkola 2002). Mittarissa on 6 väittämää tehtäväorientaatiosta ja 6 väittämää kilpailuorientaatiosta eli yhteensä 12 väittämää, joiden avulla selvitetään oppilaan tavoiteorientaatiota. Johdantona väittämiin oli seuraava kysymys: "*Liikuntatunneilla tunnen itseni onnis-*

tuneimmaksi silloin kun...” Vastaaminen tapahtui 5-portaisen Likertin-asteikon avulla (1= täysin eri mieltä... 5= täysin samaa mieltä).

10.3.2 Tilanteelliset mittarit

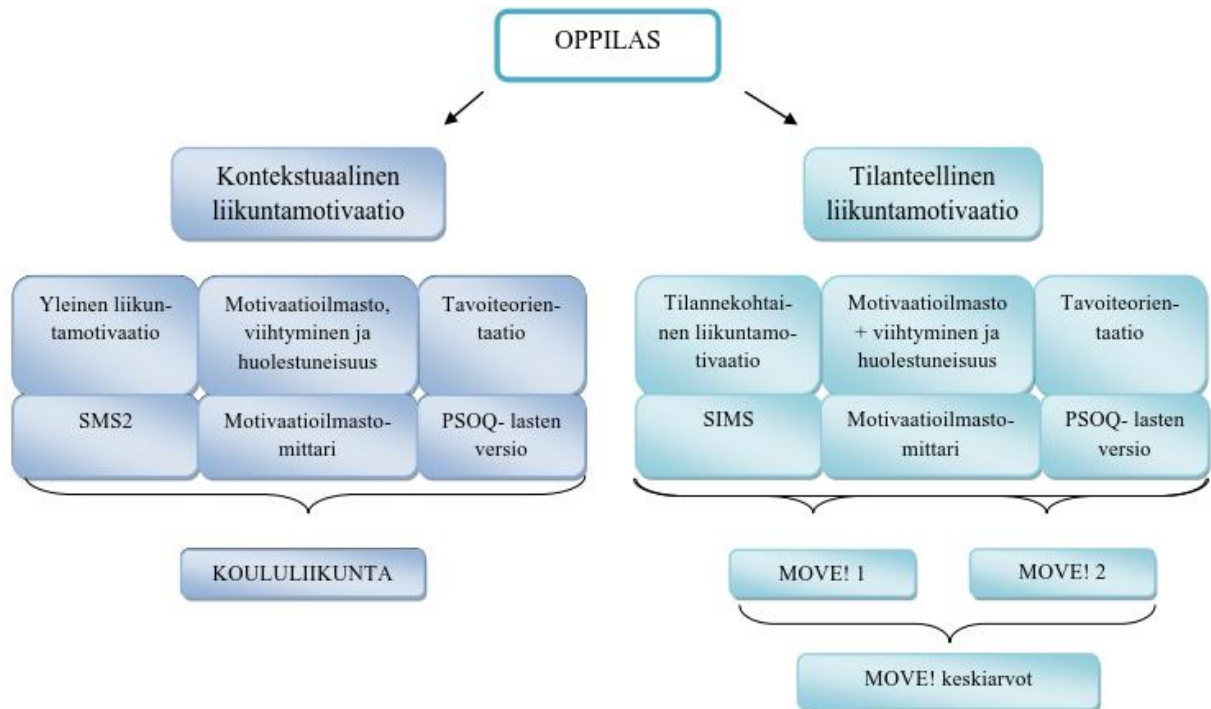
Tilanteellista liikuntamotivaatiota tutkittiin Situational Motivation Scale -mittarin suomenkielisellä versiolla (SIMS; Guay & Vallerand, 2000) (Liite 6). Mittari sisältää 16 väittämää, jotka selvittävät oppilaan sisäistä ja ulkoista motivaatiota, tunnistettua säätelyä sekä amotivaatiota. Väittämien instruktiona oli “Miksi osallistuit toimintaan juuri pidetyllä Move! -liikuntatunnilla?” Väittämiin vastattiin Likertin-asteikolla (1= täysin eri mieltä... 5= täysin samaa mieltä). Alkuperäinen SIMS-mittarin on todettu olevan sisäisen yhdenmukaisuuden ja rakennevaliditeetin osalta riittävä käytettäväksi koulukontekstissa (Standage & Treasusure 2002; Laakso 2005). Tutkimuksemme käyttämässä mittarissa on alkuperäisen 16 väittämän sijasta vain 15 väittämää. Laakson (2005) tutkimuksen mukaan väittäjä ”koska minulla ei ollut vaihtoehtoa”, ei ollut riittävän reliaabeli alhaisen alfakertoimensa vuoksi ja tämän vuoksi jätimme sen kokonaan pois tutkimuksestamme.

Tilanteellisena motivaatioilmastomittarina käytettiin rakenteeltaan täysin samaa mittaria kuin kontekstuaalisessa motivaatioilmastomittarissa. Poikkeuksena oli mittarin johdanto, joka oli muotoiltu seuraavasti: “Käytä vieressä olevaa asteikkoa ja ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa kokemuksiasi juuri pidetyllä Move! -liikuntatunnilla”. Tilanteellisessa mittarissa alkuperäiset väittämät olivat muotoiltu koskemaan Move! -liikuntatuntia, kun taas kontekstuaalisessa mittarissa väittämällä mitattiin yleisesti koululiikunnan synnyttämiä kokemuksia. Manninen (2012) on tutkimuksessaan todennut, että vastaavanlaisen tilanteellisen motivaatioilmastomittarin sisäinen reliabiliteetti oli hyväksyttävällä tasolla ($\alpha > .70$).

Tilanteellista viihtymistä sekä huolestuneisuutta mittaavat kysymykset, oli yhdistetty kontekstuaalisen mittarin tavoin tilanteelliseen motivaatioilmastomittariin. Viihtymistä mittaavat väittämät oli muokattu selvittämään oppilaiden viihtymistä juuri pidetyllä Move! -liikuntatunnilla. Huolestuneisuutta mittaavan väittämän sisältö muokattiin vastaamaan Move! -tunteja ja väittämän muotoiluksi muodostui: “Move! -mittaukset huolettivat minua kovasti”.

Tilanteellinen tavoiteorientaatiomittari oli sovellettu versio kontekstuaalisesta tavoiteorientaatiomittarista. Tilanteellisen mittarin väittämät pysyivät samanlaisina kuin kontekstuaalisessa mittarissa, mutta väittämien johdantoa muokattiin seuraavanlaiseksi: “Juuri pidetyllä Move! -liikuntatunnilla tunsin itseni onnistuneimmaksi silloin kuin...” Tilanteellisen tavoiteorientaatiomittarin sisäisen yhdenmukaisuuden on todettu olevan hyväksyttävällä tasolla (alfa > .70) (Manninen 2012).

Tutkimuskysymyksiemme pohjalta, päädyimme yhdistämään Move! 1 ja Move! 2 tuntien aineistot muodostaen tunneista yhteenlasketun keskiarvon. Tämä mahdollisti tavallisen ja Move! -liikuntatunnin vertailun. Tutkimusasetelmamme on esitelty kuvassa 9.



KUVA 9. Tutkimuksen operationaalinen viitekehys

10.4 Tilastolliset analyysit

Aineiston analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmaa. Mittarien sisäistä luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kerrointen avulla. Tyttöjen ja poikien sekä kontekstuaalisten ja tilanteellisten muuttujien välisiä keskiarvoja tutkittiin T-testin avulla. Lisäksi muuttujien välisten yhteyksien analysoinnissa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa. Erojen merkitsevyydestä tarkastelussa käytettiin kolmea tasoa: $p < .05$ (*) melkein merkitsevä, $p < .01$ (**) tilastollisesti merkitsevä ja $p < .00$ (***) tilastollisesti erittäin merkittävä.

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimusaineisto kerättiin käsin täytettävillä kyselylomakkeilla. Oppilaat ohjeistettiin lomakkeiden täyttöön jokaisella tutkimuskerralla. Lomakkeet aiheuttivat sen, että osa väittämistä jäi vastaamatta ja osaan väittämiin oli vastattu useampaan kertaan. Näiden väittämien kohdat jätettiin analyysissä tyhjäksi. Lisäksi tutkijat poistivat aineistoista tyhjästä ja sotketut lomakkeet. Näitä lomakkeita ei ole huomioitu kokonaisaineistossa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat saivat kukin oman ID-numeron, jonka perusteella heidän lomakkeensa tallennettiin seurantaan varten. Kirjaamisvaiheessa tapahtuneet inhimilliset näppäilyvirheet on pyritty korjaamaan pois aineistosta.

11.1 Validiteetti

Validiteetti arvioi mittarin pätevyyttä, eli mittaavatko käytetyt mittarit sitä, mitä oli tarkoitus mitata (Vehkalahti 2008). Tutkimuksen validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen validiteetti on eroteltu kolmeen osaan; sisällön, käsite- ja kriteerivaliditeetin. Sisällön validiteetilla tarkoitetaan sitä, ovatko mittarissa ja tutkimuksessa käytetyt käsitteet teorian mukaisia. (Metsämuuronen 2009). Tämän tutkimuksen sisällön validiteettia nostaa se, että suurin osa tutkimuksessa käytetyistä mittareista, poissulkien SMS 2 –mittarin ja huolestuneisuutta selvittävän kysymyksen, ovat melko laajasti käytettyjä.

Rakennevaliditeudessa selvitetään sisällön validiteetin kanssa samankaltaisia asioita, mutta ero on se, että tarkastelussa mennään syvemmälle yksittäiseen käsitteeseen ja sen operationalisointiin (Metsämuuronen 2009). Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien rakennevaliditeetin arvioimisessa hyödynnettiin aikaisempien tutkimusten faktorianalyysien tuloksia samojen mittarien osalta. Aiemmat tutkimustulokset ovat osoittaneet mittarien olevan päteviä rakennevaliditeetin osalta. Kriteerivaliditeetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että mittarilla saatuja arvoja verrataan tiettyyn arvoon, joka toimii validiuden mittarina. Tällainen arvo voi olla toisella mittarilla samanaikaisesti saatu arvo tai samalla mittarilla mitattu jokin muu piste-arvo. (Metsämuuronen 2006). Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu kriteerivaliditeettia, sillä jokaista osa-aluetta tutkittiin vain yhdellä mittarilla.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan yleisesti sitä, miten yleistettävissä tutkimus on. Tarkastelun kohteena ovat tutkimusasetelma ja otanta. (Metsämuuronen 2006). Tämän tutkimuksen otoskoko on riittävä tätä tutkimusta ajatellen, mutta ei yleistettävyyden kannalta, sillä oppilaat olivat vain muutaman Keski-Suomalaisen ja yhden Espoolaisen koulun oppilaita.

11.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta sen toistettavuuden kannalta, eli onko tutkimus luotettava ja voidaanko se toteuttaa uudelleen ja saada samat tulokset. Tutkimus on sitä luotettavampi, mitä vähemmän mittausvirheitä tutkimuksen edetessä tapahtuu. Myös tiedonkeruussa olevat epävarmuustekijät voivat heikentää tutkimuksen reliabiliteettia. (Vehkalahti 2008.) Reliabiliteettia havainnollistavana mittana käytetään reliabeliuskerrointa. (Metsämuuronen 2006). Tässä tutkimuksessa käytössä olleiden mittareiden reliabiliteettia mitattiin osioiden sisäisellä yhdenmukaisuudella, joka selvitettiin faktorianalyysin avulla. Hyväksyttynä kriteerinä pidettiin $\alpha = >.60$ (Metsämuuronen 2009).

Kontekstuaalisen (taulukko 2) ja tilanteellisen (taulukko 3) liikuntamotivaatiomittarin osioiden summamuuttujien alfakertoimet olivat luotettavalla tasolla. Kontekstuaalisessa mittarissa ulkoista säätelyä mittaavan summamuuttujan alkuperäinen alfakerroin kolmella väittämällä oli .34. Väittämän ”minua kannustetaan, kun olen aktiivinen” poistaminen nosti alfakertoimen riittäväälle tasolle (Taulukko2).

TAULUKKO 2. Yleistä koululiikuntamotivaatiota mittaavaan SMS2-mittarin summamuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Summamuuttujat	n	Alfa
Sisäinen motivaatio	442	.85
Yhdistetty säätely	431	.75
Tunnistettu säätely	435	.76
Pakotettu säätely	435	.76
Ulkoisen säätely	432	.67
Amotivaatio	437	.69

TAULUKKO 3. Tilanteellista koululiikuntamotivaatiota mittaavan SIMS-mittarin summamuuttujien sisäinen yhdenmukaisuus Move1 ja Move2 -liikuntatunneilla, Cronbachin alfakerroin.

Summamuuttujat	n	Alfa
Move 1		
Sisäinen motivaatio	400	.92
Tunnistettu säätely	401	.86
Ulkoisen motivaatio	407	.75
Amotivaatio	408	.79
Move 2		
Sisäinen motivaatio	342	.92
Tunnistettu säätely	341	.87
Ulkoisen motivaatio	347	.75
Amotivaatio	349	.79

Tutkimuksessa käytettyjen kontekstuaalisten ja tilanteellista viihtymistä sekä motivaatioilmastoa tutkivien mittareiden sisäistä reliabiliteettia tarkasteltiin myös Cronbachin alfa-

mella. Alfakertoimet olivat jokaisessa osiossa erinomaiset kaikilla kolmella mittauskerralla. Huolestuneisuutta selvitettiin yhdellä kysymyksellä, joten sisäistä luotettavuutta ei voida alfa-kertoimen avulla määrittää (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Motivaatioilmastoa, viihtymistä ja huolestuneisuutta mittaavan mittarin sisäinen yhdenmukaisuus tavallisilla liikuntatunneilla sekä Move1 ja Move2 liikuntatunneilla, Cronbachin alfakerroin.

Summamuuttujat	n	Alfa
Kontekstuaaliset		
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	418	.82
Autonomiaa tukeva ilmasto	426	.83
Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukeva ilmasto	422	.88
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	423	.85
Viihtyminen	424	.95
Huolestuneisuus	422	
Move 1		
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	404	.84
Autonomiaa tukeva ilmasto	401	.87
Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukeva ilmasto	396	.89
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	405	.86
Viihtyminen	409	.95
Huolestuneisuus	415	
Move 2		
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	332	.82
Autonomiaa tukeva ilmasto	327	.87
Sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukeva ilmasto	323	.88
Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	337	.88
Viihtyminen	327	.95
Huolestuneisuus	348	

Tavoiteorientaatiomittareiden sisäiset reliabiliteetit olivat riittävän korkeat (alfa > .60), kun niitä tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimella. (Taulukko 5)

TAULUKKO 5. Tavoiteorientaatiomittarien sisäinen yhdenmukaisuus tavallisilla liikuntatunneilla sekä Move1 ja Move2 -tunneilla, Cronbachin alfakerroin.

Summamuuttujat	n	Alfa
Kontekstuaaliset		
Tehtäväorientaatio	428	.88
Minäorientaatio	426	.92
Move 1		
Tehtäväorientaatio	410	.85
Minäorientaatio	410	.92
Move 2		
Tehtäväorientaatio	344	.83
Minäorientaatio	341	.93
Move KA		
Tehtäväorientaatio	302	.89
Minäorientaatio	290	.94

12 TUTKIMUSTULOKSET

12.1 Tyttöjen ja poikien väliset erot itsemääräämismotivaatiossa liikuntatuntien välillä

Tavallisten ja Move! -liikuntatuntien sekä poikien että tyttöjen välisiä keskiarvojen eroja verrattiin t-testien avulla. Summamuuttujat muodostettiin laskemalla kunkin osion keskiarvot. Summamuuttujien arvojen teoreettinen vaihteluväli oli 1.00-5.00. Taulukossa 6 on esitetty kuvailevat tiedot motivaatiojatkumon luokkien eroista tyttöjen ja poikien osalta tavallisten ja Move! -tuntien osalta. Pojat kokivat Move! -liikuntatunneilla tyttöjä enemmän ulkoista motivaatiota ($p=.031$). Tytöt kokivat tavallisilla liikuntatunneilla poikia enemmän amotivaatiota ($p=.012$) ja vastaavasti pojat kokivat Move! tunneilla tyttöjä enemmän amotivaatiota ($p=.012$). Tavallisilla liikuntatunneilla tytöt kokivat poikia enemmän pakotettua säätelyä ($p=.016$).

TAULUKKO 6. Motivaatiojatkumon luokkien erot tytöillä ja pojilla tavallisilla liikuntatunneilla (1) ja Move! -tunneilla (2), riippumattomien otosten t-testi.

Summamuuttujat	Pojat			Tytöt			ka erot	
	n	ka	kh	n	ka	kh	t	p
1. Sisäinen motivaatio	209	3.85	.90	237	3.94	.87	-1.03	.303
2. Sisäinen motivaatio	221	3.37	1.04	240	3.45	1.01	-.78	.435
1. Yhdistetty säätely	209	3.74	1.02	237	3.77	.89	.10	.792
1. Tunnistettu säätely	209	3.61	.88	237	3.58	.92	.31	.758
2. Tunnistettu säätely	221	3.57	.96	240	3.65	.97	-.85	.398
1. Pakotettu säätely	209	2.54	1.00	237	2.77	.98	-2.41	.016*
1. Ulkoinen säätely	209	2.40	.91	236	2.52	.88	-.60	.552
2. Ulkoinen motivaatio	221	3.55	.93	240	3.36	.97	.32	.031*
1. Amotivaatio	209	1.62	.74	237	1.80	.82	-2.51	.012*
2. Amotivaatio	221	2.55	.88	240	2.34	.85	2.52	.012*

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

Vertailtaessa tuntien välisiä keskiarvoja motivaatiojatkumon luokkien osalta havaittiin niiden poikkeavan toisistaan merkitsevästi siten, että tytöt sekä pojat kokivat enemmän sisäistä motivaatiota ($p=.000$) ja tunnistettua säätelyä (pojilla $p=.004$ / tytöillä $p=.017$) tavallisilla kuin Move! –tunneilla (taulukko 7). Move! –tunneilla puolestaan koettiin molempien sukupuolten osalta enemmän ulkoista säätelyä ($p=.000$) ja amotivaatiota ($p=.000$) kuin tavallisilla liikuntatunneilla. Yhdistettyä ja pakotettua säätelyä mittaavat kysymykset eivät sisällyneet Move! -liikuntatunnilla suoritettuun kyselyyn, jonka vuoksi vertailua ei voitu toteuttaa.

TAULUKKO 7. Motivaatiojatkumon luokkien erojen vertailu tuntien keskiarvojen välillä sukupuolittain, parittainen t-testi.

Summamuuttujat	Pojat				Tytöt			
	Tav.	Move!	t	p	Tav.	Move!	t	p
Sisäinen motivaatio	3.85	3.37	6.97	.000***	3.94	3.45	8.03	.000***
Tunnistettu säätely	3.61	3.57	2.93	.004**	3.58	3.65	2.42	.017*
Ulkoinen säätely	2.40	3.55	-14.10	.000***	2.52	3.36	-10.82	.000***
Amotivaatio	1.62	2.55	-11.95	.000***	1.80	2.34	-10.32	.000***

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

12.2 Itsemääräämismotivaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen

Motivaatiojatkumon luokkia tarkasteltaessa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin, että korrelaatiot olivat tilastollisten merkitsevyyksien osalta lähes samankaltaisia kummankin sukupuolen osalta tavallisilla liikuntatunneilla (taulukko 8). Sisäinen motivaatio, yhdistetty säätely sekä tunnistettu säätely olivat vahvimmin yhteydessä viihtymiseen sekä pojilla että tytöillä. Huolestuneisuuteen olivat kummankin sukupuolen osalta vahvimmin yhteydessä amotivaatio ja ulkoinen säätely.

TAULUKKO 8. Motivaatiojatkumon luokkien yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen tavallisilla liikuntatunneilla pojilla (alavasemmalla n= 198-209) ja tytöillä (yläoikealla n= 231-237) Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin.

Summamuuuttajat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Viihtyminen	-	-.24***	.75***	.65***	.66***	.46***	-.23***	-.70***
2. Huolestuneisuus	-.21**	-	-.13*	-.19**	-.07	.03	.31***	.39***
3. Sisäinen motivaatio	.71***	-.22**	-	.65***	.72***	.46***	-.18**	-.60***
4. Yhdistetty säätely	.71***	-.22**	.74***	-	.70***	.48***	-.09	-.51***
5. Tunnistettu säätely	.63***	-.14*	.68***	.66***	-	.51***	-.15*	-.47***
6. Pakotettu säätely	.38***	.11*	.44***	.38***	.48***	-	.14*	-.20**
7. Ulkoinen säätely	-.13	.18*	-.10	-.08	-.05	.21**	-	.40***
8. Amotivaatio	-.60***	.30***	-.48***	-.50***	-.44***	-.15*	.26***	-

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

Myös tilanteellisessa (Move! -tunti) motivaatiojatkumossa korrelaatiot saivat suuremmat arvot siirryttäessä amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. Tyttöjen ja poikien välisessä vertailussa havaittiin, että viihtymisen ja sisäisen motivaation välillä oli erittäin korkea korrelaatio (taulukko 9). Huolestuneisuuteen oli eniten yhteydessä amotivaatio sekä tytöillä että pojilla.

TAULUKKO 9. Motivaatiojatkumon luokkien yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen Move! -tunneilla pojilla (alavasemmalla n= 219-221) ja tytöillä (yläoikealla n= 238-240) Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin.

Summamuuuttajat	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Viihtyminen	-	-.17**	.88***	.81***	-.23***	-.55***
2. Huolestuneisuus	-.13	-	-.20**	-.15*	.17**	.32***
3. Sisäinen motivaatio	.85***	-.16*	-	.87***	-.33***	-.60***
4. Tunnistettu säätely	.69***	-.08	.82***	-	-.29***	-.55***
5. Ulkoinen motivaatio	.05	.07	.04**	-.11	-	.32***
6. Amotivaatio	-.38***	.34***	-.43***	-.39***	.05	-

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

12.3 Tyttöjen ja poikien väliset erot motivaatioilmastossa, tavoiteorientaatiossa, viihtymisessä ja huolestuneisuudessa liikuntatuntien välillä

Pojat arvioivat molempien liikuntatuntien motivaatioilmaston sekä tavoiteorientaation yleisesti enemmän minäsuuntautuneeksi kuin tytöt ($p=.000$). Pojat myös viihtyivät tavallisilla liikuntatunneilla paremmin ($p=.009$) sekä kokivat vähemmän huolestuneisuutta sekä tavallisilla ($p=.000$) että Move! -tunneilla ($p=.001$) kuin tytöt. Lisäksi pojat kokivat enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta ($p=.004$) tavallisilla liikuntatunneilla kuin tytöt (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Motivaatioilmaston neljä luokkaa (autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, tehtävä- ja minäsuuntautunut ilmasto) ja tavoiteorientaatio sekä viihtyminen ja huolestuneisuus tytöillä ja pojilla tavallisilla liikuntatunneilla (1) ja Move! -tunneilla (2), riippumattomien otosten t-testi.

Summamuuttujat	Pojat			Tytöt			Kaikki	
	n	ka	kh	n	ka	kh	t	p
1. Autonomia	205	3.05	.86	237	3.11	.72	-.80	.426
2. Autonomia	220	2.34	.94	240	2.24	.82	1.26	.206
1. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	205	3.50	.83	237	3.27	.86	2.87	.004**
2. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	221	3.22	.84	239	3.23	.96	-.18	.865
1. Tehtäväsuuntautunut ilmasto	205	4.08	.69	237	4.12	.69	-.56	.573
2. Tehtäväsuuntautunut ilmasto	221	3.75	.82	239	3.83	.74	-1.15	.250
1. Minäsuuntautunut ilmasto	208	2.87	.94	237	2.65	.94	2.47	.014*
2. Minäsuuntautunut ilmasto	221	2.94	1.00	239	2.58	.92	4.06	.000***
1. Tehtäväorientaatio	207	3.99	.75	233	4.05	.76	-.94	.350
2. Tehtäväorientaatio	219	3.51	.86	239	3.73	.82	-2.80	.005**
1. Minäorientaatio	207	2.75	1.00	232	2.49	1.07	2.59	.010*
2. Minäorientaatio	219	2.44	1.04	239	2.05	.89	4.37	.000***
1. Viihtyminen	208	4.10	.99	237	3.84	1.06	2.62	.009**
2. Viihtyminen	221	3.56	1.12	240	3.65	1.08	-.87	.383
1. Huolestuneisuus	208	2.14	1.21	234	2.64	1.34	-4.14	.000***
2. Huolestuneisuus	219	2.16	1.11	238	2.53	1.17	-3.45	.001**

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

Sukupuolesta riippumatta sekä tavalliset että Move! –liikuntatunnit koettiin ilmastoiltaan ja tavoiteorientaatioiltaan enemmän tehtäväsuuntautuneiksi kuin minäsuuntautuneiksi ($p=.000$). Tavalliset liikuntatunnit puolestaan koettiin tavoiteorientaation osalta enemmän minäsuuntautuneiksi kuin Move! –tunnit ($p=.000$). Poikien osalta autonomia ($p=.000$), sosiaalinen yhteenkuuluvuus ($p=.000$) sekä viihtyminen ($p=.000$) laskivat tavallisilta tunneilta Move! -tunneille. Tyttöjen tulokset vastasivat poikia lukuun ottamatta sosiaalista yhteenkuuluvuutta, koska se ei eronnut tytöillä merkittävästi tuntien välillä (taulukko 11).

TAULUKKO 11. Motivaatioilmaston neljä luokkaa (autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus, tehtävä- ja minäsuuntautunut ilmasto), tavoiteorientaatio sekä viihtyminen ja huolestuneisuus sukupuolten välinen vertailu tavallisilla liikuntatunneilla (1) ja Move! -tunneilla (2), t-testin arvo.

Summamuuttujat	Pojat				Tytöt			
	Tav.	Move!	t	p	Tav.	Move!	t	p
Autonomia	3.05	2.34	11.53	.000***	3.11	2.24	15.19	.000***
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	3.50	3.22	4.82	.000***	3.27	3.23	1.17	.245
Tehtäväsuuntautunut ilmasto	4.08	3.75	7.53	.000***	4.12	3.83	7.13	.000***
Minäsuuntautunut ilmasto	2.87	2.94	-1.97	.051	2.65	2.58	1.22	.225
Tehtäväorientaatio	3.99	3.51	7.309	.000***	4.05	3.73	6.391	.000***
Minäorientaatio	2.75	2.44	3.808	.000***	2.49	2.05	6.529	.000***
Viihtyminen	4.10	3.56	7.13	.000***	3.84	3.65	3.86	.000***
Huolestuneisuus	2.14	2.16	.21	.837	2.64	2.53	.447	.655

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

12.4. Motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja tavoiteorientaation yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen

Tavallisilla liikuntatunneilla viihtymisen kanssa vahvimmin korreloivat tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, tehtäväorientaatio sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Huolestuneisuutta selittivät eniten minäsuuntautunut motivaatioilmasto ja minäorientaatio. Tämä näkyi molempien sukupuolten osalta. Tytöillä minäsuuntautunut motivaatioilmasto ja minäorientaatio olivat negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen, toisin kuin pojilla (taulukko 12).

TAULUKKO 12. Motivaatioilmaston summamuuttujien ja tavoiteorientaatioiden yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen tavallisilla liikuntatunneilla pojilla (alavasemmalla n= 204-208) ja tytöillä (yläoikealla n=232-237) Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin.

Summamuuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Viihtyminen	-	-.24***	.46***	.60***	.71***	-.19**	.66***	-.01
2. Huolestuneisuus	-.21**	-	-.08	-.21**	-.15*	.31***	-.11	.14*
3. Autonomia	.41***	.04	-	.40***	.39***	.01	.38***	.13
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.54***	-.06	.40***	-	.61***	-.35***	.52***	-.11
5. Tehtäväsuuntautunut ilmasto	.68***	-.12	.33***	.59***	-	-.14*	.73***	-.09
6. Minäsuuntautunut ilmasto	.02	.15*	.02	-.13	-.08	-	-.10	.51***
7. Tehtäväorientaatio	.65***	-.19**	.29***	.49***	.72***	-.04	-	.04
8. Minäorientaatio	.15*	.09	.04	-.04	-.03	.58***	.17*	-

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

Move! –liikuntatunneilla viihtymisen kanssa korreloivat vahvimmin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, tehtäväorientaatio sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus (taulukko 13). Arvot olivat lähes vastaavat molempien sukupuolten osalta. Move! –tunneilla koettuun huolestuneisuuden olivat vahvimmin yhteydessä pojilla autonomiseksi koettu ilmasto sekä minäorientaatio. Tytöillä huolestuneisuuden olivat vahvimmin yhteydessä minäsuuntautunut motivaatioilmasto sekä minäorientaatio.

TAULUKKO 13. Motivaatioilmaston summamuuttujien ja tavoiteorientaatioiden yhteydet viihtymiseen ja huolestuneisuuteen Move! -tunneilla pojilla (alavasemmalla n=218-221) ja tytöillä (yläoikealla n=237-240). Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin.

Summamuuttujat	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Viihtyminen	-	-.17**	.31***	.58***	.72***	-.28***	.60***	.01
2. Huolestuneisuus	-.13	-	.18**	-.04	-.14*	.31***	-.12	.21**
3. Autonomia	.36***	.23**	-	.34***	.25***	.03	.22**	.26***
4. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	.48***	.03	.41***	-	.58***	-.26***	.43***	.02
5. Tehtäväsuuntautunut ilmasto	.73***	-.15*	.33***	.57***	-	-.19**	.59***	.01
6. Minäsuuntautunut ilmasto	.11	.15*	.11	-.03	.06	-	-.22**	.46***
7. Tehtäväorientaatio	.62***	-.12	.30***	.42***	.65***	.11	-	.14*
8. Minäorientaatio	.24***	.18**	.22**	-.02	.11	.56***	.14*	-

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

13 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää peruskouluikäisten oppilaiden motivaatiotekijöitä tavallisilla liikuntatunneilla sekä Move! -toimintakykymittaustunneilla. Molemmissa tilanteissa tarkasteltiin oppilaiden kokemaa sisäistä motivaatiota, tavoiteorientaatiota sekä motivaatioilmastoa. Kunkin motivaatiotekijän sisäisten summamuuttujien keskiarvoja tarkasteltiin sekä kontekstuaalisen että tilanteellisen tason välillä. Toiseksi haluttiin selvittää onko poikien ja tyttöjen kokemien motivaatiotekijöiden keskiarvojen välillä eroa. Kolmanneksi tutkittiin edellä mainittujen motivaatiotekijöiden yhteyksiä viihtymiseen ja huolestuneisuuteen.

Move! -mittaukset sisältyvät kaikille peruskoulun viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaille ja sen tarkoituksena on kerätä ja antaa tietoa ikäluokkien fyysisestä toimintakyvystä (Opetushallitus 2016). Tätä järjestelmää ei ole vielä aikaisemmin kokonaisuudessaan tutkittu, joten mielestämme oli tärkeää kartoittaa siihen liittyviä motivaatiotekijöitä. Useat tutkimukset ovat osoittaneet sisäisen motivaation ja liikuntatuntien motivaatioilmaston olevan yhteydessä positiiviseen kokemukseen liikuntaa kohtaa sekä edesauttavan liikunnallisen elämäntavan syntymisessä (Wang ym. 2010; Ommundsen & Kvalø 2007; Koka & Hagger 2010). Suomalaisissa kouluissa kuntotestauksella on pitkät perinteet ja niiden tarkoitus on ollut toimia edistämässä oppilaan taitojen karttumista sekä opettaa heitä huolehtimaan omasta fyysisestä kunnostaan (Nupponen 2007, 198). Vaikka tavoitteena on ollut oppilaan tukeminen fyysiseen aktiivisuuteen ja terveellisiin elämäntapoihin, ovat kuntotestit kuitenkin toimineet pitkälti arvioinnin pohjana (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Move! -mittausten tuloksia ei voi tulevaisuudessa käyttää liikunnan arvioinnin perusteena ja näin ollen se pyrkii uudistamaan toimintakykymittauskulttuuria suomalaisissa kouluissa oppilaiden omaa kehittymistä ja itsearviointia korostavaan suuntaan.

13.1 Oppilaiden kokemus itsemääräämismotivaatiosta tavallisilla ja Move! –tunneilla

Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kokemaa itsemääräytyvyyden määrää tavallisilla ja Move! -liikuntatuntien välillä. Sekä pojat että tytöt ilmoittivat kokeneensa tavallisilla liikuntatunneilla enemmän sisäistä motivaatiota ja tunnistettua säätelyä sekä vastaavasti pienempää ulkoista säätelyä ja amotivaatiota. Toisin sanoen voidaan olettaa, että oppilaiden itsemääräytyvyyden määrä oli tavallisilla liikuntatunneilla korkeampi kuin Move! –tunneilla. Tämä tulos ei ole vastaa asettamaamme hypoteesia Jaakkolan ym. (2013) tutkimuksen sekä Mannisen (2012) Pro Gradu-työn pohjalta, koska heidän tutkimuksissaan oppilaat kokivat toimintakykymittaustunneilla enemmän itsemääräytyneisyyttä. Toisaalta aikaisemmat tutkimukset ovat hieman ristiriidassa, sillä osan tutkijoiden mukaan toimintakykymittaukset voivat olla myös ikäviä kokemuksia oppilaille (Corbin 2002; Cale & Harris 2009).

Jaakkola ym. (2013) olivat selittäneet sisäisen motivaation nousua lisääntyneellä autonomian määrällä toimintakykymittaus tunneilla. Tässä tutkimuksessa oppilaille suoritettut mittauserat vaihtelivat toimintatavoiltaan hieman ryhmän opettajan sekä koulussa käytettävien ryhmä- ja tilaratkaisujen suhteen. Osalla mittauseroista opettajat antoivat oppilaille enemmän vapauksia parin valinnan ja tehtävien suorittamisen mukaan, kun toisaalla oppilaat tekivät testit hyvin srtukturoidusti. Korkeampia autonomia testitilanteessa vaikuttaa positiivisesti sisäiseen motivaatioon (Ward ym. 2011). Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat päteviä liikunnanopettajia, mutta kaikki eivät olleet osallistuneet vapaaehtoiseen koulutukseen Move!-a koskien. Tutkijat ohjeistivat opettajia mittauksen toteutuksessa sekä tarvittaessa auttoivat mittauksen läpiviemisessä. Normaalien opetusryhmien sekoittuminen, opettajan epävarmuus ja tutkijoiden osallisuus saattaa vaikuttaa heikentävästi oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka on yhteydessä sisäisen motivaation rakentumiseen. (Cox, Duncheon & McDavic 2009; Zhang ym. 2011.) Oppilaiden kokema pätevyys vaikuttaa myös testitilanteessa oppilaiden sisäisen motivaation määrään (Kalaja ym 2010; Jaakkola ym. 2013). Tämän tutkimuksen kohdejoukosta vain murto-osa oppilaista oli aikaisemmin tehnyt Move! –mittauksen osiot, eikä kukaan opettajista käyttänyt sitä vielä omassa liikuntasuunnitelmassaan. Aikaisemman kokemuksen puute sekä uudet mittauserot voivat vaikuttaa oppilaan onnistumiseen mittaustilanteessa, ja sitä kautta heikentää pätevyiden kokemusta.

Oppilaiden itsemääräytyvyyttä tavallisilla liikuntatunneilla tutkittiin kuuden motivaatiojatkumon keskiarvon avulla. Yleisesti voidaan sanoa oppilaiden olleen sisäisesti motivoituneita, koska sisäinen motivaatio sai korkeimmat arvot sekä pojilla 3.85 että tytöillä 3.94. Ulkoisen motivaation luokat saivat sitä suuremmat arvot, mitä lähempänä sisäistä motivaatiota oltiin, sillä korkein arvo oli tyttöjen yhdistetty säätely 3.77 ja matalin poikien ulkoinen säätely 2.40. Amotivaatio sai vielä näitäkin matalammat arvot. Näin ollen voidaan tämän tutkimuksen osalta sanoa, että oppilaat olivat tavallisilla tunneilla enemmän sisäisesti kuin ulkoisesti motivoituneita, mikä tukee asetettua hypoteesia. Tulos on myös yhdensuuntainen aikaisempien suomalaisten motivaatiotutkimusten kanssa, vaikkei itsemääräämisteoriat luokkien suhdetta selvittävää RAI-indeksiä laskettukaan (Jaakkola ym. 2008; Jaakkola ym. 2011; Yli-Piipari 2011). Toisaalta voidaan pohtia, saadaanko koululiikuntatutkimuksissa täysin realistista kuvaa koko oppilasaineksesta. Tässä tutkimuksessa oppilaille oli vapaaehtoista osallistua tutkimukseen, mikä saattaa johtaa siihen, että globaalilla tasolla vähäisesti liikuntaa kohti motivoituneet jättävät vastaamatta, koska eivät koe tutkimusta tärkeäksi itselleen.

Poikien ja tyttöjen välistä itsemääräytyneisyyttä tutkittaessa havaittiin, että sukupuolen välisissä kokemuksissa ei ollut juurikaan eroa, vaan yleisesti ottaen molemmat sukupuolet kokivat itsemääräytyneisyyttä lähes yhtä voimakkaasti. Ainoat erot syntyivät amotivaation, tavallisten tuntien pakotetun säätelyn sekä Move! -tuntien ulkoisen säätelyn osalta. Tavallisilla tunneilla pakotettua säätelyä kokivat enemmän tytöt ja Move! -tunneilla ulkoista säätelyä pojat. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata amotivaation kohdalla poikien kokevan sitä enemmän Move! -tunneilla ja tyttöjen taas tavallisilla tunneilla. Tämä saattaa osaltaan liittyä poikien kokemaan voimakkaampaan kilpailusuuntautuneisuuteen testituntien aikana (Domanque & Solmon 2010). Itsemääräämisteorian mukaan motivaatio ei ole riippuvainen oppilaan sukupuolesta (Deci & Ryan 2000). Kuitenkin aikaisemmat tutkimukset ovat olleet ristiriidassa sukupuolen ja motivaation suhteen. Osa tutkimuksista toteaa, että sukupuolten välillä ei ole merkittäviä eroja oppilaiden itsemääräytyvyydessä (Digelidis ym. 2010; Lepper ym. 2005). Sen sijaan Standage, Duba & Ntoumanis (2005) tulivat siihen tulokseen, että tytöt olisivat enemmän ulkoisesti motivoituneita, kun taas Yli-Piipari ym. (2009) ehdottaa poikien olevan enemmän ulkoisesti motivoituneita. Tässä tutkimuksessa tulokset eivät luo selkeää kaavaa sukupuolten eroille, vaan osassa motivaatiojatkumon luokista pojat saivat korkeammat arvot ja toisissa tytöt. Se saattaa johtua siitä, etteivät toimintakykymittaustunnit suosineet kumpaa-

kaan sukupuolta. Lee ym. (1999) ehdottavat, että liikuntatuntien sisältö voisi aiheuttaa sukupuolten välisiä eroja motivaation kokemisessa.

13.2 Oppilaiden itsemääräämismotivaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen

Motivaatiojatkumon luokkien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin sekä tavallisilla että Move! –tunneilla. Tyttöjen ja poikien välillä ei tässä tutkimuksessa tullut eroja, vaan ne noudattelivat samaa kaavaa, joka osaltaan vahvistaa sukupuolen vähäistä merkitystä itsemääräämismotivaatiota tutkittaessa (Deci & Ryan 2008). Tavallisilla liikuntatunneilla ja viihtyminen korreloi motivaatiojatkumon luokkien kanssa odotetusti, eli viihtymistä eniten selitti sisäinen motivaatio, toiseksi yhdistetty, kolmanneksi tunnistettu, neljänneksi pakotettu ja ulkoinen säätely. Amotivaatiolla oli käänteinen korrelaatio viihtymisen ja heikko suora korrelaatio huolestuneisuuden kanssa. Samaan tulokseen ovat tulleet tutkimuksissaan Gråsten ym. (2012) ja Ullrich-French ja Cox (2009). Tässä tutkimuksessa huolestuneisuutta selvitettiin ainoastaan yhdellä väittämällä mikä ei anna vielä kovin tarkkaa profiili huolestuneisuuden eri aspekteista ja korrelaatio amotivaation kanssa jäi muutenkin alhaiseksi. Vaikka oppilas kokisi amotivaatiota liikuntatunteja kohtaan eikä hänellä olisi siihen motivaatiota, ei hän välttämättä koe niitä kovin huolestuttaviksi. Vallerand (2001) ehdottaa motivaation kontekstuaalisen tason vaikuttavan myös yksilön tilanteellisen tason kokemaan motivaatioon. Vaikka tässä tutkimuksessa selvitettiin ryhmien välisiä eroja eikä yksilöiden on silti huomion arvoista, että tilanteellinen itsemääräämismotivaatio selitti Move! –tuntien viihtymistä ja huolestuneisuutta lähes vastaavalla tavalla verrattuna tavallisiin liikuntatunteihin. Jaakkola ym. (2013) ei löytänyt merkittäviä eroavaisuuksia oppilaiden kontekstuaalisen ja tilanteellisen itsemääräämismotivaation välillä.

13.3 Oppilaiden kokemus motivaatioilmastosta ja tavoiteorientaatiosta tavallisilla ja Move! –tunneilla

Motivaatioilmastoa vertailtaessa tavallisten sekä Move! -tuntien välillä oppilaat kokivat tavalliset tunnit tehtäväsuuntautuneemmiksi, autonomiaa tukeviksi sekä pojat kokivat tavallisilla

tunneilla myös enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Mielenkiintoista oli huomata, että tyttöjen kohdalla ei ollut tilastollista eroa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemisessa tavallisten ja Move! -tuntien välillä. Oppilaat kokivat myös sekä tavalliset että Move! -tunnit tehtäväsuuntautuneemmiksi kuin minäsuuntautuneemmiksi, mikä tukee asetettua hypoteesia (Kokkonen ym.2010; Shen ym. 2009; Domanque & Solomon 2010). Erityisesti pojilla korostuu mittaustilanteissa kilpailuvietti, joka voi vaikuttaa heikentävästi tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja viihtymiseen.

Vertailtaessa motivaatioilmaston sisältöjen eri osa-alueita tavallisten ja Move! -tuntien välillä on kuitenkin tärkeää huomata, että koettu tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, autonomia sekä pojilla sosiaalinen yhteenkuuluvuus laskivat merkittävästi Move! -tunneilla. Näin tapahtui myös viihtymisen osalta. Sen sijaan huolestuneisuus ei muuttunut merkitsevästi tuntien välisessä vertailussa. Jaakkola ym. (2013) esittää, että toimintakykymittausten ja vapaata autonomiaa korostava yhdessä tekeminen nosti toimintakykymittaustuntien sisäistä motivaatiota. Tähän saattoi vaikuttaa se, että tutkijat opastivat opettajia ja heillä oli tieto siitä, kuinka organisoida tunteja. Tässä tutkimuksessa sen sijaan, myös opettajat opettelivat uutta mittaustilanteita oppilaiden kanssa, sekä aika rajoittavana tekijänä vaikutti opettajien toimintaan. Tämä on mielestämme tärkeä seikka huomioida tulevia Move! -mittauksia toteutettaessa, koska opettaja pystyy toiminnallaan vaikuttamaan oppilaiden motivaatiotekijöihin korostamalla liikuntatuntien tehtäväsuuntautuneisuutta (Morgan ym. 2005; Barkoukis ym. 2010; Jaakkola ym. 2013). Tämän tutkimuksen perusolettama on, että tehtäväsuuntautuneessa, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevassa liikuntatuntien motivaatioilmastossa oppilas viihtyy ja on fyysisesti aktiivinen (Deci & Ryan 2000; Vallerand 2001). Tehtäväsuuntautunut oppilas jaksaa harjoitella enemmän, kestää paremmin pettymyksiä sekä haluaa kehittää itseään (Liukkonen ym. 2010), mikä voi vaikuttaa positiivisesti oppilaan fyysiseen toimintakykyyn.

Toiseksi pyrimme selvittämään oppilaiden kokemaa motivaatioilmastoa tavallisten liikuntatuntien aikana. Oppilaat kokivat tavalliset liikuntatunnit selvästi enemmän tehtäväsuuntautuneiksi kuin minäsuuntautuneiksi. Tämä tuki asetettua aikaisempia tutkimuksia, joissa oppilaat mielsivät tavalliset liikuntatunnit enemmän tehtäväsuuntautuneiksi kuin kilpailusuuntautuneiksi (Kokkonen ym. 2010; Ommundsen & Kvalø 2007). Tämän tutkimuksen oppilaiden

kokema korkea autonomia, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja viihtyminen tukeva heidän liikunta-aktiivisuutta sekä sisäisen motivaation kehittymistä. Tutkimusten perusteella koettu sisäinen motivaatio sekä tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ovat yhteydessä positiivisiin liikuntakokemuksiin ja viihtymiseen liikuntatunneilla (Gråsten 2012; Yli-Piipari ym. 2009).

Motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneisuutta tarkasteltaessa ei tässä tutkimuksessa löydetty merkittävää eroa sukupuolten välillä tavallisilla tai Move! -tunneilla. Asetettu hypoteesi, jonka mukaan tytöt kokevat tavallisilla liikuntatunneilla enemmän tehtäväsuuntautuneisuutta, ei saanut tuloksista vahvistusta (Jaakkola 2002; Laakso 2005). Huomion arvoista on kuitenkin se, että tyttöjen kokema henkilökohtainen tehtäväsuuntautunut tavoiteorientaatio oli voimakkaampaa Move! -tunneilla kuin pojilla. Aikaisempien tutkimusten mukaan henkilökohtaisella orientaatiolla ja motivaatioilmaston kokemisella on selvä positiivinen yhteys toisiinsa (Wang ym. 2010; Barkoukis ym. 2010). Pojat kokivat sekä tavalliset että Move! -tunnit motivaatioilmastoltaan minäsuuntautuneemmiksi kuin tytöt. Tämä tukee myös aikaisempaa suomalaista tutkimusta, jossa pojat kokivat motivaatioilmaston kilpailusuuntautuneemmaksi kuin tytöt (Jaakkola 2002; Soini 2006).

Motivaatioilmaston sisältöalueisiin kuuluvaa autonomiaa sekä sosiaalista yhteenkuuluvuutta tarkasteltaessa sukupuolten välillä Move! -tunneilla ei havaittu merkittävää eroa. Sen sijaan tavallisilla liikuntatunneilla löytyi eroavaisuus sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, muttei autonomian osalta. Tavallisilla tunneilla pojat kokivat korkeampaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta kuin tytöt. Soinin (2006, 51) tekemässä tutkimuksessa pojat saivat korkeammat arvot sekä sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa että autonomian kokemisessa. Tuloksiin todennäköisesti vaikuttaa Move! -tuntien osalta se, ettei tuntien rakenne vahvistanut erityisesti autonomian kokemista tai sosiaalista yhteenkuuluvuutta, koska tunnit olivat jo valmiiksi hyvin strukturoituja.

Oppilaiden kokemaa tavoiteorientaatiota verrattiin oppituntien välillä sukupuolittain. Oletuksena oli, että pojat ovat kilpailusuuntautuneempia niin tavallisilla (Flores ym. 2008; Kokko-

nen ym. 2010) kuin toimintakyvyn mittaustunneilla (Domanque & Solomon 2010; Manninen 2012). Tämän tutkimuksen tulokset tukivat tätä hypoteesia, koska pojat kokivat itsensä tavoiteorientaatiolta enemmän kilpailusuuntautuneemmaksi kuin tytöt. Tytöt olivat Move! -tunneilla poikia tehtäväorientoituneempia, vaikkakin molempien arvot olivat melko korkeita. Toisaalta tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatio tutkittiin vain kahdesta eri näkökulmasta (Nicholls 1989). Voimakkaampia eroja olisi voinut syntyä, jos olisi käytetty Elliotin ym. (2011) luomaa tavoiteorientaation kuusijakoista mallia. Move!-n palautejärjestelmän olisi tarkoitus pienentää oppilaiden välistä keskinäistä vertailua, mutta samassa tilassa suoritettujen mittaukset sekä voimakas henkilökohtainen minäorientoituminen ohjaa erityisesti poikia kilpailemaan keskenään.

Oppilaat viihtyivät tässä tutkimuksessa verrattain hyvin sekä tavallisilla että Move! -tunneilla. Viihtymistä kuvaavat arvot vaihtelivat 4.10 ja 3.56 välillä, joka tukee asetettua hypoteesia. Suomalaisissa viihtymistä selvittäneissä tutkimuksissa kuvaavat arvot ovat olleet vastaavalla viisiportaisella Likert-asteikolla arvioituna noin 3.6 (Soini 2006; Yli-Piipari ym. 2009) tai vaihteluvälillä 4.35-3.64 (Manninen 2012). Oppilaiden kokema huolestuneisuus vaihteli tämän tutkimuksen aikana 2.14-2.62 välillä, joka on suhteellisen matala ja kulkee samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Mannisen (2012) saamat arvot huolestuneisuudelle vaihtelivat 1.96-2.44 välillä ja Yli-Piiparin ym. (2009) tekemässä tutkimuksessa oppilaiden ahdistuneisuutta kuvaava arvo oli 2.01.

Aikaisempi tieto poikien paremmasta viihtymisestä tavallisilla liikuntatunneilla verrattuna tyttöihin sai vahvistusta. Poikien ja tyttöjen välillä löytyi merkitsevä ero koskien tavallisia liikuntatunteja. Tämä asettuu samaan linjaan aikaisempien tutkimusten kanssa (Gråsten ym. 2012; Soini 2006; Prochaska ym. 2003). Sen sijaa poikien ja tyttöjen välillä ei havaittu eroa viihtymisessä, kun tarkasteltiin Move! -tunteja. Tämä tulos on ristiriidassa Mannisen (2013) saamien tulosten kanssa, jossa viidesluokkalaiset tytöt kokivat toimintakykymittaustunnit viihtymisen osalta korkeammiksi kuin pojat. Tähän voi vaikuttaa tyttöjen poikia korkeampi tehtäväsuuntautuneisuus Move! -tunneilla, joka tasaa tavallisten liikuntatuntien välistä eroa. Tämän tutkimuksen perusteella on kuitenkin vaikea sanoa varmasti yksilön kokemia henkilö-

kohtaisia syitä ja sen takia olisikin jatkossa hyvä tutkia, mitkä kognitiiviset tai affektiiviset seuraukset vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen Move! -tunneilla.

13.4 Motivaatioilmaston ulottuvuuksien ja tavoiteorientaation yhteys viihtymiseen ja huolestuneisuuteen

Oppilaiden viihtymistä sekä huolestuneisuutta tarkasteltiin sekä tavallisilla että Move! -liikuntatunneilla suhteessa motivaatioilmastoon ulottuvuuksiin sekä tavoiteorientaatioon. Oletuksemme oli, että oppilaiden kokema yhteenkuuluvuus, autonomia, tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto sekä tehtäväorientaatio selittävät korkeampaa viihtymistä sekä vähäisempää huolestuneisuutta koululiikunnan kontekstuaalisella ja tilanteellisella tasolla. (Jaakkola ym. 2015; Liukkonen ym. 2010; Wang ym. 2010.)

Tarkasteltaessa viihtymistä ja huolestuneisuutta motivaatioilmaston sekä tavoiteorientaation näkökulmasta selittävät tekijät hieman muuttuivat tuntien välisessä vertailussa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto sekä tehtäväorientaatio selittivät voimakkaimmin viihtymistä. Näiden lisäksi sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ja autonomian kokemisella oli yhteys viihtymiseen tavallisilla liikuntatunneilla. Move! -tunneilla viihtymistä selittävät tekijät olivat samoja kuin tavallisilla tunneilla, mutta erityisesti tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto sekä tehtäväorientaatio korostuivat. Vastaavasti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden sekä autonomian selittävyys laski. Tähän voi vaikuttaa Move! -tuntien luonne, joissa oppilaat suorittavat pääosin itsekseen tai parin kanssa ennalta annettuja tehtäviä. Jos tätä haluaisi jatkossa kehittää Move! -mittausten osalta voisi opettaja antaa oppilaiden valita itselle mieluisan parin.

Tutkimuksemme vahvisti aikaisempaa käsitystä tehtäväsuuntauneen motivaatioilmaston, autonomian sekä yhteenkuuluvuuden ja henkilökohtaisen tehtäväorientaation merkityksestä liikuntatilanteissa viihtymisen kannalta (Soini 2006, 64). Opettajien tulisi ottaa tämä huomioon sekä tavallisten liikuntatuntien rakenteita suunniteltaessa, mutta etenkin pyrkiä omalla käytök-

sellään luomaan myös Move! -tunneille itsevertailua ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta korostava ilmapiiri (Digelidis ym. 2003; Jaakkola, Liukkonen & Kokkonen 2002).

13. 5 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tuloksia tulkittaessa on hyvä ottaa huomioon, että oppilaiden itsemääräytyneen motivaation mittaamiseen käytettiin kontekstuaalisella ja tilanteellisella tasolla kahta erilaista mittaria, joista kontekstuaalinen taso piti sisällään kuusi ja tilanteellinen taso neljä summamuuttujaa. Näin ollen myös väittämiä oli kontekstuaalisen ja tilanteellisen tason välillä eri määrä ja tämä tulee ottaa huomioon näitä kahta vertailtaessa. Tutkimuksessa käytetyssä SIMS tilanteellisen motivaatiojatkumon mittarista jäi yksi väittäjä pois tutkijoiden huolimattomuuden takia. Myöhemmässä tarkastelussa kuitenkin selvisi, ettei kyseinen väittäjä ollut latautunut Laakson (2005) tekemässä tutkimuksessa. Näin ollen emme usko yhden väittämän puuttumisen vääristäneen kyselylomakkeen vastauksia kovinkaan paljoa. Huolestuneisuutta mitattiin ainoastaan yhdellä väittämällä. Yksi väittäjä on liian vähän antamaan selkeää kuvaa oppilaiden kokemista huolestuneisuuden eri näkökulmista.

Osa oppilaiden vastauksista jouduttiin hylkäämään, koska vastauslomakkeita ei oltu täytetty annettujen ohjeiden mukaisesti eivätkä tutkija voineet tulkita oppilaan antamia vastauksia. Esimerkiksi oppilas oli ympyröinyt yhden paperiarkin kaikki väittämät yhdellä ympyrällä. Tutkijat tekivät havainnon, että osa oppilaista toimi edellä kuvatun tavoin tietoisesti samalla ilmoittaen kiinnostuksensa sekä tutkimusta että myös koululiikuntaa kohtaan. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että aineistosta on juuri jouduttu poistamaan niiden oppilaiden tuloksia, jotka eivät olleen kovinkaan kiinnostuneet koululiikunnasta. Myös oppilaiden vastaus motivaatioon saattoi vaikuttaa lähes samanlaisen ja suhteellisen pitkän kyselylomakkeen täyttäminen kolme eri kertaa.

Tutkimukseen osallistuneet olivat pääosin Jyväskylän lähialueen sekä yhden espoolaisen koulun oppilaita. Tutkimukseen osallistuvia kouluja ei valittu satunnaisotoksen periaatteiden mu-

kaan. Vaikka koulujen koko ja sosioekonominen alue vaihtelivat ja tutkimusaineisto oli suhteellisen laaja, ei voida silti puhua kovin yleistettävästä tutkimuksesta edes Keski-Suomen alueella. Kyselyt järjestettiin pääosin oppilaiden liikuntatuntien yhteydessä, eivätkä kaikki oppilaat voineet osallistua jokaiseen kolmeen kyselykertaan. On mahdotonta sanoa, mistä oppilaiden poissaolot johtuvat, koska niitä ei lähdetty erikseen selvittämään. Tutkimus on poikkileikkaustutkimus, jonka aineisto koostui viidennen sekä kahdeksannen luokan oppilaita. Tutkimukseen osallistui yhteensä 518 oppilasta ja jakauma oli noin puolet tyttöjä ja poikia sekä viides ja kahdeksas luokkalaisia. Oppilaat vastasivat kontekstuaaliseen kyselyyn liikuntatuntien aikana, jonka tarkoituksena oli selvittää motivaatiotekijöitä tavallisilla tunneilla. He suorittivat Move! -mittaukset kahdella eri liikunnan kaksoistunnilla, joiden jälkeen vastasivat samanlaisiin kyselyihin.

Tutkijoiden tuli osallistua mahdollisimman vähän Move! -tuntien toimintaa ja ainoastaan tunnin lopuksi teettäisimme tilanteellisen motivaatiokyselyn, jottei heidän läsnäolo häiritse oppilaiden ryhmädynamiikkaa. Tätä varten opettajille oli laadittu kirjalliset ohjeet alkulämmittelyä varten sekä toimitettu ohjeet Move! -mittausten suorittamisesta. Käytännössä tutkijat joutuivat kuitenkin osallistumaan useallakin mittauskerralla ohjeistukseen tai suorituksen valvontaan. Vieraan henkilön kanssa toimiminen toimintakyvyn mittaustunneilla voi vaikuttaa oppilaan kokemiin motivaatiotekijöihin. Oppilaiden sekä opettajien toimintaan vaikuttanee mittausjärjestelmän uutuus ja käyttämättömyys. Yksi koulu oli aikaisemmin jo päässyt tekemään Move! -mittauksia, kun taas muille kouluille se oli täysin vieras järjestelmä.

Jatkossa Movea kannattaa ehdottomasti tutkia lisää, koska se vaikuttaa jokaiseen ikäluokkaan vähintään kahdesti peruskoulun aikana, mutta todennäköisesti suuri osa opettajia käyttää sitä myös muilla vuosiluokilla. Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatiota tutkittiin vain kahdessa perspektiivissä, mutta olisi mielenkiintoista selvittää Elliotin ym. (2011) 3x2 mallin avulla, miten oppilaiden tavoiteorientoituminen muuttuu Move! -tunneilla. Move! -mittaukset vaativat myös ehdottomasti pitkittäistutkimusta, jossa selvitetään tietyn kohortin motivaatiokäyttäytymistä koululiikunnassa useamman vuoden ajan. Meidän mielestämme voisi tarkastella esimerkiksi oppilaiden saamien mittaustulosten yhteyksiä motivaatiotekijöihin sekä niistä seuraaviin kognitiivisiin tai emotionaalisiin seurauksiin. Näin saataisiin parempaa tietoa Mo-

ve! -mittausjärjestelmän pitkäaikaisvaikutuksista sekä vaikutuksesta motivaatiotekijöihin ja niiden pysyvyyksistä.

13.6 Käytännön sovellukset

Oppilaiden toimintaa Move! -tuntien aikana on tärkeä pystyä arvioimaan useasta eri syystä. Jotta saataisiin tilastollisesti totuudenmukaista tietoa oppilaiden fyysisestä toimintakyvystä, tulisi oppilaiden yrittää mittauksissa tosissaan. Oppilaiden kokemus motivaation taso vaikuttaa suoraan yrittämiseen mittauksissa (Taylor ym. 2010; Ommundsen & Kvalø 2007). Esimerkiksi jos suuri osa oppilaista kokee korkeaa amotivaatiota mittausten aikana, eivät he välttämättä yritä tosissaan, mikä saattaa vääristää suurina joukkoina tuloksia niin, että toimintaa aletaan ohjata toimintakyvyn kehittämiseen oppilaiden motivoimisen sijasta.

Move! -järjestelmä on jo otettu käyttöön viidesluokkalaisilla ja ensi syksynä se tulee käyttöön myös kahdeksaluokkalaisilla. Tämän tutkimuksen valossa Move! -mittaustunneilla motivaatiotekijät jäivät alhaisemmalle tasolle suhteessa tavallisiin liikuntatunteihin, kuitenkin molempien tuntien saamat arvot olivat varsin hyvät. Mittausten sisältämiä osioita tai siihen liittyvää protokollaan on varmasti haastava lähteä muuttamaan ainakaan ihan heti, joten olisi tärkeää pystyä vaikuttamaan opettajan toimintaan mittausten aikana. Opettajan tulisi pystyä integroimaan mittaukset osaksi omaa opetusta sekä luomaan tunnilla tehtäväsuuntautunut ilmapiiri sekä tukemaan sisäisen motivaation kehitystä (Cale ym. 2012). Opettajan pitäisi pystyä oman ammattitaidon avulla ja protokollan sallimissa puitteissa rakentamaan mahdollisimman motivoivat mittauskerrat. Tämä on jo sen vuoksi tärkeää, että Jaakkolan ym. (2008) mukaan oppilaiden tilanteellinen motivaatio on voimakkaampi vaikuttava tekijä kuin oppilaiden kontekstuaalinen motivaatio.

Opettajan toiminnan lisäksi on tärkeää ohjata oppilasta kohti terveellisempiä elämäntapoja. Tätä varten Move! -järjestelmässä on rakennettu itsevertailuun perustuva palautteenantojärjestelmä. Palautejärjestelmän tarkoituksena on tukea oppilaan fyysisen toimintakyvyn ja sitä kautta edelleen terveyden kehitystä ja ylläpitoa. Lisäksi järjestelmä tarjoaa tietoa ja tukea lasten huoltajille sekä terveydenhuollolle. (Opetushallitus 2016). Palautejärjestelmästä löytyy

myös tietoa, kuinka oppilaat voivat omatoimisesti kehittää fyysisen toimintakyvyn eri osalualueita erilaisissa tilanteissa (Jaakkola ym. 2012).

Liikuntamotivaation ja koululiikunnassa viihtymisen tutkiminen tulee jatkossakin olemaan tarpeellista, sillä toistuvasti esiin nousevat lasten ja nuorten terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät ongelmat. Kuten jo aiemmin on todettu lapsuuden ja nuoruuden aikainen liikunta heijastuu terveyteen myös vanhempana. Mielenkiintoista olisikin tietää, millä tavoin Move! pystyy tulevaisuudessa vaikuttamaan lasten ja nuorten kiinnostukseen omaa toimintakykyään kohtaan. Pystytäänkö Moven ja siitä saatavan palautteen avulla motivoimaan oppilaita kehittämään ja ylläpitämään omaa toimintakykyään ja kuinka hyvin vanhemmat saadaan kiinnostumaan lapsensa hyvinvoinnista. Jatkossa tulee myös huomioida, että oppilaiden fyysisen toimintakyvyn haasteet muuttuvat koko ajan ja muutos voi olla hyvinkin nopeaa! Merkittävänä koululiikunnan kehittämisen haasteena tulee olemaan sellaisten liikuntamuotojen sekä pedagogisten sekä didaktisten keinojen edistämistä, joilla oppilaiden fyysistä aktiivisuutta pystytään lisäämään (Laakso 2005).

LÄHTEET

- Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R. & Visscher, C. 2017. Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. *Physical education and sport pedagogy* 22, 15–34.
- Agbuga, B. & Xiang, P. 2008. Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 179–191.
- Ames, C. 1992a. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161-176.
- Ames, C. 1992b. Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260- 267.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. 2008. Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review* 14 (3), 367–387.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. 2010. Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise* 11, 83–90.
- Barnett, L. M., Morgan, P. J., Beurden, E., Ball, K. & Lubans, D. R. 2011. A Reverse Pathway? Actual and Perceived Skill Proficiency and Physical Activity. *Medicine & Sciences in Sports & Exercise* 43, 898–904
- Berg, P. & Myllyniemi, S. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Elektroninen aineisto. Viitattu 3.3.2016. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/05/Nuoria_liikkeell%C3%A4_verkko.pdf

- Biddle, S.J.H., Wang, J C.K., Kavussanu, M. & Spray, C.M. 2003. Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of re-search. *European Journal of Sport Science* 3 (5), 1-20.
- Blanchard, C. M., Mask. L., Vallerand, R. J., Sablonniere, R. & Provencher, P. 2007. Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise* 8, 854–873.
- Byman, R. 2000. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatio ja tunteita: Opetuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–41.
- Cale, L. & Harris, J. 2009. Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy*. 14 (1) 98–108.
- Cale, L., Harris, J., & Chen, M. H. 2012. Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376–397.
- Corbin, C.B. 2002. Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128–144
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. 2009. Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education. *The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* 80 (4), 765–773
- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco: Jossey – Bass.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. 2008. Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology* 33, 584–608
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “What” and “Why” of Goal pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–23.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K. & Christodoulidis, T. 2003. A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 195- 211.
- Domangue, E. & Solmon, M. 2010. Motivational responses to fitness testing by award status and gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81 (3), 310-318.
- Duda, J. L. 2001. Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 129-182.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. 1992. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84 (3), 290–299.
- Dufva, V-P. 2004. Juniorijalkapalloilijoiden sisäinen motivaatio, tavoiteorientaatio ja koettu motivaatioilmasto kahden pelikauden aikana. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 159.
- Elliot, A.J. & McGregor, H.A. 2001. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (3), 501–519.
- Elliot, A.J., Murayama, K. & Pekrun, R. 2011. A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology* 103 (3), 632–648.
- Eskelinen, A. 2009. Viiden oppilaan kokema tilanneahdistuneisuus koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- EUROFIT. 1983. Testing physical fitness - EUROFIT. Strasbourg. Council of Europe. FitnessGram 2014. Viitattu 3.2.2016. <http://www.fitnessgram.net/program-overview/what-is-fitnessgram>

- Flores, J., Salguero, A. & Marguez, S. 2008. Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education* 24, 1441–1449.
- Gao, Z., Hannon, J. C., Newton, M. & Huang C. 2011. Effects of Curricular Activity on Students' Situational Motivation and Physical Activity Levels. *The American Alliance for Health* 82, 536–544.
- Gao, Z., Podlog, L. W. & Harrison, L. 2012. Collage Students' Goal Orientations, Situational Motivation and Effort/ Persistence in Physical Activity Classes. *Journal of Teaching in Physical Education* 31, 246-261.
- Garn, A. & Sun, H. 2009. Approach-Avoidance Motivational Profiles in Early Adolescents to the PACER Fitness Test. *Journal of Teaching in Physical Education* 28, 400-421
- Gråsten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari Sami. 2012. Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine* 11, 206-269.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. 1994. Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing With Children. *Pediatric Exercise Science* 6, 159-167.
- Guay, F. & Vallerand, R.J. 2000. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). University of Ottawa, manuscript.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis N. L. D. 2007. The trans-contextual model of motivation. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 53–70.
- Hakala, L. 1999. *Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakkarainen, H. 2009. Nopeuden harjoittaminen lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa H. Hakkarainen, T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander, J. Riksi. *Lasten ja nuorten urheiluvälitönnön perusteet*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino, 73-99.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 (1), 87–97.

- Harwood, C., Hardy A. & Swain, A. 2000. Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 22, 235-255.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. & Raine, A. S. 2015. A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*. 18, 9-25.
- Helimäki, E., Keskinen, K. L., Alén, M., Komi, M. & Takala, T. 2000. Kuntotestaus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntabiologian laitoksen julkaisuja ja selvityksiä. Jyväskylä.
- Heikinaro-Johansson, P. & Ryan, S. 2004. Tulevaisuuden koululiikunta- Terveyttä edistävää liikuntakasvatusta. *Liikunta ja Tiede* 41 (2), 4-8.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31–37.
- Huhtiniemi, M. 2015. Move! Miten meidän yhteisössä? Valtakunnallinen Move-kiertue 2015. Liikuntakasvatuksen laitos. Viitattu 9.9.2016 https://www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/taydennyskoulutus/koulutukset/move/move_materiaalit/move-kiertueenmateriaalit/4_Move_syksy2015_Movemeidnyhteiss.pdf
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huotari, P. 2004. Kaikki kunnossa? – Suomalaisten koululaisten fyysinen kunto vuosina 1976 ja 2001. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Hänninen, T. & Jouha, A. 1994. Arviointi: Kannustusta kilpailuun vai yhteistyöhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as result of modifications in school physical education teaching practices. Research Reports on Sport and Health Sciences. LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.

- Jaakkola T., Liukkonen, J. & Kokkonen, J. 2003. Muutokset 9-luokkalaisten oppilaiden tavoite-orientaatiossa liikunnanopettajien täydennyskoulutusohjelman aikana. *Liikunta ja Tiede* 1, 21–26.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-20.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T. & Ommundsen, Y. 2008. The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review* 14, 13-31.
- Jaakkola, T., Washington, T. & Yli-Piipari, S. 2012. The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review* 19 (1), 127–141.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. 2012. Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. FTS Loppuraportti. Viitattu 18.4.2016. <https://www.jyu.fi/sport/move/FTSloppuraportti22.8.2012.pdf>
- Jaakkola, T. T., Sääkslahti, A., Yli-Piipari, S., Manninen, M., Watt, A. & Liukkonen, J. 2013. Student motivation associated with fitness testing in the physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education* 32, 270–286.
- Jaakkola, T., Wang, J. C. K., 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
- Johnson, T. G., Prusak, K. A., Pennington, T. & Wilkinson, C. 2011. The Effects of the Type of Skill Test, Choice, and Gender on the Situational Motivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 281–295.
- Kalaja, S. 2013. Fyysinen toimintakunto ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Bookwell Oy. Juva, 185-203

- Kalaja, S. 2013. Move! –Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä koulumaailmaan. Viitattu 9.9.2016.
http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/ktp13_sami_kalaja.pdf
- Kalaja, S. 2014. Koululiikunnassa täyskäännös – vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä. Viitattu 20.8.2015 <http://www.hs.fi/urheilu/a1411744137855>
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Watt, A., Liukkonen, J. & Ommundsen, Y. 2009. The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review* 15 (3), 315–335.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. Fundamental movement skills and motivational factors influencing engagement in physical activity. *Perceptual and Motor Skills* 111 (1), 115–128.
- Kimiecik, J.C & Harris, A.T. 1996. What is enjoyment? A Conceptual/Definitional Analysis With Implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise psychology* 18, 247-263.
- Koka, A. & Hagger, M. 2010. Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 81, 74-86.
- 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* 1, 133–152.
- Kulmala, A. & Valkeapää, P. 2002. Nolauskokemuksia ja tähtihetkiä, lukiolaisten koululiikuntakokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro-gradu tutkielma.
- Laakso, T. 2005. Liikuntamotivaation yhteys 9-luokkalaisten oppilaiden hengitys- ja verenkiertoelimistön kuormittavuuteen ja fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.

- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but...": school physical education described in Internet discussion forums. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Lee, A.M., Fredenburg, K., Belcher, D. & Cleveland, N. 1999. Gender differences in children's conceptions of competence and motivation in physical education. *Sport Education and Society* 4 (2), 161–174.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. 2005. Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of educational psychology* 97 (2), 184–196.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittymisessä? Teoksessa; Miettinen, M. (toim.) 2000. Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Jyväskylä: PainoPorras Oy.
- Liukkonen, J. 2008. Motivaatioilmaston tarkkailu kannattaa. *Liikunta & Tiede* 1/08. nro 45. 16–19.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. 2010. Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research* 103 (5), 295–308.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) *Urheilupsykologian perusteet*. Tampere: Tammerprint, 48-68.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Motivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-Kustannus, 144–161.
- Lochbaum, M. & Stevenson, s. 2014. Effects of achievement goals on perceptions of success and achievement emotions in minority children. *Kinesiology* 46 (2), 202-209.
- Mallett, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., & Jackson, S. 2007. Sport motivation scale-6 (SMS-6): a revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.

- Manninen, M. 2012. Oppilaiden motivaatio liikuntatunneilla ja toimintakykytestitunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Martens, M., & Webber, S. 2002. Psychometric properties of the sport motivation scale: an evaluation with college varsity athletes from the US. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 254e270.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. painos. Helsinki: Gummerus.
- Morgan, K., Kingston, K & Sproule, J. 2005. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review* 11(3):257–285
- Myllyniemi, S (toim.) 2012. Monipolvinen hyvinvointi. Nuorisobarometri 2012. Nuorisotutkimusseuran/ Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 127. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Mäkelä, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2013. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa J. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva. PS-kustannus, 566-585.
- Newton, M., Duda, J. L. & Yin, Z. 2000. Examination of the psychometric properties of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Sciences* 18, 275-290.
- Nicholls, J.G. 1989. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nupponen, H. 1981. Koululaisten fyysis-motorinen kunto. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 30. Jyväskylä.
- Nupponen H. 2007. Kuntotestaus koululaitoksessa. Teoksessa K. Keskinen, K. Häkkinen & M. Kalinen. *Kuntotestauksen käsikirja* (2. uudistettu painos.) Helsinki. Liikuntatieteellinen Seura, 197-203.

- Nupponen, H., Soini, H. & Telama, R. 1999. Koululaisten kunnon ja liikehallinnan mittaaminen. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 118. Jyväskylä. Kopijyvä Oy.
- Nupponen, H., Telama, R. & Töyli, V-M. 1977. Koulun kuntotestistö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 19. Jyväskylä. Gummerus & Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.
- Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K. 2005. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. 2. painos. Keuruu: PS-Kustannus, 10–27.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. 1999. Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian journal of Medicine & Journal in Sports* 19, 315–332.
- Ntoumanis, N. 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 71, 225-42.
- OKM. 2016. Lasten liikuntasuosituksat: vähintään kolme tuntia liikuntaa päivässä. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 7.9.2016. Viitattu 19.9.2016 http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/09/lasten_liikuntasuosituksat.html
- Ommundsen, Y. 2005. Motivation and affect in physical education classes. A selfdetermination perspective. *Active lifestyles: The impact of education and sport. AIESEP World Congress. Abstracts Book*, 192.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. 2007. Autonomy–mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils’ outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (4), 385–413.
- Opetushallitus. 2007. Koululiikunnan kehittäminen. Moniste 18/2007. Edita Prima Oy, Helsinki
- Opetushallitus. 2016. Move! -Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. Viitattu 20.8.2016. <http://www.edu.fi/move>
- Opetusministeriö ja Nuori Suomi. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7– 18-vuotiaille 2008. Viitattu 3.8.2015. <http://www.sport.fi>

- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta- arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Papaioannou, A.G. 1994. Development of a questionnaire to measure achievement orientation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 65 (1), 11-20.
- Parish, E. L. & Treasure, D. C. 2003. Physical activity and situational motivation in physical education: influence of motivational climate and perceived ability. *The American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* 74, 173–182.
- Pate, R.R. 1994. Fitness testing: Current approaches and purposes in physical education. Teoksessa R.R, Pate & R.C, Hohn. *Health and fitness through physical education*. Champaign IL: Human Kinetics, 119–127.
- Pate, R. R. & O’Neill, J. R. 2008. Summary of the American Heart Association Scientific Statement: Promoting Physical Activity in Children and Youth: A Leadership Role for Schools. *Journal of Cardiovascular Nursing* 23 (1), 44–49.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. 1995. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS), *Journal of Sport and Exercise Psychology* 17, 35–53.
- Pelletier, L.G., Rocchi, M.A., Vallerand, R.J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2013. Validation of revised sport motivation scale (SMS-2). *Psychology of Sport and Exercise* 14 329-341.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. 2016. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. Viitattu: 9.9.2016 <https://health.gov/paguidelines/report/>
- POPS 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Helsinki.
- Perusopetuslaki 1998. 22§/ 1.9.2015

- Portman, P. A. 2003. Are physical education classes encouraging students to be physically active? experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator* 60 (3), 150–161.
- Prochaska, J.J., Sallis, J.F., Slymen, D.J. & McKenzie, T.L. 2003. A Longitudinal study of children’s enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science* 15, 170-178.
- Rice, C. 2007. Becoming “the fat girl”: Acquisition of an unfit identity. *Women’s Studies International Forum*, 30 (2), 158–174.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Balague, G. 1998. Achievements goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences* 16, 337-347.
- Roberts, G.C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67
- Ryan, R.M. & Deci, E L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2007. Active human nature: self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-19.
- Räisänen, J. 2005. Oppilaiden kuntotestaus ja tulosten pedagoginen hyödyntäminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation on youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human movement* vol. 9 (2), 134–141.
- Scanlan, T.K., Carpenter, P.J., Lobel, M., & Simons, J.P, 1993a. Sources of enjoyment for youth sport athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 275-285.
- Scanlan, T.K, Carpenter, P.J., Schmidt, G.W, Simons J. P & Keeler, B. 1993b. An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15(1), 1-15.
- Seifriz, J., Duda, J.L. & Chi, L. 1992. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 14 (4), 375-391.
- Shen, B., Wingert, R., Li, W., Sun. H. & Rukavina, P. 2010. An amotivation model in physical education. *Journal on Teaching in Physical Education* 29, 72-84.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 58–63.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120, University of Jyväskylä, Finland
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 44 (1), 45–51.
- Solmon, M. A. 1996. Impact of motivational climate on students' behaviours and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology* 88, 731-738.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H. & Chatzisarantis, N. L. 2006. Understanding motivation in sport: An experimental test of achievement goal and selfdetermination theories. *European Journal of Sport Science* 6 (1), 43-51.
- Standage, M. & Treasure, D.C. 2002. Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 72, 87–103.

- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Strong, W., Malina, R., Blimke, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. 2005. Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 146, 732–737.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja Oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Opetushallitus. Edita Prima Oy.
- Sääkslahti, A., Hirvensalo, M., Huhtiniemi, M., Pietilä, M. & Hietanen-Peltola, M. 2015. Move! –uusi työkalu kouluterveydenhoitoon. *Terveydenhoitaja* 1/2015, 22-23.
- Taimela, S. 2005. Työikäisten liikunta. Teoksessa Vuori, I. Taimela, S & Kujala, U. (toim.) *Liikuntalääketiede*. Duodecim. Hämeenlinna. Karisto Oy. 171-177.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., Standage, M. & Sparay, C. 2010. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32, 99-120.
- Telama, R. 2013. Koululiikunnan tehtävänä on opettaa. *Liikunta & Tiede* 50(2-3), 85–86
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. 2005. Physical activity from childhood to adulthood. A 21-year tracking study. *American Journal of Preventiv Medicine* 28 (3), 267-273.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A., Chroni, S. & Goudas, M. 2007. Goal setting in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign, IL: Human kinetics, 21–34.
- Treasure, D. C. 2001. Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 79-100.
- THL. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitos. 2014. Kouluterveydenhuolto. Viitattu 11.10.2016 <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskeluhoito/kouluterveydenhuolto>

- Ullrich-French, S & Cox, A. 2009. Using Cluster Analysis to Examine the Combinations of Motivation Regulations of Physical Education Students. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 31, 358-379.
- Vaikkila, J. 2005. Lasten ja nuorten ravinto- ja liikuntatottumukset vaikuttavat terveydentilaan aikuisenakin. *Terveydenhoitaja* 8 / 2005.
- Vallerand, R. J. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–320.
- Vallerand, R.J. 2007. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 255-279.
- Vehkalahti, K. 2008. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Vammala: Tammi
- Wallhead, T.L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285-301.
- Wang, C.K. J., Liu, W.C., Sun, Y., Lim, B.S C. & Chatzisarantis, N L.D. 2010. Chinese students' motivation in physical activity: Goal profile analysis using Nicholls's achievement goal theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 8, 284–301.
- Wankel, L. M. 1997. "Strawpersons," Selective Reporting, and Inconsistent Logic; A Resonse to Kimiecik and Harris's Analysis of Enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 19, 98-109.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V. & Prusak, A. K. 2008. Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 385-398.
- Weigand, D. A. & Burton, S. 2002. Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science* 2, 1-14.

- Weinberg, R. S. & Gould, D. 2011. *Foundation of sport and exercise psychology*. Champaign. Human Kinetics.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. 1991. Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66 (2), 225–231.
- Wiersma, L.D., & Sherman, C.P. 2008. The responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 167–183.
- World Health Organization (WHO) 2002. *Health and development through physical activity and sport*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (WHO) 2004. *Health behaviour in school-aged children. HBSC International report from the 2001/2002 survey*. World Health Organization.
- Xiang, P., McBride, R. E., Bruene, A. & Liu, Y. 2007 Achievement Goal Orientation Patterns and Fifth Graders' Motivation in Physical Education Running Programs. *Pediatric Exercise Science* 19 (2), 179-191.
- Yli-Piipari, S. 2011. *The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity A 3.5-Year Longitudinal Study across Grades 6 to 9*. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170, University of Jyväskylä, Finland
- Yli-Piipari, S. & Jaakkola, T. 2006. 12–16-vuotiaiden kilpatanssijoiden viihtyminen yhden harjoituskauden aikana. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 52-56
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J-E. 2009a. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine* 8 (3), 327–336.
- Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2009b. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8.luokalle. *Liikunta ja Tiede* 46, 6, 61-67.
- Yli-Piipari, S. 2011. *The development of students' physical education motivation and physical activity. A 3.5-year longitudinal study across grades 6-9*. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 170, University of Jyväskylä.

Zhang, T., Solmon, M., Kosma, M., Carson, R. & Gu, X. 2011. Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 51-68.

LIITTEET

Liite 1. Kirje rehtoreille

Arvoisa rehtori !

15.1.2015

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Liikuntakasvatuksen laitoksella liikuntapedagogiikkaa ja teemme Pro gradu-tutkielmaa koululiikuntaan ja Move!-toimintakykymittaukseen liittyvistä motivaatiote-kijöistä. Move! on valtakunnallinen toimintakyvynseuranta- ja palautejärjestelmä, joka on osa uutta opetussuunnitelmaa. **Lisätietoa Move!sta löytyy osoitteesta www.edu.fi/move.** Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietoa oppilaiden motivaation tasosta koululiikuntaa sekä yksittäistä toimintaky-kytestä kohtaan.

Tutkimuksen aineisto tullaan keräämään **5. ja 8. luokan oppilailta** kevään 2016 aikana. Lähestymme kouluja, joiden liikunnanopettajat ovat käyneet Move! -toimintakykymittauksiin liittyvän koulutuksen ja olisivat halukkaita järjestämään Move! -mittaukset 5. ja/tai 8-luokan oppilailleen osana liikunnan-opetustaan. Olemme alustavasti tiedustelleet koulunne liikunnanopettajien kiinnostusta osallistua tut-kimukseen ja saaneet myönteisen vastauksen.

Aineisto tullaan keräämään kolmessa osassa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat täyttävät tutkijoiden johdolla koululiikuntamotivaatiota koskevan kyselylomakkeen esimerkiksi liikuntatunnin tai terveystiedontunnin aikana. Toisessa vaiheessa oppilaat suorittavat Move-toimintakykymittauksen ensimmäi-sen osan oman opettajan johdolla ja täyttävät heti testien jälkeen Move-tuntia koskevan kyselyn. Kol-mannella kerralla Move! -mittaukset suoritetaan loppuun ja niiden jälkeen täytetään vielä yksi Move! -tuntia koskeva kysely.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Oppilaiden vanhempiin tullaan olemaan yhtey-dessä liikunnanopettajan Wilman kautta lähetettävällä tutkimusluvalla tai kotiin vietävällä paperisella lomakkeella, jossa kerrotaan tutkimuksen tarkoitus, toteutustavat ja oppilaan oikeuksista tutkimukseen liittyvissä asioissa. Kuittaamalla tutkimusluvan, vanhempi antaa lapselleen luvan osallistua tutkimuk-seen.

Keräämämme aineisto tullaan käsittelemään täysin luottamuksellisesti, eikä yksittäisen henkilön vas-tauksia voida näin tunnistaa tutkimustuloksista.

Toivotamme koulunne tervetulleeksi osallistumaan tutkimukseen ja ystävällisesti anomme lupaa tutkimuksen toteuttamiseksi koulullanne. Vastaamme mielellämme tutkimukseen liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Saana Pirilä
saana.m.pirila@student.jyu.fi
Liikuntatieteiden kandidaatti
Jyväskylän Yliopisto

Perttu Westersund
perttu.westersund@gmail.com
Liikuntatieteiden kandidaatti
Jyväskylän Yliopisto

Liite 2. Tutkimuslupa oppilaiden koteihin

Arvoisat huoltajat

Lapsenne koulussa on tarkoitus toteuttaa tutkimus, jossa selvitetään oppilaiden motivaatiota koululiikuntaa sekä Move!- toimintakykymittausta kohtaan. Tutkimus on Jyväskylän yliopiston Pro gradu-tutkielma, johon osallistuu muutamia kouluja Keski- ja Etelä-Suomen alueelta.

Tutkimus koostuu kolmesta kirjallisesta kyselystä, jotka toteutetaan oppituntien aikana. Tämän lisäksi oppilaat suorittavat Move!- toimintakykymittauksen, joka tehdään kahden eri liikuntatunnin aikana. Move!-mittaukset tehdään osana liikunnanopetusta, vaikka oppilas ei osallistuisi tutkimukseen. Move! on valtakunnallinen toimintakyvyn seuranta- ja palautejärjestelmä, joka on osa uutta opetussuunnitelmaa. Lisätietoa Move!-sta löytyy osoitteesta www.edu.fi/move

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja oppilas tai vanhempi pystyy keskeyttämään osallistumisen missä vaiheessa tahansa tutkimusta. **Oppilaat eivät ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusaineistosta.** Tutkimuksesta saadut tulokset käsitellään luottamuksellisesti ja ne tulevat ainoastaan tutkijaryhmän käyttöön.

Ystävällisesti anomme lupaa lapsenne osallistumiseksi tutkimukseen ja pyydämme palauttamaan tämän lomakkeen alaosan täytettynä kouluun. Jos teillä tulee tutkimukseen liittyen lisäkysymyksiä, niin voitte ottaa sähköpostitse yhteyttä tutkijoihin.

Ystävällisin terveisin

Saana Pirilä

saana.m.pirila@student.jyu.fi

Perttu Westersund

perttu.westersund@gmail.com

Markus Soini LitT, tutkielman ohjaaja

markus.m.s.soini@jyu.fi

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta

Palautathan tutkimuslupalomakkeen myös siinä tapauksessa, että oppilas ei saa lupaa osallistua tutkimukseen.

Viimeinen palautuspäivä: _____

Lapsen nimi _____

Annan lapselleni luvan osallistua tutkimukseen: _____

En anna lupaa osallistua tutkimukseen: _____

Paikka: _____ Päivämäärä: _____

Allekirjoitus ja nimenselvennys: _____

Liite 3. Tuntisuunnitelma ensimmäiselle Move! tunnille

MOVE! 1-tunti

Lämmittely

~10min

Esimerkkejä lämmittelyyn

- kaikki polttaa kaikkia (kaikki palaa)
- 3 joukkueen hippa (porukka jaetaan kolmeen joukkueeseen, jokaiselle joukkueelle oman väriset liivit. Ideana ottaa kiinni yhtä joukkuetta ja varoa toista joukkuetta. Esim. Punainen joukkue ottaa kiinni vihreää joukkuetta ja varoo sinistä joukkuetta. Vihreä ottaa kiinni sinistä joukkuetta ja varoo punaista joukkuetta ja sininen ottaa kiinni punaista ja vihreää joukkuetta. Oppilaan jäädessä kiinni hän alkaa tehdä x-hyppyjä/ hiihtohyppyjä/kyykkyjä. Hänet voi pelastaa oman joukkueen jäsen tulemalla viereen tekemään 3kpl kyseistä liikettä. Voittanut joukkue on se, joka saa otettua kiinni kaikki vastustajansa)
- Kuljetus fudis/koris: jaetaan kenttä lohkoihin, joissa pelataan 3vs3 / 4vs4. Joukkue saa maalin, kun onnistuu kuljettamaan pallon vastustajan päätyrajasta yli. Pallon pitää käydä kaikilla joukkueen pelaajilla ennen kuin joukkue saa maalinteko-oikeuden.

Oppilaat jaetaan pareihin

20m viivajuoksu

~35min

- Opettaja antaa ohjeistuksen koko luokalle
- Oppilaista toinen tekee ensin ja toinen laskee kosketukset päätyihin
- Vaihdetaan osia
- Tulokset kirjataan omiin lomakkeisiin + opettajan antama palaute

Liikkuvuus

~ 30min

- Oppilaat on jo alussa jaettu joukkueisiin (tai jaetaan nyt). esim 3-4 joukkuetta.
- Yksi tai kaksi joukkuetta suorittaa kerrallaan liikkuvuusmittaukset opettajan johdolla
- Muut oppilaat pelaavat omissa joukkueissaan opettajan vapaasti valittavaa peliä (esim. futis/koris/sähly) Peli-aika esim. 10min, jonka jälkeen osat vaihtuvat.

- Tulokset kirjataan lomakkeisiin + opettajan antama palaute
- Opettaja kerää lomakkeet talteen seuraavaa Move! tuntia varten

Tunnin lopuksi täytetään kyselylomakkeet

~10-15min

Liite 4. Tuntisuunnitelma toiselle Move! tunnille

MOVE! 2-tunti

LÄMMITTELY: ~10min

Esimerkiksi opettajan johdolla tehtävä koko vartaloa aktivoiva "jumppa"

(Hyvä lämmitellä jalat (hyppyjä varten), kädet (heittoja varten), keskivartalo (ylävartalon kohotuksia ja punnerruksia varten))

MITTAUKSET: Voidaan "opettajien" lukumäärästä riippuen suorittaa pistetyöskentelyinä.

(Ylävartalon kohotus ja punnerrukset tehdään samalla pisteellä)

YLÄVARTALON KOHOTUS ~20min

- Oppilaat ovat pareittain omilla matoillaan
- Mattoihin on valmiiksi kiinnitetty pahvit. Oppilaan on tarkoitus kohottaa ylävartaloaan niin että kädet liukuvat pahvin yli sen toiselle puolelle ja palata alkuasentoon niin, että pää osuu myös patjaan.
- Opettaja ohjeistaa oppilaat suoritukseen ja näyttää mallisuorituksen
- Liikkeet suoritetaan äänitteen tahdissa
- Pari laskee onnistuneet (tahdissa pysytyt) liikkeet
- Suoritus loppuu kun oppilas ei pysy enää rytmissä (maksimi määrä on 75 kertaa)
- Onnistuneet suoritukset kirjataan tuloslomakkeeseen
- Osien vaihto parin kanssa

ETUNOJAPUNNERRUS ~15min

- Oppilaat ovat pareittain omilla matoillaan
- Opettaja ohjeistaa oppilaat suoritukseen ja näyttää mallisuorituksen (keho suorana)
- Tytöt tekevät punnerruksia polvet maassa ja pojat polvet ilmassa
- Punnerruksien on tapahduttava YHTÄJAKSOISESTI (siis ilman huileja)
- Pari laskee onnistuneet suoritukset "opettajan valvovan silmän alla"
- Maximi aika suorittaa liikettä on 1min
- Onnistuneet suoritukset kirjataan tuloslomakkeeseen
- Osien vaihto parin kanssa

VAUHDITON 5-LOIKKA ~15min

- Hyppypaikkaan on merkattu selkeästi tasajalkalähtö jalankuvioilla
- Ensimmäisen hypyn jälkeen oppilas ottaa vielä 4 loikkaa, jonka jälkeen laskeutuu TASA-JALKAA alas.
- Opettaja näyttää mallisuorituksen
- Aluksi oppilaat saavat 1-2 harjoittelukierrosta
- Mittaussuorituksia on 1, mutta jos ei saada tulosta, on mahdollista koittaa vielä kerran
- Patjan reunaan kulkee mittanauha, josta opettaja katsoo tuloksen
- Mittaustulos kirjataan tuloslomakkeeseen

HEITTO-KIINNIOTTOYHDISTELMÄ

~20min

- Seinille on kiinnitetty 90cm korkeuteen 1,5m x1,5m neliöitä
- Tyttöjen ja poikien heitto-etäisyydet ovat merkitty teipeillä lattiaan
- Tavoitteena tehdä onnistuneita suorituksia, jotka syntyvät, kun tennispallo on onnistuttu heittämään neliön sisään ja ottamaan se yhden pompun jälkeen ilmasta kiinni
- 2 pomppua/ kopista tiputus / ohi heitto eivät ole onnistuneita suorituksia!
- HUOM! Opettaja näyttää suorituksen yhdessä parin kanssa. Pari laskee heitot ja heittäjä laskee itse onnistuneet suoritukset!! (DEMOSTROIDAAN)
- Kukin oppilas heittää 20 heittoa ja pari laskee ne!
- Opettaja valvoo suorituksia (kokonaiskuva)

Heittoetäisyydet

- 5 lk. 8lk.
 Tytöt 7m. Tytöt 8m
 Pojat 8m. Pojat 10m
- Tulokset kirjataan ylös

Opettaja voi halutessaan kerätä laput talteen seuraavia Move!-mittauksia silmällä pitäen tai antaa ne lapselle kotiin näytettäväksi.

TUNNIN LOPUKSI TÄYTETÄÄN VIELÄ KYSELYLOMAKKEET

~10min

TAUSTATIETOKYSELY

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin kysymyksiin.

Sukupuoli: **1** = poika **2** = tyttö (ympyröi sopiva vaihtoehto)

Nimesi: _____

Luokka: _____

Syntymäaika: päivä _____ kuukausi _____ vuosi _____

Seuraavassa kysymyksessä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea sellaista toimintaa, joka nostaa sydämen lyöntitiheyttä ja saa sinut hetkeksi hengästymään esimerkiksi urheillessa, ystävien kanssa pelatessa, koulumatkalla tai koulun liikuntatunneilla. Liikuntaa on esimerkiksi juokseminen, ripeä kävely, rullaluistelu, pyöräily, tanssiminen, rullalautailu, uinti, laskettelu, hiihto, jalkapallo, koripallo ja pesäpallo.

Mieti 7 edellistä päivää. Merkitse, kuinka monena päivänä olet liikkunut vähintään 60 minuuttia päivässä? Merkitse vain yksi vaihtoehto.

0 päivänä 1 2 3 4 5 6 7 päivänä

Kuinka monena päivänä **tavallisen viikon aikana** harrastat liikuntaa vähintään 60 minuuttia? Merkitse vain yksi vaihtoehto.

0 päivänä 1 2 3 4 5 6 7 päivänä

Seuraavassa sinulta kysytään kokemuksia koulun liikuntatunneista yleisesti.

Miten merkittäviä nämä syyt ovat sinun osaltasi? Ympyröi jokaisesta alla olevasta väittämästä yksi vaihtoehto, joka vastaa parhaiten sinun käsitystäsi asiasta.

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

Osallistun koululiikuntaan koska:

1. Nautin oppiessani uusien asioiden oppimisesta 1 2 3 4 5
2. Olen liikunnallinen..... 1 2 3 4 5
3. Minulle tulee paha mieli, jos en olen aktiivinen
liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
4. Sen avulla voin kehittää itseäni..... 1 2 3 4 5
5. En arvosta itseäni, jos en ole aktiivinen
liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
6. Minua kannustetaan, kun olen aktiivinen 1 2 3 4 5
7. Minua paheksutaan, jos en ole aktiivinen..... 1 2 3 4 5
8. Se on olennainen osa elämääni 1 2 3 4 5
9. On todella mielenkiintoista oppia, miten
voin kehittyä liikunnassa..... 1 2 3 4 5
10. Se on yksi parhaista keinoista, jolla voin kehittää muita
puolia itsessäni 1 2 3 4 5
11. En ole enää varma, onko koululiikunta minun juttuni 1 2 3 4 5
12. Minusta on miellyttävää oppia uusia asioita liikunnassa 1 2 3 4 5
13. Se on minulle tärkeää 1 2 3 4 5
14. Minua ei hyväksytä, jos en ole aktiivinen..... 1 2 3 4 5
15. Sen avulla pystyn kehittämään itsessäni niitä puolia,
joita pidän tärkeänä 1 2 3 4 5
16. Minulle tulee huono omatunto, jos en ole
aktiivinen liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
17. Ennen minulla oli hyviä syitä osallistua liikuntatunneilla,
mutta nyt niitä ei enää tunnu löytyvän 1 2 3 4 5
18. Minusta tuntuu, etten enää pysty onnistumaan
liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5

Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan omia liikuntatuntejasi. Ympyröi vaihtoehto, joka parhaiten kuvaa sinun käsitystäsi.

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä 5= Täysin samaa mieltä

1. Oppilaille on tärkeä yrittää parhaansa liikuntatunneilla 1 2 3 4 5
2. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen 1 2 3 4 5
3. Oppilailla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
4. Nautin liikuntatunneista 1 2 3 4 5
5. Liikuntatunneilla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen” 1 2 3 4 5
6. Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän 1 2 3 4 5
7. On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä 1 2 3 4 5
8. Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoissamme 1 2 3 4 5
9. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun..... 1 2 3 4 5
10. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä 1 2 3 4 5
11. Oppilaille on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan 1 2 3 4 5
12. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen..... 1 2 3 4 5
13. Oppilaille on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin 1 2 3 4 5
14. Oppilailla on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
15. Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla..... 1 2 3 4 5
16. Oppilailla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan 1 2 3 4 5
17. Oppilaille on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset..... 1 2 3 4 5
18. Pidän liikuntatunneista 1 2 3 4 5
19. Liikuntatunneilla oppilaat vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin 1 2 3 4 5

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

20. Liikuntatunneilla oppilaat kilpailevat suorituksissa
toistensa kanssa 1 2 3 4 5
21. Liikuntatunneilla on hauskaa 1 2 3 4 5
22. Kuntotestit huolettavat minua kovasti..... 1 2 3 4 5
23. Liikuntatunnit tuovat minulle iloa..... 1 2 3 4 5

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Ympyröi seuraavista väittämistä yksi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi.

Liikuntatunneilla tunnen itseni onnistuneimmaksi silloin kun...

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

1. Huomaan todella kehittyväni 1 2 3 4 5
2. Onnistun sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut..... 1 2 3 4 5
3. Voitan toiset 1 2 3 4 5
4. Olen paras..... 1 2 3 4 5
5. Yritän kovasti 1 2 3 4 5
6. Voitan vaikeudet 1 2 3 4 5
7. Pärjään paremmin kuin toiset..... 1 2 3 4 5
8. Näytän toisille olevani paras 1 2 3 4 5
9. Saavutan itselleni asettamani tavoitteen 1 2 3 4 5
10. Pärjään sellaisessa, jota toiset eivät osaa 1 2 3 4 5
11. Teen kaikkeni parhaan kykyni mukaan 1 2 3 4 5
12. Olen selvästi toisia parempi 1 2 3 4 5

Paljon kiitoksia vastauksistasi.

TAUSTATIETOKYSELY

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin kysymyksiin.

Sukupuoli: **1** = poika **2** = tyttö (ympyröi sopiva vaihtoehto)

Nimesi: _____

Luokka: _____

Syntymäaika: päivä _____ kuukausi _____ vuosi _____

Lue huolellisesti jokainen kohta. Käytä vieressä olevaa asteikkoa ja ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa syytä, **miksi osallistuit toimintaan juuri pidetyllä Move! liikuntatunnilla**. Vastaa jokaiseen kohtaan käyttäen seuraavaa asteikkoa:

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

Miksi osallistuit toimintaan juuri pidetyllä Move! liikuntatunnilla?

1. Koska ajattelin, että tämä toiminta oli kiinnostavaa 1 2 3 4 5
2. Koska minun oletettiin tekevän sitä 1 2 3 4 5
3. Koska tein sitä itseäni varten..... 1 2 3 4 5
4. Koska tämä toiminta oli mielestäni mukavaa 1 2 3 4 5
5. Koska minusta tuntui, että minun täytyi tehdä sitä 1 2 3 4 5
6. Tämän toiminnan tekemiseen saattaa olla hyviä syitä,
mutta itse en tiedä yhtään 1 2 3 4 5
7. Koska ajattelen, että tämä toiminta oli minulle hyväksi 1 2 3 4 5
8. Osallistuin tunnilla toimintaan, koska itse halusin 1 2 3 4 5
9. Osallistuin toimintaan, mutta en ole varma oliko se
tavoittelemisen arvoista..... 1 2 3 4 5
10. Koska tämän toiminnan tekeminen tuntui hyvältä..... 1 2 3 4 5
11. Koska uskon, että tämä oli tärkeää minulle 1 2 3 4 5
12. Koska minun täytyi osallistua siihen 1 2 3 4 5
13. Koska tämä toiminta oli hauskaa 1 2 3 4 5
14. Osallistuin toimintaan, mutta en ole varma
oliko se sen arvoista 1 2 3 4 5
15. En tiedä mitä hyötyä tästä toiminnasta on minulle 1 2 3 4 5

Lue huolellisesti jokainen kohta. Käytä vieressä olevaa asteikkoa ja ympyröi numero, joka parhaiten kuvaa kokemuksiasi **juuri pidetyllä Move! liikuntatunnilla**. Vastaa jokaiseen kohtaan käyttäen seuraavaa asteikkoa:

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

1. Oppilaille oli tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunnilla 1 2 3 4 5
2. Pääasia oli, että kehityimme taidoissamme..... 1 2 3 4 5
3. Pidin liikuntatunnista..... 1 2 3 4 5
4. Uuden oppiminen kannusti minua oppimaan yhä enemmän 1 2 3 4 5
5. Liikuntaryhmämme oli yhtenäinen 1 2 3 4 5
6. Oppilaille oli tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunnilla kuin toiset..... 1 2 3 4 5
7. Liikuntatunnilla oli hauskaa 1 2 3 4 5
8. Oppilailla oli merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunnilla 1 2 3 4 5
9. Liikuntaryhmämme oli yhtenäinen toimiessaan liikuntatunnilla 1 2 3 4 5
10. Liikuntatunnilla oppilaat vertasivat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin 1 2 3 4 5
11. Oppilaat todella toimivat yhtenä ryhmänä 1 2 3 4 5
12. Oppilaille oli tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan 1 2 3 4 5
13. Liikuntatunti toi minulle iloa 1 2 3 4 5
14. Oppilailla oli mahdollisuus vaikuttaa liikuntatunnin toteutukseen 1 2 3 4 5
15. Liikuntatunnilla oppilaat ”puhaltivat yhteen hiileen” 1 2 3 4 5
16. Oli tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä 1 2 3 4 5
17. Oppilaille oli tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin 1 2 3 4 5
18. Oppilailla oli merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunnilla 1 2 3 4 5
19. Liikuntatunnilla oppilaat kilpailivat suorituksissa toistensa kanssa 1 2 3 4 5

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

20. Oppilailta oli mahdollisuus valita harjoitteita

oman mielenkiinnon mukaan	1	2	3	4	5
21. Nautin liikuntatunnista	1	2	3	4	5
22. Oppilaat voivat vaikuttaa liikuntatunnin kulkuun.....	1	2	3	4	5
23. Move!- mittaukset huolettivat minua kovasti	1	2	3	4	5

Vastaa seuraaviin itseäsi koskeviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti, **juuri pidetyn Move! liikuntatunnin osalta**. Ympyröi seuraavista väittämistä yksi vaihtoehto, joka parhaiten vastaa sinun käsitystäsi.

Juuri pidetyllä Move! liikuntatunnilla tunsin itseni onnistuneimmaksi silloin kun...

1= Täysin eri mieltä 2=lähes eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=lähes samaa mieltä
5= Täysin samaa mieltä

1. Huomasin todella kehittyväni.....	1	2	3	4	5
2. Pärjäsin paremmin kuin toiset.....	1	2	3	4	5
3. Yritin kovasti.....	1	2	3	4	5
4. Näytin toisille olevani paras.....	1	2	3	4	5
5. Onnistuin sellaisessa, mitä en ole aikaisemmin osannut.....	1	2	3	4	5
6. Olin selvästi toisia parempi	1	2	3	4	5
7. Tein kaikkeni parhaan kykyni mukaan	1	2	3	4	5
8. Voitin toiset	1	2	3	4	5
9. Saavutin itselleni asettamani tavoitteen	1	2	3	4	5
10. Olin paras	1	2	3	4	5
11. Pärjäsin sellaisessa, jota toiset eivät osanneet.....	1	2	3	4	5
12. Voitin vaikeudet	1	2	3	4	5

Paljon kiitoksia vastauksistasi.