

"SE OLI KIVAA KOSKA SAI TEHDÄ KAIKKEA VAPAASTI."

**KOLMASLUOKKALAISTEN ITSEMÄÄRÄÄMISEN KOKEMUKSIA
KOULULIIKUNNASSA**

Jari Blomberg

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2019

TIIVISTELMÄ

Blomberg, J. 2019. ”Se oli kivaa koska sai tehdä kaikkea vapaasti.”: Kolmasluokkalaisten itsemääräämisen kokemuksia koululiikunnassa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 60 s., 3 liitettä.

Tutkimustehtävänä oli selvittää opettamieni kolmasluokkalaisten kokemuksia koululiikunnasta. Tutkimuksessa esiteltiin itsemääräämisteoraa. Tämän lisäksi tarkasteltiin perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa (2014) ja itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeiden ilmenemistä opetussuunnitelman kirjauksissa. Tämän teoreettisen viitekehyksen kautta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat, millaisia pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia nousee esiin oppilaiden liikuntatuntikertomuksissa.

Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuoden päätteeksi toukokuussa 2018. Luokan 20 oppilaasta 18 osallistui tutkimuksen kyselyyn. Tutkimusaineistona ovat oppilaiden kirjalliset vastaukset laadullisiin kysymyksiin (LIITE 1). Laadullisilla ja puolistrukturoiduilla kysymyksillä selvitettiin teorialähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, mitkä asiat nousevat esiin oppilaiden kokemuksissa koetusta pätevyydestä, autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta liikuntatunneilla. Aineisto litteroitiin, klusteroitiin ja kvantifioitiin alaluokiksi edellä mainittujen psykologisten perustarpeiden alle.

Oppilaiden vastaukset koetusta pätevyydestä näyttäytyvät tavoiteorientaatioteorian kautta. Oppilaat kertovat tehtäväsuuntautuneissa ilmaisuissa omasta oppimisestaan ja minäsuuntautuneissa ilmaisuissa omaa osaamista verrataan muihin. Autonomian kohdalla oppilaiden vastauksissa korostuu koettuun vapauteen ja päätöksentekoon osallistumiseen liittyvä ilo liikuntatunneilla. Autonomian ilmaukset muodostivat tutkimuksen vahvimman tuloksen, sillä jokainen oppilas kirjoitti siitä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden osalta painottuu hyvän luokkahengen kuvaukset, sekä kannustuksen merkitys yhteenkuuluvuudelle.

Tässä tutkimuksessa käytetyt opetusmenetelmät ja oppilaiden ilmaukset nostavat esiin esimerkin autonomian merkityksestä liikuntatunneilla. Nämä tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta ne tarjoavat alakoulussa liikuntaa opettaville mahdollisuuden pohtia autonomian tukemista omassa opetuksessaan.

Asiasanat: perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelma, koululiikunta, itsemääräämisteoraa, koettu pätevyys, koettu autonomia, koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus

ABSTRACT

Blomberg, J. 2019. "It was fun, because you could do everything freely.": Third graders' experiences of self-determination in physical education. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's -thesis of Sport Pedagogy, 60 pp., 3 appendices.

The research task was to analyse third graders' experiences of physical education in primary school. The thesis was presented via self-determination theory. In addition to this the Finnish National Core Curriculum (2014) and the manifestation of the basic psychological needs of the Self-Determination Theory in the core curriculum was studied. Through this theoretical framework the research task was to analyse the experiences of competence, autonomy and social relatedness in the pupils' narration concerning physical education.

The research material was gathered in the end of the academic year in May 2018. 18 pupils out of 20 took part in the survey. The research material consists of the pupils' written answers to qualitative questions (APPENDIX 1). Theory based content analysis methods were used with qualitative half structured questions to investigate which topics stand out in the experiences of competence, autonomy and social relatedness in physical education. The material was transcribed, clustered and quantified to subclasses under the basic psychological needs presented above.

The pupils' experiences of competence become observable in the answers through goal orientated theory. The pupils write about their learning in task oriented expressions, and in ego oriented expressions they compare their mastery to others. The joy of freedom and making decisions in physical education is emphasized in the answers regarding experiences of autonomy. The expressions of autonomy established the strongest result of the survey, because every pupil wrote about it. In the answers concerning experiences of social relatedness descriptions of positive classroom cohesion were emphasized along with the importance of supportive classroom climate.

The teaching methods and the pupils' expressions in this survey give an example of the meaning of autonomy to a person in physical education. The results are not to be generalised as such, but they give a reason to primary school physical education teachers to reflect how to support the experience of autonomy in their own pedagogy.

Key words: curriculum for physical education for basic education, physical education, self-determination theory, experience of competence, experience on autonomy, experience of social relatedness

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO
VIRHE. KIRJANMERKKIÄ EI OLE MÄÄRITETTY.	
2 KOULULIIKUNNAN KEHITYS JA UUDEN PERUSOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN	3
2.1 Liikunnan opetussuunnitelmien historiaa ja uutta opetussuunnitelmaa haastavia ilmiöitä	3
2.2 Liikunnan uuden opetussuunnitelman laatiminen ja sen keskeiset tavoitteet	5
3 MOTIVAATIO KÄSITTEENÄ JA ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	7
3.1 Ulkoinen motivaatio	7
3.2 Sisäinen motivaatio	8
3.3. Itsemääräämisteoria	9
3.3.1 Motivaatiojatkumo	10
3.3.2 Psykologiset perustarpeet	12
4 KOULULIIKUNNAN TEHTÄVÄ JA PSYGOLOGISET PERUSTARPEET LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMASSA VUOSILUOKKIEN 3–6 OSALTA	19
4.1 Liikunnan tehtävä ja opetuksen painopisteet opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 3–6 osalta	19
4.2 Fyysinen toimintakyky psykologisten perustaipeiden näkökulmasta	21
4.3 Sosiaalinen toimintakyky psykologisten perustaipeiden näkökulmasta	23
4.4 Psyykkinen toimintakyky psykologisten perustaipeiden näkökulmasta	25
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, KYSYMYKSET JA TOTEUTUS	27

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	27
5.2 Tutkimusmenetelmät	27
6 PEDAGOGISET RATKAISUNI JA TULOKSET	32
6.1 Koetun pätevyyden tukeminen opetuksessani	33
6.2 Oppilaiden kokemuksia koetusta pätevyydestä	34
6.3 Autonomian tukeminen opetuksessani	36
6.4 Oppilaiden kokemuksia koetusta autonomiasta	38
6.5 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen opetuksessani	41
6.6 Oppilaiden kokemuksia koetusta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta	43
7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista	46
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
7.3 Jatkotutkimusaiheita	51
LÄHTEET	52
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön alakouluissa 1.8.2016. Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 16). Vaikka allekirjoitankin opetussuunnitelman oppimiskäsityksen, on oppilaiden motivaatio askarruttanut minua jo vuosia opettajana työskennellessäni. Toimiessani lukuvuoden 2017–2018 3. luokan luokanopettajana, minulle heräsi kiinnostus syventyä liikunnan opetussuunnitelmaa ja tutkia, millaisia kokemuksia uuden liikunnan opetussuunnitelman noudattaminen oppilaisissa herättäisi. Tutkimukseni on ajankohtainen, sillä oppilaiden kokemuksia uuden liikunnan opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta ei juurikaan ole tutkittu.

Uuden liikunnan opetussuunnitelman taustateorianä on Decin ja Ryanin kehittämä itsemääräämisteoria (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto). Itsemääräämisteorian keskiössä on sisäinen motivaatio, jonka muodostuminen perustuu yksilön psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. Nämä perustarpeet ovat koettu pätevyys, koettu autonomia ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan 1985.) Tältä pohjalta toteutin liikunnan opetustani ja tämän teorian kautta syntyi myös tutkimusongelmani. Halusin tutkia, millaisia koetun pätevyyden, koetun autonomian ja koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia 3. luokan oppilaat ilmaisisivat.

Tutkimustani varten haastattelin tammikuussa 2018 liikunnan opetussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtajaa Matti Pietilää, joka selvitti minulle liikunnan opetussuunnitelman muodostumista ja sen taustalla olevaa itsemääräämisteoriam. Tämän haastattelun pohjalta laadin myös tutkielmani rakenteen. Esittelen kirjallisuuskatsauksessani aluksi uuden liikunnan opetussuunnitelman laatimisen lähtökohtia. Tämän jälkeen paneudun motivaation ja itsemääräämisteoriam. Kirjallisuuskatsauksen viimeisessä osassa esittelen liikunnan opetussuunnitelmaa ja sitä, miten psykologiset perustarpeet näkyvät liikunnanopetussuunnitelman kirjauksissa.

Tutkimukseni on laadullinen. Tutkimus aineisto kerättiin kirjallisesti lukuvuoden päätteeksi. Tuloksien yhteydessä esittelen jokaisen psykologisen perustarpeen osalta pedagogisia ratkaisujani opettajana sekä oppilaiden kokemuksia psykologisista perustarpeista. Oppilaiden vas-

tauksia tarkastelen teorialähtöisellä sisällön analyysillä. Tutkin itsemääräämisteorian viitekehysten kautta, miten psykologiset perustarpeet näyttäytyvät oppilaiden ilmauksissa.

2 KOULULIIKUNNAN KEHITYS JA UUDEN PERUSOPETUKSEN LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN

Koululiikunta on tavoitteellinen oppiaine, jota normittaa opetussuunnitelma (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013). Suomalaisessa liikuntakasvatuksessa koululiikunnalla on keskeinen rooli, sillä siihen osallistuu lähes jokainen kansalainen (Laakso, Nupponen, Rimpelä & Telama 2006). Tällä hetkellä alakouluissa liikunnanopetuksen vähimmäismäärä viikkoa kohden on kaksi tuntia. Lisäksi 3.–6. vuosiluokalle on määrätty yhteensä yhdeksän vuosiviikkotuntia, jolloin yhdelle näistä vuosiluokista liikunnan opetuksen vähimmäisviikkotuntimäärä on kolme tuntia. (Valtioneuvoston asetus 422/2012.) Koululiikunnan vaikuttavuutta lisäävät sen viikoittainen toistuvuus sekä sitä opettavat koulutetut opettajat. Useiden tutkimuksien mukaan nuorena opittujen taitojen on tutkittu säilyvän hyvin aikuisikään. Samoin kouluikäisen kunto ja liikunta-aktiivisuus ennustavat jossain määrin myös aikuisiän samoja ominaisuuksia. (Tammelin & Telama 2008.)

2.1 Liikunnan opetussuunnitelmien historiaa ja uutta opetussuunnitelmaa haastavia ilmiöitä

Ilmasen ja Voutilaisen (1982) mukaan järjestäytyneet koululiikunta käynnistyi 1800-luvun puolivälissä, kun vuonna 1843 voimistelu tuli osaksi oppikoulujen opetussuunnitelmaa. Oppikoulu tavoitti kuitenkin vain osan lapsista ja nuorista, siksi kaikkia koskevan voimistelunopetuksen voidaan sanoa alkaneen vasta oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen 1920-luvulla (Ilmanen & Voutilainen 1982, 31–32, 140–142). Voimistelupainotteinen, kuriin ja järjestykseen perustunut liikunnanopetus uudistui 1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa. Lahden (2017) mukaan opetuksessa alettiin korostaa suunnitelmallisuutta, tavoitteellisuutta ja kasvatuksellisuutta. Opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuonna 1970 pääpaino oli edelleen fyysisen kunnan kehittämisessä, mutta sen rinnalle tuli myös muita tavoitteita, kuten jatkuva harrastus, ilo ja virkistys, eettiset ja sosiaaliset tavoitteet sekä esteettinen kasvatusta. Lisäksi komitea rajasi, että peruskoulussa jokaisella luokka-asteella tulisi opettaa palloilua, voimistelua, hiihtoa, luistelua ja uintia sekä perusliikuntaa (yleisurheilu, suunnistus, retkeily ja kuntoilu). (Lahti, 2017, 72–76.) Opetuskomitean mietinnön pohjalta laadittiin perusopetuksen liikunnan opetus-

suunnitelma, jota on muokattu vuosina 1985,1994, 2004 ja 2014. Vuosien saatossa liikunnan opetussuunnitelma on muuttunut laajoista ja yksityiskohtaisista ohjeista suppeampiin tiivistyksiin liikunnan tavoitteista ja sisällöstä. (Lahti 2013.) Yhteistä aiemmille opetussuunnitelmille ja etenkin käytännön liikunnanopetukselle on, että liikuntaa on opetettu lähes 50 vuotta lajilähtöisesti (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto).

Vuoden 2014 liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelmaa haastavat useat nykyajan ilmiöt. Itkonen (2012) toteaa, että liikuntalajien määrä on kasvanut voimakkaasti 1980-luvulta lähtien. Perinteisten urheilulajien rinnalle on tullut paljon uusia liikuntalajeja kuten parkour, skeittaus, bleidous, hiphop-tanssi ja lumilautailu. Myös lasten ja nuorten motiivit liikkumiseen ovat moninaisemmat kuin koskaan aiemmin. Liikkumisen osalta näyttääkin siltä, että vain muutos on pysyvää. (Itkonen 2012.)

Lasten liikunnallisuudessa on nähtävissä polarisoitumista ja inaktiivisuutta. On lapsia, jotka harrastavat liikuntaa ja liikkuvat yhä enemmän, kun taas passiiviset lapset liikkuvat yhä vähemmän. (Lahti 2013.) Suomessa fyysisen aktiivisuuden liikuntasuositus 7–18-vuotiaille on 1-2 tuntia monipuolista liikuntaa päivässä. Yli kaksi tuntia kestäviä istumisjaksoja tulee välttää ja ruutuaikaa viihdemedian äärellä saa olla maksimissaan kaksi tuntia päivässä. (Opetusministeriö & Nuori Suomi 2008.) Tuoreimmat tutkimukset kertovat kuitenkin lasten inaktiivisen elämäntavan yleisyydestä. Vuoden 2018 Liitu-tutkimuksen mukaan 9–15-vuotiaat viettävät yli puolet valveillaoloajastaan istuen tai makuulla. Saman tutkimuksen mukaan noin puolet lapsista ja nuorista osallistuu urheiluseurojen toimintaan, silti kaikista tutkimukseen osallistuneista noin 32 prosenttia liikkuu suositusten mukaan. Lisäksi liikunnan määrä vähenee iän myötä. (LIITU 2019.) Likesin (2018) tulokortissa, johon on kerätty tuoreimmat kansalliset tutkimustulokset lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuudesta, on nähtävissä myös positiivisia suuntauksia. Viimeisen vuosikymmenen aikana liikuntasuosituksien mukaan liikkuvien osuus on kasvanut ja vastaavasti vähän liikkuvien osuus on pienentynyt. Kuitenkin suositusten mukaan liikkuu tämänkin yhteenvedon mukaan vain noin kolmasosa lapsista ja nuorista. (Likes 2018.)

Inaktiivisuuden lisääntymisen vaikutukset näkyvät myös suomalaisten koululaisten liikunta- taidoissa ja kunnossa. Lasten ja nuorten motoriset taidot ovat heikentyneet jonkin verran 2000-luvun alusta 2010-luvulle. Heikkenemistä on havaittu sekä pojilla että tytöillä liikkumis- taidoissa ja liikkeiden yhdistelyssä. (Huotari, Heikinaro-Johansson, Watt & Jaakkola 2018). Viitteitä koululaisten heikosta kunnosta saatiin myös viimeisimmissä vuonna 2017 peruskou- lun 5. ja 8. -luokkalaisille teetetyissä fyysisen toimintakyvyn Move-mittauksissa. Jokaisen kuntotekijän osalta noin kolmannes tuloksista sijoittuu alimpaan luokkaan, eli mahdollisesti terveyttä ja hyvinvointia kuluttavalle tai haittaavalle tasolle. (Move 2018.)

2.2 Liikunnan uuden opetussuunnitelman laatiminen ja sen keskeiset tavoitteet

Pietilän (2018, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelman varten liikunnan työryhmä tutustui eri maiden opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelman eri otsakkeiden alle kerättiin uusimpia tutkimuksia noin 70 sivua, joten kaikki opetussuunnitel- massa on tieteellisesti perusteltua. Valtioneuvoston asetus 422/2012 käynnisti uuden perus- opetuksen opetussuunnitelman laadinnan. Se sisältää opetuksen yleiset tavoitteet ja tuntijaon. Se on Suomen hallituksen piirtämät pelikentän rajat siitä, mihin suuntaan perusopetusta tul- laan viemään. Perusopetuksen perusteiden pohjalta laadittiin liikunnan opetussuunnitelma, joka toimii opettajan pedagogisena työkaluna ja jonka mukaan opettajan tulee toimia. Opetus- suunnitelmajärjestelmä on puhtaan hierarkkinen eli liikunta ankkuroituu ylempiin säädöksiin. Ylimpänä säädöksissä on Perusopetuslaki 628/1998. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tie- donanto.)

Lainsäädäntö on osittain myös liikunnan uuden opetussuunnitelman keskeisimpien uudistuk- sien takana. Kuntotestien perusteella ei voi enää antaa liikuntanumeroa. Opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvussa 6 todetaan, että oppilaita ei verrata toisiinsa ja arviointi ei kohdis- tu oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Kuntotestien käyttämiselle arviointiin ei siis ole laillisia perusteita. Toinen merkittävä muutos liikunnan uudessa opetussuunnitelmassa on siirtyminen lajilähtöisestä opettamista motoristen taitojen opettamiseen. Perusopetuslain ta- voitepykälässä 2 todetaan, että opetuksen tavoitteena tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen sekä antaa oppilaille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Tavoitteena ei silloin voi olla yhden lajin

yksittäinen taito, vaan liikunnallisuus. Lisäksi Suomessa on tällä hetkellä yli 300 urheilulajia. Ei ole realistista odottaa, että esimerkiksi alakoulussa opettajat osaisivat tai ehtisivät opettaa näiden kaikkien lajien lajitekniikoita. Siksi uudessa opetussuunnitelmassa erilaiset liikuntatehtävät, -muodot ja -lajit toimivat välineenä motoristen perustaitojen ja liikuntaoppiaineen muiden tavoitteiden kehittämiseen. Tämä on se suuri muutos opettamisessa. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

Pietilän (2018, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan koululiikunta on ollut suosittu oppiaine, jonka suosiota on uuden opetussuunnitelman myötä mahdollista edelleen kasvattaa. Pietilä nostaa esiin Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tekemän liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin. Tutkimuksessa 7 prosenttia oppilaista koki koululiikunnan vastenmieliseksi. Nämä liikuntaan negatiivisesti suhtautuvat oppilaat otettiin opetussuunnitelman päättäimeen. Lähtöajatuksena liikunnan oppiaineessa on, että opettaja ei ole onnistunut työssään, jos hän ei ole onnistunut aiheuttamaan sisäisen motivaation syntymistä liikunnalliseen ja terveyttä edistävään elämäntapakäyttämiseen. Opettajan ensisijainen tehtävä on innostaa oppilasta hyvän elämän polulle. Liikunnan opetussuunnitelman ponnistusalueita ovat Decin ja Ryanin itsemääräämisteoria eli koettu pätevyys, koettu autonomia ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Jos nämä asiat toteutuvat liikuntatunneilla, niin olemme vahvistamassa oppilaiden sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan ja rakentamassa liikunnasta selvästi vahvinta oppiainetta hyvinvoinnin ja elämässä pärjäämisen osalta. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

3 MOTIVAATIO KÄSITTEENÄ JA ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

Motivaatiota on tutkittu paljon ja siitä on määritelty eri tavoin. Motivaatio näkyy toiminnassamme päivittäin, ja se vaikuttaa tiedostetusti ja tiedostamatta käyttäytymiseemme. Motivaation kantasanana on motiivi, joka on johdettu latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikettä tai liikkumista. Motiivit ovat siis voima, joka saa aikaan tavoitetta kohti suuntautunutta käyttäytymistä. (Metsämuuronen 1997, 8; Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Yksilö muuttaa motiiveitaan kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla, joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Motiivit voivat olla ulkoisia, sisäisiä tai biologisia tai sosiaalisia (Hirsjärvi 1982, 119).

Motivaatio vaihtelee eri tilanteissa. Kuten useasti ajatellaan, motivaatio ei ole ihmisen ominaisuus, vaan monimutkaisen prosessin tulos (Niermeyer & Seyffert 2004, 12). Tähän prosessiin vaikuttavat ihmisen kognitiiviset tekijät, persoonallisuus ja sosiaaliset kontekstit (Deci & Ryan 2000, Vallerand 2001). Tästä syystä ihmisen motivaatio voi vaihdella suuresti erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Yksilön katsotaan olevan motivoitunut silloin, kun hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Yksilön kaikki toiminta ei siis ole motivoitunutta tai sillä ei ole päämäärää tai tavoitetta. (Byman 2002.) Motivaatiolla on siis jokin tietty suunta ja intensiteetti. Intensiteetti tarkoittaa energian määrää, jonka yksilö käyttää tavoitteensa eteen. (Weinberg & Gould 2011, 51–52.) Lisäksi motivaatio näkyy yksilön yksittäisten toimintojen lisäksi myös toimintojen samankaltaisuutena läpi elämän (Salmela-Aro & Nurmi 2002). Tällä tarkoitetaan toiminnan ja motiivien pysyvyyttä (Liukkonen & Jaakkola 2013). Keskeinen erottelu motiivien suhteen tehdään jaolla ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon (Ruohotie 1998, 37–38).

3.1 Ulkoinen motivaatio

Ulkoinen motivaatio tarkoittaa yksilön toimimista ulkoapain tulevien yllykkeiden kuten palkkion, arvostuksen, arvosanan tai kiitoksen toivossa. Ulkoiseen motivoitumiseen voi myös johtaa esimerkiksi ulkoapain tuleva opettajan käsky. Yksilö motivoituu toimintaan saavuttaakseen halutun lopputuloksen. (Aunola 2002; Liukkonen 2017, 39.) Myös hyväksynnän hakeminen toisilta ihmisiltä voi ohjata ulkoiseen motivaatioon (Byman 2002). Yhtä lailla yk-

silö voi motivoitua toimintaan ulkoisesti välttääkseen rangaistuksia. Tällaisina rangaistuksina voivat toimia syyllisyyden tunne osallistumattomuudesta ja epäonnistuminen muiden edessä sekä opettajalta saatu kielteinen palaute liikuntasuorituksesta tai testituloksesta. (Deci & Ryan 1985.) Ulkoisesti motivoituneen yksilön käyttäytyminen ei siis perustu omaan kiinnostukseen (Byman 2002), vaan se on riippuvainen ympäristöstä (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–20).

Ryanin ja Decin (2000) mukaan ulkoinen motivaatio on perinteisesti kirjallisuudessa esitetty kapea-alaisesti ja olevan ristiriidassa sisäisen motivaation kanssa. Heidän mukaansa ulkoisen motivaation muotoja on kuitenkin erilaisia. Ulkoisesti motivoituneena oppilas voi suorittaa annettuja tehtäviä vastustaen ja passiivisesti tai vastaavasti halukkaasti tehtävän hyödyllisyyden tiedostaen. Lisäksi kaikki tekeminen ei aina ole mielekästä ja sisäisesti motivoivaa. Tällaisissa tilanteissa ulkoisella motivaatiolla onkin merkittävä osa menestyksestä opetusta, jos opettaja osaa edistää opetuksessaan sen aktiivisia ja valinnanmahdollisuuksia korostavia muotoja. (Ryan & Deci 2000; Deci & Ryan 1985, 245.) Toisaalta ulkoinen motivaatio toimii käyttäytymisen kannustimena vain lyhytaikaisesti, sillä ulkoisen motiivin poistuessa sen energisoiva vaikutus loppuu (Jaakkola 2010, 118–119). Ulkoisten motiivien käynnistämä toiminta voi kuitenkin muuttua ajan kuluessa sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi. Tällöin ulkoisia yllykkeitä ei enää tarvita, vaan kiinnostus syntyy itse toiminnasta. (Metsämuuronen 1997, 35; Csikszentmihalyi 1990, 68.)

3.2 Sisäinen motivaatio

Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan ihmisen motivoitumista tekemään jotain, mikä on itsessään kiinnostavaa, mielihyvää tuottavaa ja omien arvojen mukaista (Liukkonen 2017, 40; Vasalampi 2017). Deci ja Ryanin (1985) mukaan ihminen on perusominaisuuksiltaan utelias. Ihmisessä on sisäinen innostus tutkia, löytää, oppia ja ymmärtää. Tämä sisäinen innostus on oppimisen keskeinen motivoija. (Deci & Ryan, 1985, 245.) Lapsi on sisäisesti motivoitunut leikkiessään ja ympäristöä tutkiessaan. Myös aikuinen toimii sisäisesti motivoituneena vapaaajan harrastuksissaan, kun motiivina on vain toiminnasta saatava ilo ja virkistys. (Vasalampi 2017.) Vallerandin (2001) mukaan sisäisen motivaatio rakentuu autonomian, koetun pätevyyden ja sosiaalisuuden kautta. Näiden tekijöiden toteutuessa voidaan edistää sisäisen motivaatio-

tiota. Vastaavasti toiminta, joka ei sisällä näitä tekijöitä, on luultavasti ulkoisesti motivoitunutta. (Vallerand 2001.)

Sisäisen motivaation on tutkittu koulumaailmassa edistävän sinnikkyyttä, luovuutta, parempia oppimistuloksia ja johtavan positiiviseen asennoitumiseen oppimista kohtaan (Guay, Ratelle & Chanal 2008). Samansuuntaisia tuloksia on saatu tutkittavasta kulttuurista, elämänalueesta tai tukittavien iästä riippumatta (Vasalampi 2017). Tärkeää sisäisen motivaation muodostamisen kannalta on, että toimintaa ei ohjata ulkoisin palkkioin. Päinvastoin monet tutkimukset ovat osoittaneet, että ulkoiset paineet ja palkinnot heikentävät sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 1985, 2000.)

3.3 Itsemääräämisteoria

Itsemääräämisteorian ovat kehittäneet Edward Deci ja Richard Ryan 1980-luvulla. Teorian pääolettamuksena on, että ihminen on luonnostaan aktiivinen, motivoituva ja itseohjautuva. Itsemääräämisteoria on sosiaalis-kognitiivinen motivaatioteoria yksilöllisyydestä, kehitymisestä ja sosiaalisista prosesseista, ja teoriassa tutkitaan sosiaalisten kontekstien ja yksilöllisten erojen vaikutuksia erilaisten motivaatioulottuvuuksien syntymiseen. Erityisesti itsemääräämisteoria on keskittynyt sisäisen (intrinsic) ja ulkoisen (extrinsic) motivaation tutkimiseen ja niiden vaikutuksiin oppimiseen, kokemuksiin, suorittamiseen ja mielenterveyteen. (Deci & Ryan 1985, 2000.)

Itsemääräämisteoria koostuu useista eri osista, joista käsittelen tarkemmin organista integraatioteoriaa ja kognitiivista evaluaatioteoriaa. Organistisessa integraatioteoriassa ulkoista ja sisäistä motivaatiota tarkastellaan jatkumona, jossa ihmisen käyttäytymisen autonomisuuden tasoja selitetään erilaisten ulkoisten säätelytapojen kautta. Kognitiivisessa evaluaatioteoriassa sisäinen motivaatio pohjautuu ihmisen kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttymiseen. Nämä kolme psykologista perustarvetta ovat pätevyyden tunne (competence), autonomian tunne (autonomy) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). (Deci & Ryan 1985, 2000.)

3.3.1 Motivaatiojatkumo

Motivaatiojatkumossa esitetään, kuinka erilaiset motivaation säätelytyypit ja toiminnan motiivit vaikuttavat yksilön motivaatioon. Motivaatiojatkumo rakentuu kuuden erilaisen motivaatiotyypin kautta, jotka ovat amotivaatio, ulkoisen motivaation eri tyypit ja sisäinen motivaatio. (Deci & Ryan 1985.) Motivaatiotyypit eivät kuitenkaan ole yksilön pysyviä ominaisuuksia, vaan yksilön motivaatio voi vaihdella eri tilanteissa. Lisäksi yksilön käyttäytymiseen voi vaikuttaa samanaikaisesti useampikin motivaation säätelytyyppi. (Treasure, Lemyre, Kucyka & Standage 2007.) Motivaatiota ei myöskään tarkastella pelkästään jaottelulla ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon, vaan sen muodostuminen nähdään jatkumona, jossa yksilön toiminnan säätelyn autonomisuus kasvaa edettäessä amotivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2002). Motivaatiojatkumo on yksinkertaistettu taulukossa 1.

KUVIO 1. Motivaatiojatkumo (Deci & Ryan 2000, 237)

Motivaation tyyppi	Amotivaatio	Ulkoisen motivaatio				Sisäinen motivaatio
Säätelyn tyyppi	Ei säätelyä	Ulkoisen säätely	Pakotettu säätely	Tunnistettu säätely	Integroitunut säätely	Sisäinen säätely
Toiminnan motiivi	Persoonaton	Ulkoisen	Jonkin verran ulkoisen	Jonkin verran sisäinen	Sisäinen	Sisäinen
Käyttäytyminen	Amotivoitunut	Enemmän kontrolloitua		Enemmän autonomista		Autonomista

Vasemmalla jatkumossa on amotivaatio, joka tarkoittaa käytännössä yksilön tilaa ilman motivaatiota. Amotivoitunut yksilö ei ole sisäisesti eikä ulkoisesti motivoitunut. (Reeve 2009, 132.) Amotivoituneena yksilö kokee toiminnan täysin kontrolloiduksi ja ulkoapäin ohjatuksi (Liukkonen & Jaakkola 2013). Yhtäältä yksilö kokee toiminnan merkityksettömäksi ja arvottomaksi itselleen. Hän ei tunne pystyvänsä suoriutumaan toiminnasta eikä usko yrittämisen

tuottavan haluttua lopputulosta. (Ryan & Deci 2000.) Amotivoitumisen taustalla on siis monia eri syitä.

Motivaatiojatkumossa ulkoinen motivaatio jakautuu neljään eri tyyppiin niiden säätelyn mukaan. Nämä tyypit ovat ulkoinen, pakotettu, tunnistettu ja integroitunut säätely. Ulkoisesti säädelyssä toiminnassa yksilön käyttäytyminen on ulkoapäin kontrolloitua ja vähiten autonomista (Deci & Ryan 2000). Yksilö toimii vain välttääkseen rangaistuksia tai saadakseen palkkion (Deci & Ryan 1985). Tätä motivaatiotyyppiä pidetään yleisesti sisäisen motivaation vastakohtana ja sen on todettu heikentävän sisäistä motivaatiota (Vasalampi 2017).

Seuraavana ulkoisen motivaation tyyppinä motivaatiojatkumolla on pakotettu säätely. Toisin kuin ulkoisessa säätelyssä, jossa yksilön toimintaa ohjaavat ulkoiset palkkiot ja rangaistukset, yksilö kontrolloi itse omaa toimintaansa omin sisäisin pakottein (Ryan 1982.) Toiminta on osittain sisäistettyä, mutta yksilö ei koe toimintaa täysin omakseen. Yksilö ei toimi osallistumisen riemusta, vaan välttääkseen syyllisyyttä tai häpeää. Toisaalta yksilö voi toimia myös korostaakseen itsetuntoaan tai näyttääkseen pystyvyyttään. Vaikka pakotettu säätely on yksilölle sisäistä, on se silti melko kontrolloitua. (Deci & Ryan 2015.)

Tunnistetussa säätelyssä toiminnan motiivit ovat jo itsemääräytyneitä. Yksilö on sisäistänyt toiminnan tavoitteet itselle arvokkaaksi, ja siksi myös toiminta koetaan omaksi. (Ryan & Deci 2000.) Toimintaa itsessään ei kuitenkaan ole välttämättä mieluisaa. Se koetaan silti merkitykselliseksi, koska se nähdään välineenä itselle tärkeiden tavoitteiden saavuttamiseen. Tunnistetussa säätelyssä motiivit ovat siis jo sisäisiä, mutta toiminnan säätely on edelleen ulkoista. (Deci & Ryan 2000.)

Ulkoisista motivaation tyypeistä integroitunut säätely on autonomisin. Toiminta on olennainen osa omaa persoonaa ja käyttäytymistä, joten integroitunut säätely on jo hyvin lähellä sisäistä motivaatiota (Vallerand 2001). Myös toiminnan tavoitteet ovat henkilökohtaisesti tärkeitä. Toiminta on kuitenkin edelleen osittain ulkoista, koska sitä ohjaa tietyn tavoitteen saavuttaminen, eikä pelkkä toimintaan osallistumisen tuottama ilo. (Vallerand & Ratelle 2002.) Integroituneesta säätelystä voi kuitenkin olla merkittävästi hyötyä tavoitteen saavuttamisessa.

Yksilö on sitoutunut vahvasti toimintaa. Se auttaa yksilöä työskentelemään tavoitteen suuntaisesti, vaikka itse toiminta ei aina olisikaan mielekästä. (Sheldon & Elliot 1999.)

Oikealla motivaatiojatkumossa on sisäinen motivaatio. Sisäisen motivaation sijoittaminen erilleen integroidusta säätelystä korostaa sitä, että sisäinen motivaatio on prototyyppi itsemääräytyneestä toiminnasta. Sisäisesti motivoituneen yksilön toiminta on täysin autonomista. Motiiveina eivät toimi enää ulkoiset tekijät, vaan yksilön sisäinen kiinnostus toimintaa kohtaan sekä toiminnan tuottama nautinto ja ilo. (Ryan & Deci 2000.) Sisäisesti motivoituneena ihminen toimii vapaaehtoisesti oman kiinnostuksen innoittamana. Toimintaa eivät ohjaa myöskään oletetut seuraukset, kuten palkitsemiset. (Deci & Ryan 1991.)

Autonomisuuden lisääntyminen voidaan siis nähdä edistävän sisäisen motivaation syntymistä. Tätä kutsutaan toiminnan sisäistämiseksi. Sisäistäminen (engl. internalization) tarkoittaa prosessia, jossa ulkoisen motivaation muodot muuttuvat toimijan itsensä arvostamiksi ja säätelämiksi, jolloin toiminnan säätelystä tulee enemmän autonomistaja ja itsemäärättyä. (Deci & Ryan 2000.) Tämän prosessin mahdollistaminen on tärkeää, sillä sisäisen motivaation on todettu lisäävän fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla ja myös vapaa-ajalla (Zhang, Solmon, Gao, & Kosma 2012). Sisäisen motivaation kasvua tukevia kokemuksia tulee saada pidemmällä ajanjaksolla, koska sisäistyminen on hidasta (Deci & Ryan 2000). Lisäksi sisäistymisen ja sisäisen motivaation syntymisen keskeisinä mahdollistajina nähdään yksilön psykologisten perustarpeiden täytyminen (Deci & Ryan 2000; Vallerand & Ratelle 2002).

3.3.2 Psykologiset perustarpeet

Itsemääräämisteorian keskiössä ovat, ulkoisen ja sisäisen motivaation tarkastelun rinnalla, ihmisen psykologiset perustarpeet. Nämä ihmisen synnynnäiset perustarpeet ovat pätevyuden tunne, autonomian tunne ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Perustarpeet ovat universaaleja, eivätkä ne ole sidoksissa ihmisen kehitysvaiheeseen, sukupuoleen tai ympärillä vallitsevaan kulttuuriin (Deci & Ryan 2000; Standage, Gillison & Treasure. 2007). Ihmisen hyvinvointi ja psykologinen kasvu edellyttävät kaikkien kolmen tarpeen tyydyttymistä, vain yhden tai kahden psykologisen tarpeen täytyminen ei riitä. (Deci & Ryan 1985; 2000.) Jos esimerkiksi

liikuntatuntien ilmapiiri ja ympäristölliset tekijät tukevat kolmen perustarpeen täyttymistä, oppilaiden sisäinen motivaatio ja sitoutuminen toimintaan kasvavat (Deci & Ryan 1994). Vastaavasti, jos perustarpeet eivät täyty, kokee oppilas toiminnan ulkopäin ohjatuksi ja motivaatio muodostuu ulkoiseksi. Tämä taas näkyy vähäisenä yrittämisenä ja osallistumisena. (Standage, Duda, & Ntoumanis 2005.)

Koettu pätevyys perustuu ihmisen synnynnäiseen tarpeeseen vaikuttaa ympäristöönsä ja sen hallitsemiseen (Elliot, McGregor & Trash 2002). Ihmisen kokemukset omista kyvyistään ja niiden riittävydestä tulevat esiin erilaisissa tehtävissä yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä kokemukset vaikuttavat pätevyyden kokemiseen. (Deci & Ryan 1985; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007.) Koettu pätevyys ei kuitenkaan tarkoita yksilön taitoa tai kykyä, vaan esimerkiksi koululiikuntatunneilla ilmenevään luottamusta omaan kykyihinsä ja varmuuden tunnetta (Ryan & Deci 2002). Koettu pätevyys muodostuu hierarkkisesti eri osa-alueista, kuten fyysisestä, akateemisesta ja sosiaalisesta pätevyydestä (Fox 1997; Weiss 2000). Se, minkä merkityksen ihminen kullekin pätevyysosa-alueelle antaa, vaikuttaa sen merkitykseen itsearvostukselle (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tässä tutkimuksessa keskitytään lähinnä fyysisen ja sosiaalisen pätevyyden tunteisiin.

Ihmisen perustarpeista koettu pätevyys vaikuttaa merkittävästi sisäisen motivaation syntyyn ja osallistumisaktiivisuuteen liikuntatunneilla (Ntoumanis 2001; Standage ym. 2003). Koetun pätevyyden tärkeys korostuu liikuntatunneilla, sillä sen puuttuminen aiheuttaa liikuntatunneilla vieläkin enemmän kielteisiä tunteita ja vähäistä motivaatiota kuin autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne (Ommundsen & Kvalo 2007). Lisäksi koetulla pätevyydellä on tutkittu olevan yhteys aikomukseen liikkua myös vapaa-ajalla (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray 2010). Sillä on myös ratkaiseva vaikutus liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (Wallhead & Buckworth 2004).

Fyysinen pätevyyden kokemus rakentuu ihmisen kokemuksiin omista fyysisistä ominaisuuksistaan, kuten kehosta, fyysisestä suorituskyvystä ja liikuntataidoista (Liukkonen & Jaakkola 2013). Jos esimerkiksi oppilas kokee olevansa liikunnassa hyvä, on hänen pätevydentunne liikuntaan liittyvissä tehtävissä suuri. Oma taitotasoa vastaavat tehtävät, onnistumisen koke-

mukset sekä kannustava palaute lisäävät pätevyyttä liikunnassa ja urheilussa. (Jaakkola 2010, 119). Kannustavan palautteen lisäksi tarvitaan myös ohjaavaa ja informatiivista palautetta, jotta yksilö pystyy sen avulla muokkaamaan toimintaansa (Matikka 2013, 73).

Liikuntatunneilla kaikki toiminta on näkyvää, jolloin oppilaat helposti vertailevat osaamistaan suhteessa muihin. Siksi koetun pätevyyden mahdollistaminen koululiikunnassa edellyttää myös tavoiteorientaatioteorian tuntemista. Tavoiteorientaatioteorian mukaan yksilö pyrkii osoittamaan toimiessaan pätevyyttä tehtävä- ja minäsuuntautuneesti (Nicholls 1989). Tehtäväsuuntautunut yksilö kokee pätevyyttä omasta kehittymisestä ja yrittämisestä sekä keskittyy enemmän oppimisprosessiin kuin vertailemaan itseään toisiinsa. Minäsuuntautuneen yksilön pätevyyden kokemus perustuu itsensä vertailemiseen muihin ja annettuihin normeihin sekä sitä kautta kilpailulliseen lopputulokseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Minäsuuntautuneen yksilön pätevyydenkokemuksiin voi olla vaikea vaikuttaa, koska muiden oppilaiden suoritukset liikuntatunneilla toimivat onnistumisen määrittävinä tekijöinä (Roberts 1992). Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus eivät kuitenkaan sulje toisiaan pois, sillä jokaisessa ihmisessä on jonkin verran molempia. Tärkeintä oppilaan hyvinvoinnin ja motivaation kannalta kuitenkin on, että tehtäväsuuntautuneisuus olisi ainakin samalla tasolla kuin kilpailusuuntautuneisuus. (Jaakkola 2002.) Liikunnanopetuksessa tulisi korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä sen on tutkittu tukevan psykologisten perustarpeiden täyttymistä ja siten vahvistavan sisäisen motivaation kehittymistä (Ntoumanis 2001). Lisäksi tehtäväsuuntautuneisuuden on tutkittu ennustavan fyysistä aktiivisuutta (Biddle, Seos & Chatzisarantis 1999). Vastaavasti minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on todettu olevan yhteys ahdistukseen, heikkoon sisäiseen motivaatioon ja alhaiseen viihtymiseen eri liikuntatilanteissa (Liukkonen ym. 2007).

Koettu autonomia tarkoittaa ihmisen mahdollisuutta vaikuttaa omaan toimintaansa ja sen säätelyyn. Ihminen tuntee kokevansa autonomiaa toimiessaan vapaasti sekä päästessään osallistumaan toimintaansa koskeviin päätöksiin. (Deci & Ryan 1985.) Autonomian kokemiseen liittyy myös vahvasti tunne itsensä ilmaisusta ja omien arvojen mukaan toimimisesta (Ryan & Deci 2002). Autonomia ei kuitenkaan ole itsenäisyyttä tai individualismia, sillä ihminen voi kokea autonomiaa myös toimiessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhtä lailla toimintaan voi vaikuttaa muitakin ulkoisia tekijöitä, kuten esimerkiksi koulussa oppimisympäristö ja

annetut tehtävät. Ihminen voi kuitenkin tuntea autonomiaa, jos hän omaksuu toiminnan ulkoisten tekijöiden arvot itselle tärkeiksi. (Deci & Ryan 2008; Ryan & Deci 2002.)

Itsemääräämisteorian mukaan autonomian määrä vaikuttaa ratkaisevasti siihen, muodostuuko motivaatiosta sisäistä vai ulkoista (Deci & Ryan 2000). Autonomiaa syntymistä tukee jokaisen yksilön näkökulmaa tukeva sosiaalinen ilmapiiri, jossa jokainen voi kokea valinnanvapautta ja jossa käytetään mahdollisimman vähän kontrolloivaa puhetapaa (Vasalampi 2017). Lisäksi autonomian tunnetta voidaan lisätä positiivisella ja informatiivisella palautteella, jonka avulla yksilö voi itse ratkaista oppimishaasteen (Deci & Ryan 2000). Kokiessaan autonomiaa toiminta käynnistyy yksilöstä omasta kiinnostuksesta ja on siten sisäisesti motivoitunutta (Ryan & Deci 2002). Autonomian on tutkittu lisäävän toiminnan laatua ja mielihyvää sekä pidentävän yleensä myös toiminnan kestoa (Deci & Ryan 2000). Vastaavasti ympäristön, joka ei tue autonomisuutta, on tutkittu vähentävän kiinnostusta toimintaa kohtaan ja lisäävän ulkoista motivaatiota tai johtavan jopa motivaation täydelliseen puuttumiseen (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Liikunnan opetuksessa oppilaan koettua autonomiaa ja sen kehittymistä voidaan tukea monin didaktisin tavoin. Autonomiaa voidaan lisätä antamalla oppilaiden osallistua liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutukseen, jonka on tutkittu lisäävän kiinnostusta liikuntaa kohtaan (Deci & Ryan 2000). Opetusta voidaan myös eriyttää kiinnostuksen ja taitojen mukaan sekä antamalla oppilaille mahdollisuuksia valita liikuntatehtäviään (Jaakkola 2002). Oppilaat voivat kehitystasonsa mukaan toimia vertaisopettajina alkulämmittelyissä ja taitoharjoittelussa sekä eri pelien tuomareina (Wallhead & Ntoumanis 2004). Koettua autonomisuutta voidaan edistää myös tukemalla oppilaita heidän ratkaisuisiaan ja suosia pienryhmätoimintaa, jolloin oppilaille voidaan laatia juuri heidän tarpeitaan vastaavia tehtäviä. Välillä oppilaat voivat keskenään sopia ja päättää liikuntatuntien sisällöstä ja toteutuksesta. Näin toimimalla voidaan ottaa paremmin huomioon oppilaiden näkökulmat ja toiveet opetuksessa. (Standage ym. 2007.)

Psyykkisten perustarpeiden kehittymisen mahdollistavana työkaluna tulee huomioida myös Mosstonin ja Ashworthin kehittämä liikunnan opettamisen malli. Malli koostuu Jaakkolan ja Sääkslähden (2013) mukaan 11 erilaisen opetustyylin jatkumosta, jotka ovat komentotyylä,

tehtäväopetus, pariopetus, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelman ratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen ohjelma, yksilöllinen opetusohjelma ja itseopetus. Pääajatus eri opetustyylien käytössä on, että siirryttäessä komentotyylistä jatkumolla kohti itseopetusta siirrytään opettajakeskeisyydestä kohti oppijakeskeisyyttä. Tuntemalla omat oppilaansa ja vaihtelemalla erilaisia opetustyyliä voidaan tukea erilaisia oppijoita. Yhtä lailla opetustyyliä voidaan käyttää erilaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Autonomian, kuten muidenkin perustarpeiden kehittymistä tukevat oppilaslähtöiset työtavat, joissa oppijat itse päättävät, kokeilevat ja tuottavat omia ratkaisujaan annetuista aiheista. (Jaakkola & Sääkslahti 2013.)

Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella tarkoitetaan ihmisen luontaista tarvetta olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa sekä tarvetta kuulua osaksi ryhmää tai yhteisöä. Ihmisellä on tarve kokea toisten ihmisten kanssa kiintymystä, yhteenkuuluvuutta ja läheisyyttä. (Deci & Ryan 2000.) Sosiaalista yhteenkuuluvuutta on myös tunne kanssakäymisen turvallisuudesta ja tarve tulla muiden hyväksymäksi (Deci, Patrick, Ryan & Williams 2009). Yhteenkuuluvuus on siten toisista välittämistä ja vastaavasti tunnetta, että toiset välittävät minusta.

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus lisää yksilön motivaatiota osallistua mukaan toimintaan, jossa mukana on läheisiä ihmisiä. On tutkittu, että läheisten ihmisten toiminnalla on vaikutusta yksilön toimintaan. Läheisten ollessa toiminnasta sisäisesti motivoituneita, saattaa yksilö omaksumaan toiminnan samanlaisena ja näin hänenkin toiminnasta kehittyä sisäisesti motivoitunutta. (Ryan & Deci 2006; Vasalampi 2017.) Sosiaalisella yhteenkuuluvuudella onkin tutkittu olevan yhteys sisäisen motivaation lisääntymiseen (Standage ym. 2005). Vastaavasti kokemukset ryhmän ulkopuolelle jäämisestä, naurunalaiseksi joutumisesta ja torjutuksi tulemisesta vähentävät sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2007). Sosiaalinen ympäristö liikuntatunneilla vaikuttaa myös liikuntamotivaatioon. Psykologisten perustarpeiden täyttymisen aste ratkaisee, kasvaako vai heikkeneekö yksilön liikuntamotivaatio. (Deci & Ryan 2000.) Toisaalta psykologisista perustarpeista sosiaalisella yhteenkuuluvuudella näyttäisi olevan vähiten merkitystä sisäisen motivaation rakentumiseen. Osassa tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että autonomia sekä koettu pätevyys olisivat motivaation kannalta merkittävämpiä kuin sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2007.)

Liikuntatunneilla sosiaalista yhteenkuuluvuutta voidaan edistää niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaidenkin kesken. Liikuntatunnit tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden harjoitella tunteiden säätelyä ja ongelmatilanteiden selvittämistä sekä ohjaavat reilun ja rehellisyyden arvostamiseen (Kauko & Klemola 2006). Korostamalla yhteistyötä, toisten auttamista ja yhdessä oppimista voidaan kasvattaa ryhmän sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta (Jaakkola 2003). Liikuntatunneilla yhteenkuuluvuus voi ilmetä oppilaan tunteena, että liikuntaryhmän jäsenet ovat hänen kavereitaan ja hyväksyvät hänet (Standage ym. 2003). Yhteenkuuluvuudella ja oppilaiden välisillä positiivisilla suhteilla onkin todettu olevan yhteys motivaation ja liikunnasta saatavan nautinnon kasvuun (Cox, Duncheon & McDavid 2009). Sosiaalinen yhteenkuuluvuus korostuu erityisesti silloin, jos motivaatio tehtävää kohtaan on alhainen (Reeve 2002). Tällaisissa tilanteissa yhteenkuuluvuuden tunne voi nousta koettua pätevyyttä tärkeämmäksi motivaatiotekijäksi (Cox & Williams 2008). Yhtenäinen ryhmä, jossa toiminta tukee perustarpeiden täyttymistä, edistääkin parhaiten sisäisen motivaation kehittymistä (Deci & Ryan 2000).

Myös opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on suuri merkitys sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen tyydyttymiseen. Coxin ym. (2009) mukaan oppilaat kokevat opettajalta saadun tuen ja hyväksynnän tärkeämmäksi kuin vertaisoppilaiden hyväksynnän. Liukkonen ja Jaakkola (2013) ovat todenneet aiempiin tutkimuksiin viitaten, että opettajan kokeminen välittäväksi ja lämpimäksi on yhteydessä sisäisen motivaation lisääntymiseen ja aktiivisempaan osallistumiseen liikuntatunneilla. Opettajan rooli onkin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta merkittävä, sillä hänen ammattitaitonsa ratkaisee, kuinka paljon sosiaalista kasvatusta liikuntatunneilla tapahtuu (Kauko & Klemola 2006).

Yhteenvetona voidaan todeta, että koululiikunnassa itsemääräämisen tukeminen on siis ihmisen psykologisten perustarpeiden huomioimista. Perustarpeiden tyydyttymisellä on positiivinen yhteys toisiinsa. Autonomiaa tukeva opetus liikuntatunneilla edistää koettua pätevyyttä, koska oppilas voi valita tehtäviä, joissa hän kokee onnistuvansa. Lisäksi autonomialla edistetään sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kun liikuntatunneilla liika kilpaileminen ja oppilaiden välinen vertailu vähenevät. (Deci & Ryan 1985; Vallerand 1997.) Autonominen toiminta mahdollistaa, että oppilaiden motivaatiosta muodostuu sisäistä. Koetulla autonomialla on yhteys

sisäisen motivaation kehittymiseen koululiikunnassa kuin fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen. (Standage ym. 2005.)

4 KOULULIIKUNNAN TEHTÄVÄ JA PSYGOLOGISET PERUSTARPEET LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMASSA VUOSILUOKKIEN 3–6 OSALTA

Tässä luvussa tarkastelen vuoden 2014 perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelmaa (Jatkossa POPS 2014) erityisesti fyysisen-, sosiaalisen-, ja psyykkisen toimintakyvyn kautta ja etsin kirjauksia, jotka liittyvät psykologisten perustarpeisiin. Lisäksi avaan jokaisen osa-alueen kohdalta, millaisilla opetusratkaisuilla psykologisten perustarpeiden täyttymistä ohjataan edistämään.

4.1 Liikunnan tehtävä ja opetuksen painopisteet opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 3–6 osalta

Liikunnan opetussuunnitelman kaksi ensimmäistä kappaletta määrittelee liikunnan tehtävän. Tämä on ingressi, joka määrittää, millaista opetusta tulisi antaa. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.) Opetushallituksen (2016) julkaisemassa liikunnan tukimateriaalissa liikunnan tehtävä on esitelty laajemmin seitsemän osa-alueen kautta. Näiden osa-alueiden otsikot ovat Kohti liikunnallista elämäntapaa, Kohti myönteistä kehosuhdetta, Fyysinen aktiivisuus – vaihtoehto istuvalle elämäntavalle, Yhteisön jäsenenä yhdessä tehden, Lähtökohtana tasa-arvo, Turvallisuudesta ei ole varaa tinkiä ja Liikuntaan ja liikunnan avulla kasvaminen. (Opetushallitus 2016, 1–4.)

Liikunnallisella elämäntavan osalta korostetaan liikunnan merkitystä ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Opetushallitus 2016, 1). Liikunnanopetuksen ydintä on oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaminen tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon (POPS 2014, 273; Opetushallitus 2016, 1). Myönteistä suhtautumista omaan kehoon edistetään liikuntatilanteilla, jossa keholla on tilaa olla tässä hetkessä kokeva, tunteva ja aistiva – juuri nyt hyvä ja oikealta tuntuva. Fyysistä aktiivisuutta tuetaan liikuntatunneilla siten, että toiminta käynnistyy nopeasti, eikä hyvin etenevää toimintaa keskeytetä turhaan. ”Yhteisön jäsenenä yhdessä tehden” osa-alueessa korostetaan liikunta oppiaineen sosiaalista luonnetta. Oppitunneilla oppilaat saavat ikätasonsa mukaisesti osallistua yhteisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Yhteistä työskentelyä edistävien

taitojen varaan rakentuu myös hyvä oppimisilmapiiri. (Opetushallitus, 2016, 1–2.) Liikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta (POPS 2014, 273). Ketään ei saa syrjiä esimerkiksi iän, kansalaisuuden, kielen, vakaumuksen, vammaisuuden, seksuaalisen suhtautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Liikunnanopetuksen turvallisuus koostuu kiusaamisen ehkäisemisestä (Perusopetuslaki 1998/628, § 29), oppilaita ohjaamisesta turvalliseen toimintaan (POPS 2014, 273) sekä turvallisesta oppimisympäristöstä (Opetushallitus 2016, 3–4). Koululiikunnan tehtävä kiteytyy ajatukseen kasvamisesta liikkumaan ja liikunnan avulla (POPS 2014,273.) Liikkumaan kasvaminen tarkoittaa hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja liikunnan harrastamiseen tarvittavien taitojen ja tietojen oppimista liikkumisen kautta. Liikunnan avulla kasvaminen on ihmisenä kasvamista. Oppilaat oppivat vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta, kehittämään itseään pitkäjänteisesti sekä säätelemään tunteitaan. (Opetushallitus 2016,4.)

POPS:ssa (2014, 273) vuosiluokkien 3–6 painopisteet ovat motoristen perustaitojen vakiinnuttamisessa ja monipuolistamisessa sekä sosiaalisten taitojen vahvistamisessa. Taitojen oppimista, oppilaiden hyvinvointia ja valmiuksia liikunnalliseen elämäntapaan sekä kasvua itsenäisyyteen ja osallisuuteen tuetaan monipuolisella ja vuorovaikutuksellisella opetuksella. Toiminnan suunnitteluun ja vastuulliseen toteuttamiseen oppilaat osallistuvat kehitysvaiheensa mukaisesti. (POPS 2014, 273.)

Liikunnanopetus konkretisoituu opetuksen tavoitteiden, sisältöjen, oppimisympäristöjen, ohjauksen, työtapojen ja tukeen liittyvien kuvauksien kautta (Opetushallitus 2016, 4). Pietilän (2018, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan opettajan pitää lisäksi tuntea ylemmät alistavat normitekstit ymmärtääkseen liikunnan kirjaukset. Liikunnan tehtävät määrittävät rajat, johon istutetaan paikalliset resurssit ja työtavat. Niihin resursseihin kuuluu myös opettajien persoonallisuus ja kompetenssi, kun kyseessä on vuorovaikutusammatti. Jos opettajat sisäistävät opetussuunnitelman, niin meillä pitäisi muutaman vuoden päästä olla enemmän koululiikunnan myönteisesti kokevia oppilaita. Liikunta nousee sekä perusopetuksen selkeästi suosituimmaksi aineeksi että johtavaksi hyvinvointioppiaineeksi. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

4.2 Fyysinen toimintakyky psykologisten perustarpeiden näkökulmasta

Fyysinen toimintakyky tarkoittaa elimistön toiminnallista kykyä selviytyä fyysistä ponnistelua vaativista tehtävistä (Opetushallitus 2016, 5–14). Nykypäivän koululaisen arkielämän fyysistä ponnistelua vaativia perustoimintoja ovat esimerkiksi koulumatkan kulkeminen lihasvoimin, vedessä liikkuminen ja erilaisilla alustoilla liikkuminen. Toimintakyky kehittyy fyysisen aktiivisuuden kautta. Se kertoo myös oppilaan taidoista suoriutua motorisia taitoja vaativista tehtävistä sekä kyvystä selviytyä näiden taitojen taustalla vaikuttavista kestävyttä, nopeutta, voimaa ja liikkuvuutta vaativista tehtävistä. Toisin kuin yksittäisiin lajitaitoihin keskittyäessä voidaan hyvin opittuja motorisia perustaitoja hyödyntää monissa liikuntamuodoissa ja lajeissa. (Opetushallitus 2016, 5–14.) Pietilä (2018, henkilökohtainen tiedonanto) toteaa, että kyse on siirtovaikutuksesta. Motoriset perustaidot edesauttavat lajitaitojen oppimista sittemmin, mutta siirtovaikutus ei toimi toisin päin. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

Fyysisen toimintakyvyn osalta painottuu *koettu pätevyys*. Fyysistä pätevyyden tunnetta kehittää tyytyväisyys siitä, että on oppinut uutta, kehittynyt omissa taidoissaan, saavuttanut tavoitteensa ja tehnyt parhaansa (Opetushallitus 2016, 22). Fyysiseen pätevyyteen liittyy myös motoristen taitojen oppimisen toimiminen porttina omaehtoiseen harrastamiseen. Lapset ja nuoret hakeutuvat sellaisen toiminnan pariin, jossa he kokevat pätevänsä. Motoristen perustaitojen oppiminen on siis perusta ja lähtökohta omaehtoiseen harrastamiseen. Opettaja voi edistää pätevyyden tunnetta luomalla oppitunneille ilmapiirin, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tehdä omia kykyjään vastaavia tehtäviä, kokea onnistumisia ja iloita omasta oppimisestaan (Liukkonen & Jaakkola 2013; Jaakkola 2010, 119). Taitava opettaja edistää oppilaiden oppimista jakamalla oppilaita pienempiin ryhmiin ja käyttää eri oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä monipuolisesti hyödykseen. Näin luodaan oppimisen mahdollisuuksia erilaisille oppijoille. (Opetushallitus 2016, 14, 22, 25.) Tämä vaatii oppilaiden tuntemusta (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto). Opettaja voi vahvistaa pätevyyden tunnetta rohkaisevalla palautteella (POPS, 275) ja osoittamalla arvostavansa jokaista onnistumista saman verran (Opetushallitus 2016, 33). Jos opettajat pystyvät aiheuttamaan perusteltuja koetun pätevyyden kokemuksia, ollaan varmasti vahvistamassa liikuntasuhdetta. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto; Wallhead & Buckworth 2004.) Pätevyyden kokemusten voidaan nähdä luovan positiivista oppimisen kehää, jossa liikuntataitojen oppiminen lisää oppilaan fyysis-

tä aktiivisuutta liikuntatunneilla (Ntoumanis 2001; Standage, Duda & Ntoumanis 2003) ja vapaa-ajalla (Taylor ym. 2010). Vastaavasti fyysinen aktiivisuus edistää liikuntataitojen oppimista. (Opetushallitus 2016, 31, 33.)

Autonomisuus näkyy liikuntatunneilla oppilaiden osallistamisena. Liikuntatunneilla opitaan huolehtimaan omasta toimintakyvystä ja ymmärtämään, miten toimintakyky vaikuttaa omaan hyvinvointiin. Erityisesti keskitytään fyysisen toimintakyvyn osa-alueiden kehittämiseen. (Opetushallitus 2016, 9.) Tutkimukset osoittavat, että osallisuutta ja autonomisuutta tukevien opetustapojen käyttäminen liikuntatunneilla voi lisätä fyysistä aktiivisuutta opettajajohtoiseen opettamiseen verrattuna (Deci & Ryan 2000). Oppilaskeskeisiä työtavoissa oppilaat saavat itse valita tehtäviään ja suorittaa niitä omaan tahtiin. Esimerkkeinä tällaisista menetelmistä ovat erilaiset opettajan tai oppilaiden kanssa yhdessä suunnitellut tehtäväpisteet. Oppilaille tarjotaan myös mahdollisuus osallistua kehitystasonsa mukaisesti liikuntatuntien suunnitteluun sekä tuntien sisältöjen tai suorituspaikkojen valintaan. (Opetushallitus 2016, 26–34.) Positiivisilla autonomian kokemuksilla on vahva vaikutus sisäisen liikuntamotivaation (Ryan & Deci 2007). Pietilän (2018, henkilökohtainen tiedonanto) mukaan opetuksen tulee olla sitä opettajajohtoisempaa mitä nuoremmista oppilaista on kyse. Sillä nuorempien oppilaiden kohdalla turvallisuuskysymykset rajaavat opetusmenetelmiä. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

Fyysisellä toimintakyvyllä ja motorisilla perustaidoilla on myös yhteys *sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen*. Vuosiluokilla 3-6 tulee kiinnittää huomiota sellaisten perustaitojen hallintaan, joilla on merkitystä yhteiseen toimintaan osallistumisessa (POPS 2014, 275). Erilaisiin leikkeihin ja peleihin osallistuakseen oppilaan tulisi osata esimerkiksi kävellä, juosta, potkaista, heittää ja ottaa kiinni (Opetushallitus 2016, 11.) Opettajan tulee käyttää monipuolisesti sellaisia leikkejä, tehtäviä ja pelejä, jotka mahdollistavat osallisuuden kokemuksia (POPS, 274). Sosiaalista yhteenkuuluvuutta eivät tue tehtävät, joissa oppilas eriytetään pois ryhmästä tai ne eivät tarjoa riittävää haastetta (Opetushallitus 2016, 32). Pietilä (2018, henkilökohtainen tiedonanto) viittaa tässä yhteydessä kokeneen liikunnanopettajan ajatukseen, että liikuntataitojen oppimisessa on kyse siitä, että voidaan yhdessä pitää kiva.

4.3 Sosiaalinen toimintakyky psykologisten perustaipeiden näkökulmasta

Sosiaalinen toimintakyky on toisten huomioon ottamista ja auttamista sekä vastuun ottamista omasta toiminnasta, yhteisistä asioista ja säännöistä (POPS 2014, 275). Oppilaan sosiaalinen hyvinvointi riippuu pitkälti siitä, millaisia tunne-elämää ja ihmissuhteita tukevia taitoja he pystyvät itsenäisesti tai liikuntakasvatuksen kautta omaksumaan. Tunne-elämän taidot liittyvät oppilaan eettismoraaliseen ajatteluun ja arvomaailmaan. Sosiaaliset taidot ovat sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen mahdollistajia. (Opetushallitus 2016, 5.) Sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen ja tukeminen edellyttää liikunnassa oppilaan sosiaalisen pätevyyden tukemista (Opetushallitus 2016, 21). Sosiaalisella pätevyydellä voidaankin nähdä olevan vahva yhteys liikuntaryhmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittymiseen.

Sosiaalinen pätevyys muodostuu oppilaan myönteisten sosiaalisten arvojen, myönteisen minäkuvan, tunnetaitojen, ihmissuhdetaitojen, itsesäätelyn ja erilaisuuden hyväksymisen kehittämisestä (Opetushallitus 2016, 21). Myönteisillä sosiaalisilla arvoilla tarkoitetaan rehellisyyttä, vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta (Kauko & Klemola 2006). Liikuntatilanteissa oppilaita ohjataan eettismoraaliseen pohdintaan ja heille annetaan positiivista palautetta eettisesti oikeasta ja altruistisesta toiminnasta. Myönteinen minäkuva vahvistuu, kun oppilas tulee hyväksytyksi omana itsenään. Omat tunteet tiedostamalla ja tunnistamalla, avoimella ja selkeällä tunteiden ilmaisemisella sekä tunnekokemusten ilmaisun säätelemisellä opitaan tunnetaitoja. Toisen oppilaan tarpeiden ja tunteiden ymmärtäminen, yhteistyö ja neuvottelutaidot edistävät ihmissuhdetaitoja. (Opetushallitus 2016, 21.) Liikuntatilanteissa väistämättä eteen tulevat kielteiset tilanteet, kuten oman joukkueen häviäminen, ovat erinomainen tapa oppia tunnistaamaan ja säätelemään omia tunteita. (Kauko & Klemola 2006.) Kansainvälistyvässä ja monikulttuuristuvassa maassamme erilaisuuden hyväksymistä ja kulttuurista pätevyyttä voidaan edistää tutustumalla erilaisiin oppilaisiin sekä tapoihin elää, ajatella ja kokea. Erilaisuuden hyväksyminen ja ymmärtäminen edesauttaa myös epäreilun käytöksen tunnistamisessa ja kyseenalaistamisessa. Sosiaalinen pätevyys muodostuu siis sellaisista toiminnallista ja tiedollisista taidoista, joita muut oppilaat arvostavat. (Opetushallitus 2016, 21.)

Oppitunneilla tulee olla tavoitteet toimintakyvyn jokaiselle osa-alueelle (Opetushallitus 2016, 21). Fyysisen toimintakyvyn tavoitteet liittyvät pääosin tuntien toiminnalliseen sisältöön. Sosiaalisen toimintakyvyn kehittämisen tavoitteet ovat oppilaan työskentelyyn liittyviä asioita. Opetustyyli sekä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia työskentelyyn liittyviä tavoitteita voidaan saavuttaa. (Opetushallitus 2016, 26–27.) Käyttämällä yhteistoiminnallisia ryhmiä luodaan edellytyksiä oppilaiden väliselle yhteistyölle, jossa korostuvat sosiaaliset taidot, toisten auttaminen ja ryhmäkiinteys (Jaakkola 2003). Pienryhmätyöskentelyn eriytetyt haasteet vastaavat myös psykologisiin perustarpeisiin (Opetushallitus 2016, 28).

Opettajan rooli on sosiaalisessa kasvatuksessa merkittävä (Kauko & Klemola 2006). Opettajan tulee tukea oppilaiden yhdessä toimimista, myönteisiä asenteita ja kannustavaa ilmapiiriä ennakoimalla, tuomalla sosiaaliset tavoitteet esille, osallistamalla, kuuntelemalla, myönteisellä palautteella ja viestinnällä sekä puuttumalla ja yhdessä toimimalla (Opetushallitus 2016, 32). Ennakoinnilla tarkoitetaan, että suunnittelussa huomioidaan työskentelyilmapiiriin ja sosiaaliseen toimintakykyyn vaikuttavia tekijöitä, kuten joukkueiden ja pariin muodostaminen. Liikuntatunnin sosiaalinen tavoite tuodaan selkeästi esille ja työtavat sekä sisällöt valitaan haluttujen tavoitteiden suuntaisesti. Myös palautetta annetaan sosiaalisten tavoitteiden suunnasta. Opettajan tehtävä on varmistaa, että jokainen pystyy konkreettisesti osallistumaan liikuntaan ja itseään koskeviin asioihin. Opettajan tulee kuunnella oppilaiden viestejä ja aloitteita myönteisesti sekä ratkaisemaan esille tulevia epäkohtia yhdessä oppilaiden kanssa. Kaverien kannustamisesta ja reilusta toiminnasta tulee antaa positiivista palautetta yrittämisen ja onnistumisen lisäksi. Selkeiden pelisääntöjen noudattamista opettaja tukee puuttumalla syrjimiseen ja negatiiviseen viestintään systemaattisesti. Yhdessä toimimisella tarkoitetaan vaihtuvia pienryhmiä, joissa on tilaa työskennellä myös itsenäisesti. Oppilaiden valitessa itse ryhmänsä tulee huolehtia, että kukaan ei joudu sosiaalisen vertailun tai julkisen arvioinnin kohteeksi. (Opetushallitus 2016, 32.) Pietilä (2018, henkilökohtainen tiedonanto) muistuttaa oppilaiden autonomian huomioimisesta. Jokaisen tulisi saada äänensä kuuluville. Jos muutama kovaäänisin oppilas päättää aina esimerkiksi lajivalinnoista ja joukkuejaoista, saatetaan olla aiheuttamassa liikuntakielteisyyttä. (Pietilä 2018, henkilökohtainen tiedonanto.)

4.4 Psyykkinen toimintakyky psykologisten perustaipeiden näkökulmasta

Psyykkistä toimintakykyä edistetään POPS:n (2014, 275) mukaan tehtävillä, joissa opitaan vastuunkantamista sekä työskentelemään pitkäjänteisesti yksin ja muiden kanssa tavoitteen saavuttamiseksi. Iloa tuotavilla liikuntatehtävillä vahvistetaan myönteisten tunteiden kokemista, jotka tukevat pätevyyden kokemista ja myönteistä minäkäsitystä. (POPS 2014, 275.) Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan muun muassa oppilaan elämänhallintaan, tyytyväisyyteen ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä asioita (Opetushallitus 2016, 5). Psyykkinen hyvinvointi rakentuu autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteista (Deci & Ryan 2000). Psyykkiseen hyvinvointiin liittyy myös esimerkiksi vahva itsetunto ja motivaatio sekä tunne niin fyysisestä, sosiaalisesta kuin psyykkisestä turvallisuudesta. Näiden lisäksi psyykkiseen hyvinvointiin kuuluu oppilaan mielialaan sekä voimavaroihin ja taitoihin liittyvät uskomukset selvitä haasteellista tilanteista ja tehtävistä. Myös hallinnan tunne, muiden tuki, sitoutuminen, tehtävien mielekkyys ja normaaliuden kokeminen edistävät psyykkistä hyvinvointia. (Opetushallitus 2016, 5.)

Psyykkinen toimintakyvyn perustana on myönteinen minäkuva, joka jakautuu fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen minäkuvaan. Minäkuva muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Liikuntatunneilla kaikki toiminta on avointa ja kaikille näkyvää, siksi oppilaat ovat erittäin herkkiä kaikelle itsensä ja erityisesti kehoaan koskevalle palautteelle. Liikunnanopettajalta vaaditaan erityistä herkkyyttä tilanteiden ohjailuissa, oppilaiden tunteiden tunnistamisessa ja kuuntelemisessa. Fyysisen pätevyyden tunnetta kehittää tyytyväisyyden tunne uuden oppimisesta, kehittymisestä, tavoitteiden saavuttamisesta ja parhaansa yrittämisestä. Fyysisen pätevyyden tunnetta opettaja voi edistää ilmapiirillä, jossa oppilailla on mahdollisuus tehdä sopivan haastavia tehtäviä ja iloita onnistumisistaan sekä edistymisestään. Ilmapiiriä tuetaan myös toisia arvostavalla palautteella ja vuorovaikutuksella. Näin ollen tehtäväsuuntautunut ilmapiiri on oleellinen myös oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. (Opetushallitus 2016, 22, 26.) Tehtäväsuuntautuneisuus tukee psykologisten perustarpeiden täyttymistä ja myös sisäisen motivaation kehittymistä (Ntoumanis 2001).

Liikuntatilanteissa saatujen kokemusten, viihtymisen ja palautteen kautta oppilas muodostaa käsityksen itsestään liikkujana, joka on tärkeää liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. Oppilas oppii huolehtimaan omasta hyvinvoinnistaan arvioimalla omaa toimintakykyään ja tunnistamalla itselle mieluisia liikuntatapoja. Liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa tuetaan myös oppimalla kohdistamaan ja ylläpitämään tarkkaavaisuutta tavoitteen mukaiseen toimintaan, halulla harjoitella sekä kyvyllä iloita omasta kehittymisestään ja osaamisesta. (Opetushallitus 2016, 22, 26.) Ohjaamalla oppilasta muodostamaan käsitystä itsestään liikkujana ja ponnistelemaan tavoitteen eteen, edistetään siis oppilaan autonomista liikunnan harrastamista. Autonomiaan ja elämänhallintaan liittyy myös näkökulma mielekkyyden kokemuksista. Kun oppilas saa kantaa vastuuta, tehdä valintoja ja päättää itseään koskevista asioista, kokee hän itsensä tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Oppilaille merkitykselliset kokemukset parantavat mielialaa sekä lisäävät motivaatiota yrittää ja ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Mielialaan liittyy myös liikuntatuntien kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Liikunnan aiheuttama hormonaalinen mielihyvä, yhteisölliset kokemukset ja itsensä ilmaiseminen kehollisesti parantavat aivojen hyvinvointia, tukevat luovuutta ja oppilaan opiskeluvireyttä. (Opetushallitus 2016, 23.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että fyysisen toimintakyvyn osalta pätevyyden kokemukset liittyvät oppimiseen, tavoitteiden saavuttamiseen ja yrittämiseen. Pätevyyden kokemista mahdollistaa tehtäväsuuntautunut ilmapiiri, jossa jokaisella on mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus rakentuu sosiaalisen pätevyyden kautta. Oppilaiden oppiessa positiivisia sosiaalisia arvoja ja vuorovaikutustaitoja liikuntaryhmän sosiaalinen yhteenkuuluvuus paranee. Myönteisessä ilmapiirissä jokainen tulee hyväksytyksi omana itsenään, mikä tukee oppilaiden positiivisen minäkuvan muodostumista ja psyykkistä hyvinvointia. Oppilaiden koettua autonomiaa tuetaan antamalla oppilaille mahdollisuus osallistua itseään ja ryhmän toimintaan koskeviin päätöksiin. Oppilaan motivaatio voi muuttua ulkoisesta sisäiseksi, jos he voivat toimia ympäristössä, joka tyydyttää heidän psykologiset perustarpeensa (Opetushallitus 2016, 26; Vallerand 1997).

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET, KYSYMYKSET JA TOTEUTUS

Tutkimukseni päätavoite oli selvittää laadullisin menetelmin oppilaiden kokemuksia liikuntatunneista. Tutkimukseni koostuu opetusratkaisuistani, tekemistäni havainnoista sekä oppilaiden kokemuksista.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten uuden opetussuunnitelman noudattaminen näkyi oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymisessä. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia pätevyyden kokemuksia nousee esiin oppilaiden liikuntatuntikertomuksissa?
2. Millaisia autonomia kokemuksia nousee esiin oppilaiden liikuntatuntikertomuksissa?
3. Millaisia sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia nousee esiin oppilaiden liikuntatuntikertomuksissa?

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään jotain ilmiötä, toimintaa tai tapahtumaa. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä myöskään tilastollisiin yleistyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Minua kiinnosti, mitkä asiat ovat olleet merkityksellisiä oppilaille sekä miten he niitä kuvaavat.

Tutkimusryhmäni muodostui kolmannelta luokasta, jota opetin lukukauden 2017–2018. Oppilaita luokalla oli 20, joista puolet olivat tyttöjä ja puolet poikia. Opetin liikuntaa oppilailleni säännöllisesti kolme tuntia viikossa, joka jakautui yhteen 45 minuutin yksöistuntiin ja yhteen 90 minuutin kaksoistuntiin. Valitsemalla säännöllisesti itse opettamani ryhmän, uskoin tutkimuksen teon kehittävän minua myös opettajana sekä tutkivana opettajana. Koko ryhmän valitsemista tutkimukseen perustelen myös sillä, että näin jokainen oppilas sai mahdollisuuden tuoda ajatuksiaan esille. Tutkittavien määrän rajaaminen olisi saattanut aiheuttaa poisjätetyille

oppilaille paha mieltä. Samoin uskoin, että haastattelemalla jokaista ryhmän jäsentä saisin moninaisemman kuvan erityisesti oppilaiden kokemasta pätevyydestä ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Tutun ryhmän tutkiminen lisää myös tutkimukseni luotettavuutta/tai laatua, sillä vierasta ryhmää tutkiessani en olisi pystynyt tekemään havaintoja opetuksen sisällöistä koko lukuvuoden ajalta. Valitsin oman luokkani tutkimusryhmäksi myös siksi, että sain kaikilta oppilailta ja vanhemmilta suostumuksen tutkimuksen tekemiseen.

Keräsin aineiston puoli-strukturoidulla teemahaastattelulla, johon vastattiin kirjoittamalla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 87) mukaan teemahaastattelu toteutetaan etukäteen valittujen teemojen kautta. Kysymykset muotoillaan tutkimuksen tarkoituksen kannalta merkityksellisten teemoja sekä ongelmia vastaaviksi ja kysymykset pitää pystyä perustelemaan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.) Tässä tutkimuksessa viitekehyksenä toimivat Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian psyykkiset perustarpeet, joiden pohjalta loin kolme teemoitettua kysymystä. Tämän lisäksi lomakkeessa oli yksi vapaamuotoinen kysymys, johon oppilaat saivat vapaasti kirjoittaa ajatuksiaan liikuntatunneista. (LIITE 1.)

Kyselylomakkeen laadin itse, koska tälle ikäluokalle aiheeseen soveltuvaa kyselyä ei ole aiemmin tehty. Pyrin tekemään kysymyksistä mahdollisimman avoimia, jotta en johdattelisi oppilaiden vastauksia liikaa kysymyksilläni. Aloittelevana tutkijana tein tässä kohtaa virheen, sillä autonomiaa koskeva kysymys jäi liian johdattellevaan muotoon. Tähän asiaan palaan vielä myöhemmin tutkielmassani.

Kysely toteutettiin toukokuussa 2018 koulupäivän aikana. Kyselyn tekemiseen oli varattu aikaa kaksi tuntia, joka osoittautui riittäväksi ajaksi. Olin kertonut oppilaille jo kevään aikana, että tulisimme tekemään kyselyn liikuntatunneista lukuvuoden päätteeksi. Olin myös pyytänyt tutkimusluvan kaupungilta ja jokaisen oppilaan vanhemmilta. (LIITE 2.) Ennen kyselyn tekemistä muistutin oppilaita, että kysely liittyy tutkimukseeni, eikä sitä tulla yksilöimään tai esimerkiksi arvioimaan millään tavalla. Painotin myös, että kyselyyn vastataan nimettömänä ja osallistuminen on vapaaehtoista. Jokainen oppilas oli saanut vanhemmiltaan luvan kyselyyn osallistumiseen ja jokainen oppilas halusi osallistua kyselyyn.

Olin jo etukäteen varautunut siihen, että joutuisin opastamaan oppilaita kyselyn tekemisessä. Olin varannut itselleni muistiinpanovälineet, jotta voisin kirjoittaa muistiin huomioitani kyselyn toteuttamisen aikana. Kerroin oppilaille, että jokainen vastaus on minulle tärkeä. Lisäksi painotin oppilaille, että oppilaat yrittäisivät perustella vastauksensa. Kävimme kyselyn yhdessä läpi ennen kuin oppilaat aloittivat vastaamisen. Tekemisen aloittamisen jälkeen oppilaat kysyivät, mitä ensimmäiseen kysymykseen voisi laittaa. Kerroin, että mieti vaikka mikä on ollut hauskaa tai ikävää liikuntatunneilla. Myös kolmatta ilmapiiriä koskevaan kysymyksiin oli avattava oppilaille tarkemmin. Ohjeistin oppilaita miettimään, onko liikuntatunneilla kannustettu toisia tai pelattu reilua peliä. Myös neljänteen vapaa sana kysymykseen annoin lisäohjeistusta. Kerroin, että siihen voi laittaa jotain muuta, mitä tulee mieleen liikuntatunneista. Lisäksi ohjeistin, että siihen voi kirjoittaa ajatuksiaan unelmien liikuntatunnista.

Oppilaille teetettyjen kirjallisten haastattelujen lisäksi kirjasin ylös havaintojani liikuntatunneilta. Tämän tutkimuksen tulokset rakentuvat siis oppilaiden vastausten, opettajana tekemiäni havaintojen ja teoretiedon välisestä vuoropuhelusta. Tutkivana opettajana ymmärsin, että minun havainnoillani liikuntatuntien tapahtumista olisi suuri merkitys tekemilleni tulkinnoille. Tuomen ja Sarajärven (2018, 93–96) mukaan havainnoinnin ja esimerkiksi haastattelujen yhdistäminen aineistokeruumenetelmänä on hedelmällistä, mutta työlästä. Havainnoimalla saatu tieto pystytään kytkemään oikeisiin yhteyksiin tarkemmin kuin muilla menetelmillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–96.) Tässä tutkimuksessa havainnoinnilla tarkoitetaan ennen kaikkea opettajana tekemiäni havaintoja opetuksestani ja oppilaiden käyttäytymisestä. Koska oppilaat olivat tietoisia liikuntatunneista tekemästäni tutkimuksesta, on kyse silloin osallistuvasta havainnoinnista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 94–96).

Tekemäni havainnot kirjasin liikuntatuntien jälkeen muistiin opettajakalenteriini. Pyrin havainnoimaan tunteja aiemmin esittelemäni teoreettisen viitekehyksen kautta. Alasuutaria (2011, 40) mukaillen pyrin kirjaamaan ylös vain tutkimuskysymysten kannalta olennaisia huomioita. Kehittymiseni tutkivaksi opettajaksi näkyi myös havaintojen tekemisessä. Mitä pidemmälle kevät eteni, sitä enemmän ja tarkempia merkintöjäni on opettajakalenterissani. Huomasin muutoksen myös liikuntatunneilla. Kevään kuluessa katselin oppilaiden toimintaa yhä enemmän tutkijan näkökulmasta. Ymmärrän tämän huomioni subjektiivisuuden, mutta lukijan kannalta halusin selventää, että havainnointini ei perustu pelkkiin muistikuviiin.

Aineiston keruun jälkeen aloitin vastausten analysoinnin. Oppilailta kerätyn aineiston litteroin tietokoneelle. Oppilaiden vastauksista kertyi seitsemän sivun aineisto (fonttikoko 12). Luin aluksi aineiston useampaan kertaan saadakseni yleiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen aloitin teorialähtöisen sisällönanalyysin tekemisen aineistolle. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistoa lähestytään ennalta määritellyn viitekehyksen kautta eli aineistosta etsitään aikaisempaan jo tiedettyyn tietoon ja käsitteisiin sopivia asioita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133; Alasuutari 2011, 262; Kyngäs & Vanhanen 1999.)

Ensimmäisessä vaiheessa elokuussa 2018 aloin siis etsiä aineistosta vastauksia, jotka liittyivät vain koettuun pätevyteen, autonomiaan tai sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Nämä vastaukset keräsin yhteen omiksi luokikseen. Tätä vaihetta Sarajärvi ja Tuomi (2011, 122–123) kutsuvat aineiston pelkistämiseksi, sillä tutkimuksen kannalta epäolennainen materiaali karsitaan pois.

Seuraavaksi aloin klusteroida eli ryhmitellä aineistoa jokaisen psykologisen perustarpeen kautta. Klusterointi tarkoittaa Sarajärven ja Tuomen (2018, 124–126) mukaan alkuperäisaineiston tarkkaa läpikäyntiä, jossa aineistosta etsitään sekä samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia ja samaa ilmiötä kuvaavat asiat luokitellaan omiksi alaluokikseen. Nämä alaluokat pyrin muodostamaan etsimällä vastauksista yhteyksiä aiemmin esittelemäni teorian käsitteisiin. Yksittäisien alaluokkien muodostumisesta kerron tarkemmin tuloksien kohdalla.

Litteroinnin ja vastauksien klusteroinnin olin tehnyt ensimmäisen kerran elokuussa 2018. Palasin aineiston pariin uudelleen helmikuussa 2019. Koska en ollut käsitellyt aineistoa puoleen vuoteen, halusin käydä vastaukset uudelleen läpi, jotta mitään ei jäisi huomaamatta. Aineiston läpikäyntini oli nyt tarkoituksenmukaisempaan ja tarkempaa, koska parempi tutkimusmenetelmien hallinta selkeytti tutkimustulosten analysointia.

Viimeisessä vaiheessa aloin kvantifioimaan aineistoa. Kvantifioimalla lasketaan, kuinka monta kertaa samat asiat toistuvat tutkittavan vastauksissa tai kuinka moni tutkittava kertoo saman asian (Sarajärvi & Tuomi 2018, 135.) Tässä tutkimuksessa lähdin laskemaan kuinka moni oppilas kertoo samasta asiasta ja kuinka monta kertaa hän kirjoittaa samasta asiasta. En pyri

luomaan profiileja yksittäisen opillaan vastauksista, vaan tarkoitukseni on selvittää yleisku-
va oppilaiden vastauksien jakautumisesta eri psykologisten perustarpeiden kohdalla. Lisäksi
halusin löytää määrällistä todistusta sille, kuinka vahvana psykologisten perustarpeiden eri
osa-alueet näyttäytyvät oppilaiden vastauksissa. Oppilaiden vastauksien tarkalla erittelyllä
pyrin myös löytämään eri alakategorioille sopivat pelkistykset, joiden kautta voisin esitellä
tutkimukseni tuloksia. Tätä vaihetta aloittaessani olin jo tietoinen siitä, että tutkimusjoukkoni
pieni määrä saattaa vaikeuttaa tätä tehtävää. Sillä pienen tutkimusjoukon takia kvantifiointi ei
välttämättä tuo tutkimukselle lisäarvoa tai uusia näkökulmia (Sarajärvi & Tuomi 2018, 137.)

6 PEDAGOGISET RATKAISUNI JA TULOKSET

Esittelen aluksi tulosten määrällistä jakautumista yleisesti. Tällä pyrin todistamaan, että aineistosta löytyi vastaavuus tutkittaviin kysymyksiin. Tämän jälkeen yritän kertoa jokaisen psykologisen perustarpeen edistämisen osalta käyttämäni opetusratkaisujen pääpiirteistä ja tekemistäni huomioista. Näitä kuvauksia täydennän esimerkkien avulla. Oppilaiden vastaukset on luokiteltu jokaisen psykologisen perustarpeen kohdalta alaluokkiin. Näitä vastauksia peilaan jo esiteltyyn teoriaan. Huomattavaa lukijan kannalta on, että perustarpeiden kohdalla yksittäisen oppilaan ilmaisuja saattaa olla useampia samassa alaluokassa. Silti yhtä ilmaisua on käytetty vain kertaalleen. Oppilaiden nimet on keksitty käytettyihin sitaatteihin, mutta sitaatit esitetään alkuperäisessä muodossaan. Eri oppilaiden sitaatteja käyttämällä pyrin antamaan äänen mahdollisimman monelle oppilaalle ja samalla parantamaan lukijan käsitystä käytetystä aineistosta.

Kyselyyn vastasi 18 oppilasta. Psykologisiin perustarpeisiin viittaavia ilmaisuja löytyi yhteensä 83 kappaletta. Oppilaiden vastaukset jakautuivat perustarpeittain seuraavasti. Oppilaista 12 kirjoitti *koetusta pätevydestä*. Yhteensä näitä ilmaisuja oli 20 kappaletta. Jokaisen 18 oppilaan vastauksissa puhuttiin *koetusta autonomiasta*. Ilmaisuja oli yhteensä 30 kappaletta. *Koettuun sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen* tuli 13 oppilaan ilmauksia ja näitä ilmaisuja kertyi yhteensä 33 kappaletta. Näin ollen voidaan tulkita, että psykologiset perustarpeet näkyvät oppilaiden vastauksissa. Vastauksien jakautuminen on esitelty tarkemmin liitteessä 3.

Näiden ilmaisujen lisäksi käsittelen koetun autonomian kohdalla myös 25 ilmaisua, joissa oppilaat kertovat itselle mieluisesta tekemisestä. Nämä ilmaisut esittelen jo tässä vaiheessa erillään muista autonomian kokemuksista, sillä en pysty liittämään niitä uskottavasti tutkittavaan ilmiöön.

6.1 Koetun pätevyiden tukeminen opetuksessani

Koettua pätevyyttä pyrin edistämään opetuksessani tehtäväsuuntautuneella opetuksella, jossa keskittyminen on enemmän omassa tekemisessä kuin itsensä vertaamisessa muihin. Helpoiten tämä onnistui kaksoistunneilla, missä aikaa oli riittävästi tehtäväpistetyöskentelyyn. Oppilaiden työskennellessä erilaisten tehtävien parissa vertailu jää vähäisemmäksi. Esimerkkinä tällaisesta tehtäväpistetyöskentelystä voin mainita sisäliikuntatunnit, joissa keskityttiin välineenkäsittelytaitoihin. Jaoin salin kolmeen osaan. Yhdessä pisteessä oppilaat kokeilivat sulkapalloa, toisessa heitettiin koripalloa ja kolmannessa pelattiin jalkapalloa, samoin toimin myös luistelutunneilla. Oppilaiden tasoerot olivat niin suuret, että oppilaat saivat valita haluamansa toiminnon. Osa oppilaista pelasi kaukalopalloa, osa oli leikki-pisteellä ja osa opetteli luistelun perusteita opettajan johdolla.

Yksöistunneilla korostin tehtäväsuuntautuneisuutta laittamalla kaikki oppilaat toimimaan samaan aikaan. Jos harjoittelimme välineenkäsittelyä palloilla, oli jokaisella oma pallonsa tai työskenneltiin parin kanssa. Annoin oppilaille eritasoisia tehtäviä, jolloin oppilas sai itse valita taitojaan vastaavan tehtävän. Esimerkiksi harjoiteltaessa pallon heittämistä koriin oppilaiden tehtävä oli tehdä kori mahdollisimman monella erilaisella pallolla. Samoin oppilaat saivat itse valita, miltä etäisyydeltä palloa heittää. Näin pyrin vähentämään oppilaiden välistä vertailua.

Tällaisilla ratkaisuilla oppilaat pääsevät valitsemaan itselle sopivia tehtäviä. Vaikka ohjeistin oppilaita heittämisen perusteista, on tällaisessa toiminnassa kyse pitkälti myös implisiittisestä oppimisesta. Opettajana minun tehtäväksi jäi kannustaminen sekä ohjeiden ja vinkkien antaminen yksittäisille oppilaille toiminnan lomassa. Lisäksi oma huomioni oli, että tällaisessa toiminnassa ei korostu epäonnistuneet suoritukset tai niitä ei oikeastaan ole. Jokainen oppilas yrittää vain suorittaa tehtävää parhaansa mukaan.

Kannustaminen ja oikeasta suorituksesta kehuminen on mielestäni myös tärkeä osa kolmasluokkalaisten liikunnan opetusta. Päiväkirjaani kirjasin huomion, että ”Ope kato!” tai ”Ope, mä tein neljä koria” tyypiset lasten kommentit olivat yleisiä liikuntatunneilla.

Opettajan huomion ja kannustuksen tärkeys näkyivät myös vapaavalinnaisissa liikuntahetkissä, joista kerron tarkemmin autonomian kohdalla. Vaikka oppilaat saivat valita toimintansa itse, kerääntyi monesti paljon oppilaista opettajan pitämään pisteeseen. Tätä kuvaa hyvin esimerkiksi telinevoimistelutunnin lopun tapahtumat. Viimeisen vartin ajaksi oppilaat levittäytyivät saliin tekemään omia juttujaan. Siirryin trampoliinipisteelle kehumään ja antamaan oppilaille pisteitä heidän hypyistään. Vähän ajan päästä noin puolet luokan oppilaista jonotti päästäkseen kuulemaan opettajan pistearvioita ja ylistäviä analyysejä. Tuntia oli vaikea päättää, koska oppilaat halusivat hypätä vielä yhden hypyn.

6.2 Oppilaiden kokemuksia koetusta pätevyydestä

Kahdentoista oppilaan 20 ilmauksessa on nähtävissä yhteys koettuun pätevyYTEEN. Nämä ilmaukset olivat jaettavissa kolmeen ryhmään. Kahdeksan oppilaan kahdeksassa ilmauksessa koettu pätevyys näyttäytyi tehtäväsuuntautuneisuutena. Neljän oppilaan viidessä ilmauksessa koettu pätevyys näyttäytyi minäsuuntautuneisuutena. Kolmas ryhmä muodostui viiden oppilaan seitsemästä ilmaisusta, joissa muiden kannustuksella on merkitys pätevyyden tunteeseen.

Nichollsin (1989) teorian *tehtäväsuuntautuneisuudesta* puhutaan kahdeksan oppilaan kahdeksassa myönteisessä ilmaisussa. Tehtäväsuuntautuneisuus nouseekin vahvimmin esiin koetun pätevyyden ilmaisuista. Koettua pätevyyttä ilmaistaan oman oppimisen, kehittymisen ja oman onnistumisen tunteen kautta, joten yhteys Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian välillä on vahva. Vaikka ilmaisutapa vaihtelee, on kaikkien ilmauksien yhteinen tekijä oppiminen.

Olen oppinut paljon. Olen oppinut tennistä, lentopalloa ja sulkapalloa. (Matti)

Olen onnistunut tekemään liikuntatunneilla voltin. (Timo)

Nichollsin (1989) teorian *minäsuuntautuneisuus* tulee esille neljän oppilaan viidessä ilmauksesta. Näistä neljä oli myönteistä ja yksi kielteinen. Oppilaiden vastauksissa omaa onnistumista peilataan suhteesta muihin, joten Nichollsin (1989) määrittelemän minäsuuntautuneisuuden

voi nähdä oppilaiden ilmauksissa. Oppilaat kertovat leikin voittamisesta tai hyvyydestä peleissä. Näin esimerkiksi Seija kuvaa onnistumisiaan polttopallossa.

Tykkäsin pelata polttopalloa koska kukaan ei osunut minuun ja melkein aina jäin viimeiseksi.

(Seija)

Oman osaamista verrataan muihin myös Tuijan kielteisessä vastauksessa, jossa Tuija aluksi kuvailee suhdettaan jalkapalloon. Suhde itse lajiinkin on kielteinen, mutta todellinen syy kielteiseen asenteeseen näyttäisi olevan epävarmuus omista taidoista ja epäonnistumisen pelko muiden silmissä.

Liikunnassa ikävää on jalkapallo. Vihaan jalkapalloa. Jalkapallo on kamalaa. Aina kun yritän potkaista, en joko osu tai jalkaan sattuu. Muutenkin jos pelataan jalkapalloa mokaan, joukkueeni häviää ja minua moititaan koska mokasin. (Tuija)

Kannustuksen merkitys pätevyyden tunteelle näyttäytyy viiden oppilaan seitsemässä ilmaisussa, joista yksi on kielteinen. Tähän yhteyteen olen ottanut vain sellaisia kannustamisesta kertovia ilmaisuja, joissa on yhteys tekemiseen ja pätevyyden tunteeseen. Myönteisissä ilmaisuissa on nähtävissä yhteys tehtäväsuuntautuneeseen ilmapiiriin, sillä oppilaiden vastauksissa rohkaisu ja kannustus liittyvät vain omaan onnistumiseen tai osaamiseen.

Minua on kannustettu kun en uskaltanut hypätä veteen uimarannalla. Minun opettaja ja muut kannustivat minua ja siitä tuli hyvä olo. Hyppäsin sitten veteen. (Pentti)

Olen kokenut, että olen hyvä uimisessa, koska minua on kannustettu. (Sari)

Yhdessä kielteisessä ilmaisussa kuvataan arvostelun kohteeksi joutumista. Oppilaan vastauksista löytyi myös myönteisiä ilmauksia kannustamisesta. Tämä kielteinen ilmaisu viittaa yksittäiseen tapahtumaan, joka toisaalta korostaa, kuinka hyvin yksittäinenkin negatiivinen kokemus saattaa jäädä muistiin.

On kerran tapahtunut ikävää. Kuulin että joku sanoi buu, kun pelasimme jalkapalloa. (Arja)

Yhteenvetona voidaan todeta, että koettu pätevyys näyttäytyy oppilaiden ilmauksissa vahvimmin Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian kautta. Myönteisiä tehtäväsuuntautuneisuuden viittaavia ilmaisuja on eniten. Niissä oppilaat kertovat omasta oppimisesta tai onnistumisista. Myös myönteiset kokemukset kannustamisesta liittyvät oppilaiden omiin onnistumisiin. Minäsuuntautuneissa ilmaisuissa on myönteisiä mutta myös kaikki kielteiset ilmaukset koetusta pätevydestä. Oppilaiden kokemusten voi siis todeta myötäilevän Ntoumanisin (2001) ajatusta siitä, että liikunnanopetuksessa tulisi korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä sen on tutkittu tukevan psykologisten perustarpeiden täyttymistä ja siten vahvistavan sisäisen motivaation kehittymistä.

6.3 Autonomian tukeminen opetuksessani

Autonomisuuden kohdalla yritän pysytellä niissä opetusratkaisuisissa, joita käytin vain liikuntatunneilla. Silti on mainittava, että luokkatyöskentelyssä luodut ja sisäistetyt pelisäännöt sekä toimintatavat varmasti edesauttoivat oppilaiden autonomisuuden lisäämistä liikuntatunneillakin. Oppilaiden autonomisuuden kehittymisen edistämisen tarkasteluun voi soveltaa Deci ja Ryanin (2000, 237) motivaatiojatkumoa. Toisin kuin motivaatiojatkumon kohdalla, luokan toiminta noudatti nousujohteista ja selkeää kehityskaarta, jossa oppilaiden autonomisuus lisääntyi lukuvuoden aikana. Syksyn aikana opeteltiin opettajan johdolla toimimaan ryhmänä niin luokassa kuin liikuntatunneillakin. Kun oppilaat oppivat kantamaan vastuuta toiminnastaan, oli opetuksessa helpompi käyttää oppilaiden autonomisuutta korostavia työskentelymuotoja.

Liikuntatunteja oli viikossa kaksi, joista yksöistunnilla liikuttiin opettajajohtoisemmin koko vuoden ajan. Tällä pyrin tehokkaaseen ajankäyttöön, sillä 45 minuutin oppitunti typistyi monesti esimerkiksi oppilaiden varusteiden vaihtoon kuluneen ajan takia lyhemmäksi. Kaksoistunneilla käytin kevään aikana systemaattisesti seuraavia työskentelytapoja.

Tehtävapistetyöskentelyssä oppilaille oli tarjolla erilaisia tehtäviä, mistä he saivat valita itselle sopivia tehtäviä. Välillä tehtävapistetyöskentely tarkoitti vapaata työskentelyä annetuin välineiden avulla. Liikuntasaliin saatoimme esimerkiksi rakentaa salibandykentän, kiipeilypisteen ja trampoliinihyppypaikan. Oppilaat kiersivät pienryhmissä pisteissä annetun ajan, mutta saivat päättää, mitä pisteessä tekivät. Samoin toimin esimerkiksi hiihdossa, jossa oppilaille oli mahdollisuus vierailta pitämässäni hiihtokoulussa, laskea mäkeä tai hiihtää lenkkiä. Näin kaikki saivat valita itselle mieluisaa tekemistä. Opettajana minun tehtäväksi jäi erilaisten vinkkien antaminen ja turvallisuudesta huolehtiminen.

Luokallamme oli viikoittain luokkakokous, jossa oppilaat saivat esittää toiveitaan myös liikuntatunneille. Myös liikuntatuntien aikana pyrin antamaan eri oppilaille mahdollisuuden valita käytettävän alku- tai loppuleikin.

Kaksoistunnin 90 minuuttia on 9-vuotiaalle pitkä aika liikkua tehokkaasti. Syksyn aikana huomasin, että erityisesti sisäliikuntatunneilla oppilaat väsähtivät tunnin loppua kohden. Tämän huomion kautta aloin antaa oppilaille tunnin lopusta vapaa-aikaa omaehtoiseen liikkumiseen. Tämä aika oli yleensä 15–20 minuuttia. Kokeilusta syntyi tapa, jonka perään oppilaat kyselivät tunneilla. Sisäliikunnan kaksoistunnin lopussa annetun vapaa-ajan ajan oppilaat saivat liikkua mieltymystensä mukaan ja käyttää kaikkia liikuntasalista löytyviä välineitä. Jo tässä yhteydessä koen tärkeäksi tuoda esille Sirkan yksiselitteiseen kommenttiin, joka ilmaisee mielestäni hyvin oppilaiden suhtautumista annettuun vapaa-aikaan.

Kivointa on ollut vapaa-aika. (Sirkka)

Kun liikuntatuntien loppuosioiden vapaa-ajasta tuli yleinen käytäntö, aloin myös tarkkailla, mitä oppilaat tekevät tänä aikana. Vapaa-ajalla luokka jakautui karkeasti ottaen kahteen eri ryhmään. Osa oppilaista jatkoi liikkumista aktiivisesti, joko itse keksimänsä tai tunnilla harjoittelun toiminnan parissa. Osalle oppilaista vapaa-ajasta muodostui leikkihetki, jonka keskiössä oli liikuntasalin lava. Tähän eräänlaiseen majaleikkiin osallistui aina vajaa kymmenkunta oppilasta.

Oppilaiden toiveesta kokeilimme myös tuntia, jossa oppilaat saivat vapaasti liikkua koko ajan. Tämä kokeilu osoitti 90 minuuttia olevan liian pitkä aika omatoimiseen liikkumiseen ainakin tämän ryhmän osalta. Alun riemun jälkeen oppilaiden aktiivisuustaso heikkeni ja oppilaat tulivat kyselemään, että voitaisiinko tehdä jotain yhdessä.

6.4 Oppilaiden kokemuksia koetusta autonomiasta

Psykologisista perustarpeista koettu autonomia näyttäytyy vahvimmin oppilaiden vastauksissa, sillä jokaisen oppilaan vastauksista löytyy ilmauksia koetusta autonomiasta. Näitä ilmauksia oli yhteensä 30. Nämä ilmaukset olivat jaettavissa kolmeen eri alaluokkaan. Vapautta kuvattiin 12 oppilaan 16 ilmauksessa. Mahdollisuus osallistua päätöksen tekoon ilmeni seitsemän oppilaan kahdeksassa ilmauksessa. Opettajaan valinnaisuuden tarjoajana viitattiin kuuden oppilaan kuudessa ilmauksessa. Neljäs ylimääräinen alaluokka muodostui itselle mieleisen toiminnan kuvauksista, joita löytyi 16 oppilaan 25 ilmaisussa. Tämän alaluokan kohdalla aineiston ja ilmiön välinen yhteys on heikko, johon palaan esitellessäni alaluokan tuloksia tarkemmin. Siksi tämän alaluokan ilmauksien määrät on esitetty erillään muista autonomian ilmauksien määristä.

Vapaus -käsite ilmenee 12 oppilaan 16 autonomiaa koskevissa ilmauksissa. Nämä kaikki ilmaukset ovat myönteisiä. Vapaus liittyy oppilaiden ilmaisuihin liikuntatuntien vapaa-aikaan ja valinnan vapauteen. Deci ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriassa esitetään, että ihminen kokee autonomiaa toimiessaan vapaasti. Tältä osalta teoria näkyy selkeästi oppilaiden ilmauksissa. Oppilaiden yhdeksässä ilmauksessa puhutaan myönteisesti vapaasta tekemisestä tai vapaa-ajasta liikuntatunneilla. Vapaa-ajasta kertovista oppilaiden vastauksista välittyy ilo ja rajattomat toiminnan mahdollisuudet.

Me leikitään piilosta ja voit juokse, leiki ja ihan mitä vaa ja koska se on vapa aika. (Virpi)

Ryanin ja Decin (2002) mukaan autonomiaa kokiessaan yksilön toiminta käynnistyy omasta kiinnostuksesta ja on sisäisesti motivoitunutta. Tämä ajatus kytkeytyy vahvasti seitsemän op-

pilaan kuvaukseen vapaa-ajasta, joissa painottuu juuri valinnan vapauden vaikutus tekemisen mielekkyyteen. Tämän asia kiteytyy tarkimmin Karin ilmauksessa.

Kun saa päättää mitä voi tehdä on kivaa kun siitä aiheesta tykkää. (Kari)

Mahdollisuus osallistua päätöksen tekoon ilmeni seitsemän oppilaan kahdeksassa ilmauksessa. Tämä Decin ja Ryanin (1985) esittämä autonomiaa tukeva tekijä näyttäytyy oppilaiden vastauksissa myönteisenä. Tähän alaluokkaan olen sisällyttänyt ilmaukset, joissa oppilaat kertovat kokemuksiaan päätöksiin osallistumisesta. Vastauksissa kerrotaan konkreettisista asioista, kuten leikeistä, jotka oppilas on saanut päättää. Pentti on pohtinut asiaa laajemmin koko luokan osalta ja kuvailee oppilaiden osallisuutta seuraavasti.

On tuntunut hyvältä että meidän luokkalaiset ovat saaneet päättää usein mitä tehdään liikuntatunneilla koska silloin saa itse vaikuttaa asioihin. (Pentti)

Osallistuminen päätöksen tekoon ei kuitenkaan ole ongelmaton. 9-vuotiaalle päätöksen tekeminen voi joskus olla myös hankalaa, mikä ilmeni yhdessä näissä ilmaisuissa.

Joskus se on kuitenkin haastavaa sillä aiheita on usein monta enkä välttämättä osaa valita minkä aiheen otan, jos aiheet on tosi kivoja. (Tuija)

Opettajasta valinnaisuuden tarjoajana puhutaan kuuden oppilaan ilmauksissa. Vasalampea (2017) mukailen opettajan tulisi autonomiaa edistääkseen luoda jokaisen yksilön näkökulmaa ja valinnan vapautta tukeva sosiaalinen ilmapiiri, jossa käytetään mahdollisimman vähän kontrolloivaa puhetapaa. Oppilaiden neljässä ilmauksessa opettajaa kuvailaan kivaksi, koska hän antaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia.

Opettajani on kiva siksi kun se antaa meidän välillä päättää mitä tehtäis liikka tunnilla. Se on tuntunut tosi hyvältä. Sen takia kun opettaja aina hyväksyy kaikki ehdot. Olen saanut päättää kaikenlaista. (Timo)

Kahdessa autonomiaan liittyvässä vastauksessa opettajan toiminnasta on kielteisiä kokemuksia. Ensimmäisessä opettajaa kritisoidaan tarjotun valinnan mahdollisuuden perumisesta. Toisessa ilmauksessa Deci ja Ryanin (2008) mainitsemien ulkoisten tekijöiden arvojen omaksuminen itselle tärkeäksi on vielä kesken. Oppilas pohtii annettuja liikuntatehtäviä seuraavasti.

En pitänyt kun täytyi ihan vaan kävellä tai juosta. Oikeesti, mitä siinä yritetään opettaa?

(Birgitta)

Itselle mieleisen toiminnan kuvauksista muodostui neljäs autonomisuuden alaluokka. Näitä löytyi 16 oppilaan 25 ilmaisussa. Tähän ryhmään kasaantuivat ilmaisut, joissa oppilaat kertovat, mikä on ollut liikuntatunnilla kivaa, hauskaa tai tyhmintä. Vaikkakin Ryan ja Deci (2002) toteavat itsensä ilmaisun liittyvän vahvasti autonomian kokemiseen, on näiden ilmaisujen liittäminen autonomiaan tai muihinkaan psykologisiin perustarpeisiin huteralla pohjalla. Kyn-gäs ja Vanhanen (1999) painottavat, että tutkijan on pystyttävä osoittamaan aineiston yhteys teoriaan luotettavasti.

Voimistelu on ollut kivointa. Kirkkis, hippaleikit ja polttopallo. (Saara)

Tämän alaluokan kaikki ilmaisut ovat samankaltaisia. Esimerkin Saara kertoo suosikkileikeistään, mutta toiminnan motiivit jäävät arvailuiksi. Tutkittuani uudelleen oppilaiden alkuperäiset litteroidut vastaukset, jäivät nämä suosikkiliikuntamuotojen kuvaukset edelleen irralleen oppilaiden muista ajatuksista.

Tässä tutkimuksessa Decin ja Ryanin (1985) määrittelemistä psykologisista perustarpeista autonomian kokemukset näyttäytyvät vahvimmin oppilaiden ilmauksissa, sillä jokainen oppilas on kirjoittanut siitä. Eniten myönteisiä ilmauksia on liikuntatuntien vapaa-ajoista. Vapaa-ajat näyttäytyvät rajattomina liikkumisen ja leikkimisen mahdollisuuksina. Näistä kokemuksista välittyy myös yhteys sisäiseen motivaation, sillä vapaa-ajalla oppilaat ovat kokeneet saaneensa tehdä itselle mieleisiä asioita. Oppilaat ovat myös kokeneet päässeensä valitsemaan liikuntatuntien aiheita. Kahta ilmaisua lukuun ottamatta opettaja nähdään myönteisenä valin-

naisuuden mahdollistajana. Kaiken kaikkiaan voidaan siis todeta, että itsemääräämisteoria näyttäytyy erittäin vahvana oppilaiden autonomiailmauksissa.

6.5 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen opetuksessani

Kuten autonomian myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentumiseen vaikuttivat toimintatavat, joita noudatimme kaikessa koulutyössä. Keskityn kuitenkin esittelemään ratkaisuja, joilla pyrin edistämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla.

Yhtenä tärkeänä yhteenkuuluvuuden edistäjänä käytin parien ja joukkueiden muodostamista. Vaihtelemalla joukkueita ja pareja mahdollisimman monipuolisesti, tutustuivat oppilaat toisiinsa ja oppivat työskentelemään erilaisissa ryhmissä. Tällä pyrin edistämään oppilaiden välistä positiivisia suhteita ja luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta, joilla on Coxin ym. (2009) mukaan yhteys liikunnasta saatavaan nautintoon.

Kauko ja Klemola (2006) korostavat liikuntatuntien tarjoavan erinomaisen mahdollisuuden harjoitella tunteiden säätelyä ja ongelmatilanteiden selvittämistä sekä ohjaavat reilun ja rehellisyyden arvostamiseen. Tunteiden säätelyn oppimista tuin ennakoimalla. Kertomalla etukäteen oppilaille, millaisia tunteita esimerkiksi pelistä putoaminen tai häviäminen voi aiheuttaa, oli oppilaiden helpompi käsitellä tunteitaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö oppilaat olisivat pahoittaneet mieltään tai kiukutelleet tunneillani. Ennakoinnilla oli mielestäni kuitenkin positiivinen vaikutus kielteisten tunteiden käsittelyyn. Oppilaan rauhoituttua, oli oppilaan helpompi käsitellä pettymyksiään, kun yhdessä muistelimme ennakkoon käymiämme keskusteluja.

Samoin menettelin rehellisyyden ja reilun pelin edistämisen kohdalla. Peleissä, joissa esimerkiksi poltetaan vastustajia pois pelistä, oppilaat alkavat monesti huijata pysyäkseen pelissä. Tällainen toiminta aiheuttaa tietysti riitoja. Ennakoin tätä asiaa käymällä oppilaiden kanssa yhdessä läpi reilun pelin edellytyksiä. Kun toiminnan aikana näitä huijaamisia ja kiistatilanteita kuitenkin tuli, helpotti ennakointi paljon näihin tilanteisiin puuttumista. Puuttuessani tilanteisiin, palasin aina yhdessä sovittuihin sääntöihin. Näissä keskusteluissa oppilaat pystyivät

hyvin nimeämään, miksi esimerkiksi käynnissä oleva leikki ei toimi. Mielestäni tämä johtui pitkälti ennakoinnista.

Käytin myös liikuntatunneilla vertaissovittelua. Kun oppilaat alkoivat kinaamaan liikuntatunnilta, laitoin heidät aina erilleen muusta ryhmästä selvittämään riitansa. Jos riita ei selvinyt riitautuneiden oppilaiden kesken, annoin heille lisäaikaa tai lähetin avuksi vertaissovittelijan. Valtaosa riidoista selvisi oppilaiden kesken. Ennen kuin päästin oppilaat mukaan toimintaan, minun tehtäväksi jäi varmistaa, että sovinto oli syntynyt. En tietysti tiedä, miten oppilaat sopuun pääsivät. Kuitenkin koen, että tällainen oppilaslähtöinen malli kehitti oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Koin myös liikuntatunneilla annetun vapaa-ajan edistäneen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kuten jo aiemmin mainitsin, vapaa-aikana oppilaat jakautuivat usein kahteen ryhmään. Oppilaat neuvottelivat ja välillä kinastelivatkin keskenään, mihin yhteiseen peliin tai leikkiin vapaa-aika käytetään. Liikuntasalin lavan majaleikkiin osallistuneiden oppilaiden yhteistyö sujui pääsääntöisesti ongelmitta. Seurasin oppilaiden toimintaa ja muutaman kerran jälkeen kirjoitin päiväkirjaani, että opetan näille lapsille leikkimistä. Uskon näiden molempien vapaa-ajan toimintojen kehittäneen oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Sosiaalista yhteenkuuluvuutta pyrin siis edistämään yhteisillä keskusteluilla ja lisäämällä oppilaiden välisiä vuorovaikutustilanteita. Opettajana pyrin kannustamaan ja huomioimaan jokaista oppilasta, koska Coxin ym. (2009) mukaan oppilaat kokevat opettajalta saadun tuen ja hyväksynnän tärkeämmäksi kuin vertaisoppilaiden hyväksynnän. Tätä ongelmaa yritin ratkaista vaihtelemalla säännöllisesti oppilaita, joille keskityin antamaan palautetta. Osa oppilaista tarvitsee kuitenkin enemmän opettajan tukea ja se tekee oppilaiden tasapuolisesta huomioimisesta opettajalle ikuisen haasteen.

6.6 Oppilaiden kokemuksia koetusta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta

Koetusta sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta kertoi 13 oppilasta 33 ilmauksellaan. Jaoin ilmaukset neljään alaluokkaan. Suurin alaluokka muodostui myönteisen luokkahengen kuvauksista. Luokkahenkeä kuvasivat 12 oppilasta 15 ilmauksessaan. Muut alaluokat muodostuivat luokkahenkeä tukevista tekijöistä. Toisessa alaluokassa viisi oppilasta pohtivat kuudessa ilmauksessaan yhteisten pelisääntöjen noudattamista. Kolmas alaluokka muodostui kuuden oppilaan kuudesta kannustamisesta kertovista ilmaisusta. Neljännen alaluokan muodostivat opettajan kannustamiseen viittaavat ilmaisut. Näitä löytyi kuuden oppilaan kuudesta ilmaisusta.

Luokkahenki alaluokan 15 ilmausta ovat suorita kuvailuja siitä, millaista yhteenkuuluvuutta he ovat tunneilla kokeneet. Ilmauksista 14 ovat myönteisiä. Deci ja Ryan (2000) esittävät, että ihmisellä on tarve kokea yhteenkuuluvuutta. Liikuntatunneilla yhteenkuuluvuus voi ilmetä oppilaan tunteena, että liikuntaryhmän jäsenet ovat hänen kavereitaan ja hyväksyvät hänet (Standage ym. 2003). Näiltä osin teoria näyttäytyikin vahvana oppilaiden vastauksissa. Oppilaat puhuvat ystävydestä, tiimityöstä ja hyvästä luokkahengestä. Ilmaukset ovat hyvin suorita, eikä niitä ole juuri perusteltu.

Meidän luokkamme on reipas liikuntatunneilla. Liikuntatunneilla luokkamme henki on kova.

(Heli)

Yhdessä hieman kielteisessä vastauksessa oppilas on tuntenut itsensä torjutuksi, jonka Deci ja Ryan (2007) ovat todenneet heikentävän sisäistä motivaatiota. Oppilasta viittaa kommentissaan voimistelutunteihin, joissa tehtiin akrobatiaa sekaryhmissä.

Luokkamme on liikuntatunneilla ihan ok, koska joskus pojat ei suostu yrittämään temppuja tyttöjen kanssa. (Sari)

Yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen viitataan viiden oppilaan kuudessa ilmaisussa. Tämän ryhmän esittelen luokkahengen jälkeen, sillä hyvän luokkahengen voi ajatella rakentuvan

myös yhteisten pelisääntöjen noudattamisen varaan. Alaluokan vastauksista kuitenkin vain yksi ilmaus on myönteinen. Loput viisi ilmausta kertovat leikkien ja pelien aiheuttamista riidoista liikuntatunneilla. Riitoja harmitellaan muun muassa hukkaan menevän ajan takia. Vaikka ilmaisut ovat kielteisiä, niistä on tulkittavissa myönteinen ajatus yhteisten pelisääntöjen noudattamisen tärkeydestä. Nämä ilmaukset kytkeytyvät mielestäni hienosti Kaukon ja Klemolan (2006) ajatuksen siitä, että liikuntatunnit tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden ongelmatilanteiden ratkaisemisen harjoitteluun.

Mutta yhden kerran Arja huijasi siinä pelissä. Minä poltin hänet mutta otti meidän kartion hänen joukkueelle. Minä yritin selittää hänelle että noin ei saa tehdä ja että hän huijasi mutta Arja ei kuunnellut minua! (Seija)

Kannustamisesta puhuttiin kuuden oppilaan kuudessa ilmaisussa. Näissä vastauksissa ei juurikaan puhuta kannustuksen aiheuttamista tunteista, mutta vastaukset ovat tulkittavissa myönteisiksi. Oppilaat lähinnä muistelevat, millaisissa tilanteissa heitä on kannustettu. Vastauksien voi nähdä tukevan kannustavan ilmapiirin tärkeyttä, mutta suurempiin tulkintoihin vastaukset eivät tarjoa mahdollisuutta.

Minua on kannustettu silloin, kun olin liikuntatunneilla, leikeissä ja muissa. (Ilpo)

Opettajasta kannustajana kerrotaan kuuden oppilaan kuudessa ilmauksessa. Näistä viisi ilmausta ovat myönteisiä. Opettajaa kuvaillaan kivaksi ja myös opettajan innostuneisuutta kiitellään. Chen ym. (2012) esittävät opettajan kokemisen välittäväksi olevan yhteydessä liikunta-aktiivisuuteen. Muutaman oppilaan ilmauksissa kannustaminen koetaankin välittämisenä.

On kivaa kun opettaja kannustaa. Se tuntuu kun toinen pitää minusta. (Kari)

Yksi ilmauksista on kielteinen.

En ole kokenut itseäni kovin kannustetuksi. (Birgitta)

Ilmauksessa ei viitata yksittäiseen tapahtumaan vaan kerrotaan yleisesti koetusta kannustamisesta. Ilmaisuu herättää kysymyksiä mutta ei tarjoa vastauksia. Vaikka ilmaisu on ainoa laatu-
aan, laittaa se minut tutkijana ja etenkin opettajana miettimään omaa toimintaani.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta oppilaiden ilmaisuista nousee siis vahvimmin esille myönteiset luokkahengen kuvaukset. Luokkahenki ja sosiaalisen yhteenkuuluvuus rakentuu tässä tutkimuksessa myös yhteisten pelisääntöjen ja kannustamisen kautta. Aiemmin esitelty teoria näyttäytyy oppilaiden vastauksissa, mutta ilmaisujen perustelujen niukkuus rajoittaa tulkintojen tekemistä.

7 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tarkastelen aluksi tutkimuksen tuloksia. Tämän jälkeen pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esittelen tämän tutkimuksen kautta syntyneitä jatkotutkimuksen aiheita.

7.1 Yhteenveto tutkimustuloksista

Koetun pätevyiden ilmaisujen tulkitsin olevan vahvasti yhteydessä Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaan. Oppilaat kertoivat 15 ilmaisussa myönteisesti omasta oppimisestaan ja kannustuksen merkityksestä omaan oppimiseen tai onnistumiseen. Minäsuuntautuneita ilmaisuja oli viisi. Näissä ilmaisuissa omaa onnistumista verrattiin muihin.

Tehtäväsuuntautuneisuutta tukee myös havaintoni oppilaiden toiminnasta liikuntatunneilta. Luokan oppilaissa oli paljon oppilaita, joille liikunta oli enemmän leikkiä ja hauskanpitoa kuin toisten voittamista. Tämä näkyi mielestäni myös siinä, että oppilaat viihtyivät paremmin leikkien kuin pelien, kuten esimerkiksi salibandyn parissa, mikä on yleensä todella suosittua. Tuloksien yleistettävyyden kannalta rohkenen väittää, että tutkimusryhmän lapsien liikuntasuhteessa korostui tehtäväsuuntautuneisuus, mikä selittää osittain saatuja tuloksia.

Koetun pätevyiden kohdalla nousee esille myös tutkimusta varten teettämäni kyselyn luotettavuus. Kyselyssä oppilaita ohjattiin vastaamaan autonomiaan ja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen suuremmin. Pätevyiden kokemuksien oletin nousevan esille oppilaiden nostessa esille päällimmäisiä muistojaan liikuntatunneista. Tämä on varmasti vaikuttanut oppilaiden ilmaisiin. Tätä virhettä korostaa myös koetun autonomian kohdalla esitelty alaluokka, jossa 16 oppilasta kertoi 25 ilmauksessaan, mikä liikuntatunnilla on ollut hauskaa, kivaa tai tyhminä. Noilla ilmaisuilla saattaa olla yhteys pätevyiden tunteeseen, mutta se yhteys ei näillä käytetyillä menetelmillä selviä.

Kaikkiaan koetun pätevyiden ilmaisut vahvistivat Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaa, mutta eivät varsinaisesti tuoneet koetun pätevyiden tarkasteluun uusia näkökulmia. Luotetta-

vuuden kannalta ongelmalliseksi osoittautui myös kyselylomakkeen rakenne. Tutkimusaineiston läpikäytyäni ajattelen, että oppilaita olisi pitänyt ohjata tarkemmin kertomaan myös pätevyyden kokemuksistaan.

Koettu autonomia korostui oppilaiden vastauksissa, sillä jokainen oppilas kertoi autonomian kokemuksistaan. Teoria näyttäytyy lasten ilmaisuissa vahvana. Oppilaat puhuvat erityisesti vapaasta toiminnasta ja mahdollisuudesta osallistumisesta päätöksen tekoon (Deci & Ryan 1985). Opettaja näyttäytyy joustavana mahdollisuuksien tarjoajana (Vasalampi 2017) ja vapaus lisää toiminnan kiinnostavuutta (Ryan & Deci 2002).

Autonomian koskevassa kysymyksessä oletin, että oppilaat ovat tunteneet saaneensa päättää asioista liikuntatunneilla. Tällä johdattelulla saattaa olla vaikutusta oppilaiden vastauksiin. Toisaalta tulosten luotettavuutta tukee se, että autonomisuus näkyi liikuntatunneilla viikoittain muun muassa valinnaisina tehtäväpisteinä ja vapaa-aikoina. Tämä mielestäni vähentää tekemäni virheen merkitystä, sillä autonomian tukeminen korostui tätä luokkaa opettaessani.

Kaiken kaikkiaan oppilaiden autonomian ilmaukset tarjosivat tutkimuksen kuvailevimman aineiston. Näistä ilmauksista on kuultavissa vapaan toiminnan tuomat rajattomat mahdollisuudet ja liikunnan riemu. Vastauksista välittyvä ilo ja innostus ovat mielestäni tämän tutkimuksen vahvin tulos. Tuloksen yleistäminen on laadullisessa tutkimuksessa usein ongelmallista. Alasuutari (2012, 250) esittää, että laadullisessa tutkimuksessa ei oikeastaan pitäisi puhua yleistämisestä vaan tulosten suhteuttamisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muustakin kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 2010, 250.) Tässä tutkimuksessa käyttämäni opetusmenetelmät ja oppilaiden ilmaukset nostavat esiin esimerkin autonomian merkityksestä liikuntatunneilla. Nämä tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta ne tarjoavat alakoulussa liikuntaa opettaville mahdollisuuden pohtia autonomian tukemista omassa opetuksessaan.

Tässä yhteydessä haluan vielä korostaa, että opetuksessani käytin eri opetustyyliä monipuolisesti ja osa opetuksesta oli aina opettajajohtoista. Lisäksi luonnehtisin tutkimukseen osallistu-

nutta 3.luokkaa erittäin toimivaksi ryhmäksi, joka edesauttoi autonomisten opetusratkaisujen toteuttamista. Tällä haluan korostaa autonomian tulosten tapauskohtaisuutta.

Sosiaalisessa yhteenkuuluvuudessa korostui myönteisen luokkahengen kuvaukset. Muut alaluokat voi nähdä sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevinä tekijöinä. Oppilaat puhuvat yhteisten pelisääntöjen noudattamisesta, keskinäisestä kannustamisesta sekä opettajan kannustamisesta ja välittämisestä. Ilmaisuja sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen tuli 33 kappaletta. Näistä 13 oppilaan ilmaisuista 26 oli myönteisiä.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ilmaukset vastaavat aiempia tutkimustuloksia. Myönteisen ilmapiirin on todettu lisäävän oppilaiden liikuntamotivaatiota (Deci & Ryan 2000). Yhteisten pelisääntöjen noudattamisessa korostuu yhteistyö, joka kasvattaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Jaakkola 2003). Oppilaiden välisillä myönteisillä suhteilla on yhteys motivaation ja liikunnasta saatavan ilon kasvuun (Cox ym. 2009). Sisäistä motivaatio ja aktiivista osallistumista tukee myös opettajan kokeminen välittäväksi ja lämpimäksi (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Yksi oppilas ilmaisi, että hän ei ole kokenut itseään kovin kannustetuksi. Deci ja Ryan (2007) ovat esittäneet, että ryhmän ulkopuolelle jääminen ja torjutuksi tuleminen vähentävät sisäistä motivaatiota. Tätä yksittäistä ilmaisua ei ole perusteltu ja oppilaan vastauksista löytyy myös myönteisiä kokemuksia sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Silti lopulliset syyt, miksi oppilas ei koe tullessa kannustetuksi, eivät tässä tutkimuksessa selviä. Yksittäinen ilmaisu kuitenkin korostaa liikunnanopettajalta vaadittavaa herkkyyttä oppilaidensa kuulemiseen ja tuntemiseen, jotta jokainen oppilas voisi kokea itsensä hyväksytyksi (Opetushallitus 2016, 22, 26.)

Osallistamalla oppilaat yhteisten pelisääntöjen luomiseen ja ongelmalanteiden ratkaisemiseen kehitetään sosiaalista pätevyyttä ja sen kautta sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Opetushallitus 2016, 21). Jo alakoulussa opettajan tulee mielestäni korostaa oppilaiden osallisuutta pohdittaessa esimerkiksi toimivan leikin edellytyksistä. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta kehitettäessä opettajan roolin tulisi mielestäni olla enemmän oppilaiden ohjaaja kuin valmiiden vastauksien tarjoaja.

Omana subjektiivisena tulkintana ja yhteenvedona esitän, että autonomisuudella on keskeinen merkitys tutkimukseni tuloksissa. Oppilaiden päästessä valitsemaan liikuntatehtäviään, edistään autonomiaa. Kun oppilaat valitsevat itselle sopivia tehtäviä, on jokaisella oppilaalla mahdollisuus pätevyuden kokemuksiin. Autonomian lisääminen liittyy myös sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus paranee, kun oppilaat pääsevät itse laatimaan pelisääntöjä ja ratkaisemaan ongelmatilanteita.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekeminen tulee esitellä yksityiskohtaisen tarkkaan, jotta lukijalle välittyy riittävästi tietoa, jonka kautta hän voi arvioida tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2003, 138). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kertomaan tarkasti aineistonkeruusta ja käytetyistä analyyseistä. Käytettyjä sitaatteja pyrin valikoimaan mahdollisimman usealta oppilaasta, jotta lukijalle hahmottuisi käytetyn aineiston laatu. Olen kertonut avoimesti myös puutteista esimerkiksi laatimassani kyselylomakkeessa, jotta lukija voi itse muodostaa käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa mielestäni se, että tutkimus suoritettiin autenttissa kouluolosuhteissa. Liikuntatunnit olivat osa oppilaiden kouluarkea, jolloin oppilaiden vastauksienkin voi olettaa kertovan luotettavammin heidän koululiikuntakokemuksistaan. Erityisesti kevään ajan kirjasin järjestelmällisesti ylös havaintojani oppilaiden toiminnasta ja omista pedagogisista ratkaisuistani. Oman toiminnan ja havaintojeni esittelyllä pyrin avaamaan lukijalle sitä, millaisia pedagogisia ratkaisuja tuloksien takana on.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Mielestäni esittelemäni teoria, käyttämäni tutkimusmenetelmät mahdollistivat teorialähtöisen sisällönanalyysin. Psykologiset perustarpeet näkyvät oppilaiden vastauksissa. Aineiston kerääminen kirjallisella haastattelulla oli käytännöllistä ja nopeaa, mutta se toi aineistoon omat rajoitteensa. Tästä esimerkkinä oli yksi ylimääräinen autonomian alla esitelty luokka, jota en pystynyt luotettavasti yhdistämään teoriaan. Samoin suppeahkot kirjalliset

vastaukset herättivät monia lisäkysymyksiä, joihin esimerkiksi suullisella haastattelulla olisi saatu mahdollisesti vastauksia.

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133). Tällä tutkimuksella ei tavoitella toistettavuutta. Vaikkakin olen noudattanut opetussuunnitelmaa, ovat tutkimuksen tulokset kuitenkin tapauskohtaisia. Toistettavuuden sijaan tällä tutkimuksella on pyritty nostamaan esiin esimerkkejä psykologisten perustarpeiden tukemisesta liikunnanopetuksessa ja oppilaiden kokemuksia niiden toteutumisesta.

Kanasen (2017, 189–195) mukaan tutkimuksen *eettisyyttä* voi tarkastella muun muassa hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisen ja tutkimukseen osallistuvien oikeuksien näkökulmasta. Olen käyttänyt tutkimuksessani tieteellisten kriteerien mukaisia ja eettisiä tutkimusmenetelmiä. Muiden tutkijoiden tuotoksia olen kunnioittanut lähdeviittein sekä pyrkinyt kaikin tavoin rehellisyyteen ja avoimuuteen niin tutkimusmenetelmien käytön kuin tulostenkin esittelyn kohdalla.

Tutkimuksestani informoin etukäteen oppilaita, heidän vanhempiaan ja koulun rehtoria. Kysyin kirjallisesti luvat tutkimuskyselyn toteuttamiseen rehtorilta ja kaupungilta sekä osallistumisluvan haastatteluun oppilaiden vanhemmilta. Kerroin oppilaille ennen kyselyn tekoa, että osallistuminen on vapaaehtoista. Kyselyt toteutettiin nimettöminä ja oppilaiden vastaukset on esitelty tuloksissa yksittäisinä ilmaisuina, jolloin yksittäiset oppilaat säilyvät anonyymeinä.

Harkitsin aluksi myös suullisten haastattelujen tekemistä, mutta ajan säästämiseksi päädyin kirjalliseen haastatteluun. Litteroituani Matti Pietilän puolentoistatunnin haastattelun ymmärsin, että kahdenkymmen oppilaan suullisen haastatteluaineiston litterointi tulisi viemään liikaa aikaa. Aineisto olisi ollut suullisesti kerätyillä haastatteluilla ehkä kattavampi, mutta uskoin kirjoitetun aineistonkin tuottavan riittävän aineiston tutkielmaani. Myös haastattelujen soveltaminen koulupäivien päätteeksi osoittautui koulukyytien takia haastavaksi. Olisin voinut toki haastatella vain muutamia oppilaita, mutta se ei mielestäni olisi oikea ratkaisu esimerkiksi sosiaalista yhteenkuuluvuutta tarkastellessa. Nimettömänä ja kirjallisena tehdyn haastattelun eduksi lasken sen, että oppilaat saivat vastata nimettömästi. Uskon, että näin he uskalsivat

vastata myös rehellisemmin. Tosin Kokkonen & Pyykkönen (2015) muistuttavat haastattelutilanteessa aina vallitsevasta valtasuhteesta. Vaikka haastattelu tehtiin nimettömänä ja kirjallisena, on vastaaminen oman opettajan teettämään kyselyyn voinut vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kolmosluokkalaisten kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä liikuntatunneilla. Toteutin haastattelun kirjallisena. Sain vastauksia esittämiini kysymyksiini, mutta oppilaiden suppeahkot vastaukset herättivät myös jatkokysymyksiä. Tämän tutkimuksen pohjalta heräsikin ajatus jatkotutkimuksesta, missä sama tutkimus uusittaisiin, mutta haastattelut toteutettaisiin suullisesti. Näin ollen saataisiin kattavampi käsitys lasten ajatuksista.

Oppilaiden motivaatio askarruttaa minua päivittäin työskennellessäni nyt yläkoulun liikunnanopettajana. Aionkin jatkaa arkityössäni oppilaiden motivaation hiljaista tutkimista kyselyin ja oppilaita haastatteleamalla.

LÄHTEET

Alasuutari P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 105–126.

Biddle, S. J. H., Seos, I. & Chatzisarantis, N. 1999. Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* December 9 (6), 353–357.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 25–41.

Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. 2009. Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and performance in physical education. *Research Quarterly for Sport and Exercise* 80 (4), 765–773.

Cox, A. & Williams, L. 2008. The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30, 222–239.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: integration in personality. Teoksessa R. Dienstbier (toim.) Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 237–288.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38, 3–14.

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 wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–23.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2015. Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2. painos, 486–491.

Deci, E. L., Patrick H., Ryan, R. M. & Williams G. C. 2009. Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology* 6, 107–124

Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Thrash, T. M. 2002. The need for competence. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester (N.Y.): The University of Rochester Press, 361–387.

Fox, K. R. 1997. The physical self and processes in self-esteem development. Teoksessa K. R. Fox (toim.) *The Physical Self. From Motivation to Well-Being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 111–139.

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chantal, J. 2008. Optimal learning in optimal contexts. The role of self-determination in education. *Ottawa: Canadian Psychology*, 49, 233–240.

Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö, Helsinki: Otava.

Huotari, P. Heikinaro-Johansson, P. Watt, A & Jaakkola, T. 2018. Fundamental Movement Skills in Adolescents: Secular Trends from 2003 to 2010 and Associations with Physical Activity and BMI. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports* 28, 1121–1129.

Ilmanen, K. & Voutilainen, T. 1982. Jumpasta tiedekunnaksi. Suomalainen voimisteluoopettajakoulutus 100 vuotta 1882–1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Itkonen, H. 2012. Nuorten liikkumisen muuttuvat muodot, tilat ja tavoitteet. Teoksessa K. Ilmanen & H. Vehmas (toim.) *Liikunnan areenat – yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 157–174.

Jaakkola, T. 2002. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta ja Tiede* 32, 13–15.

Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 139–150.

Jaakkola, J. 2010. *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jaakkola, T., Liukkonen J. & Sääklahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääklahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus. 17–27.

Jaakkola, T. & Sääklahti, A. 2013. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääklahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus. 314–329.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy.

Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta ja Tiede* 43 (6), 40–46.

Kokkonen, L. & Pyykkönen, M. 2015. Tutkija, tukija vai ystävä? Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen – Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 89–114.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3–12.

Laakso, L., Nupponen, H., Rimpelä, A. & Telama, R. 2006. Suomalaisten nuorten liikuntaaktiivisuus – Katsaus nykytilaan, trendeihin ja ennusteisiin. *Liikunta ja tiede* 43 (1), 4–13.

Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus. 30–47.

Lahti, J. 2017. *Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon*. Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

LIITU-tutkimus 2018. 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. www.liikuntaneuvosto.fi

Likes tulokortti 2018. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. 2018:12. <https://www.likes.fi/tulokortti>

Liukkonen, J. 2017. *Psyykinen vahvuus. Mielen taitojen harjoituskirja*. Juva: PS-kustannus.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus. 144–161.

Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–170.

Matikka, L. 2013. Flow. Anna mennä ja onnistu. Jyväskylä: Dosendo Oy.

Metsämuuronen, J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Opetushallitus. Tutkimus 3/1997.

Move, tulokset syksy 2017. 2018. Fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä. Valtakunnan tason raportti. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 17.7.2018. https://www.edu.fi/download/189300_Move260118_tulokset_MPjaMP.pdf

Nicholls, J.G. 1989. The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: OY Rastor Ab.

Ntoumanis, N. 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 71, 225–242.

Ommundsen, Y. & Kvalo, 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. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2016. Liikunnan tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö ja Nuori Suomi. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä, Opetusministeriö ja Nuori Suomi.

Palomäki, S. & Heikinaro- Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4 Helsinki: Opetushallitus.

Peltonen, M. & Ruohotie P. 1992. Oppimismotivaatio, teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Perusopetuslaki. 628/1998. Viitattu 3.8.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>

Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 183–203.

Reeve, J. 2009. Understanding motivation and emotion. 5. painos. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Roberts, G. C. 1992. Motivation in Sports and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 3–30.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2002. An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Richard (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 3–36.

Ryan, R. & Deci, E. 2006. Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality* 74 (6), 1557–1586.

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.

Ryan, R. M. 1982. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 43 (3), 450–461.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusteet ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 10–27.

Sheldon, K. M., & Elliot A. J. 1999. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology* 76 (3), 482–497.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2003. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 97–110.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology* 75 (3), 411–433.

Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D.C. 2007. Self-Determination and Motivation in Physical Education. Teoksessa M.S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 71–85.

Tammelin, T. & Telama, R. 2008. Tuleeko liikkuvasta ja terveestä koululaisesta liikkuva ja terve aikuinen? Teoksessa *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18 -vuotiaille*. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä, Opetusministeriö ja Nuori Suomi, 51–52.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. 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.

Treasure, D. C., Lemyre, P. N., Kuczka, K. K., & Standage, M. 2007. Motivation in elite level sport. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 153–165.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi, uudistettu laitos*. Helsinki: Tammi.

Vallerand, R. J. 1997. Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Teoksessa M. P. Zanna (toim.) *Advances in motivation sport in psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 271–360.

Vallerand, R. 2001. A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. Teoksessa Roberts, G. (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 263–319.

Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E. L. Deci & R. M. Ryan (toim.) Handbook of self-determination research. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 37–63.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Viitattu 11.7.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>.

Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa J.-E. Nurmi, & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Motivaatiopsykologian perusteet. 3., täysin uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–65.

Wallhead, T. L., & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285–301.

Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 4–18.

Weinberg, R. S. & Gould, D. 2011. *Foundation of sport and exercise psychology*. 5. painos. United Kingdom: Human Kinetics.

Weiss, M. R. 2000. Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest* 11, 1–8.

Yhdenvertaisuuslaki. 1325/2014. Viitattu 2.8.2018 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Zhang, T., Solmon, M., Gao, Z. & Kosma, M. 2012. Promoting School Students' Physical Activity: A Social Ecological Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24, 92–105.

LIITE 1.

Ympyröi oikea vaihtoehto.

tyttö poika muu sukupuoli

Yritä vastata kokonaisin lausein. Pyri myös perustelemaan vastauksesi eli miksi olet jotain mieltä. Tässä kyselyssä ei ole oikeita tai väriä vastauksia. Kerro juuri ne asiat, mitkä sinulle tulee mieleen.

1. Mitä sinulle on päälimmäisenä jäänyt mieleen vuoden liikuntatunneista? Miksi?

• _____

2. Miltä sinusta on tuntunut, kun olette saaneet päättää asioista liikuntatunneilla? Miksi?

• _____

jatkuu

LIITE 2.

Tervehdys kotiväki!

Kuten olen jo aiemmin kertonut, opiskelen työn ohessa liikunnanopettajaksi Jyväskylän Yliopistossa. Opintoihini liittyen teen Pro gradu tutkielmani meidän luokan oppilaiden liikuntatuntikokemuksista.

Liikunnanopetuksessani olen noudattanut opetussuunnitelmaa ja pyrkinyt rakentamaan liikuntatunteja, jotka tukevat pätevyyden kokemista, autonomiaa (oppilaat pääsevät osallistumaan suunnitteluun ja toteutukseen) ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Tarkoitukseni on kirjoituttaa oppilailla koulupäivän aikana kysely ja tutkia, millaisia pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia he ovat liikuntatunnilla kokeneet.

1. Tutkimuksen nimi:

Kolmasluokkalaisten kokemuksia itsemääräämisestä koulun liikuntatunneilla.

2. Anonymisuus:

Oppilaat vastaavat kyselyyn nimettöminä. Oppilasta, koulua tai kaupunkia ei tutkimuksessa mainita. Analysoin aineita laadullisesti vain edellä mainittujen teemojen kautta, joten vastauksia ei yksilöidä millään tavalla.

3. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista.

4. Tutkimusluvan myöntäminen. Ympyröi oikea vaihto ehto.

Lapseni _____ (nimi) **saa / ei saa** osallistua kyselyyn tekoon.

Vanhempien allekirjoitus _____

Soittele, jos haluat lisätietoja tutkimuksesta tai kyselyyn toteuttamisesta.

Palauttakaahan lomake takaisin kouluun mahdollisimman pian. Voit antaa tutkimusluvan myös Wilman kautta.

Kiitokset jo etukäteen! Jari Blomberg

LIITE 3.

Opilaiden ilmauksien jakaantuminen perustarpeittain.

Vastaajia 18 ja ilmauksia yhteensä 83 kappaletta

Taulukossa ilmoitetaan perustarpeesta kirjoittaneiden määrä ja ilmauksien määrä.

Osa oppilaista kirjoitti useampia eri alaluokkiin sopivia ilmauksia.

Koettu fyysinen pätevyys

(12 oppilasta/20 ilmaisua)

Myönteiset ilmaisut Kielteiset ilmaisut

	Myönteiset ilmaisut	Kielteiset ilmaisut
Tehtäväsuuntautuneisuus	8/8	
Minäsuuntautuneisuus	4/4	1/1
Kannustus yhteydessä pätevyyden tunteeseen	5/6	1/1

Koettu autonomia

(18 oppilasta/30 ilmaisua)

Myönteiset ilmaisut Kielteiset ilmaisut

	Myönteiset ilmaisut	Kielteiset ilmaisut
Vapaus	12/16	
Mahdollisuus osallistua päätöksentekoon	7/8	
Opettaja valinnaisuuden mahdollistajana	4/4	2/2

Itselle mieleisen toiminnan kuvaukset

16/25

(Heikko yhteys teoriaan)

Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus

(13 oppilasta ja 33 ilmaisua)

Myönteiset ilmaisut Kielteiset ilmaisut

	Myönteiset ilmaisut	Kielteiset ilmaisut
Luokkahenki	11/14	1/1
Yhteisten pelisääntöjen noudattaminen	1/1	5/5
Koettu kannustus yleisesti	6/6	
Opettaja kannustajana	5/5	1/1