

**7.-LUOKKALAISTEN OPPILAIDEN MOTIVAATIO, VIIHTYMINEN JA
AHDISTUNEISUUS OPPILAIDEN JA LIIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMANA**

Sakari Alanen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2020

TIIVISTELMÄ

Alanen, S. 2020. 7.-luokkalaisten oppilaiden motivaatio, viihtyminen ja ahdistuneisuus oppilaiden ja liikunnanopettajien kokemana. Liikuntatieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 68s., 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suomalaisten 7.-luokkalaisten oppilaiden omaa kokemusta motivaatiosta, viihtymisestä ja ahdistuneisuudesta koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten liikunnanopettajat uskovat heidän 7.-luokkalaisten oppilaiden kokevan motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden liikuntatunneilla. Lopuksi tutkittiin eroja oppilaiden ja liikunnanopettajien sekä poika- ja tyttöoppilaiden vastausten välillä liittyen oppilaiden motivaatioon, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen.

Tutkimukseen osallistui oppilaita (N=459) ja liikunnanopettajia (N=18) Etelä-, Keski- ja Itä-Suomesta. Oppilaiden ja opettajien aineistot kerättiin sähköisesti kyselylomakkeilla. Lomakkeet käsittelivät motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta. Motivaatiota selvitettiin psykologisten perustarpeiden BPN-PE -mittarilla (BPN-PE; Vlachopoulos ym. 2011) sekä motivaatioilmastomittarilla (Soini ym. 2004). Viihtymistä mitattiin Sport Commitment Questionnaire-2:n (SCQ2) Enjoyment ulottuvuudella (SCQ2; Scanlan ym. 2016) ja ahdistuneisuutta koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarilla (PESAS; Yli-Piipari ym. 2009). Psykologisten perustarpeiden ja motivaatioilmaston yhteyksiä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimella. Oppilaiden ja opettajien sekä poika- ja tyttöoppilaiden keskiarvoeroja mitatuissa muuttujissa analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä.

Tulokset osoittivat oppilaiden aineistossa psykologisten perustarpeiden korreloivan positiivisesti viihtymisen ja negatiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. Opettajien aineistossa autonomia korreloi positiivisesti viihtymisen kanssa ja koettu pätevyys sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus negatiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. Koettu motivaatioilmasto korreloi molemmissa aineistoissa niin, että sekä tehtäväsuuntautuneisuus että kilpailusuuntautuneisuus olivat positiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Oppilaiden aineistossa tehtäväsuuntautuneisuus korreloi negatiivisesti ja kilpailusuuntautuneisuus positiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. Oppilaiden ja opettajien aineistojen välisestä eroista selvisi, että opettajat uskoivat oppilaiden kokevan autonomiaa ja kilpailusuuntautuneisuutta enemmän, kuin oppilaat. Oppilaat sen sijaan kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneeksi, kuin mitä opettajat uskoivat oppilaiden kokevan. Poika- ja tyttöoppilaiden aineistoja vertailtaessa selvisi, että pojat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin tytöt ja pojat kokevat liikuntatunnit tyttöjä enemmän sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneiksi.

Johtopäätöksenä tutkimustuloksista voidaan todeta, että psykologisten perustarpeiden täytyminen sekä tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto lisäävät oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla. Kilpailusuuntautuneisuus vaikuttaa aiheuttavan oppilaisissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Opettajat vaikuttavat tuntevan oppilasryhmänsä motivaatiokokemukset kohtuullisen hyvin. Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan pitää hyvänä asiana, että oppilaat kokivat liikuntatunnit tehtäväsuuntautuneempina kuin mitä opettajat uskoivat heidän kokevan.

Asiasanat: motivaatio, psykologiset perustarpeet, motivaatioilmasto, viihtyminen, ahdistuneisuus, koululiikunta

ABSTRACT

Alanen, S. 2020. 7th-grade students` motivation, enjoyment and anxiety from students` and physical education teachers` point of view. Faculty of Sport Sciences, University of Jyväskylä. Master`s thesis, 68 pp., 2 appendices.

The aim of this study was to investigate Finnish 7th-grade students` motivation, enjoyment and anxiety in physical education. Additionally, it was studied how physical education teachers believe their students experience motivation, enjoyment and anxiety during physical education classes. Subsequently, it was investigated if there were differences between students and teachers and girls and boys in measured variables.

Total of 459 students and 18 teachers participated the study. Participants were from Southern, Central and Eastern part of Finland. Both students` and teachers` data was collected by electrical questionnaires. Motivation was investigated by using the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale (BPN-PE; Vlachopoulos ym. 2011) and Motivational Climate in Physical Education Scale (Soini ym. 2004). Enjoyment was examined by using Enjoyment subscale of the Sport Commitment Questionnaire 2 (SCQ2; Scanlan ym. 2016) and anxiety by using Physical Education State Anxiety scale (PESAS; Yli-Piipari ym. 2009). Correlations between basic psychological needs, motivational climate, enjoyment and anxiety were analyzed by using Pearson`s correlation coefficient. Differences between students and teachers as well as boys and girls were analyzed by using Independent-Samples t-test.

The results of this study revealed that basic psychological needs correlated positively with enjoyment and negatively with anxiety in students` data. In teachers` data autonomy correlated positively with enjoyment and competence and social relatedness correlated negatively with anxiety. Task-oriented motivational climate and ego-oriented motivational climate correlated positively with enjoyment in students` and teachers` data. In students` data task-oriented motivational climate correlated negatively with anxiety and ego-oriented motivational climate positively with anxiety. Teachers believed that their students experienced more autonomy and ego-oriented motivational climate than their students experienced themselves. On the other hand, students experienced physical education classes more task-oriented than teachers believed their students did. The results between boys and girls showed that boys experienced more enjoyment than girls during classes. Boys also experienced physical education more task and ego-oriented than girls.

To sum up the study it can be said that when basic psychological needs have been filled and motivational climate is task-oriented, students experience more enjoyment. It seems like ego-oriented climate causes both positive and negative motivational experiences among students. To conclude, teachers seem to know their students` motivational experiences decently well and based on former research it can be found as a good matter that students experienced physical education classes more task-oriented than teachers believed they did.

Key words: motivation, basic psychological needs, motivational climate, enjoyment, anxiety, physical education

SISÄLLYSLUETTELO
TIIVISTELMÄ
ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 MOTIVAATIO	3
3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	4
3.1 Koettu pätevyys	5
3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	7
3.3 Koettu autonomia	9
4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA	13
4.1 Motivaatioilmasto	15
5 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA	20
6 AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA	22
7 TUTKIMUSONGELMAT	24
7.1 Tutkimuskysymykset	24
8 TUTKIMUSMENETELMÄT	26
8.1 Tutkimuksen kohdejoukko	26
8.2 Tutkimusaineiston kerääminen	26
8.3 Tutkimuksen mittarit	26
8.4 Tutkimusaineiston analysointi	28
8.5 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	28
8.5.1 Validiteetti	28
8.5.2 Reliabiliteetti	29
9 TUTKIMUSTULOKSET	31
9.1 Psykologisten perustarpeiden yhteydet viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen	31
9.2 Motivaatioilmaston yhteydet viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen	32
9.3 7.-luokkalaisten oppilaiden ja liikunnanopettajien väliset erot oppilaiden motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen	34
9.4 Poika- ja tyttöoppilaiden väliset erot motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen	35
10 POHDINTA	36
10.1 Psykologisten perustarpeiden sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet	36
10.2 Motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet	38
10.3 7.-luokkalaisten oppilaiden ja liikunnanopettajien väliset erot oppilaiden motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen	39
10.4 Poika- ja tyttöoppilaiden väliset erot motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen	41

10.5 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset.....	42
LÄHTEET	45
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Tuoreimman lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä tutkivan LIITU-tutkimuksen (2018) mukaan suomalaisten lasten ja nuorten fyysisessä aktiivisuudessa ja asenteissa koululiikuntaa kohtaan tapahtuu alakoulusta yläkouluun siirryttäessä selkeitä muutoksia. Tutkimuksesta selvisi, että lapsista ja nuorista viikoittaisen liikuntasuosituksen, eli vähintään 60 minuuttia päivässä liikuntaa, saavuttaa kaikista 11-vuotiaista 43%, mutta 13-vuotiaista vain 32% ja 15-vuotiaista enää 19%. Myös asenteissa koululiikuntaa kohtaan on eroja ikäluokkien välillä. 7.-luokkalaiset eivät LIITU-tutkimuksen mukaan pidä koululiikuntaa enää niin tärkeänä asiana, kuin 5.-luokkalaiset. Yläkouluun mentäessä suuntaus vaikuttaakin olevan, että fyysinen aktiivisuus laskee ja kiinnostus koululiikuntaa kohtaan vähenee.

Tutkimusten mukaan oppilaiden eri motivaatiotekijöiden täyttyminen ja viihtyminen liikuntatunneilla ovat vahvasti yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen ja kiinnostukseen koululiikuntaa kohtaan (Jaakkola ym. 2016; Liukkonen ym. 2007; Soini 2006). Vastaavasti ahdistuneisuus on tutkimusten mukaan yksi isoimmista negatiivisia tuntemuksia aiheuttavista tekijöistä liikuntatunneilla (Yli-Piipari ym. 2009; Barkoukis 2007). Näiden tutkimustulosten myötä voidaan todeta, että liikunnanopettajan on tärkeä omien uskomusten sijaan tietää, ovatko oppilaat motivoituneita liikuntatunneilla ja kokevatko he koululiikunnan mukavana vai ahdistavana. Kun liikunnanopettaja on tietoinen näistä tekijöistä ja tuntee omat oppilaansa paremmin, hän voi pyrkiä yhdessä oppilaiden kanssa kehittämään tuntisisältöjä paremmin oppilaiden tarpeita vastaaviksi. Oppilaantuntemus korostuu yläkoulun alkuvaiheessa, kun opettaja ja oppilaat ovat toisilleen vieraita.

Suomalaisten oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa on aikaisemmin tutkittu kohtuullisen paljon. Myös poika- ja tyttöoppilaiden välisistä eroista löytyy hyvin aikaisempaa tutkimustietoa. (Jaakkola ym. 2019; Gråsten ym. 2010; Liukkonen ym. 2010; Yli-Piipari 2009; Soini 2006.) Sen sijaan suomalaista tutkimusta ei löytynyt ollenkaan siitä, miten oppilaiden kokemukset ja liikunnanopettajien uskomukset eroavat käsiteltäessä oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta. Myös kansainvälistä tutkimustietoa löytyi aiheesta hyvin vähän. Deligkan, Syrmpasin ja Bekiarin (2020) tutkimustuloksista kävi ilmi, että liikunnanopettajien uskomusten ja oppilaiden omien kokemusten välillä oli jonkin verran ristiriitaa sen suhteen, millaiseksi liikuntatuntien motivaatioilmasto koetaan.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden motivaatiota tarkastellaan kahden eri motivaatioteorian kautta, jotka ovat olleet aiemmin yleisessä käytössä motivaatiota käsittelevissä tutkimuksissa. Decin ja Ryanin (1985) kehittämä itsemääräämisteoria muodostaa tämän tutkimuksen toisen viitekehyksen. Teoriassa motivaatiota tarkastellaan kolmen ihmisen psykologisen perustarpeen avulla, jotka ovat koettu pätevyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus sekä autonomia. Tutkimuksen toisena viitekehyksenä toimii Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoria, joka tutkii motivaatiota liikuntatunneilla vallitsevan motivaatioilmaston kautta. Motivaatioilmasto voi teorian mukaan muodostua tehtävä- tai kilpailusuuntautuneeksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten suomalaisten 7.-luokkalaisten oppilaiden ja heidän liikunnanopettajien ajatukset eroavat koskien oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Lisäksi tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan kahden eri motivaatioteorian (Deci & Ryan 1985; Nicholls 1989) suhdetta viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen, sekä poika- ja tyttöoppilaiden välisiä eroja koskien motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta.

2 MOTIVAATIO

Motivaatio ohjaa vahvasti ihmisen käyttäytymistä, joko suorasti tai epäsuorasti. Se vaikuttaa ihmisen jokapäiväiseen elämään. (Liukkonen, Jaakkola & Kataja 2006.) Esimerkiksi koululiikunnan kontekstissa korkea motivaatio voi näkyä siten, että oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla. Vastaavasti oppilaiden kokiessa motivaation puutetta oppilaat saattavat kokea liikuntatunnit ahdistaviksi. (Manninen 2012.) Seuraavaksi motivaatiota käsitellään teoreettisesti tarkasteltuna.

Motivaatio käsitteenä tarkoittaa dynaamista ja monimutkaista kognitiivista prosessia, jossa yhdistyy ihmisen persoonallisuus sekä kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Motivaation myötä syntyy toimintaa, joka keskittyy tavoittelemaan joko yksilön omia tai yhteisön tavoitteita. (Ryan & Deci 2017.) Motivaation määrittelyssä lähtökohtana on, että tehtävän vaikeustaso on sopivan haasteellinen ja vastuu tuloksesta on yksilöllä itsellään. (Deci & Ryan 1985).

Motivaation vaikutus yksilön käyttäytymiseen on moniulotteinen. Motivaatio toimii käyttäytymisen alulle panijana ja saa yksilön toimimaan erilaisilla tavoilla, esimerkiksi aktiivisesti, passiivisesti, innostuneesti tai välinpitämättömästi. Motivaatio myös ohjaa yksilöä valitsemaan toiminnalleen sopivan tavoitteen. Lisäksi motivaatio säätelee käyttäytymistä laittamalla yksilön arvioimaan omaa pätevyyttään tietyissä tilanteissa. (Ryan & Deci 2017.) Mikäli yksilö on motivoitunut, hän suoriutuu tehtävistä paremmin, valitsee omalle taitotasolle sopivan haasteellisia tehtäviä sekä sitoutuu omien tavoitteiden saavuttamiseksi pidempään kuin yksilö, joka on vähemmän motivoitunut. Näin ollen motivaatiolla on vaikutusta toiminnan pysyvyyteen, toiminnan intensiteettiin sekä suorituksen laatuun. (Liukkonen & Jaakkola 2013; Roberts 2001.)

Nykyisin tutkimukset ovat erityisesti keskittyneet kognition synnyttämään motivaatioon sekä miten sosiaalinen ympäristö tähän vaikuttaa. Kognitiivisten tekijöiden ja ympäristön yhteisvaikutusta kuvataan sosiaaliskognitiivisena prosessina. (Spray ym. 2006.) Sosiaalis-kognitiivisista motivaatioteorioista itsemääräämisteoria sekä tavoiteorientaatioteoria toimivat tämän tutkimuksen teoreettisina pohjina. Teorioita on tutkittu laajalti ja niitä on käytetty monilla eri tieteenoilla.

3 ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA

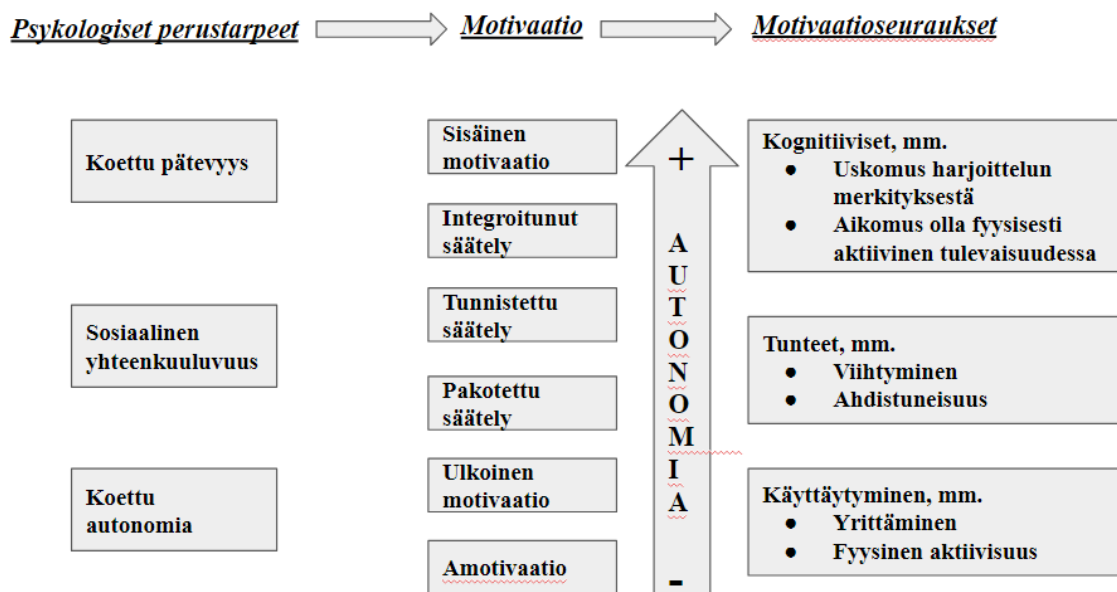
Decin ja Ryanin (1985) laatima itsemääräämisteoria (KUVIO 1) on yksi nykyaikaisen motivaatiotutkimuksen pääteorioista. Lähtökohtaisesti teoria olettaa, että ihminen on perusolemukseltaan aktiivinen, utelias ja motivoitunut sekä kokee olevansa vastuussa itsestään ja tekemisistään. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön kognitiivinen kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Sosiaalinen ympäristö voi joko edistää tai heikentää motivaation syntyä. Tasapainoilu ympäristöstä tulevien vaatimusten ja henkilökohtaisen tarpeiden välillä määrittää yksilön käyttäytymistä. (Deci & Ryan 2000.) Esimerkiksi koulussa opettajan opetusmenetelmät vaikuttavat siihen, millä tavoin oppilas käyttäytyy ja millä tavoin hän tuntee toiminnan itsemääräytyväksi. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön käyttäytyminen tekemisen kohdetta kohtaan voi olla sisäisesti motivoitunutta (itsemäärättyä), ulkoisesti motivoitunutta (kontrolloitua) tai amotivoitunutta (tarkoituksetonta) (Deci & Ryan 1985).

Sisäisesti motivoitunutta yksilöä ajaa vahvasti eteenpäin halu oppia uutta ja halu kehittää omaa pätevyyttä. Toiminnan motiiveina toimivat puhdas ilo ja myönteiset tunnekokemukset, joita toiminta yksilössä tuottaa. Olennaista on myös, että yksilön toimintaa ei ohjaa toiminnasta saatava ulkoinen palkinto. Yksilön ollessa sisäisesti motivoitunut hänen sitoutumisensa tehtävää kohtaan on vahva. (Deci & Ryan 1985.) Ulkoisesti motivoituneet yksilöt ovat kiinnostuneita tekemisen jälkeisistä tuloksista ja palkkioista, eli ulkoiset tekijät motivoivat heitä. Esimerkiksi koulussa ulkoisesti motivoitunut oppilas opiskelee vain saavuttaakseen hyviä arvosanoja tai miellyttääkseen läheisiään. Amotivoituneet yksilöt eivät koe minkäänlaista kiinnostusta tekemistä kohtaan ja kokevat itsensä pätemättömiksi (Deci & Ryan 1985; 2000). Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäinen motivaatio, ulkoinen motivaatio ja amotivaatio muodostavat motivaatiojatkumon, jossa sisäistämisen ja integroinnin kautta myös ulkoisesta motivaatiosta voi tulla sisäistä.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että sisäisesti motivoituneet oppilaat osoittavat enemmän kiinnostusta oppimista kohtaan, ovat yritteliämpiä ja viihtyvät tunneilla paremmin kuin oppilaat, jotka eivät koe sisäistä motivaatiota. Yli-Piiparin (2011a) tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden fyysisen aktiivisuuden ja motivaation kehittymistä aikajänteellä kuudennesta luokasta yhdeksänteen luokkaan. Tulosten mukaan oppilaat viihtyivät liikuntatunneilla sitä paremmin mitä korkeampi heidän sisäisen motivaationsa oli toimintaa kohtaan. Sisäinen

motivaatio on tutkimusten mukaan (Prabhu, Sutton & Sauser 2008) yhteydessä myös sinnikkyyteen sekä pätevyyden kokemiseen ja sisäisesti motivoituneet oppilaat ovat todennäköisesti halukkaita ryhtymään oppimisprosessiin.

Decin ja Ryanin (2000) mukaan sisäisen motivaation synnylle välttämätöntä on yksilön psykologisten perustarpeiden tyydyttäminen. Itsemääräämisteorian mukaan psykologisia perustarpeita on kolme; koettu pätevyys, koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu autonomia (Deci & Ryan 1985). Teorian mukaan näiden kolmen psykologisen perustarpeen täytyminen vahvistavaa yksilön itsemääräämisen tunnetta. Mikäli psykologiset perustarpeet eivät täyty on mahdollista, että yksilö kokee toimintansa olevan kontrolloitua eikä motivoitu toiminnasta. (Deci & Ryan 2005.) Useat tutkimukset (Gråsten, Liukkonen, Jaakkola & Yli-Piipari 2010; Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen 2009; Soini 2006) ovat yhtä mieltä siitä, että koululiikunta joko tukee psykologisten perustarpeiden täyttymistä tai ehkäisee niitä. Seuraavaksi tarkastelemme itsemääräämisteorian kolmea osa-aluetta tarkemmin.



KUVIO 1. Itsemääräämisteorian viitekehys (Liukkonen & Jaakkola 2013 mukailten Deci & Ryan 2000).

3.1 Koettu pätevyys

Pätevyys tarkoittaa yksilön tarvetta kokea omat kykynsä riittäviksi, kun hän on vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Kun yksilön koettu pätevyys on korkea,

hän tuntee voivansa ratkaista haasteellisia tehtäviä ja saavuttaa haluttuja tuloksia sekä on motivoitunut työskentelemään sinnikkäästi tehtävien parissa. (Deci & Ryan 1985; 2000.)

Harterin (1982) mukaan koettu pätevyys voidaan kouluympäristössä jakaa neljään eri osa-alueeseen: kognitiivinen pätevyys, fyysinen pätevyys, sosiaalinen pätevyys sekä oppilaan oma yleinen käsitys omasta osaamisestaan ja arvostaan kouluyhteisössä. Näistä neljästä osa-alueesta koettu fyysinen pätevyys on tämän tutkielman kannalta olennaisin, koska koululiikunnassa oppilaat saavat kokemuksia omista fyysisistä ominaisuuksistaan, johon kuuluvat esimerkiksi keho, kunto ja liikuntataidot.

Koetulla fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan pärjäämistä ja aktiivisuutta koululiikunnan eri liikuntamuodoissa ja osa-alueissa sekä ylipäättään tunnetta siitä, että liikunta koetaan mielekkääksi (Liukkonen & Jaakkola 2013; Fairclough, 2003). Koulussa koetun fyysisen pätevyyden tunteen saavuttamiseen liittyy olennaisena osana se, että oppilas on kiinnostunut tehtävästä, jonka seurauksena hän on sisäisesti motivoitunut ja valmis paneutumaan tehtävään (Kansanen & Uusikylä 2002). Tällöin oppilas toimii oman uteliaisuuden ohjaamana ja tuntee pätevyyttä, koska hän kokee toimivansa ilman ulkoista säätelyä (Hennessey 2010).

Liikuntatunneilla esimerkiksi palaute on yksi tekijä määrittämään, kokevatko oppilaat oppimistapahtuman myönteisenä. Myönteinen palaute johtaa siihen, että oppilaat tuntevat enemmän sisäistä motivaatiota, jolloin heidän tarpeensa kokea pätevyyttä täyttyy paremmin. (Deci & Ryan 1985.) Aution (2015) tutkimuksessa selvitettiin, miten liikunnanopettajan antama palaute vaikuttaa lukiolaisten koettuun pätevyyteen. Tuloksista kävi ilmi, että myönteinen palaute vahvisti oppilaiden pätevyyden tunnetta, kun taas negatiivinen palaute lannisti oppilaita. Kingin ja Gurlandin (2007) tutkimuksessa opettajan palautetta omasta tuloksestaan odottaneet oppilaat kokivat vähemmän pätevyyttä kuin oppilaat, jotka eivät olleet tietoisia tulevasta palautteesta.

Myös tehtävien vaikeusasteen määrittelemisen yksilöllisesti on tutkimuksissa todettu lisäävän oppilaiden pätevyyden kokemuksia. Zhangin (2012) mukaan oppilas kokee todennäköisesti suurta mielenkiintoa ja osallisuutta tehtävään, mikäli vaikeusaste on heidän taitotasolleen optimaalinen. Oppilaan taitoihin nähden riittävän haasteelliset tehtävät motivoivat ja innostavat oppilasta (Liukkonen & Jaakkola 2013). Isenin ja Reeven (2005) tutkimuksen mukaan positiiviset kokemukset haasteellisten tehtävien onnistumisesta lisäävät oppilaan

motivaatiota työskennellä jatkossa tilanteissa, joissa heidän tulee tarttua vähemmän mielenkiintoiseen tehtävään.

Koettu pätevyys on tutkimusten mukaan yhteydessä siihen, miten motivoituneita oppilaat liikuntatunneilla ovat ja kuinka hyvin oppilaat tunneilla viihtyvät. Yli-Piiparin, Jaakkolan ja Liukkosen (2009) tutkimuksessa tutkittiin 417 suomalaisen oppilaan fyysisen aktiivisuuden kehitystä kuudennen luokan keväästä kahdeksannen luokan syksyyn. Tutkimustulokset osoittivat, että fyysisesti päteväksi itsensä kokeneet oppilaat olivat vähemmän ahdistuneita ja amotivoituneita. Taylorin, Ntoumanisin, Standagen ja Sprayn (2010) tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat, jotka kokivat korkeampaa pätevyiden tunnetta, olivat aktiivisempia liikuntatunneilla ja ilmoittivat harrastavansa enemmän liikuntaa vapaa-ajalla verrattuna oppilaisiin, joiden koetun pätevyiden tunne oli alhaisempi. Ntoumanisin (2001) tutkimuksessa koettu pätevyys oli tärkein tekijä oppilaiden sisäisen motivaation synnylle liikuntatunneilla ja heikko pätevyiden tunne oli yhteydessä amotivaatioon. Tutkimus toteutettiin Iso-Britanniassa ja siihen osallistui 424 oppilasta, joiden ikähaitari oli 14-16 vuotta. Cairneyn ym. (2012) 9-10-vuotiaille tekemässä tutkimuksessa korkea koettu pätevyys oli positiivisesti yhteydessä viihtymiseen liikuntatunneilla. Tutkimuksissa on havaittu myös sukupuolieroja siten, että pojat tuntevat enemmän pätevyyttä liikuntatunneilla kuin tytöt (Gråstén ym. 2012; Fairclough 2003; Carroll & Loumidis 2001).

Edellä mainittujen tutkimusten perusteella koetulla pätevyydellä vaikuttaa olevan positiivinen vaikutus siihen, miten oppilaat liikuntatunneilla motivoituvat ja viihtyvät. Oppilaiden saadessa pätevyiden kokemuksia, heidän sisäisen motivaationsa taso kasvaa, joka lisää viihtymisen tunnetta. Myönteinen palaute sekä tehtävien vaikeusasteen määrittäminen oppilaalle sopivaksi lisäävät pätevyiden tunnetta. (Jaakkola & Liukkonen 2013.)

3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Deci ja Ryan (2000) toteavat sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarkoittavan sitä, että yksilö pyrkii etsimään sosiaalisesta ympäristöstä läheisyyden, yhteenkuuluvuuden, kiintymyksen ja turvallisuuden tunteita. Yksilön tavoitteena on tuntea itsensä hyväksytyksi ryhmässä ja olla osa sitä. Yksilöllä on tällöin mahdollisuus kokea tyytyväisyyden tunteita yhdessä toimimisesta. Mikäli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne jää vähäiseksi on vaarana, että

yksilö motivoituu vain ulkoisista tekijöistä, jolloin toiminnan sisäinen säätely jää pieneksi ja sisäistä motivaatiota ei synny (Niemi & Ryan 2009).

Liikuntatunnit antavat hyvän mahdollisuuden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden synnyttämiseksi, koska tunneilla tehtäviä tehdään usein yhdessä ja oppilailla on tällöin mahdollisuus auttaa toinen toisiaan (Liukkonen & Jaakkola 2013). Ntoumanis (2001) mukaan oppilaiden tunne osallisuudesta yhteistyötä vaativissa tehtävissä on yhteydessä korkeaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Liukkonen ja Jaakkolan (2013) mukaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne korostuu etenkin oppimisen alkuvaiheessa, jolloin oppilaat saavat toinen toisiltaan monenlaista apua ja tukea. Kaikkien oppilaiden ollessa oppimisen alkuvaiheessa samassa tilanteessa he myös pystyvät samaistumaan siihen, että tehtävä tai harjoite on haasteellinen, joka taas lisää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne käsittää oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi myös oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. Liikunnanopettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaiseksi liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö oppilaiden toimesta koetaan (Deci & Ryan 2000). Shenin ym. (2012) tutkimuksessa lämmin ja välittävä opettaja oli yhteydessä oppilaiden kokemaan korkeampaan sisäiseen motivaatioon sekä aktiivisempaan osallistumiseen. Sen sijaan välinpitämätön ja etäinen opettaja vaikutti negatiivisesti oppilaiden sisäiseen motivaatioon. Van Aartin ym. (2015) tutkimuksessa oppilaiden tärkein motivaatiotekijä liikuntatunneilla oli heidän ja oman opettajan välinen positiivinen suhde. Tutkimukseen osallistui 172 hollantilaista oppilasta iältään 9-12 -vuotiaita.

Tunne sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta kasvattaa oppilaiden halua osallistua toimintaan ja motivoi heitä (Deci & Ryan 2000). Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden korkeaksi koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus liikuntatunneilla on ollut yhteydessä siihen, että oppilaiden motivaatio on asteittain muuttunut ulkoisesta motivaatiosta kohti sisäistä motivaatiota. (Standage ym. 2006; Ntoumanis 2001). Tyttöillä sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tutkimuksissa todettu tärkeimmäksi motivaatiotekijäksi koululiikunnassa (Ntoumanis 2001; Soini 2006). Sukupuolten välisistä eroista sosiaalisen yhteenkuuluvuuden suhteen on tutkimustuloksissa eroja. Niemisen ja Niemisen (2012) tutkimustulokset kertovat tyttöjen kokevan enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta liikuntatunneilla, kun taas Soinin (2007)

tutkimustulos kertoo, että sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne oli korkeampi pojilla kuin tytöillä.

Myös sosiaalisella yhteenkuuluvuudella ja viihtymisellä on tutkimuksissa löydetty yhteyksiä. Ryanin ja Decin (2017) uusimmissa tutkimuksissa sosiaalinen yhteenkuuluvuus on noussut tärkeimmäksi tekijäksi edistettäessä oppilaiden hyvinvointia ja motivaatiota. Jaakkolan, Wangin, Soinin & Liukkosen (2015) tutkimuksessa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli niin ikään positiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Tutkimukseen osallistui 2594 tyttöä ja 1803 poikaa iältään 14-15 vuotta ja siinä tutkittiin viihtymistä viiden ryhmän osalta, joissa motivaatioilmasto oli kaikissa erilainen. Korkeinta viihtymisen tasoa koettiin ryhmissä, jossa motivaatioilmasto mahdollisti paljon sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

Edellä mainittujen tutkimusten myötä voidaan todeta, että ne vahvistavat itsemääräämisteorian käsitystä siitä, että yhteenkuuluvudentunne vaikuttaa positiivisesti motivaatioon ja miten liikuntatunneilla viihdytään (Deci & Ryan 2017).

3.3 Koettu autonomia

Autonomialla tarkoitetaan yksilön sisäisesti kehittyneitä tarvetta ryhtyä tekemään jotain hänelle mielekästä ja kiinnostavaa. Autonomian ollessa suurta itsemääräävä toiminta lisääntyy. Valinnan mahdollisuus on autonomiasta puhuttaessa keskeinen piirre. Yksilön toimiessa autonomisesti hän käyttää hyväksi saatavilla olevaa informaatiota pyrkimyksenä saavuttaa tavoitteet, jotka yksilö on itsenäisesti asettanut. Toiminnan ollessa autonomista yksilöllä syntyy tunne, että hän on osallinen toiminnassa sekä kantaa vastuuta toiminnasta (Deci & Ryan 1985). Autonomisesti motivoituneet yksilöt ovat vähemmän omien kognitiivisten puolustusmekanismien armoilla ja ovat avoimia sekä halukkaita vastaanottamaan uusia tapoja ajatella ja toimia. (Deci & Ryan 2000.) Itsemääräämisteorian mukaan oppilaiden kokiessa autonomiaa sallivassa ympäristössä he asennoituvat tunteihin positiivisemmin ja kokevat voivansa paremmin (Deci & Ryan 2008).

Koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi tai ulkoiseksi. Mikäli toiminta on liian ohjattua ja kontrolloitua, voi koettu autonomia jäädä vähäiseksi ja tätä kautta vaikuttaa heikentävästi sisäiseen motivaatioon. Opettajan käyttäessä oppilaan autonomiaa tukevia toimintatapoja, oppilas kiinnostus erilaisia tehtäviä kohtaan lisääntyy ja

minäpystyvyys parantuu. (Soini 2006.) Tämän kaltaisen toiminnan on todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden motivaatioon (Deci & Ryan 2000). Toiminnan sisältäessä paljon autonomiaa, on todennäköisempää, että toimintaan osallistuvat motivoituvat sisäisesti (Standage, Duda & Ntoumanis 2003).

Liikuntatunneilla opettajan tulisi kannustaa oppilaita osallistumaan päätöksentekoon ryhmän pelisäännöistä, liikuntatuntien sisällön suunnitteluun ja muihin ratkaisuihin, joissa vastuu opettajalta siirtyy ainakin osittain oppilaille. Opettajan kontrolloidessa toimintaa vähemmän liikuntatunneilla oppilaiden autonomian kokemukset lisääntyvät, joka taas edistää sisäisen motivaation muodostumista (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Wardin, Wilkinsonin, Graserin ja Prusakin (2008) tutkimuksessa yläasteikäiset tytöt (N=122) saivat valinnanvapautta tehtävissä, joihin olivat halunneet osallistua. Tulokset osoittivat tilannekohtaisen motivaation nousseen ja vastaavasti amotivaation laskeneen tyttöjen keskuudessa. Lisäksi tyttöjen fyysisen aktiivisuuden taso kasvoi.

Koululiikunnassa tehtyjen tutkimusten pohjalta on todettu, että mikäli oppilaat kokevat tunneilla autonomiaa, heidän sisäinen motivaationsa kasvaa (Deci & Ryan 1987; Standage, Duda & Ntoumanis 2005; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve, 2009) Haerensin ym. (2015) tutkimuksessa yläkouluikäiset oppilaat kokivat sisäistä motivaatiota ja tyytyväisyyttä toiminnan ollessa autonomista, kun taas vastaavasti turhautuneisuuden tunne ja amotivaatio olivat yhteydessä toiminnan kontrollointiin. Kontrolloidut liikuntatunnit ovat olleet myös yhteydessä käytöshäiriöihin (Cheon, Reeve, Lee & Lee 2018), ahdistuneisuuteen (Ntoumanis 2005) ja kielteiseen suhtautumiseen liikuntaa kohtaan (Ntoumanis & Standage 2009). Reeven, Nixin ja Hammin (2003) tutkimuksessa kontrolloitu ympäristö sai aikaan oppilaissa paineen tunnetta ja tunnetta olla velvollinen muille oppilaille.

Autonomian on todettu olevan liikuntatunneilla yhteydessä viihtymiseen. Huhtiniemen, Sääkslahden, Jaakkolan ja Wattin (2019) tutkimuksessa autonomia korreloi positiivisesti viihtymiseen kanssa viidesluokkalaisten suomalaisten oppilaiden (N=260) keskuudessa. Myös Niemisen ja Niemisen (2012) tutkimuksessa autonomia oli positiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Tutkimuksen tarkoitus oli vertailla juniorigolfareiden motivaatiota ja viihtymistä golfharjoituksissa ja koululiikunnassa. Tutkimusjoukko käsitti yhteensä 158 12-18-vuotiasta nuorta. Niemiecin (2006) tutkimuksessa enemmän autonomiaa liikuntatunneilla kokeneet yläasteikäiset oppilaat tunsivat itsensä enemmän hyvinvoiviksi ja vähemmän

stressaantuneiksi kuin oppilaat, joiden autonomiaa oli rajattu paljon. Eroja on löytynyt myös sukupuolten välillä autonomian suhteen. Soinin (2006) tutkimuksessa pojat kokivat liikuntatunneilla enemmän autonomiaa kuin tytöt.

Liiallinen autonomia voi olla myös haitaksi oppilaiden kykyyn suoriutua tehtävistä. Malmbergin, Pakarisen, Vasalammen ja Nurmen (2015) suomalaisiin alakouluikäisiin kohdistuvassa tutkimuksessa hyvin koulussa suoriutuvat lapset saavuttivat parhaat koulutulokset toiminnan ollessa autonomista, mutta heikosti suoriutuvat lapset tarvitsivat myös opettajan valvontaa ja ohjausta päästäkseen parhaaseen suoritukseensa. Mikkolan (2007) pro gradu -tutkielma antoi samanlaisia viitteitä siitä, että liiallinen autonomia voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaisiin. Tässä tutkimuksessa osalla pojista koettu autonomia liikuntatunneilla lisäsi heidän ahdistuneisuuttaan. Tutkimuksen osallistui kaiken kaikkiaan 338 suomalaista kuudesluokkalaista, joista tyttöjä oli 168 ja poikia 175. Näiden tutkimustuloksen perusteella autonomian käyttäminen liikuntatunneilla ei aina johda positiivisiin kokemuksiin oppilaiden keskuudessa ja esimerkiksi koulussa pärjäämisen taso voi määrittää, onko autonomiasta oppilaille hyötyä tai haittaa.

Liikunnanopettajien omia käsityksiä siitä, miten autonomia näkyy omien oppilaiden viihtymisessä liikuntatunneilla, on tutkittu vähän. Bennien ym. (2016) tutkimuksessa 13 australialaista opettajaa testasi tunneillaan opetustyyliä, jotka antoivat oppilaille valinnanvapautta tai täyden vapauden valita, mitä he haluavat liikuntatunneilla tehdä. Tuloksista ilmeni, että opettajat uskoivat kaikkien testattujen autonomisten opetustyylien edistävän oppilaiden fyysistä aktiivisuutta, viihtymistä, oppimista ja motivaatiota. De Meyerin ym. (2016) tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajien omat uskomukset siitä, millaiset opetustyylit sopivat eri tavalla motivoituneille oppijoille, kohtaavat oppilaiden omien kokemusten kanssa. Tuloksista selvisi, että opettajat uskoivat autonomisen ilmapiirin sopivan autonomisesti motivoituneille oppilaille. Vastaavasti opettajat uskoivat, että heidän tulee kontrolloida toimintaa oppilaiden kanssa, jotka ovat vähemmän motivoituneita toimintaa kohtaan. Tulokset oppilaiden kokemuksista kuitenkin osoittivat, että kaikki oppilaat, jopa alhaisen motivaation omaavat, raportoivat kokevansa enemmän sitoutuneisuutta toimintaan ja vähemmän ikäviä tunteita toiminnan ollessa enemmän autonomista kuin kontrolloitua. Tutkimukseen osallistui yhteensä 95 opettajaa ja 320 oppilasta.

Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että autonomian tukemiselle liikuntatunneilla on hyviä perusteita, kunhan opettaja on tietoinen oppilaiden kyvystä vastaanottaa autonomiaa. Autonomia vaikuttaa edistävän myös muiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Gråstenin, Liukkosen, Jaakkolan ja Yli-Piiparin (2010) keskisuomalaisille yläkouluikäisille oppilaille (N=639) tekemässä tutkimuksessa koetun pätevyyden tunne kasvoi, kun oppilaat saivat valita sellaisia toimintoja, joissa tunsivat kokevansa pätevyyttä ja onnistumisen elämyksiä. Autonomia vähensi myös sosiaalista vertailua ja kilpailua, jolloin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset lisääntyivät. Behzadnian, Adachin, Decin ja Mohammadzadehin (2018) tutkimus osoitti, että autonomiaa tukeva opetus korreloi positiivisesti muiden psykologisten perustarpeiden kanssa ja oppilaat kokivat autonomisessa ympäristössä enemmän tyytyväisyyttä ja vähemmän turhautuneisuutta.

Liikunnanopettajan tulee pyrkiä tukemaan omien oppilaiden kaikkia kolmea psykologista perustarvetta, sillä tutkimusten mukaan oppilaat ovat motivoituneempia ja viihtyvät paremmin, kun heidän jokainen psykologinen perustarve on täyttynyt. (Deci & Ryan 2017.) Seuraavaksi tarkastellaan itsemääräämisteorian lisäksi toista koululiikuntatutkimuksissa paljon käytettyä motivaatioteoriaa, eli tavoiteorientaatioteoriaa.

4 TAVOITEORIENTAATIOTEORIA

Tämän tutkimuksen toisena taustateorianaan toimii sosiaaliskognitiivisen näkökulman motivaation tutkimiseen antava tavoiteorientaatioteoria (Nicholls 1989), joka on yksi keskeisimmistä teorioista tarkasteltaessa tehtävään liittyvää motivaatiota.

Tavoiteorientaatioteorian mukaan yksilön tehtävään liittyvän motivaation lähtökohtana on koetun pätevyyden osoittaminen. Kun koettu pätevyys osoitetaan itsevertailuun perustuen, puhutaan tehtäväsuuntautuneesta tavoiteorientaatiosta. Mikäli koettu pätevyys tulee esille niin, että omaa toimintaa verrataan muihin, puhutaan kilpailusuuntautuneesta tavoiteorientaatiosta. (Ames 1992; Nicholls 1989.) Sosiaalinen ympäristö sekä määritetyt tavoitteet liikuntatunnille ratkaisevat, muodostuuko toiminnasta tehtävä- tai kilpailusuuntautunut (Jaakkola & Digelidis 2007). Tämä on esimerkiksi koululiikunnassa olennainen tekijä siinä, millaiseksi oppilaiden liikuntamotivaatio muodostuu (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Tehtäväsuuntautuneelle yksilölle pätevyyden kokemuksia tuottaa oma kehittyminen sekä uuden oppiminen. Yksilö määrittää oman onnistumisensa sen mukaan, miten kovasti hän on tehnyt töitä omien tavoitteidensa eteen. (Ames 1992; Nicholls 1989.) Esimerkiksi koululiikunnassa oppilailla on mahdollisuus kokea pätevyyttä, kun he kehittyvät omissa taidoissaan, ponnistelevat lujaa tavoitteiden eteen ja tekevät yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tehtäväsuuntautuneelle oppilaalle ominaista on, että hänen pätevyyden kokemuksensa eivät ole riippuvaisia toisten oppilaiden suorituksista. Tehtäväsuuntautuneisuus liikuntatunneilla mahdollistaa sen, että myös liikunnallisesti heikommilla oppilailla on mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia. (Liukkonen ym. 2007.)

Kilpailusuuntautunut yksilö tuntee itsensä päteväksi silloin, kun hän pystyy osoittamaan olevansa muita parempi. Yksilölle on myös tärkeää, että hän suoriutuu tehtävästä vähemmällä vaivalla kuin muut. (Ames 1992; Nicholls 1989.) Koululiikunnassa toiminnan ollessa kilpailusuuntautunutta onnistuneet suoritukset palkitaan, mutta epäonnistumisiin suhtautuminen on negatiivista. Liikuntatunneilla ryhmät muodostetaan taitojen perusteella, arviointi sidotaan standardeihin ja oppimiseen varatussa ajassa ei jousteta. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Mikäli oppilaalla ei ole valmiiksi korkeaa pätevyyden tunnetta

liikuntatunneilta, kilpailusuuntautunut toiminta kasvattaa riskiä siihen, että oppilas suoriutuu omia kykyjään heikommin (Liukkonen & Jaakkola 2013). Tämän kaltaisilla oppilailla kilpailusuuntautunut toiminta on lisäksi todettu olevan yhteydessä matalaan liikuntamotivaatioon (Liukkonen 2007 ym.).

Tehtävä- ja kilpailuorientaatiot eivät ole vastakkaisia elementtejä eivätkä ne ole toisiaan poissulkevia, vaan yksilön on mahdollista olla suuntautunut molempiin (Roberts 2001). Mikäli yksilö on riittävän tehtäväorientoitunut, hänen motivaationsa ei kärsi, vaikka hänellä olisi myös taipumusta kilpailuorientoituneisuuteen (Duda 2001; Roberts 2001) Spray ja Wangin (2001) tutkimuksesta kävi ilmi, että vahvasti sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneet oppilaat kokivat pätevyyttä ja autonomiaa liikuntatunneilla. He myös kokivat suoriutuvansa luokkatovereitaan paremmin. Vastaavasti heikosti tehtävä- ja kilpailusuuntautuneet oppilaat eivät kokeneet liikuntatunneilla pätevyyttä eivätkä autonomiaa, ja he kokivat myös suoriutuvansa huonommin kuin luokkatoverit. Liikunnanopettajan onkin hyvä tiedostaa, että kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto voi olla vähemmän taitaville oppilaille motivaatiota merkittävästi laskeva tekijä (Duda 2001).

Liikunnanopettajalle olennaista on ymmärtää tavoiteorientaatioiden suhde. Tehtäväsuuntautuneen ilmapiirin luominen liikuntatunneille on liikunnanopettajan yksi tärkeimmistä pedagogisista tehtävistä. Liikuntatuntien sisältäessä riittävästi tehtäväsuuntautuneisuutta liikunnanopettajan ei tarvitse karsia kilpailua pois. Mikäli liikunnanopettaja korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta, hän edistää myös psykologisten perustarpeiden täyttymistä liikuntatunneilla. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Motivaation kehittymistä liikuntatunneilla on tutkittu paljon sosiaaliskognitiivisesta näkökulmasta, jonka seurauksena on alettu käyttää käsitettä liikuntatuntien motivaatioilmasto (Roberts & Treasure 2012; Duda & Balaguer 2007; Standage, Gillison & Treasure 2007). Liikuntapedagogiikkaa käsittelevässä kirjallisuudessa motivaatioilmastoa on tarkasteltu usein tavoiteorientaatioteorian kautta (Liukkonen & Jaakkola 2013). Seuraavaksi käsitellään motivaatioilmastoa ja sen yhteyksiä motivaatioon, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen tarkemmin.

4.1 Motivaatioilmasto

Liikunnanopetuksessa motivaatioilmastolla tarkoitetaan sosiaalista ympäristöä, joka määrittää millaiseksi toiminta muodostuu ja mitä tavoitteita toiminnalla on (Ames 1992).

Motivaatioilmasto on oppilaiden yksilöllinen kokemus siitä, onko liikuntatunnin sosiaalinen ympäristö tehtävä- tai kilpailusuuntautunut (Duda 2001; Kokkonen ym. 2010; Wang ym. 2010). Motivaatioilmasto vaikuttaa siihen, miten oppilaat kohtaavat ja käsittelevät onnistumisia ja epäonnistumisia sekä miten oppilaat kokevat viihtyvänsä tai ahdistuvansa liikuntatunneilla (Jaakkola & Digelidis 2007; Ntoumanis 2001). Tavoiteorientaatioteoriassa motivaatioilmasto on jaettu tehtävä- ja kilpailusuuntautuneeseen ulottuvuuteen (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikunnanopettaja pyrkii kannustamaan oppilaita yrittämään parhaansa, kehittymään omilla taidoillaan ja yrittämään uudelleen epäonnistumisista huolimatta. Liikunnanopettaja korostaa toiminnassa myös oppilaiden autonomiaa ja tehtävien tekemistä yhdessä. Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto tarkoittaa sitä, että oppilaat kilpailevat suorituksissa toisiaan vastaan sekä vertailevat omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Oppilaille on myös tärkeää osoittaa muille olevansa parempi ja oppilaat pyrkivät kaikin tavoin välttämään epäonnistumisia. Yhdessä tekeminen ei myöskään kiinnosta oppilaita niin paljon kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Liikunnanopettaja on suuressa vastuussa siitä, millaiseksi liikuntatuntien motivaatioilmasto muodostuu. (Jaakkola & Digelidis 2007.) Liikunnanopettaja voi omalla toiminnallaan edistää joko sosiaaliseen vertailuun ja vastakkainasetteluun tai oppimiseen ja yhteistyöhön perustuvaa motivaatioilmastoa (Bortoli ym. 2015). Kaikki liikunnanopettajan tekemät didaktiset ja pedagogiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi liikuntatuntien motivaatioilmasto muodostuu oppilaiden kokemana. Liikunnanopettajan ollessa itse kilpailuhenkinen on vaarana, että myös motivaatioilmasto muodostuu liikaa kilpailusuuntautuneeksi. Tällöin liikunnanopettajan tulisi kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että liikuntatunneilla on tarpeeksi tehtäväsuuntautuneita elementtejä. Oppilaat vaikuttavat myös motivaatioilmaston muodostumiseen siten, että mikäli ryhmässä on paljon oppilaita, jotka ovat tehtäväsuuntautuneita, myös motivaatioilmasto muodostuu helposti tehtäväsuuntautuneeksi.

Vastaavasti ryhmän ollessa vahvasti kilpailuhenkinen kehittyä motivaatioilmasto herkästi kilpailusuuntautuneeksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Liikuntatuntien motivaatioilmastoa voidaan kuvata Epsteinin (1989) kehittämän TARGET-mallin avulla, joka kuvaa niitä pedagogisia ratkaisuja, jotka edistävät oppilaiden motivaatiota. TARGET-malli on jaettu kuuteen eri osa-alueeseen: 1) *task* eli miten tehtävät toteutetaan, 2) *authority* eli liikunnanopettajan auktoriteetti, 3) *rewarding* eli miten toiminnasta annetaan palautetta, 4) *grouping* eli miten oppilaat jaetaan ryhmiin, 5) *evaluation* eli miten liikunnanopettaja arvioi toimintaa sekä 6) *timing* eli millaista on liikuntatuntien ajankäyttö.

Mallin ensimmäinen osa-alue *task* käsittelee tehtäviä, mitä liikuntatunnit sisältävät.

Motivaatioilmaston ollessa tehtäväsuuntautunut tehtävät ovat vaikeusasteeltaan erilaisia ja liikunnanopettaja on pyrkinyt eriyttämään opetusta siten, että jokaiselle oppilaalle löytyy omalle taitotasolleen riittävästä haasteista. Oppilaiden autonomian kokemuksia pyritään tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa lisäämään antamalla oppilaille mahdollisuus itse määrittää tehtävät omalle taitotasolle sopiviksi. (Deci & Ryan 2000.) Mikäli motivaatioilmasto on kilpailusuuntautunut, tehtävät ovat yksipuolisia ja samanlaisia kaikille oppilaille riippumatta heidän taitostasostaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tehtävät ovat suurimmalle osalle oppilaista joko liian helppoja tai haastavia, joka johtaa kyllästymiseen ja motivaation laskuun. (Vallerand 2001.)

Mallin toisessa osa-alueessa *authority* kuvataan liikunnanopettajan auktoriteettia ja sen vaikutuksia oppilaiden motivaatioon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikunnanopettaja pyrkii kannustamaan oppilaita mukaan päätöksentekoon esimerkiksi ryhmän pelisäännöistä tai tuntien sisällöistä. Näillä toimenpiteillä liikunnanopettajan tavoitteena on osoittaa oppilaille luottamusta sekä tarjota heille autonomian kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Vastaavasti kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilailla ei ole päätösvaltaa tehtävistä, vaan liikunnanopettaja tekee kaikki päätökset itse. Tämä johtaa siihen, että oppilaiden autonomian kokemukset vähenevät. (Jaakkola & Digelidis 2007.)

Mallin kolmas osa-alue *rewarding* kuvastaa liikunnanopettajan antamaa palautetta ja sen merkitystä siihen, miten oppilaat motivoituvat. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikunnanopettajan palaute oppilaalle on yksityistä ja keskittyy tuloksen sijasta tulosta

edeltävään prosessiin. Liikunnanopettaja myös pyrkii antamaan positiivista palautetta oppilaan kehittymisestä sekä yrittämisestä. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Motivaatioilmaston ollessa kilpailusuuntautunut palaute on usein julkista ja se kohdistuu prosessin sijasta tuloksiin. Tämän kaltainen tapa antaa palautetta voi johtaa siihen, että oppilaat kokevat liikunnanopettajan kontrolloivan heidän toimintaansa, jolloin autonomian kokemukset jäävät vähäisiksi. (Vallerand 2001.)

Grouping on TARGET-mallin neljäs osa-alue ja se kuvaa ryhmittelyn merkitystä oppilaiden motivaatioon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmät ovat heterogeenisiä, ne eivät määrity taitotason mukaan ja ryhmien toiminta tähtää sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämiseen. Liikunnanopettajan tavoitteena on kannustaa ryhmien oppilaita auttamaan toinen toisiaan sekä tekemään yhteistyötä keskenään tehtävien parissa. Näiden yhteistoiminnallisten tavoitteiden tarkoituksena on tukea oppilaiden autonomiaa ja motivaation syntymistä. (Treasure & Robert 2001; Deci & Ryan 1985.) Mikäli motivaatioilmasto on kilpailusuuntautunut, ryhmittelyn perusteena ovat oppilaiden taitotaso ja kyvyt. Tällöin on vaarana syntyä sosiaalista vertailua, joka heikentää motivaatiota. Liikunnanopettajalla voi olla paikoitellen perusteita eriyttää oppilaita taitotason mukaan, kun tavoitteena on löytää jokaiselle oppilaalle taitotasolleen sopivan haastavia tehtäviä. Oppilaiden eriyttäminen vaatii kuitenkin liikunnanopettajalta erityistä herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tuntemuksia. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Viides osa-alue *evaluation* keskittyy siihen, miten liikunnanopettajien arviointi vaikuttaa oppilaiden motivaatioon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikunnanopettaja arvioi oppilaita taitojen kehittymisestä, yrittämisestä sekä yhteistyöstä muiden oppilaiden kanssa. Oppilaiden ei tarvitse pelätä virheitä, sillä ne nähdään tärkeänä osana oppimisprosessia. Liikunnanopettajan tavoitteena on myös saada oppilaita mukaan arviointiprosessiin esimerkiksi teettämällä itse- ja vertaisarviointeja oppilaille. (Epstein 1989; Liukkonen & Jaakkola 2013.) Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointiperusteena on prosessin sijaan lopputulos, jolloin on vaarana syntyä sosiaalista vertailua. Liikunnanopettajan käyttäessä tuloksiin perustuvaa arviointitapaa oppilaiden autonomian ja pätevyyden kokemukset vähenevät. (Jaakkola, Soini & Liukkonen 2006.)

Mallin kuudes osa-alue *timing* kuvastaa liikuntatuntien ajankäyttöä. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävien suorittamiseen ja oppimiseen käytettävä aika on joustavaa.

Liikunnanopettaja voi poiketa alkuperäisestä suunnitelmasta, mikäli oppilaat tarvitsevat enemmän aikaa tehtävien parissa. Tärkeintä on, että jokainen oppilas saa riittävästi aikaa oppia ja suorittaa tehtäviä taitotasosta riippumatta. Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa ajankäyttö on rajattua ja oppilaat tekevät saman määrän suorituksia, kun toimintaa pyritään arvioimaan normatiivisesti. Liikunnanopettaja ei myöskään jousta ajankäytössä, vaan etenee tarkasti ennalta laaditun suunnitelman mukaan. (Liukkonen & Jaakkola 2013; Epstein 1989.)

Monet tutkijat ovat todenneet, että liikunnanopettaja pystyy omalla toiminnallaan muokkaamaan motivaatioilmastoa tehtäväsuuntautuneeksi (Barkoukis, Tsorbatzoudis & Grouios 2008; Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis 2003; Morgan & Carpenter 2002; Weigand & Burton 2002; Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis 2001; Papaioannou & Kouli 1999). Opettaja voi esimerkiksi pyrkiä vaikuttamaan liikuntatunneilla vallitsevaan motivaatioilmastoon omien arvojensa avulla (Jaakkola & Digelidis 2007)

Liikunnanopettajan tukiessa liikuntatunneilla demokratiaa ja oppilaita tukevaa toimintaa motivaatioilmasto on tutkimusten mukaan muodostunut tehtäväsuuntautuneeksi (Kokkonen, Kokkonen & Liukkonen 2010). Jaakkolan ja Wattin (2011) tutkimuksessa liikunnanopettajat (N=294) kertoivat käyttävänsä opetuksissaan yleisimmin komentotyyliä ja tehtävöpetusta. Oppilaiden viihtymisen ja motivaation kannalta hyödyllisimmiksi opetustyyteiksi opettajat nimesivät tehtävöpetuksen ja erilaisten ratkaisujen tuottamisen. Näin ollen, vaikka komentotyyli oli heillä yleisessä käytössä, opettajat eivät kuitenkaan pitäneet sitä oppilaiden viihtymisen ja motivaation kannalta hyvänä opetusmetodina. Digelidisin ym. (2003) kreikkalaisessa tutkimuksessa opettajat (N=19) uskoivat oppilaiden (N=520) korkean motivaation kannalta isoksi tekijäksi edistää liikuntatunneilla motivaatioilmastoa, joka on tehtäväsuuntautunut.

Tunneilla koetun motivaatioilmaston on todettu vaikuttavan pätevyyden tunteeseen, yrittämiseen, arvostukseen sekä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen (Duda & Nicholls 1992; Duda ym. 1995; Ntoumanis 2001a; 2005). Liikuntatunneilla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on todettu olevan yhteydessä korkeampaan viihtymisen tunteeseen (Jaakkola, Yli-Piipari, Barkoukis & Liukkonen 2017; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015) ja vähäisempään ahdistuneisuuden tunteeseen (Liukkonen, Barkouris, Watt & Jaakkola 2010). Vastaavasti kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on tutkimuksissa todettu olevan

negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen (Liukkonen ym. 2010; Digelidis ym. 2003) ja positiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen (Liukkonen ym. 2010). Pojat ovat kokeneet liikuntatuntien motivaatioilmaston tyttöjä enemmän sekä kilpailusuuntautuneemmaksi (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014; Kalaja 2012; Nieminen & Nieminen 2012) että tehtäväsuuntautuneemmaksi (Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010).

Jaakkolan ym. (2015) tutkimustulokset kertoivat, että kilpailusuuntautuneessa ryhmässä olleet oppilaat viihtyivät huomommin liikuntatunneilla, kuin oppilaat, joiden ryhmissä kilpailusuuntautuneisuutta oli rajoitettu ja panostettu enemmän tehtäväsuuntautuneisuuteen. Tutkimukseen osallistui yhteensä 4397 suomalaista 14-15- vuotiasta koululaista. Saman kaltaisia tuloksia esitteli Garcia-Gonzalesin ym. (2019) tutkimus, johon osallistui 524 yläkouluikäistä oppilasta. Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto oli positiivisesti yhteydessä heikkoon viihtymiseen ja amotivaatioon. Sen sijaan tutkimuksessa ei löydetty merkittävää yhteyttä kilpailusuuntautuneisuuden ja psykologisten perustarpeiden välillä. Ceran ym. (2015) tutkimus tuki havaintoa; psykologisten perustarpeiden ja kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kesken ei havaittu mitään yhteyttä.

Tutkimustietoa löytyy vähän siitä, miten oppilaiden kokema liikuntatuntien motivaatioilmasto eroaa siitä, miten liikunnanopettajat uskovat oppilaiden kokevan motivaatioilmaston. Deliligkan, Syrmpasin ja Bekiarin (2020) kreikkalaisessa tutkimuksessa tutkittiin oppilaiden kokemuksia motivaatioilmastosta ja liikunnanopettajien uskomuksia siitä, mitä motivaatioilmastoa he edistävät liikuntatunneilla. Tutkimukseen osallistui 899 oppilasta ja 14 liikunnanopettajaa eri puolilta Kreikkaa ala- ja yläkouluista sekä lukioista. Tuloksista selvisi, että yhdeksän opettajaa ja heidän oppilaansa olivat yhtä mieltä siitä, että tunneilla vallitsee tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. Vastaavasti viisi opettajaa uskoivat edistävänsä erilaista motivaatioilmastoa, kuin mitä oppilaat itse raportoivat. Näistä kahdella opettajalla oli uskomus, että motivaatioilmasto on tehtäväsuuntautunut, kun taas oppilaat itse kokivat motivaatioilmaston kilpailusuuntautuneeksi. Kaksi opettajaa sen sijaan uskoivat, että liikuntatunneilla vallitsee hieman kilpailusuuntautunutta, motivaatioilmaston kuitenkin pääosin ollessa tehtäväsuuntautunut. Näiden opettajien oppilaat sen sijaan kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston olevan tasaisemmin sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautunut. Lisäksi yksi opettaja uskoi motivaatioilmaston olevan kilpailusuuntautunut, mutta oppilaat kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneeksi.

5 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Viihtyminen on yksi tärkeimmistä tekijöistä selittämään motivaatiota liikuntatunneilla (Cairney ym. 2012; Dishman ym. 2005). Viihtymisen on koululiikunnassa todettu olevan yhteydessä aktiivisuuteen ja osallistumishalukkuuteen (Liukkonen ym. 2007; Wallhead & Buckworth 2004; Prochaska Sallis, Slymen & McKenzie 2003; Kremer, Trew & Ogle 1997).

Viihtyminen on teoreettisena käsitteenä monisyinen ja sille on annettu jokseenkin erilaisia määritelmiä. Wankelin (1997) mukaan viihtymisellä tarkoitetaan sellaisia toimintoja, jotka synnyttävät henkilössä positiivisia tunnetiloja. Keskeisiä piirteitä viihtymiselle ovat innostumisen tunne, pätevyyden tunne ja positiivinen asenne toimintaa kohtaan. Csikszentmihalyi (1990) kuvailee viihtymistä yhdeksi tekijäksi synnyttämään yksilössä sisäisen motivaation tunnetta. Itsemääräämisteoria taas näkee viihtymisen seurauksena syntyneestä sisäisestä motivaatiosta. Viihtyminen on siis tämän määritelmän mukaan seurausta psykologisten perustarpeiden täyttymisestä. (Deci & Ryan 1985.) Koululiikunnan kontekstissa viihtyminen näyttäytyy oppilaan osallistumishalukkuutena toimintaan sekä oppilaan aktiivisuutena liikuntatunneilla (Wallhead & Buckworth 2004).

Itsemääräämisteoria painottaa, että mikäli oppilaiden kaikki kolme psykologista perustarvetta saadaan koululiikunnassa tyydytettyä, viihtyvyys oppilaiden keskuudessa paranee (Deci & Ryan 2008). Yli-Piiparin ym. (2009) tutkimus tukee teoriaa. Tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten kuudesluokkalaisten (N=429) liikuntamotivaation yhteyttä fyysiseen aktiivisuuteen, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen. Tulokset osoittivat, että oppilaiden ollessa sisäisesti motivoituneita he myös viihtyivät paremmin liikuntatunneilla.

Viihtyminen on tutkimuksissa ollut positiivisesti yhteydessä oppilaiden koettuun autonomiaan ja tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon (Weiss, Amorose & Wilko 2009; Ommundsen & Kvalo 2007; Soini 2006; Spray ym. 2006; Wallhead & Ntoumanis 2004) sekä sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen (Jaakkola ym. 2015; Cox & Williams 2008; Soini 2006) ja koettuun pätevyyteen (Leptokaridou, Vlachopoulos & Papaioannou 2015).

Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten viidesluokkalaisten (N=1148) viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Tuloksista kävi ilmi, että psykologiset perustarpeet ja sisäinen motivaatio olivat positiivisesti yhteydessä viihtymiseen, kun taas

amotivaatio oli negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Samankaltaisia tuloksia löytyi Liukkosen ym. (2010) tutkimuksessa, jossa oppilaiden liikuntatunneilla koettuun viihtyvyyteen olivat positiivisesti yhteydessä tunteet autonomiasta ja sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Vastaavasti sosiaalinen vertailu laski viihtymistä liikuntatunneilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 338 poikaa ja tyttöä, iältään 11-12- vuotiaita. Pojat viihtyvät tutkimusten mukaan keskimäärin tyttöjä paremmin liikuntatunneilla (Aalto & Halme 2019; Woods, Tannehill & Walsh 2012; Soini 2006; Prochaska ym. 2003).

6 AHDISTUNEISUUS KOULULIIKUNNASSA

Kuten viihtymiselle, myös ahdistuneisuudelle on olemassa monia määritelmiä. Barkoukiksen (2007) mukaan yksilö ahdistuu, mikäli hän kokee sisäistä tai ulkoista uhkaa eikä tiedä, miten uhkaan olisi reagoitava. Weinberg ja Gould (1999) näkevät ahdistuneisuuden olevan emotionaalinen tila, johon liittyy pelon ja jännityksen tunnetta. Ahdistuneisuutta ja pelkoa ei saa kuitenkaan sekoittaa keskenään. Pelkotilassa yksilö tuntee itsensä uhatuksi jonkin ulkopuolisen tahon luomasta vaarasta, kun taas ahdistuneisuudesta kärsivä yksilö ei löydä omalle ikävälle ololleen syytä ulkopuolisista tekijöistä. Ahdistuneelle yksilölle on tunnusomaista epäusko omaan itseen. He huomaavat jonkin olevan vialla, mutta eivät välttämättä löydä sille mitään järkipäistä syytä. Tämän kaltainen tilanne saa yksilön tuntemaan itsensä avuttomaksi. (Björkman 1982.)

Kognitiivinen ja somaattinen ahdistuneisuus ovat ahdistuneisuuden kaksi pääulottuvuutta. Synkät ajatukset ja huolestuneisuus kuvaavat kognitiivista ahdistuneisuutta. Yksilön kokiessa tämän kaltaista ahdistuneisuutta hänen odotuksensa itseä kohtaan ovat alhaiset, ja hän aliarvioi omia kykyjään suoriutua tehtävistä. Somaattinen ahdistuneisuus on fyysistä sekä tilannekohtaista ja se ilmenee autonomisen hermoston aktivaatiotason nousuna. Esimerkiksi käsien hikoilu ja sydämen sykkeen nousu voivat olla seurausta somaattisesta ahdistuneisuudesta. (Martens, Vealey & Burton 1990; Spielberger 1972.)

Spielbergerin (1972) mukaan ahdistuneisuus voidaan lisäksi jakaa piirre- ja tilanneahdistuneisuuteen. Piirreahdistuneisuus kuvaa yksilön luonteenpiirrettä, joka määrittää, kuinka taipuvainen yksilö on kokemaan ahdistuneisuutta. Tilanneahdistuneisuus tarkoittaa, että yksilö kokee hetkellistä ahdistuneisuutta tietyissä tilanteissa.

Arviointi, sosiaalinen vertailu sekä heikko koettu pätevyys aiheuttavat oppilaille ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Oppilaan kokiessa ahdistavia tilanteita hän voi jatkossa pyrkiä kaikin keinoin välttämään näitä, joka voi näkyä esimerkiksi siten, ettei oppilas halua osallistua liikuntatunneilla. Liikunnanopetuksessa tulisikin pyrkiä kitkemään ahdistuneisuus pois liikuntatunneilta, sillä ahdistuneisuuden katsotaan olevan yksi isoimmista fyysiseen aktiivisuuteen negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä. Mikäli liikunnanopettajat pystyvät luomaan liikuntatunneille ilmapiirin, jossa ahdistuneisuuden kokemuksia on mahdollisimman

vähän, oppilailla on mahdollisuus saada positiivisia liikuntakokemuksia ja tätä kautta omaksua liikunnallinen elämäntapa. (Barkouris 2007.)

Ahdistuneisuudella on todettu olevan yhteys vähäiseen viihtymiseen (Barkouris 2007), joten viihtymisen ja ahdistuneisuuden käsitteet ainakin osaltaan liittyvät toisiinsa. Ahdistuneisuus on tutkimusten mukaan yksi merkittävimmistä negatiivisten tuntemusten aiheuttajista koululiikunnassa ja se on tutkimuksissa ollut yhteydessä heikkoon viihtymiseen ja turhautuneisuuteen koululiikuntaa kohtaan. (Yli-Piipari ym. 2009; Barkouris 2007.)

Liikuntatunneilla oppilaat ovat alttiita ahdistaville kokemuksille, koska toiminta on julkista ja onnistumiset sekä epäonnistumiset ovat kaikkien nähtävillä. Tämän vuoksi opettajan on hyvin tärkeää tiedostaa tekijät, jotka ahdistuneisuutta saattavat aiheuttaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

Ahdistuneisuuden on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä siihen, kuinka innokkaasti oppilaat osallistuvat liikuntatunneilla toimintaan (Cox, Ullrich-French, Madonia & Witty 2011). Lisäksi ahdistuneisuus vaikuttaa negatiivisesti fyysisen aktiivisuuden määrään (Jerstad, Boutelle, Ness, & Stice 2010; Sallis, Prochaska & Taylor 2000). Koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus olivat Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksessa negatiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen.

Myös koululiikunnassa vallitseva motivaatioilmasto vaikuttaa koetun ahdistuneisuuden määrään. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet kilpailusuuntautuneen ilmapiirin liikuntatunneilla aiheuttavan enemmän ahdistuneisuutta kuin tehtäväsuuntautunut ilmapiiri (Jaakkola ym. 2019; Liukkonen, Barkouris, Watt & Jaakkola 2010; Yli-Piipari ym. 2009; Barkouris 2007; Mikkola 2007). Tytöt ovat tutkimuksissa kokeneet liikuntatunnit poikia ahdistavimmiksi (Aalto & Halme 2019; Sädekoski 2014; Yli-Piipari ym. 2009).

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 7.-luokkalaisten suomalaisten oppilaiden kokemaa motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa. Lisäksi selvitettiin, miten liikunnanopettajat uskovat heidän oppilaidensa kokevan motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta liikuntatunneilla. Lopuksi tutkittiin oppilaiden ja liikunnanopettajien sekä poika- ja tyttöoppilaiden välisiä eroja liittyen oppilaiden motivaatioon, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen.

7.1 Tutkimuskysymykset

1. Ovatko oppilaiden koettu pätevyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja koettu autonomia yhteydessä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen liikuntatunneilla?

Hypoteesi 1: Psykologisten perustarpeiden täytyminen liikuntatunneilla on positiivisesti yhteydessä viihtymiseen (Jaakkola ym. 2019; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015).

Hypoteesi 2: Koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus ovat negatiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen (Jaakkola 2019)

2. Miten liikunnanopettajat uskovat oppilaiden koetun pätevyyden, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja autonomian olevan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen liikuntatunneilla?

Hypoteesi 1: Liikunnanopettajat uskovat autonomian lisäävän oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla (Bennie ym. 2016).

3. Onko liikuntatunneilla vallitseva oppilaiden kokema motivaatioilmasto yhteydessä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen?

Hypoteesi 1: Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on positiivisesti yhteydessä viihtymiseen (Jaakkola ym. 2017; Jaakkola, Wang, Soini & Liukkonen 2015) ja negatiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen (Liukkonen, Barkouris, Watt & Jaakkola)

Hypoteesi 2: Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen (Garcia-Gonzales ym. 2019; Jaakkola ym. 2015) ja positiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen (Liukkonen ym. 2010).

4. Eroavatko oppilaiden kokemukset ja liikunnanopettajien uskomukset koskien oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta liikuntatunneilla?
5. Eroavatko poikien ja tyttöjen kokemukset koskien motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta liikuntatunneilla?

Hypoteesi 1: Pojat kokevat liikuntatunneilla enemmän pätevyyttä (Gråsten ym. 2012; Fairclough 2003) ja autonomiaa (Soini 2006) kuin tytöt.

Hypoteesi 2: Pojat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän sekä tehtävää- (Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010.) että kilpailusuuntautuneeksi (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014; Kalaja 2012) kuin tytöt.

Hypoteesi 3: Pojat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin kuin tytöt (Aalto & Halme 2019; Woods, Tannehill & Walsh 2012; Soini 2006). ja tytöt kokevat poikia enemmän ahdistuneisuutta liikuntatunneilla (Aalto & Halme 2019; Sädekoski 2014; Yli-Piipari ym. 2009).

8 TUTKIMUSMENETELMÄT

8.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui suomalaisista seitsemäsluokkalaisista poika- ja tyttöoppilaista sekä heidän liikunnanopettajistaan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 459 oppilasta, joista poikia 38% (N=173) ja tyttöjä 62% (N=286). Liikunnanopettajia tutkimukseen osallistui yhteensä 18, joista miehiä 33% (N=6) ja naisia 67% (N=12). Tutkimukseen osallistui oppilaita ja liikunnanopettajia Etelä-, Keski- ja Itä-Suomesta.

8.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimus oli määrällinen ja tutkimusaineisto kerättiin sähköisesti Webropol-nimisen kysely- ja raportointityökalun avulla. Kyselylomakkeet täytettiin anonyymisti ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Sekä opettajien että oppilaiden kyselylomakkeet toimitettiin sähköisesti liikunnanopettajille, jotka olivat sähköpostin välityksellä suostuneet osallistumaan tutkimukseen. Liikunnanopettajat täyttivät kyselylomakkeet omien liikuntaryhmien kanssa liikuntatuntien aikana. Liikunnanopettajia ohjeistettiin täyttämään kyselylomakkeet vain yhden liikuntaryhmän kanssa, jotta jokaiselta liikunnanopettajalta tulisi tutkimukseen vain yksi täytetty kyselylomake. Tutkimusaineiston kerääminen aloitettiin tammikuussa 2018 ja päätettiin tammikuussa 2020.

Oppilaiden kyselylomakkeilla mitattiin oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä, koettua motivaatioilmastoa koululiikunnassa sekä oppilaiden viihtymistä ja ahdistuneisuutta. Liikunnanopettajien kyselylomakkeilla kerättiin tietoa siitä, miten liikunnanopettajat uskovat omien liikuntaryhmien oppilaiden psykologisten perustarpeiden täytyvän, miten liikunnanopettajat uskovat oppilaiden kokevan vallitsevan motivaatioilmaston sekä miten liikunnanopettajat uskovat oppilaiden kokevan viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa.

8.3 Tutkimuksen mittarit

Tutkimuksessa käytettiin mittareita, jotka ovat olleet käytössä aikaisemmissa tutkimuksissa liittyen psykologisiin perustarpeisiin, tavoiteorientaatioon, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen.

Mittarit sovellettiin vastattavaksi sekä oppilaille että opettajille (esim. “Teemme liikuntatunneilla minua kiinnostavia asioita”, “Liikuntatunneilla tehdään oppilaiden mielestä kiinnostavia asioita”).

Psykologisten perustarpeiden täyttymistä tutkittiin Basic Psychological Needs in Physical Education Scale -mittarin suomenkielisellä versiolla (BPN-PE; Vlachopoulos, Ermioni & Kontou 2011a). Mittari sisälsi yhteensä 12 väittämää, jossa jokaista psykologista perustarvetta kohden on neljä väittämää. Vastaaminen tapahtui Likertin asteikolla vastausskaalan ollessa yhdestä viiteen (1= täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Cronbachin alfa -kertoimilla mitattiin psykologisten perustarpeiden mittarien luotettavuutta. Koettu pätevyys (0.86), sosiaalinen yhteenkuuluvuus (0.80) ja autonomia (0.81) osoittautuivat summamuuttujien muodostamisen jälkeen kaikki luotettaviksi.

Motivaatioilmaston mittaamiseen käytettiin Soinin, Liukkosen ja Jaakkolan (2004) kehittämän motivaatioilmastomittarin suomenkielistä versiota. Mittari sisältää yhteensä 18 väittämää, joista viisi kysymystä mittaa tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, neljä kysymystä kilpailusuuntautunutta motivaatioilmastoa, viisi kysymystä autonomiailmastoa ja neljä kysymystä yhteenkuuluvuusilmastoa. Vastaamisessa käytettiin Likertin asteikkoa (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Mittari on todettu pätevyydeltään ja luotettavuudeltaan soveltuvaksi koululiikuntaa koskeviin tutkimuksiin. Tehtävailmaston (0.86), kilpailuilmaston (0.85), autonomiailmaston (0.83) ja yhteenkuuluvuusilmaston (.0.88) Cronbachin alfa -kertoimet olivat kaikki luotettavia.

Oppilaiden viihtymistä tutkittiin Sport Commitment Questionnaire-2:n (SCQ2) Enjoyment subscale -nimisellä osiolla (SCQ2; Scanlan ym. 2016), joka oli käännetty suomen kielelle (Soini 2006). Viihtymistä mitattiin yhteensä viidellä väittämällä ja väittämiin vastattiin Likertin asteikolla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Mittarin väittämien luotettavuutta kuvaava Cronbachin alfa -kerroin oli erittäin luotettavalla tasolla (0.95).

Oppilaiden ahdistuneisuuden tutkimiseen käytettiin Physical Education State Anxiety Scale (PESAS) -mittarin suomen kielelle käännettyä versiota, joka tunnetaan nimellä Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittari (Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009). Mittari koostuu yhteensä 18 väittämästä, jotka on jaettu kolmeen tilanneahdistuneisuuden ulottuvuuteen; kognitiivinen ahdistuneisuus, somaattinen ahdistuneisuus sekä

huolestuneisuus. Jokaisesta ulottuvuudesta oli kuusi väittämää. Vastaaminen tapahtui muiden mittareiden tavoin Likertin viisiportaisella asteikoilla (1=täysin eri mieltä... 5=täysin samaa mieltä). Cronbachin alfa -kerroin (0.94) osoitti mittarin olevan erittäin luotettava.

8.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineistoa analysoitiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Psykologisten perustarpeiden, motivaatioilmaston, viihtymisen ja ahdistuneisuuden mittareiden sisäistä luotettavuutta mitattiin Cronbachin alfa -kertoimilla. Cronbachin alfan arvon ollessa yli 0.6 mittari voidaan todeta riittävän luotettavaksi tutkimukseen (Metsämuuronen 2011). Mittarien luotettavuuden selvittämisen jälkeen jokaiselle mittarille tehtiin sen omista väittämistä summamuuttuja kuvaamaan vastaajan vastausten keskiarvoa jokaisen tietyn mittarin kohdalla.

Psykologisten perustarpeiden ja motivaatioilmaston yhteyksiä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen mitattiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Oppilaiden ja liikunnanopettajien aineistojen keskiarvojen ja -hajontojen eroja mitattiin riippumattomien otosten t-testillä. Poika- ja tyttöoppilaiden välisiä eroja selvitettiin niin ikään riippumattomien otosten t-testillä. Tilastollisen merkitsevyyden raja-arvo oli kaikkien testien kohdalla $p=0.05$.

8.5 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Mittauksen luotettavuudesta ja pätevyydestä puhuttaessa nostetaan yleisesti esille kaksi perustetta: validiteetti ja reliabiliteetti (Vehkalahti 2008). Seuraavaksi käsitellään kumpikin peruste ja pyritään avaamaan niiden merkitys tässä kyseenomaisessa tutkimuksessa.

8.5.1 Validiteetti

Validiteettia voidaan kutsua myös pätevyudeksi. Validiteetin tarkoituksena on kertoa, mitattiinko niitä asioita, mitä piti mitata. Mittauksen luotettavuuden kannalta validiteetti ensisijaisen tärkeä, koska mikäli tutkimuksessa ei mitata oikeaa asiaa, ei reliabiliteetillä ole mitään merkitystä (Vehkalahti 2008.)

Validiteetti koostuu kahdesta eri elementistä eli sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäinen validiteetti voidaan vielä jakaa kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat sisällön validiteetti sekä käsite- ja kriteerivaliditeetti. Sisällön validiteetin tarkoituksena on tarkastella tutkimuksessa

käytettyjen käsitteiden paikkaansa pitävyyttä ja riittävyyttä. Käsitevaliditeettiä selvittää tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden luotettavuutta vielä sisällön validiteettiäkin tarkemmin. Käsitevaliditeetin ollessa hyvä, myös tutkimusmittari on selkeämmin yhteydessä mitattuun käsitteeseen kuin johonkin toiseen mahdolliseen käsitteeseen. Esimerkiksi tilanneahdistuneisuusmittarin osiot, jotka mittaavat somaattista ahdistusta ovat keskenään vahvemmin yhteydessä kuin kognitiivista ahdistusta mittaavat osiot. (Metsämuuronen 2009.)

Tässä tutkimuksessa validiteetti kärsi liikunnanopettajien pienestä otoskoosta (N=18). Sen sijaan oppilaiden otoskokoa (N=459) voidaan pitää hyvänä määränä määrälliseen tutkimukseen. Otosjoukko muodostui etelä-, länsi-, itä- ja keskisuomalaisista oppilaista. Tuloksia ei aivan voi katsoa yleistettäväksi koko maan Suomen tasolla, vaikka otos onkin monipuolinen. Tutkimuksessa käytetyt mittarit on todettu luotettaviksi (Vlachopoulos ym. 2011; Yli-Piipari ym. 2009; Soini 2006; Soini ym. 2004), sen sijaan oppilaiden mittarien muokkaaminen liikunnanopettajille soveltuvaksi voi vaikuttaa validiteettiin heikentävästi, koska kysymyksiä ja väittämiä liikunnanopettajien mittareista ei ole testattu.

8.5.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetista käytetään toisinaan nimityksiä luotettavuus ja toistettavuus. Reliabiliteetti kertoo, miten luotettavasti tutkimuksessa mitattiin. Mitä vähemmän mittaukseen sisältyi mittausvirhettä, sitä parempi mittauksen reliabiliteetti on. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata toistamalla tutkimus uudelleen. Luotettavassa tutkimuksessa saadaan aikaan sama tutkimustulos toistojen jälkeen, jolloin puhutaan ei-sattumanvaraisesta tuloksesta. Mittauksen toistettavuuden ilmaisussa käytetään reliabiliteettikerrointa. (Metsämuuronen 2009.)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden ja liikunnanopettajien tutkimusaineistot kerättiin sähköisesti kyselylomakkeilla, joissa oli alkuun lyhyet ohjeet kyselylomakkeen täyttämistä. Tämän tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja vähentää mahdollisia väärinymmärryksiä. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös niin, että jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle liikunnanopettajalla annettiin ennen kyselyä vielä erikseen ohjeet sähköpostilla ja ohjeistettiin kysymään, mikäli joku asia oli jäänyt epäselväksi. Tutkimusasetelma ja tutkimuksen tarkoitus pyrittiin myös tekemään mahdollisimman selkeäksi, jotta motivaatio vastaamiseen olisi parempi.

Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit on todettu riittävän luotettaviksi. Psykologisten perustarpeiden BPN-PE -mittaria ei ole aiemmin käännetty suomen kielelle, mutta mittaria on testattu kreikkalaisille oppilaille ja todettu luotettavuudeltaan riittäväksi (Vlachopoulos ym. 2011). Tavoiteorientaation mittaamisessa käytetty motivaatioilmastomittari on suomalaisten tutkijoiden Motivational Climate in Physical Education Scale -mittarista kehittämä suomenkielinen versio, joka todettu luotettavaksi. (Soini ym. 2014). Viihtymisen mittari on päivitetty aikaisemmasta Scanlanin ym. (1993) Sport Commitment Questionnaire (SCQ) -mittarista ja se on todettu luotettavaksi myös käännettynä suomen kielelle (Soini 2006). Ahdistuneisuutta mitattiin Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarilla, joka suomenkielinen versio kansainvälisestä Physical Education State Anxiety (PESAS) -mittarista. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin luotettavuutta on testattu suomalaisilla 6.-8. -luokkalaisilla oppilaille ja asiantuntijat ovat todenneet mittarin reliabiliteetiltaan riittäväksi, kun tarkoituksena on tutkia ahdistuneisuuden eri osa-alueita koululiikunnassa (Yli-Piipari ym. 2009).

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Psykologisten perustarpeiden yhteydet viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen

Psykologisten perustarpeiden yhteyksiä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen tutkittiin käyttäen Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa.

Tulokset osoittivat, että 7.-luokkalaisten oppilaiden psykologisten perustarpeiden yhteydet viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen olivat tilastollisesti merkitseviä (TAULUKKO 1). Psykologiset perustarpeet korreloivat positiivisesti viihtymisen kanssa. Voimakkainta korrelaatio oli viihtymisen ja autonomian välillä. Psykologiset perustarpeet ja viihtyminen korreloivat negatiivisesti ahdistuneisuuden kanssa ja voimakkain negatiivinen korrelaatio oli ahdistuneisuuden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden välillä. Psykologisten perustarpeiden välisissä yhteyksissä koettu pätevyys, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja autonomia korreloivat positiivisesti keskenään.

TAULUKKO 1. 7.-luokkalaisten oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymisen sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet.

Muuttuja	1	2	3	4	5
1 Viihtyminen		-.41**	.62**	.63**	.68**
2 Ahdistuneisuus			-.39**	-.42**	-.29**
3 Koettu pätevyys				.59**	.57**
4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					.56**
5 Autonomia					

**p<0.01, *p<0.05

Opettajien uskomuksissa, miten 7.-luokkalaisten oppilaiden psykologiset perustarpeet, viihtyminen ja ahdistuneisuus ovat yhteydessä toisiinsa, tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi jonkin verran. (TAULUKKO 2) Viihtyminen korreloi positiivisesti autonomian kanssa, mutta muiden psykologisten perustarpeiden ja viihtymisen välillä ei löytynyt tilastollista

merkitsevyyttä. Ahdistuneisuus korreloi negatiivisesti koetun pätevyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kanssa, mutta ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi viihtymisen tai autonomian kanssa. Psykologisten perustarpeiden välisissä yhteyksissä koettu pätevyys korreloi positiivisesti sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja ahdistuneisuuden välillä. Tulosten mukaan liikunnanopettajat uskoivat psykologisten perustarpeiden täyttymisen olevan vähemmän yhteydessä oppilaiden viihtymiseen, kuin mitä oppilaat itse kokivat. Liikunnanopettajat uskoivat myös oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymisen ja ahdistuneisuuden korreloivan negatiivisesti vähemmän, kuin mitä oppilaat itse kokivat.

TAULUKKO 2. Opettajien kokemukset 7.-luokkalaisten oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymisen sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden välisistä yhteyksistä.

Muuttuja	1	2	3	4	5
1 Viihtyminen		-.18	.33	.11	.54*
2 Ahdistuneisuus			-.52*	-.60**	-.38
3 Koettu pätevyys				.52*	.56*
4 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus					.32
5 Autonomia					

**p<0.01, *p<0.05

9.2 Motivaatioilmaston yhteydet viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen

Koetun motivaatioilmaston yhteyttä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen selvitettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaation avulla. Tulokset osoittivat, että 7.-luokkalaisten oppilaiden koetun motivaatioilmaston, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen väliltä löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä (TAULUKKO 3). Viihtyminen korreloi positiivisesti sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmastojen kanssa. Viihtymisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston välillä korrelaatio oli voimakkain. Ahdistuneisuus korreloi negatiivisesti viihtymisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa sekä positiivisesti kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa.

TAULUKKO 3. 7-luokkalaisten oppilaiden kokeman motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet.

Muuttuja	1	2	3	4
1 Viihtyminen		-.40**	.10*	.69**
2 Ahdistuneisuus			.11*	-.27**
3 Kilpailu				.20**
4 Tehtävä				

**p<0.01, *p<0.05

Opettajien uskomuksissa, miten 7.-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto, viihtyminen ja ahdistuneisuus ovat yhteydessä toisiinsa, tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi ainoastaan viihtymisen ja koettujen motivaatioilmastojen väliltä (TAULUKKO 4). Viihtyminen korreloi positiivisesti sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. Voimakkain korrelaatio vallitsi viihtymisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston välillä.

TAULUKKO 4. Opettajien kokemukset 7.-luokkalaisten oppilaiden kokeman motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden välisistä yhteyksistä.

Muuttuja	1	2	3	4
1 Viihtyminen		-.18	.48*	.74**
2 Ahdistuneisuus			.13	-.44
3 Kilpailu				.35
4 Tehtävä				

**p<0.01, *p<0.05

9.3 7.-luokkalaisten oppilaiden ja liikunnanopettajien väliset erot oppilaiden motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen

7.-luokkalaisten oppilaiden keskiarvojen eroja liikunnanopettajien vastaaviin selvitetiin riippumattomiin otosten t-testin avulla. (TAULUKKO 5). Tuloksista selvisi, että tilastollisesti merkitseviä eroja oppilaiden ja opettajien kokemuksissa löytyi autonomian ($p=0.05$), kilpailusuuntautuneisuuden ($p=0.03$) ja tehtäväsuuntautuneisuuden ($p=0.05$) suhteen. Liikunnanopettajat uskoivat omien oppilaiden kokevan enemmän autonomiaa liikuntatunneilla kuin mitä oppilaat itse raportoivat kokevansa. Liikunnanopettajat uskoivat myös, että oppilaat kokevat liikuntatuntien motivaatioilmaston olevan enemmän kilpailusuuntautunut kuin mitä oppilaat itse kokivat. Oppilaat sen sijaan kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneeksi kuin mitä liikunnanopettajat uskoivat oppilaiden kokevan.

TAULUKKO 5. 7.-luokkalaisten oppilaiden ja liikunnanopettajien väliset erot oppilaiden psykologisten perustarpeiden, koetun motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen.

		N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-arvo	p-arvo
Koettu pätevyys	Oppilaat	459	3.86	0.79	-0.31	0.75
	Opettajat	18	3.92	0.61		
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Oppilaat	459	3.87	0.82	0.84	0.41
	Opettajat	18	3.76	0.49		
Autonomia	Oppilaat	459	3.54	0.82	-2.07	0.05*
	Opettajat	18	3.79	0.49		
Kilpailu	Oppilaat	459	2.44	1.06	-2.23	0.03*
	Opettajat	18	2.85	0.73		
Tehtävä	Oppilaat	459	3.53	0.69	2.06	0.05*
	Opettajat	18	3.34	0.37		
Viihtyminen	Oppilaat	459	3.84	1.03	-1.51	0.14
	Opettajat	18	4.00	0.40		
Ahdistuneisuus	Oppilaat	458	2.32	0.88	0.10	0.33
	Opettajat	18	2.19	0.50		

** $p=0.01$, * $p=0.05$

9.4 Poika- ja tyttöoppilaiden väliset erot motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen

7.-luokkalaisten poika- ja tyttöoppilaiden eroja psykologisten perustarpeiden, koetun motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen liikuntatunneilla selvitettiin kahden riippumattoman ryhmän t-testin avulla (TAULUKKO 6). Tulosten mukaan tilastollisesti merkitsevää eroa löytyi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ($p=0.02$), kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston ($p=0.00$), tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ($p=0.03$) sekä viihtymisen ($p=0.02$) suhteen. Pojat kokivat liikuntatunneilla enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta kuin tytöt. Koetun motivaatioilmaston suhteen pojat kokivat liikuntatunnit tyttöjä enemmän sekä kilpailu- että tehtäväsuuntautuneiksi. Pojat myös viihtyivät liikuntatunneilla paremmin kuin tytöt.

TAULUKKO 6. Sukupuolten väliset erot psykologisten perustarpeiden, koetun motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen.

	Sukupuoli	N	Keskiarvo	Keskihajonta	t-arvo	p-arvo
Koettu pätevyys	Poika	173	3.90	0.78	0.84	0.40
	Tyttö	286	3.83	0.80		
Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	Poika	173	3.98	0.79	2.40	0.02*
	Tyttö	286	3.79	0.83		
Autonomia	Poika	173	3.56	0.77	0.40	0.69
	Tyttö	286	3.53	0.86		
Kilpailu	Poika	173	2.77	1.06	5.45	0.00**
	Tyttö	286	2.24	1.01		
Tehtävä	Poika	173	3.62	0.68	2.23	0.03*
	Tyttö	286	3.47	0.69		
Viihtyminen	Poika	173	3.99	0.98	2.39	0.02*
	Tyttö	286	3.75	1.06		
Ahdistuneisuus	Poika	172	2.28	0.96	-0.77	0.45
	Tyttö	286	2.34	0.83		

** $p=0.01$, * $p=0.05$

10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää 7.-luokkalaisten oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta koululiikunnassa sekä aikaisempien tutkimustulosten valossa viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen vaikuttavien motivaatiotekijöiden, psykologisten perustarpeiden sekä motivaatioilmaston, yhteyttä. Lisäksi selvitettiin, miten 7.-luokkalaisten oppilaiden liikunnanopettajat uskovat heidän oppilaidensa kokevan motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta ja miten psykologisten perustarpeiden täytyminen ja koettu motivaatioilmasto ovat yhteydessä viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen. Lopuksi vertailtiin oppilaiden ja liikunnanopettajien sekä poika- ja tyttöoppilaiden aineistoja keskenään ja tutkittiin, löytyykö eroja liittyen oppilaiden motivaatioon, viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen.

Liikunnanopettajilta odotetaan hyvää oppilaantuntemusta, jotta he pystyisivät luomaan mielekkäitä sisältöjä mahdollisimman monelle oppilaalle. Liikunnanopettajan tulee esimerkiksi pohtia oman ryhmän kohdalla, kuinka paljon ryhmä on valmis ottamaan vastuuta ja miten jaettu tai jakamaton vastuu vaikuttaa koettuun viihtymiseen tai ahdistuneisuuteen. Lukuisat tutkimukset tarkastelevat oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta joko oppilaan tai opettajan näkökulmasta, mutta aikaisempia tutkimuksia oppilaiden ja liikunnanopettajien välisistä eroista oppilaiden motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen ei löytynyt Suomessa tehtynä ollenkaan ja kansainvälisestikin hyvin vähän. Koin tärkeäksi tutkia oppilaiden kokemusten ja liikunnanopettajien uskomusten välisiä eroja, koska asetelma vastaa ainakin jossain määrin kysymykseen, kuinka hyvin liikunnanopettajat tuntevat omat oppilaansa. Jatkotutkimuskappaleessa pohdin, miten aihetta saattaisi olla hyvä tutkia jatkossa, sillä tässä tutkimuksessa tuli vastaan joitain rajoitteita ja epäkohtia.

10.1 Psykologisten perustarpeiden sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet

Psykologisten perustarpeiden täytyminen oli oppilaiden aineistossa vahvasti ja opettajien aineistossa jonkin verran yhteydessä viihtymiseen. Kummassakin aineistossa autonomia korreloi positiivisesti viihtymisen kanssa, mikä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Huhtiniemen, Sääkslahden, Jaakkolan ja Wattin (2019) sekä Liukkosen (2010) tutkimuksissa oppilaiden kokiessa autonomiaa he myös viihtyivät paremmin. Bennien ym. (2016) tutkimuksessa liikunnanopettajat olivat samoilla linjoilla tähän tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien kanssa siitä, että autonomian uskotaan edistävän omien oppilaiden viihtymistä. Oppilaiden aineistossa myös muut psykologiset perustarpeet, eli koettu pätevyys

sekä sosiaalinen yhteenkuuluvuus, korreloivat positiivisesti viihtymisen kanssa. Aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet samanlaisia viitteitä. Leptokaridoun ym. (2015) ja Cairneyn ym. (2012) tutkimuksissa koettu pätevyys lisäsi viihtymistä oppilaiden keskuudessa liikuntatunneilla. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli positiivisesti yhteydessä viihtymiseen Jaakkolan ym. (2015) ja Soinin (2006) tutkimuksissa.

Ahdistuneisuus puolestaan korreloi oppilaiden aineistossa negatiivisesti kaikkien psykologisten perustarpeiden sekä viihtymisen kanssa. Opettajien aineistossa koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus olivat negatiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen. Tuloksia tukevat pääosin myös aikaisemmat tutkimukset. Jaakkolan ym. (2019) tutkimuksessa koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus olivat negatiivisesti yhteydessä ahdistuneisuuteen. Sen sijaan tämän tutkimuksen tulokset autonomian ja ahdistuneisuuden välisistä yhteyksistä ovat ristiriidassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Ntoumaniksen (2005) tutkimuksessa kontrolloidut liikuntatunnit lisäsivät ahdistuneisuutta, mutta vastaavasti Mikkolan (2007) tutkimuksessa autonomia aiheutti osalle oppilaista ahdistuneisuutta. De Beyerin ym. (2016) tutkimuksessa oppilaat puolestaan pitivät autonomisia opetustyyliä kontrolloivia opetustyyliä parempina, riippumatta siitä, kuinka motivoituneita oppilaat olivat. Malmbergin ym. (2015) tutkimuksessa heikosti koulussa menestyvät oppilaat tarvitsivat autonomian sijaan enemmän alkuun opettajan ohjausta ja opastusta.

Autonomian käyttäminen liikuntatunneilla saattaa aikaisempien tutkimusten mukaan johtaa myös ahdistaviin kokemuksiin ja esimerkiksi oppilaiden taitotaso voi määrittää, kokevatko he suuremman vastuun hyvänä vai huonona asiana. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa, että liikunnanopettajan tulisi ryhmä- ja oppilaantuntemuksen perusteella harkita vastuun antamista oppilaille ja voiko annettu vastuu tuntua joistain oppilaista ahdistavalta. Erityisesti heikommin koulussa menestyvät oppilaat saattavat alkuun tarvita paljon ohjausta. Asteittainen autonomian lisääminen ja valinnanmahdollisuuksien rajaus alkuun saattaisivat olla hyviä ratkaisuja sekä yksilö- että ryhmätasolla. Oppilaat voivat tuntea toiminnan riittävän autonomiseksi jo silloin, kun he saavat valita vain muutaman eri tehtävän välillä. Myös eriyttäminen voi olla hyvä keino kehittää oppilaiden autonomian tunnetta. Liikunnanopettaja voi esimerkiksi eriyttää toimintaa siten, että oppilailla on mahdollisuus valita eri tehtävistä heidän taitotasolleen sopivat. Tällöin oppilailla on kontrolli tehtävän valitsemisesta ja suorittamisesta.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat selkeästi, että sekä oppilaat että liikunnanopettajat pitävät oppilaiden viihtymisen kannalta psykologisten perustarpeiden täyttymistä tärkeänä asiana. Liikunnanopettajan tulee miettiä, millä tavoin hän pystyy omien oppilaiden tarpeita tukemaan. Aikaisempien tutkimusten mukaan liikunnanopettaja voi tukea oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä monin eri tavoin. Koettua pätevyyttä voidaan tukea korostamalla itsevertailua sosiaalisen vertailun sijaan, tarjoamalla oppilaille sopivan haasteellisia tehtäviä ja antamalla myönteistä palautetta toiminnasta (Autio 2015; Liukkonen & Jaakkola 2013; Sun & Chen 2010). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaiden keskuudessa liikunnanopettaja voi pyrkiä lisäämään olemalla lämmin ja välittävä omia oppilaitaan kohtaan sekä kannustamalla oppilaita yhteistyöhön (Liukkonen & Jaakkola 2013; Shen ym. 2012). Oppilaiden autonomian kokemuksia liikunnanopettaja voi mahdollistaa kannustamalla oppilaita ottamaan osaa yhteiseen päätöksentekoon sekä antamalla oppilaille sopivasti valinnanvapautta tehtävien suhteen (Liukkonen & Jaakkola 2013; Ward ym. 2008).

10.2 Motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden väliset yhteydet

Koettu motivaatioilmasto korreloi oppilaiden ja liikunnanopettajien aineistossa viihtymisen kanssa niin, että sekä tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto että kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto olivat positiivisesti yhteydessä viihtymiseen. Tätä voidaan pitää jokseenkin yllättävänä tuloksena aikaisempiin tutkimustuloksiin verrattuna. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Jaakkola ym. 2017; Jaakkola ym. 2015; Digelidis ym. 2003) tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on tämän tutkimuksen tavoin ollut positiivisesti yhteydessä viihtymiseen, mutta kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on ollut sen sijaan negatiivisesti yhteydessä viihtymiseen (Jaakkola ym. 2015; Garcia-Gonzales ym. 2019). Ahdistuneisuus puolestaan korreloi oppilaiden aineistossa negatiivisesti viihtymisen ja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa ja vastaavasti positiivisesti kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. Aikaisemmat tutkimustulokset tukevat näitä havaintoja. Barkouris (2007) on todennut ahdistuneisuudella olevan heikko yhteys viihtymiseen ja Liukkonen ym. (2010) mukaan ahdistuneisuus korreloi negatiivisesti tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. Useat tutkimukset (Jaakkola ym. 2019; Liukkonen ym. 2010; Yli-Piipari 2010) osoittivat puolestaan ahdistuneisuuden olevan positiivisesti yhteydessä kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat jakautuneet sen suhteen, koetaanko kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto mukavaksi vai ahdistavaksi. Tulokset saattavat kertoa siitä, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat ja liikunnanopettajat kokevat kilpailun liikuntatunnilla lisäävän joidenkin todennäköisesti kilpailuhenkisten oppilaiden viihtymistä ja myös kilpailu kuuluu olla osana liikuntatunteja. Joka tapauksessa viihtyminen korreloi tässä tutkimuksessa sekä oppilaiden että liikunnanopettajien aineistossa vahvemmin tehtäväsuuntautuneen kuin kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa, joten tämä tutkimus tukee muiden tutkijoiden havaintoja siitä, että liikuntatuntien ollessa riittävästi tehtäväsuuntautuneita ne voivat samalla sisältää jonkin verran kilpailusuuntautuneisuutta. (Duda 2001; Roberts 2001).

Tämän ja aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että liikunnanopettajan tulisi varmistaa liikuntatuntien olevan riittävän tehtäväsuuntautuneita. Erityisesti oppilaat, joilla ei ole valmiiksi pätevyyden kokemuksia liikunnan saralla, ovat todennäköisesti alttiimpia tuntemaan ahdistusta kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Liikunnanopettajat voisivat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomisessa hyödyntää esimerkiksi Epsteinin (1989) kehittämää TARGET-mallia, joka on kehitetty auttamaan opettajia antamalla heille lisää pedagogisia työkaluja opetukseen. Malli tarjoaa liikunnanopettajille ratkaisuja tehtävien toteuttamistapaan, auktoriteettikysymyksiin, palautteen antamiseen, ryhmittelyyn, arviointiin ja ajankäyttöön liittyvissä kysymyksissä. Koululiikuntatutkimukset, joissa on sovellettu TARGET-mallin tehtäväsuuntautuneita elementtejä, ovat antaneet hyviä tuloksia. Oppilaat ovat mallin käyttöönoton myötä viihtyneet paremmin, olleet vähemmän ahdistuneista sekä enemmän motivoituneita toimintaa kohtaan. (Bortoli ym. 2017; Garcia-Gonzalez ym. 2017; Barkoukis ym. 2008.)

10.3 7.-luokkalaisten oppilaiden ja liikunnanopettajien väliset erot oppilaiden motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen

Aikaisempia tutkimustuloksia oppilaiden ja liikunnanopettajien välisistä eroista koskien oppilaiden psykologisia perustarpeita, koettua motivaatioilmastoa sekä viihtymistä ja ahdistuneisuutta on tutkittu hyvin vähän. Tämän vuoksi tutkimusasetelmalle oli vaikeata asettaa hypoteeseja. Seuraavaksi käsittelen tutkimustuloksia ja pohdin, miten niitä mahdollisesti voisi tulkita.

Tulokset osoittivat, että liikunnanopettajat uskoivat oppilaiden kokevan liikuntatunnit enemmän autonomisiksi, kuin mitä oppilaat itse kokivat. Liikunnanopettajat uskoivat myös,

että tunneilla vallitsee oppilaiden mielestä enemmän kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto, kuin mitä oppilaat itse raportoivat. Vastaavasti oppilaat kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneeksi, kuin mitä liikunnanopettajat uskoivat oppilaiden kokevan.

Oppilaiden ja liikunnanopettajien aineistojen tulokset tuntuvat olevan hieman ristiriidassa keskenään. Oppilaat kokivat liikuntatunnit tehtäväsuuntautuneemmaksi kuin opettajat, mutta vastaavasti oppilaat eivät kokeneet toiminnan olevan niin autonomista, kuin mitä liikunnanopettajat uskoivat. Voi olla, että oppilaat eivät osanneet yhdistää tehtäväsuuntautunutta toimintaa siihen, että he todella saavat vaikuttaa tunnin kulkuun tai tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat eivät olleet tehneet oppilaille tarpeeksi selväksi, että heillä on mahdollisuus osallistua päätöksentekoihin ja tuntisisältöihin. On joka tapauksessa parempi niin päin, että oppilaat kokevat liikuntatunnit opettajia tehtäväsuuntautuneemmaksi, koska aikaisempien tutkimusten (Jaakkola ym. 2017; Jaakkola ym. 2015; Digelidis ym. 2003) mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on ollut yhteydessä viihtymiseen.

Mielenkiintoinen tulos oli myös, että opettajat uskoivat oppilaiden kokevan liikuntatunnit enemmän kilpailusuuntautuneeksi, kuin mitä oppilaat kokivat. Aikaisempien tutkimusten valossa tutkimustulosta voidaan pitää oppilaiden kannalta hyvänä, koska kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto on ollut yhteydessä heikkoon viihtymiseen (Garcia-Gonzales ym. 2019; Jaakkola ym. 2015; Liukkonen ym. 2010) ja suurempaan ahdistuneisuuden määrään (Liukkonen ym. 2010).

Aikaisempia tutkimuksia oppilaiden kokemusten ja liikunnanopettajien uskomusten välisistä eroista koskien oppilaiden motivaatiota, viihtymistä ja ahdistuneisuutta on vähän. Deliligkan ym. (2020) tutkimustulokset osoittivat, että eroja löytyi oppilaiden kokemuksissa ja liikunnanopettajien uskomuksissa koskien liikuntatuntien motivaatioilmastoa. 14 tutkimukseen osallistuneesta opettajasta yhdeksän koki edistävänsä sitä motivaatioilmastoa liikuntatunneilla, mitä oppilaat raportoivat kokevansa, mutta viiden opettajan uskomukset erosivat oppilaiden kokemuksista. Ratkaisuja siihen, miten liikunnanopettajien uskomukset vastaisivat paremmin sitä, miten heidän omat oppilaansa todella liikuntatunnit kokevat, tulisi pohtia. Liikunnanopettajat voisivat esimerkiksi liikuntatuntien jälkeen keskustella yhdessä oppilaiden kanssa, miten oppilaat kokivat liikuntatuntien sisällöt. Toinen vaihtoehto voisi

olla, että opettajat teetättäisivät oppilaille anonyymisti kyselyitä koskien liikuntatuntien sisältöjä, jolloin oppilaiden oma ääni saattaisi tulla paremmin kuuluviin, kuin koko ryhmän yhteisissä keskusteluissa. Edellä mainittujen ratkaisuehdotusten myötä opettajat pystyisivät tarkastelemaan omaa käsitystään siitä, mitkä opetussisällöt hänen mielestään edistävät oppilaiden motivaatiota ja viihtymistä.

10.4 Poika- ja tyttöoppilaiden väliset erot motivaation, viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen

Poikien ja tyttöjen aineistoja vertailtaessa kävi ilmi, että pojat viihtyivät paremmin liikuntatunneilla kuin tytöt, pojat kokivat enemmän sosiaalista yhteenkuuluvuutta kuin tytöt ja koetun motivaatioilmaston suhteen pojat tunsivat tyttöjä enemmän liikuntatunnit sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneiksi. Aikaisemmissa tutkimustuloksissa on sekä yhteneväisyyksiä että ristiriitoja. Pojat vaikuttavat viihtyvän tyttöjä paremmin liikuntatunneilla, josta kertovat tämän tutkimuksen lisäksi muut tutkimustulokset (Aalto & Halme 2019; Woods ym. 2012; Soini 2006; Prochaska ym. 2003). Myös motivaatioilmasto on koettu poikien osalta enemmän sekä tehtävä- (Kokkonen ym. 2010) että kilpailusuuntautuneemmaksi (Ruokonen ym. 2014; Kalaja 2012; Nieminen & Nieminen 2012). Sen sijaan tunne sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta on aikaisemmissa tutkimuksissa vaihdellut niin, että Soinin (2007) tutkimuksessa pojat kokivat enemmän sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta vastaavasti Niemisen ja Niemisen (2012) tutkimuksessa tytöt tunsivat korkeampaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin pojat.

Tyttöjen poikia heikompaan viihtymiseen liikuntatunneilla voi olla monia eri syitä. Tyttöillä ulkonäköpaineet ja oma kehollisuus saattavat näyttäytyä poikia selkeämmin liikuntatunneilla, jossa toiminta on yleensä näkyvämpää kuin muilla tunneilla. Lodewykin ja Sullivanin (2015) yläkouluikäisille teettämässä tutkimuksessa ilmeni, että tytöt raportoivat olevansa tyytymättömämpiä kehokuvaansa kuin pojat ja koululiikunnan fitness-tunnit aiheuttivat tästä syystä ahdistuneisuutta. Tytöt voivat kokea myös siirtymät ennen ja jälkeen liikuntatuntien haastavammaksi kuin pojat, koska varusteiden vaihtoon ja laittautumiseen saattaa mennä enemmän aikaa. Liikuntatuntien opetussisällöt saattavat myös olla poikia suosivia ja mietinnän paikka voisi olla, tulisiko liikuntatunneilla käytäviä sisältöjä muokata niin, että tytöt viihtyisivät paremmin. Tätä ajatusta tukee Gibbonsin ja Hubertin (2008) tutkimuksen tulokset, jossa tytöt kokivat liikuntatuntien sisällöt siten, että ne olivat kohdistettu enemmän pojille.

Työille tunne sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta voi olla tärkeä tekijä määrittämään, miten he liikuntatunneilla viihtyvät. Soinin (2006) tutkimuksessa sosiaalinen yhteenkuuluvuus nousi tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi kasvattamaan tyttöjen motivaatiota liikuntatunneilla. Deci ja Ryan (2017) ovat uusimmissa tutkimuksissa nostaneet sosiaalisen yhteenkuuluvuuden jopa tärkeimmäksi tekijäksi, kun halutaan lisätä oppilaiden motivaatiota ja viihtymistä.

Liikunnanopettajan tulisi pohtia keinoja, joilla hän pyrkisi lisäämään sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta liikuntatunneilla. Tutkimusnäyttöä löytyy siitä, että opettajan ollessa välittävä ja pyrkiessä edistämään autonomista ja tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä, oppilaiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne on korkea (Shen ym. 2012; Jaakkola ym. 2015). Esimerkiksi heterogeenisten ryhmien käyttäminen sekä yhteistoiminnallisten tehtävien teettäminen voisivat olla keinoja lisätä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta myös viihtymistä.

10.5 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessa otoskoko jäi liikunnanopettajien aineistossa määrällisen tutkimuksen näkökulmasta pieneksi (N=18). Opettajien kyselylomakkeisiin vastaamisen oli aloittanut 22 liikunnanopettajaa, mutta yhteydenotoista huolimatta minulta jäi neljän liikunnanopettajan vastaukset kokonaan saamatta. Tämä saattoi vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Myös mittarien kysymysten ja väittämien muokkaaminen oppilaiden kyselylomakkeista opettajien kyselylomakkeeseen soveltuviksi saattoi vaikuttaa jossain määrin luotettavuuteen, eikä varmuutta ole, tulkitsivatko oppilaat ja liikunnanopettajat kaikki väittämät samalla tavalla. Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden kyselylomakkeet olivat paikoitellen kohtuullisen pitkiä täytettäväksi, jolloin 7.-luokkalainen saattaa kyllästyä täyttämään kyselylomaketta loppuun asti rehellisesti. Esimerkiksi Ahdistuneisuuden mittarissa on yhteensä 18 väittämää, jotka on jaettu somaattiseen ahdistuneisuuteen (6), kognitiiviseen ahdistuneisuuteen (6) ja huolestuneisuuteen (6). Ahdistuneisuutta saattaisi jatkossa olla mielenkiintoista tutkia kunkin eri osa-alueen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa osa-alueet yhdistettiin summamuuttujalla kuvaamaan kokonaisahdistuneisuutta.

Tässä tutkimuksessa rajoitteena voidaan pitää myös sitä, että se kuvaa liikunnanopettajien kohdalla vain keskiarvoa, miten he uskovat oman liikuntaryhmän kokevan esimerkiksi ahdistuneisuutta. Eräs vastaajista nosti tämän palautteessa esille kertomalla, että oli hyvin hankala vastata kysymyksiin, kun liikuntaryhmässä on 20 erilaista oppilasta, eikä pysty

ryhmän kohdalla yleistämään. Yksi mahdollisuus olisi jatkossa miettiä tutkimusasetelmaa sen suuntaiseksi, että liikunnanopettaja arvioisi jokaisen oman oppilaan erikseen. Tällöin tutkimus tulisi toteuttaa niin, että vastaajat olisivat jollain tavalla tunnistettavissa. Tämän kaltaisesta tutkimuksesta voisi olla konkreettista hyötyä tutkimukseen osallistuville liikunnanopettajille, jotka saisivat yksilöllistä tietoa omista oppilaistaan ja siitä, miten he omat oppilaansa tuntevat. Toisaalta tutkimusasetelmaan saattaa liittyä tutkimuseettisesti arveluttavia seikkoja, kuten onko lopulta ollenkaan perusteltua määrittää oppilaiden viihtymisen tai ahdistuneisuuden tasoa kertaluontoisen tutkimuksen perusteella. Pidempiaikainen seuranta saattaisikin tuottaa luotettavampia tuloksia oppilaiden viihtymisestä ja ahdistuneisuudesta. Myös tutkimustulokset omasta oppilaantuntemuksesta voisivat mahdollisesti vaikuttaa joidenkin liikunnanopettajien itseluottamukseen toimia opettajana ja kasvattajana.

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli aikaisempaan tutkimustietoon nojaten selvittää oppilaiden psykologisten perustarpeiden ja koetun motivaatioilmaston suhdetta viihtymiseen ja ahdistuneisuuteen. Tulokset vastasivat pääosin tutkimukselle asetettuja hypoteeseja. Huomionarvoista tuloksissa oli, että kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto koettiin oppilaiden keskuudessa keskimäärin viihtymistä edistäväksi tekijäksi. Mielenkiintoista voisi olla jatkossa yhdistää oppilaan taito- tai motivaatiotaso osaksi tutkimusta, jolloin voitaisiin arvioida, tuntevatko esimerkiksi heikon taito- tai motivaatiotason omaavat oppilaat kilpailun mukavana vai ahdistavana.

Aikaisempaa tutkimusta oppilaiden kokemusten ja liikunnanopettajien uskomusten eroista oppilaiden psykologisten perustarpeiden, koetun motivaatioilmaston sekä viihtymisen ja ahdistuneisuuden suhteen löytyi vähän. Yksi mielenkiintoinen tulos tässä tutkimuksessa oli, että oppilaat kokivat tuntien motivaatioilmaston olevan enemmän tehtäväsuuntautunut kuin mitä liikunnanopettajat uskoivat heidän kokevan, mutta vastaavasti opettajat uskoivat oppilaiden kokevan tunneilla enemmän autonomiaa kuin mitä oppilaat itse raportoivat. Liukkosen ja Jaakkolan (2013) mukaan tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa liikunnanopettajan tavoitteena on korostaa oppilaiden autonomiaa. Jatkossa tutkimusta voisi tehdä siitä, millaiset liikuntatuntien sisällöt oppilaat todella kokevat autonomisiksi ja vastaavasti mitkä sisällöt liikunnanopettajat uskovat lisäävän oppilaiden autonomian kokemuksia. Tutkimustulokset tämän kaltaisesta asetelmasta voisivat antaa tietoa siitä, miten oppilaiden ja liikunnanopettajien ajatusmaailmat kohtaavat tai eroavat sen suhteen, mikä toiminta koetaan autonomiseksi ja mikä ei. Tämä voisi herättää liikunnanopettajat

keskustelemaan oppilaiden kanssa liikuntatuntien sisällöistä ja keskustelujen myötä myös antaa oppilaille enemmän mahdollisuutta vaikuttaa tuntisisältöihin, jolloin autonomian tunne kasvaa.

Tämän tutkimuksen tuloksista selvisi myös, että liikunnanopettajat uskoivat liikuntatuntien motivaatioilmaston olevan enemmän kilpailusuuntautunut kuin mitä oppilaat itse kokivat. Tulevissa tutkimuksissa voisi olla mielenkiintoista selvittää, mitkä sisällöt oppilaat todella kokevat kilpailu- tai tehtäväsuuntautuneiksi ja vastaavasti mitä opettajat ajattelevat näistä sisällöistä. Tutkimustulokset tämän kaltaisista tutkimusasetelmista saattaisivat helpottaa liikunnanopettajien tuntisuunnittelua, varsinkin jos tutkimustulokset voitaisiin suunnata hyötykäyttöön kouluille ja opettajille, jotka tutkimukseen osallistuivat. Tämä tutkimus toteutettiin anonymisti, joten liikunnanopettajien toiveista huolimatta en pystynyt antamaan heille kuvaa siitä, miten heidän omat oppilaansa kokevat suhteessa siihen, miten he itse uskovat.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat pieneltä otosjoukolta ja jatkossa tutkimusta voitaisiin pyrkiä tekemään isommalla otosjoukolla yli oppiainerajojen. Tällöin voitaisiin saada dataa suomalaisten opettajien oppilaantuntemuksesta isossa kuvassa ja tulosten pohjalta miettiä, miten hyvin suomalaiset opettajat oppilaansa tuntevat.

LÄHTEET

- Aalto, A. & Halme, K. 2019. 5.- ja 8.- Luokkalaisten oppilaiden motivaatio, viihtymien ja ahdistuneisuus tavallisella liikuntatunnilla ja MOVE! -mittaustunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.1.2020.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62679/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201902041393.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ames, C. 1992. Achievement Goal, Motivational Climate and Motivational Processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in Sport and Exercise. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Autio, I. 2015. Liikunnanopettajan antaman palautteen vaikutus oppilaan fyysiseen minäkäsitykseen ja koettuun fyysiseen pätevyyteen oppilaiden kirjoitelmien näkökulmasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 4.1.2020.
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201505141524.pdf>
- Barkoukis, V. 2007. Experience of state anxiety in physical education. Teoksessa J.Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical educators: Student in focus. Champaign, IL: HumanKinetics 2, 57-72.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. 2008. Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. European Physical Education 14, 367–387.
- Behzadnia, B.; Adachi, P.J.; Deci, E.L.; Mohammadzadeh, H. 2018. Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. Psychology of Sport and Exercise 39, 10–19.
- Bennie, A., Peralta, L., Gibbons, S., Lubans, D. & Rosenkranz, R. 2016. Physical education teachers' perceptions about the effectiveness and acceptability of strategies used to increase

relevance and choice for students in physical education classes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 302-319.

Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., & Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 86, 196–204.

Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., di Fronso, S. & Robazza, C. 2017. Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls. *Movement Science and Sport Psychology*.

Björkman, A. 1982. *Psyykkinen valmennus. Henkisten voimavarojen hyödyntäminen 1*. Vaasa: Vaasa Oy.

Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faight, B. E. 2012. Gender, perceived competence and enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 2012, 9-26.

Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's Perceived Competence and Enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School. *European Physical Education Review*. Sage Journals 7.

Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C. & Saenz-Lopez, P. 2015. Emotional intelligence and motivation in secondary physical education. *Retos-Nuevas tendencias en educacion fisica deporte y recreacion* 27, 8-13.

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. & Lee, J. Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 43-51.

Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. 2001. Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science* 1, 1-12.

- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cox, A. E. & 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.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J., & Witty, K. 2011. Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise* 12, 555-562.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- 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. N. 2008. *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. *Canadian Psychology* 49, 182-185.
- Deliligka, S., Sympas, I. & Bekiari, A. 2020. Motivational Climate in the Physical Education Context Through the Perspective of Teachers and Students. *The Physical Educator* 77, 78-109.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S. & Haerens, L. 2016. Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching. *Psychology of Sport and Exercise* 22, 72-82.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. 2003. A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 195-210.

- Dishman, R.K., Motl, R.W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D.S., Dowda, M., Pate, R. (2005).
 Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 37, 478–487.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. 1992. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84, 290–299.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & Catley, D. 1995. Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology* 26, 40–63.
- Duda, J. L. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.
- Duda, J. L. & Balaguer, I. 2007. Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*, 117–130.
- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames, & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: 259-295.
- Fairclough, S. 2003. Physical activity, perceived competence and enjoyment during secondary school physical education. *The European Journal of Physical Education* 8, 5-18.
- Garcia-Gonzalez, L., Sevil, J., Aibar, A., Murillo, B. & Julián, J. A. 2017. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation - Effectiveness of ‘target’ strategies on perceived motivational climate in physical education. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation* 39, 15-28.
- Garcia-Gonzalez, L., Sevil-Serrano, J., Abos, A., Aelterman, N. & Haerens, L. 2019. The role of task and ego-oriented climate in explaining students’ bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 24, 344-358.

- Gibbons, S.L. & Humbert, L. 2008. What are middle-school girls looking for in physical education? *Canadian Journal of Education* 31, 167–186.
- Gråsten, A., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Yli-Piipari, S. 2010. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden ja liikuntatunneilla koetun autonomian muutokset 7. luokalta 9. luokalle. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 53, 87–97.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegem, S. 2014. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 26-36.
- Hennessey, B.A. 2010. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Chapter 18: The Creativity-motivation connection, 344-367.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Jaakkola, T. & Watt, A. 2019. Associations among Basic Psychological Needs, Motivation and Enjoyment within Finnish Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 239-247.
- Isen, A. M. & Reeve, J. 2005. The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-Control. *Motivation and Emotion* 29, 297-325.
- Jaakkola, T., Soini, M. & Liukkonen, J. 2006. Liikuntanumeron yhteys yläasteikäisten oppilaiden liikuntamotivaatioon. *Liikunta & Tiede* 43, 18-25.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 3-20.

- Jaakkola, T. & Watt, A. 2011. Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education* 30, 248-262.
- Jaakkola, T., Wang, J., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science & Medicine* 14, 477-483.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A. & Liukkonen J. 2016. Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport* 19, 750-754.
- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V. & Liukkonen, J. 2017. Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 15, 273-290.
- Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. 2019. Enjoyment and anxiety in Finnish physical education: achievement goals and self-determination perspectives. *Journal of Physical Education and Sport* 19, 1619-1629.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. 2010. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology* 102, 588–600.
- Jerstad, S. J., Boutelle, K. N., Ness, K. K., & Stice, E. 2010. Prospective reciprocal relations between physical activity and depression in female adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 78, 268.
- Kalaja, S. 2012. Fundamental movement skills, physical activity, and motivation toward Finnish school physical education: A fundamental movement skills intervention. *Studies in sport, physical education and health* 183. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä. PS. kustannus. 25-55.
- King, L. & Gurland, S.T. 2007. Creativity and experience of a creative task: Person and environment effects. *Journal of Research in Personality*, 1252-1259.
- Kokko, S. & Martin, L. 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvosto.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Yhdeksäsluokkalaisten koululaisten raportoima liikuntatuntien motivaatioilmasto ja koherenssin tunne koetun fyysisen pätevyyden selittäjänä. *Liikunta & Tiede*.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 133–152.
- Kremer J., Trew. K. & Ogle. S 1997. Young people's involvement in sport. London: Routledge.
- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P. and Papaioannou, A. G. (2015) Associations of Autonomy, Competence, and Relatedness with Enjoyment and Effort in Elementary School Physical Education: The Mediating Role of Self-Determined Motivation. *Hellenic Journal of Psychology* 12, 105-128.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Kataja, J. 2006 *Taitolajina työ - Johtaminen ja sisäinen motivaatio*. Edita.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsingin. WSOY Oppimateriaalit, 157–170.
- Liukkonen, J., Barkouris, V., Watt, A. & Jaakkola, T. 2010. Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 295-308.

- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Liikuntapedagogiikka. Toim. T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. Jyväskylä: PS-kustannus. 144-161.
- Lodewyk, K. R. & Sullivan, P. 2015. Associations between anxiety, self-efficacy, and outcomes by gender and body size dissatisfaction during fitness in high school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21, 603-615.
- Malmberg, L., Pakarinen, E., Vasalampi, K. & Nurmi, J. 2015. Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 158-167.
- Manninen, M. 2012. Oppilaiden motivaatio liikuntatunneilla ja toimintakykytestitunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 2.1.2020. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40504/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201212033274.pdf?sequence=1>
- Martens, R., Vealey, R. & Burton, D. 1990. *Competitive anxiety in sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. Painos. Helsinki: Gummerus.
- Mikkola, E. 2007. Iloa ja Intoa vai vatsanväännteitä? Koulun liikuntatuntien motivaatioilmaston ja liikuntanumeron yhteys oppilaiden affektiivisiin kokemuksiin 6.luokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Morgan, K. & Carpenter, P. 2002. Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons. *Sage Journals*, 207-229.
- Nicholls, J. G. 1989. *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niemiec, C., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2006.

- The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 761-775.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2009. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Sage Journals*, 133-144.
- Nieminen, R. & Nieminen, P. 2012. Juniorigolfareiden motivaatio ja viihtyminen golf harrastuksessa ja koululiikunnassa. *Liikunta ja tiede* 49, 36-34.
- Ntoumanis, N. 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. 2005. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology* 97, 444–453.
- Ntoumanis, N. & Standage, M. 2009. Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Sage Journals*, 194-202.
- Ommundsen, Y. & Kvalo, S.E. 2007. Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pu-pils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51, 385-413.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. 1999. The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology* 11, 51-71.
- Prabhu, V. Sutton, C. Sauser, W. 2008. Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation. *Creativity Research Journal*, 53-66.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J. & McKenzie, T.L. 2003. A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science* 15, 170–178.

- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. 2003. Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology* 95, 375–392.
- Reeve, J. 2009. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist* 44, 159–175.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M. & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51, 49–55.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. 2000. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32, 963-975.
- Scanlan, T. K., Chow, G. M., Sousa, C., Scanlan, L. A. & Kifsend, C. A. 2016. The development of the Sport Commitment Questionnaire-2 (English version). *Psychology of Sport and Exercise* 22, 233-246.
- Shalley, C.E. Zhou, J. Oldham, G.R. 2004. The Effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here? *Journal of Management*, 933-958.

- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Fahlman, M. & Carn, A. 2012. Urban High-School Girls' Sense of Relatedness and Their Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 31, 231–245.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2004. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin validointi–koetun liikunnallisen pätevyuden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden yhteys itsearvioituun fyysiseen aktiivisuuteen. *Liikunta & Tiede* 41, 58-63.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede* 44, 45–51.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. & Jaakkola, T. 2014 Factorial Validity and Internal Consistency of the Motivational Climate in Physical Education Scale. *Journal of Sports Science and Medicine* 13, 137–44.
- Spielberger, C. 1972b. Conceptual and methodological issues in anxiety research. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Anxiety: Current trends in theory and research*, Vol. 2. New York: Academic Press, 23-49.
- Spray, C. M. & Wang, J. C. K. 2001. Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 903-913.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D. & Warburton, V. E. 2006. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise* 7, 255-267.
- 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, 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*, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2006. Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77, 100–110.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. C. 2007. Self-determination and motivation in physical education. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. 71–85, 313–317.
- Sun, H. & Chen, A. 2010. An Examination of Sixth Graders' Self-Determined Motivation and Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 29, 262-277.
- Sädekoski, L. 2014. Ahdistaako koululiikunta? Yhdeksäsluokkalaisten ahdistuneisuuskokemukset koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.1.2020.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43844/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201406252155.pdf?sequence=1>
- 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. & Robert, G. C. 2001. Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72, 165-175.
- Trew, K., Kremer, J., Gallagher, A. M., Scully, D. & Ogle, S. 1997. Young people's participation in sport in Northern Ireland. *Sage Journals*, 419-431.
- Vallerand, R. J. 2001. A Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise* 2, 263-319.

- Van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R. & Visscher, C. 2015. Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9–12-year-old boys and girls in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Vehkalampi, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Vammalan kirjapaino Oy. Helsinki: Tammi.
- Vlachopoulos, S., Ermioni, K. S. & Kontou, M. G. 2011. The basic psychological needs in physical education scale. *Teaching in Phys Education* 30, 263-280.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity 56, 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, 4–18.
- Wang, J. C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D. & Lim, C. B. S. 2010. Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education: A Structural Equation Mixture Modeling Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 324-338.
- Wankel, L. M. 1997. “Strawpersons” selective reporting, and inconsistent logic: A response to Kimiecik and Harris’s analysis of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 98–109.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V. & Prusak, K. A. 2008. Effects of Choice on Student Motivation and Physical Activity Behavior in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 385-398.
- Weigand, D. & Burton, S. 2002. Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 1-14.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. 1999. Personality and sport. *Foundations of Sport and Exercise Psychology*.

- Weiss, M. R., Amorose, A. J. & Wilko, A. M. 2009. Coaching Behaviors, Motivational Climate, and Psychosocial Outcomes among Female Adolescent Athletes. *Pediatric Exercise Science*, 475-492.
- Woods, C. B., Tannehill, D. & Walsh, J. 2012. An examination of the relationship between enjoyment, physical education, physical activity and health in Irish adolescents. *Irish Educational Studies*, 31, 263-280.
- Yli-Piipari, S., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2009. Koululaisten fyysisen aktiivisuuden seuranta 6. luokalta 8. luokalle. *Liikunta ja tiede* 46, 61–67.
- Yli-Piipari, S., Liukkonen J. & Jaakkola, T. 2009. Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin suomenkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos.
- Yli-Piipari, S. 2011a. Nuoret arvostavat koululiikuntaa - Usko omaan kykyihin lisää liikunta-aktiivisuutta. *Liikunta ja tiede* 48, 20–24.
- Zhang, T., Solmon, M.A. & Gu, X. 2012. The Role of Teachers' Support in Predicting Students' Motivation and Achievement Outcomes in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 329-343.

LIITTEET

Liite 1. Oppilaiden kyselylomake



Kyselylomake koskien oppilaiden koululiikuntamotivaatiota

Tervetuloa vastaamaan oppilaiden motivaatiokyselyyn koululiikunnassa. Tämän lomakkeen kysymykset koskevat sinun suhtautumistasi koululiikuntaa kohtaan. Vastaat kyselyyn nimettömänä ja kyselyn tuloksia tullen käyttämään osana omaa tutkimustani oppilaiden motivaatiosta koululiikunnassa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Pyri vastaamaan jokaiseen kohtaan mahdollisimman rehellisesti.

Seuraavassa esitän kysymyksiä, joihin sinun tulee merkitä se vaihtoehto, joka kuvaa sinun tuntemustasi asiasta parhaiten. Vaihtoehdot ovat täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä.

1. Sukupuoli

- Poika
 Tyttö

2.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Pystyn onnistumaan sellaisillakin tunneilla, jotka tuntuvat vaikeilta monille oppilaille liikuntaryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on hyvät välit muihin oppilaisiin liikuntaryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teemme liikuntatunneilla minua kiinnostavia asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla opetetaan niin kuin minä haluan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Olen läheinen liikuntaryhmäni muiden oppilaiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn tekemään opetettuja asioita oikein, vaikka muilla oppilailla olisi niiden kanssa vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onnistun hyvin myös niissä opetuissa asioissa, jotka ovat vaikeita suurimmalle osalle oppilaista liikuntaryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen olevani arvostettu jäsen liikuntaryhmässäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se miten liikuntatunnilla opetetaan, sopii hyvin minulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kehityn opetettavissa asioissa, joissa muilla oppilailla on vaikeuksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnen kuuluvani liikuntaryhmääni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asiat, joita teemme ovat kuin itse valitsemiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Liikuntatunneilla on hauskaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pidän liikuntatunneista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rakastan liikuntatunteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nautin liikuntatunneista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunnit tuovat minulle iloa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Minulle on tärkeää yrittää parhaani liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan yhä enemmän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pääasia on, että kehitymme vuosi vuodelta omissa taidoissamme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on tärkeää näyttää muille, että olen heitä parempi liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunnilla vertaan suorituksiani pääsääntöisesti muiden suorituksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me toimimme liikuntatunneilla yhtenä ryhmänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on tärkeää yrittää parantaa omia taitojani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla ryhmämme ”puhaltaa yhteen hiileen”	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka olisi tehnyt virheitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulle on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla kilpailen suorituksissa toisten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiintoni mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voin vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.

täysin eri jokseenkin eri ei samaa jokseenkin täysin

	mieltä	mieltä	eikä eri mieltä	samaa mieltä	samaa mieltä
Minusta on usein vaikea keskittyä annettuun liikuntatehtävään liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hengittäessä tuntuu usein epämiellyttävältä liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen huolissani siitä, että teen virheitä tehtävien suorituksessa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta on usein vaikea painaa mieleen annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla minulla on usein paineen tunnetta rintakehässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suorittaessani tehtävää koen usein epävarmuutta mahdollisten virheiden takia liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta on usein vaikea pitää mielessä annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua huimaa usein liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuntotestit huolettavat minua kovasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta liikuntatunneilla on vaikea muistaa liikuntatehtäviä, jotka jo osaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kehossani tuntuu usein kipua liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen huolissani epäonnistumisen seurauksista, kun suoritan tehtävää liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajatukseni eivät usein pysy kasassa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on usein ikään kuin kuristava tunne liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mietin mahdollisten virheiden seuraamuksia liikuntatuntien testitilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta on vaikea ymmärtää liikuntatunneilla monimutkaisia liikuntasuorituksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Minusta tuntuu usein kuin olisin
hengästynyt liikuntatunneilla

Minua huolestuttaa liikuntatunneilla
usein se, että suoriudun huonosti

Liite 2. Liikunnanopettajien kyselylomake



Kyselylomake koskien oppilaiden koululiikuntamotivaatiota

Tervetuloa vastaamaan oppilaiden motivaatiokyselyyn koululiikunnassa. Tämän lomakkeen kysymykset koskevat sinun arvioitasi siitä, miten oppilaasi kokevat koulun liikuntatunnit. Pyri siis vastaamaan niin kuin itse kuvittelet oppilaidesi kokevan liikuntatuntinne.

Vastaa kyselyyn nimettömänä ja kyselyn tuloksia tullen käyttämään osana omaa tutkimustani oppilaiden motivaatiosta koululiikunnassa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista. Pyri vastaamaan jokaiseen kohtaan mahdollisimman rehellisesti.

Seuraavassa esitän kysymyksiä, joihin sinun tulee merkitä se vaihtoehto, joka kuvaa sinun tuntemustasi asiasta parhaiten. Vaihtoehdot ovat täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä ja täysin samaa mieltä.

1. Sukupuoli

- Mies
 Nainen

2.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppilaillani on hauskaa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani pitävät liikuntatunneista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani rakastavat liikuntatunteja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani nauttivat liikuntatunneista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunnit tuovat oppilailleni iloa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.

täysin eri jokseenkin eri ei samaa jokseenkin täysin

	mieltä	mieltä	eikä eri mieltä	samaa mieltä	samaa mieltä
Oppilaani osallistuvat myös sellaisille tunneille, jotka tuntuvat heille vaikeilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on keskenään hyvät välit liikuntaryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla tehdään oppilaideni mielestä kiinnostavia asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani pystyvät tekemään opetetut asiat oikein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani ovat läheisiä keskenään liikuntaryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani pääsevät osallistumaan liikuntatuntien sisältöihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani saavat onnistumisia myös haastavissa tehtävissä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani tuntevat olevansa arvostettuja liikuntaryhmässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatuntini sisällöt sopivat hyvin oppilailleni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani kehittyvät opetettavissa asioissa, vaikka ne olisivat haastavia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaat tuntevat kuuluvansa osaksi liikuntaryhmää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on tunne, että opetettavat asiat olisivat kuin heidän itsensä valitsemia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppilailleni on tärkeää yrittää parhaansa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uuden oppiminen kannustaa oppilaitani oppimaan yhä enemmän	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailleni on pääasia, että he kehittyvät vuosi vuodelta omissa taidoissaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppilailleni on tärkeää näyttää muille olevansa parempia liikuntatunneilla kuin toiset	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on merkittävästi päätösvaltaa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntaryhmämme on yhtenäinen toimiessaan liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaani vertaavat suorituksiaan pääsääntöisesti toisten suorituksiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani todella toimivat yhtenä ryhmänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailleni on tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien toteutukseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaani "puhaltavat yhteen hiileen"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailleni on tärkeää jatkaa yrittämistä, vaikka he olisivat tehneet virheitä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilailleni on tärkeää onnistua muita oppilaita paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on merkittävästi valinnan vapauksia liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaani kilpailevat suorituksissa toistensa kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on mahdollisuus valita harjoitteita oman mielenkiinnon mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani voivat vaikuttaa liikuntatuntien kulkuun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
Oppilaillani on usein vaikea keskittyä annettuihin liikuntatehtäviin liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaideni suorittaessa tehtäviä tuntuu heistä henittäminen usein epämiellyttävältä liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani ovat huolissaan siitä, että he tekevät virheitä tehtävien suorituksissa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on usein vaikea painaa mieleen annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani kokevat liikuntatunneilla usein paineen tunnetta rintakehässä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaideni suorittaessa tehtävää he kokevat usein epävarmuutta mahdollisten virheiden takia liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on usein vaikea pitää mielessä annettujen liikuntatehtävien suoritusohjeita liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitani huimaa usein liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuntotestit huolettavat oppilaitani kovasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liikuntatunneilla oppilaillani on vaikea muistaa liikuntatehtäviä, jotka he joutuvat osaavaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani tuntuu usein kipua kehossa liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani ovat huolissaan epäonnistumisen seurauksista, kun suorittavat tehtävää liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaideni ajatukset harhailevat usein liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on usein ikään kuin kuristava tunne liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppilaani miettivät mahdollisten virheiden seuraamuksia liikuntatuntien testitilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaillani on vaikea ymmärtää liikuntatunneilla monimutkaisia liikuntasuorituksia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaani tuntevat usein kuin olisivat hen ästyneitä liikuntatunneilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitani huolestuttaa liikuntatunneilla usein se, että he suoriutuvat huonosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>