



Saloranta Aappo / Väinälä Juho

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä peruskoulun liikuntatuntien mielekkyydestä ja kilpailun merkityksestä oppitunneilla

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä peruskoulun liikuntatuntien mielekkyydestä ja kilpailun merkityksestä oppitunneilla (Aappo Saloranta & Juho Väinälä)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2019

Liikuntatunnit ja siellä esiintyvä kilpailu herättävät meissä kaikissa jonkinlaisia ajatuksia. Jokaisella peruskoulun käyneellä on omia kokemuksia koululiikunnasta ja ne ovat usein vahvojenkin tunteiden värittämiä. Liikunnan numeroarviointia on julkisessa keskustelussa esitetty poistettavaksi ja kilpailun käyttöä opetusmuotona on kritisoitu. Tämän pro gradun tarkoitus on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä peruskoulun liikunnan tunteista ja siellä esiintyneestä kilpailusta. Selvitämme, mikä tekee liikuntatunnista mielekkään ja millainen merkitys kilpailulla oppiaineessa on. Liikuntatuntien mielekkyyttä ja liikuntamotivaatiota tarkastellaan itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta, jotka ovat yleisimpiä liikuntatutkimuksessa käytettyjä motivaatioteorioita.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla viideltä Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijalta lokakuussa 2018. Tutkielma on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja litteroitu teksti pelkistettiin, ryhmiteltiin ja abstrahoitettiin ydinhavaintojen selkeyttämiseksi.

Liikuntatuntien mielekkyyden ja sisäisen liikuntamotivaation muodostumisen kannalta tärkeintä oli kolmen sosiaaliskognitiivisen perustarpeen; koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden täytyminen. Opettajan toiminta ja pedagogiset ratkaisut koettiin näiden perustarpeiden täyttymisen kannalta tärkeimmäksi tekijäksi. Kilpailu liikuntatunneilla nähtiin luonnollisena osana liikunnan oppiainetta. Kilpailu koettiin enimmäkseen motivaatiota lisäävänä tekijänä ja se nähtiin mahdollisuutena tunnetaitojen harjoitteluun ja kehittämiseen. Tutkielman havaintojen perusteella kilpailulle on oma paikkansa liikuntatunneilla.

Tutkielman luotettavuutta vahvistaa tutkijatriangulaatio, joka toteutui aineiston keräämisen aikana ja analyysin työvaiheissa. Tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan ne tuovat ilmi tässä tutkielmassa haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikuntatunneista ja kilpailusta. Jatkotutkimuksia kilpailusta liikuntatunneilla tarvitaan. Etenkin heikomman liikunnan arvosanan omaavia oppilaita ja heidän liikuntamotivaatioonsa vaikuttavia tekijöitä olisi tärkeää tutkia. Tutkielman otanta jäi pieneksi ja toivottua homogeenisemmäksi.

Avainsanat: itsemääräämisteoria, kilpailu, liikunta, liikuntakasvatus, motivaatio

Sisältö

1	Johdanto	6
2.	Liikunnan merkityksestä lapsille ja nuorille	8
2.1	Lasten ja nuorten liikunnan fyysiset terveyshyödyt.....	8
2.2	Lasten ja nuorten liikunnan kognitiiviset hyödyt.....	9
2.3	Lasten ja nuorten liikunnan sosiaaliset hyödyt.....	10
3	Motivaatio ja sen muodostuminen	12
3.1	Motivaatiosta yleisesti.....	12
3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio.....	13
3.3	Motivaation ilmeneminen.....	14
3.4	Itsemääräämisteoria motivaation muodostumisen perustana.....	14
3.4.1	<i>Sosiaalkognitiiviset perustarpeet</i>	15
3.4.2	<i>Motivaatiojatkumo</i>	16
3.5	Tavoiteorientaatiot motivaation muodostumisen perustana.....	17
3.5.1	<i>Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus</i>	18
3.5.2	<i>Motivaatioilmasto</i>	19
3.6	Aiempiä tutkimuksia kilpailusta koululiikunnassa motivaation näkökulmasta.....	20
4	Tutkimuksen toteutus	22
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	22
4.2	Fenomenografinen tutkimusote.....	22
4.3	Aineiston hankkiminen ja tutkimusmenetelmät.....	24
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	25
4.5	Tutkijan positio.....	31
5	Tulokset	32
5.1	Mitkä tekijät vaikuttivat liikuntatuntien yleiseen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon oppiainetta kohtaan peruskoulussa?.....	33
5.1.1	<i>Opettajan toiminta yhdistävänä tekijänä</i>	34
5.1.2	<i>Pätevyyden kokemukset</i>	35
5.1.3	<i>Ryhmähenki</i>	38
5.1.4	<i>Autonomia</i>	42
5.2	Mikä oli kilpailun merkitys liikuntatunneilla?.....	46
5.2.1	<i>Kilpailun esiintyminen liikuntatunneilla</i>	47
5.2.2	<i>Kilpailun vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla</i>	48
5.2.3	<i>Opettajan ja oppilaiden vaikutus kilpailun esiintymiseen</i>	49
5.2.4	<i>Kilpailu tunnetaitojen edistäjänä</i>	51
6	Tulosten lopputarkastelu ja päätelmät	54

6.1	Tutkimustulosten tarkastelua	54
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	56
6.3	Pohdinta	58
Lähteet / References.....		61
7	Liite 1.....	69

1 Johdanto

Liikuntatunneilla esiintyvistä kilpailusta on uuden opetussuunnitelman sekä vallitsevan liikuntakasvatusta koskevan ajattelutavan myötä tullut mielipiteitä jakava aihe. Liikuntatuntien sisällöt ja tavoitteet ovat muuttuneet uuden opetussuunnitelman linjausten myötä. Opetussuunnitelmassa kilpailua ei mainita sanallakaan (Opetushallitus, 2016). Tässä tutkielmassa tavoitteena on selvittää millaisia merkityksiä tulevat luokanopettajat antavat kilpailulle liikuntatunneilla sekä mitkä asiat vaikuttava liikuntatuntien mielekkyyteen. Tutkielmaan haastateltiin viittä Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, koska he ovat tulevia liikuntakasvattajia ja heidän omat peruskoulukokemuksensa ovat verrattain tuoreita.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu Ryanin & Decin (2017) itsemääräämisteoriaan sekä Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteoriaan. Itsemääräämisteorian mukaan motivaation muodostumiseen vaikuttaa kolmen sosiaaliskognitiivisen perustarpeen; koetun pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, täytyminen tai puuttuminen (Ryan & Deci, 2017). Tavoiteorientaatioteoriassa nähdään, että kaikessa suoritusperusteisessä toiminnassa pääasiallisena motiivina toimii lähtökohtaisesti pätevyyden osoittaminen (Liukkonen & Jaakkola 2017; Nicholls, 1989). Tutkielman teoriapohjassa on hyödynnetty laajasti kotimaista ja kansainvälistä lähdekirjallisuutta sekä soveltuvien osin aiempaa kandidaatintutkielmaamme, jossa tarkastelimme oppilasurheilua Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian näkökulmasta. Tutkimuksen aihetta pohtiessa päätimme, että haluamme tutkia jotain, minkä koemme henkilökohtaisesti kiinnostavaksi. Molempien tutkielman tekijöiden kilpaurheilutausta sekä liikunnan sivuaineen suorittaminen tukivat aiheen valintaa.

Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla ja tutkimusotteeksi valikoitui fenomenografia, joka tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Tässä tapauksessa tutkittava ilmiö on liikuntatunti, sen mielekkyys ja siellä esiintyvän kilpailun merkitykset. Fenomenografiaa käytetään erityisesti ihmisten käsityksiä asioista tutkittaessa (Metsämuuronen, 2003). Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielman alussa tarkastellaan liikunnan hyötyjä fyysisten, kognitiivisten ja sosiaalisten hyötyjen kautta. Tämän jälkeen käsitellään yleisesti motivaatiota ja sen muodostumista sekä tarkemmin itsemääräämisteoriaa. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen käydään läpi tutkimuksen toteutusta ja eritellään sekä perustellaan valittuja työtapoja. Tulokset -osiossa esitellään teema-

haastattelujen tulokset ja vastataan tutkimuskysymyksiin 1. ja 2. Tutkielman viimeisessä osiossa tarkastellaan tuloksia viitekehukseen peilaten ja pohditaan tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkielman lopussa käymme tuloksia ja tutkielman etenemistä läpi omasta näkökulmastamme.

2. Liikunnan merkityksestä lapsille ja nuorille

Opetusministeriön julkaiseman peruskouluikäisten fyysisen aktiivisuuden suosituksen mukaan 7 - 18-vuotiaiden tulisi liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla (Opetusministeriö, 2008). Peruskoulun tuntijaon mukaan liikuntaa opiskellaan 1. – 2. luokalla yhteensä 4 vuosiviikkotuntia, 3. – 6. luokalla yhteensä 15 vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa 7. – 9. luokalla 11 vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto, 2012). Yhteensä liikuntaa on peruskoulussa 9 vuosiluokan aikana 20 vuosiviikkotuntia, eli hieman yli 2 tuntia viikossa. Vuoden 1994 opetuksen tuntijaossa liikuntaa on ollut alakoulussa yhteensä 12 ja yläkoulussa yhteensä 6 vuosiviikkotuntia, eli kokonaisuudessaan keskimäärin 2 vuosiviikkotuntia yhtä luokka-astetta kohden (Valtioneuvosto, 1994). Vuodesta 2002 vuoteen 2012 liikuntaa tuli opettaa luokilla 1 – 4 vähintään 8 vuosiviikkotuntia, ja luokilla 5 – 9 vähintään 10 vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto, 2002). Kokonaistuntimäärä pysyi siis samana, keskimäärin kahdessa vuosiviikkotunnissa luokka-astetta kohden. Liikuntatuntien määrä on siis noussut tällä vuosikymmenellä edellisiin verrattuna.

Koulun liikuntatunnit eivät yksinään riitä kouluikäisten liikuntasuosituksen täyttämiseksi, mutta liikunnanopetuksen avulla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin myönteisesti. Samalla on mahdollista ohjata oppilaita ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys. (Tammelin, 2008) Jo vuoden 1994 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa on asetettu tavoitteeksi, että koulussa opitaan harrastamaan liikuntaa säännöllisesti. Nykyisin oppiaineen tehtäväksi mainitaan esimerkiksi liikunnallisen elämäntavan tukeminen ja liikkumaan kasvaminen (Opetushallitus, 2016). Säännöllisen liikunnan tärkeys on siis selvästi huomioitu opetussuunnitelmissa ja useamman vuosikymmenen ajan.

Rissasen mukaan (1999) fyysinen toimintakyky näkyy henkilön kykynä selvitä fyysisesti kuormittavista tavoitteista ja tehtävistä. Puhuttaessa lapsista tai oppilaista tällainen haaste voi olla esimerkiksi koulumatkan taittaminen pyörällä tai kävelemällä (Jaakkola ym. 2011).

2.1 Lasten ja nuorten liikunnan fyysiset terveyshyödyt

Vahvimmat perusteet lasten ja nuoreten liikunnalle löytynevät tuki- ja liikuntaelimestön kehittymisestä sekä psykososiaalisista vaikutuksista. Näiden lisäksi liikuntatottumukset muototutuvat ja säilyvät aikuisuuteen. Kriittisin aika liikuntataitojen, liikkuvuuden ja liikehallinnan ke-

hittymisen kannalta on päiväkotikä ja alakoulun alkuaika. Tällöin on tärkeää saada monipuolista ja eri tavoin haastavaa fyysistä aktiivisuutta päivittäin. Liikuntataitoja ja liikehallintaa kehittäviä liikuntamuotoja ovat esimerkiksi kiipeämiset, palloleikit sekä juoksuja ja hyppyjä sisältävät pelit ja leikit. (Fogelholm, 2005)

Luuston kehittymisen kannalta erityisen tärkeää on liikunta kasvupyrähdysten aikana. Fyysinen passiivisuus murrosiässä voikin johtaa siihen, että paras mahdollinen luuston lujuus aikuisuudessa jää saavuttamatta ja osteoporoosin riski kasvaa. Hyppyjä, pyrähdyksiä ja suunnanmuutoksia sisältäviä, painoa kannattelevia liikuntamuotoja tulisi olla runsaasti murrosiän kynnyksellä. Esimerkkejä tällaisesta liikunnasta ovat pallopelit ja aerobic. (Fogelholm, 2005)

Liikunnan terveyshyötyjen kannalta olisi tärkeää jatkaa liikuntaharrastusta myös murrosiän jälkeen. Jos liikunta lopetetaan jo 20-vuotiaana, niin myöhäisen keski-ikänsä sairaudet eivät tule ehkäistyksi. Mitä myöhempään nuoruudessa liikunnan harrastamista jatketaan, sitä paremmin se ennustaa aikuisiän fyysistä aktiivisuutta. (Fogelholm, 2005)

2.2 Lasten ja nuorten liikunnan kognitiiviset hyödyt

Liikunnan ja aivojen kehittymisen välistä yhteyttä on tutkittu laajasti viime aikoina ja niiden välinen yhteys on näytetty toteen. Monipuolinen liikunta tukee aivojen kognitiivista kehitystä sekä neuromotoristen ja motoristen taitojen kehitystä. (Syväoja & Jaakkola, 2017) Aivojen normaalin kehityksen tueksi tarvitaan vettä, ravintoa, unta ja liikuntaa (Ratey & Hagerman (2008). Aivojen hermorakenteiden on osoitettu kehittyvän motorisien harjoitteiden ja oppimisen kautta. Tämä perustuu keskushermoston rakenteiden ja mekanismien rinnakkaisiin tehtäviin motorian ja kognitiivisten tehtävien hallinnassa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet yhteyden motoristen taitojen ja kognitiivisten taitojen kehityksessä lapsuudessa sekä nuoruudessa. (Davis ym., 2011; Themanson, Pontifex & Hillman, 2008) Liikuntatunnit tarjoavat lapsille mahdollisuuden harjoitella monipuolisesti motorisia taitojaan asiantuntijan ohjaamana (Syväoja & Jaakkola, 2017).

Liikunta voi vaikuttaa positiivisesti myös lapsen minäkuvaan, tai vähintäänkin liikuntaa liittyvään minäkuvaan. Tämä edellyttää kuitenkin positiivisia kokemuksia ja palautetta liikunnasta. (Fogelholm, 2005)

Davis ja muut (2011) tutkivat liikunnan hyötyjä vähän liikkuvilla ja ylipainoisilla lapsilla. He osoittivat yhteyden kolmasluokkalaisten päivittäisen aktiivisen liikunnan ja matematiikan oppimisen väliltä. 40 minuutin päivittäinen liikunta paransi matematiikan oppimistuloksia (Davis ym., 2011).

Opetushallituksen liikunnan ja oppimisen tilannekatsauksessa 2012 liikunnalla nähdään olevan positiivinen yhteys oppimistuloksiin ja oppiainekohtaisiin tuloksiin. Etenkin koulupäivän aikana tapahtuva liikunta ja hyvä kestävyyskunto ovat yhteydessä hyviin arvosanoihin. (Syväoja ym., 2012). Lisäksi aktiivisen välituntiliikunnan on näytetty tukevan hyvää lukutaidon osaamista (Haapala ym., 2014).

Liikunta toimii merkittävänä kasvupohjana kehittyvän nuoren psyykkiselle kehitykselle. Liikunnassa lapsi tai nuori saa kokemuksia omasta suorituskyvystä, toiminnasta ja kehostaan. Tällaiset kokemukset ovat tärkeitä itsetuntemukselle ja minäkäsityksen kehitykselle. (Laakso, Nupponen & Telama, 2007)

2.3 Lasten ja nuorten liikunnan sosiaaliset hyödyt

Liikunta mahdollistaa myös aivojen psykososiaalisen kehittymisen. Oppiminen on sosiaalinen prosessi ja opimme ryhmässä ja toisiltamme (Syväoja & Jaakkola, 2017). Yhtenä keskeisimpänä liikunnasta saatavana oppimista tukevana sisältönä voidaan pitää sosiaalista vuorovaikutusta (Syväoja ym., 2012). Joukkuepelit antavat mahdollisuuden vuorovaikutuksen ja toisten huomioon ottamisen opetteluun. Samaten joukkuepeleissä voi oppia sääntöjen noudattamista, reilua peliä ja myötätuntoa (Fogelholm, 2005). Liikunnassa oppilaat saavat kokea sosiaalisia tilanteita ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia ja nämä tukevat vertaissuhteiden syntyä. Vastaavat suhteet edistävät oppilaan kouluun kiinnittymistä, jaksamista (Furrer & Skinner, 2003; Kiuru ym., 2008) ja koulumenestystä (Buhs & Ladd, 2001).

Opetussuunnitelmassa liikunnan osalta sosiaaliset hyödyt ja ulottuvuudet ovat esillä entistä enemmän. Oppilaan sosiaalinen toimintakyky nostetaan fyysisen sekä psyykkisen toimintakyvyn rinnalle ja nämä muodostavat perustan liikunnan tavoitteille. Vuosiluokilla 3-6 päätavoitteet liikunnanopetuksessa ovat motoristen- ja sosiaalientaitojen kehittämisessä. Sosiaalisen toimintakyvyn sisältöalueissa S2 vuosiluokilla 3-6 korostetaan yhteisöllisyyttä lisääviä pelejä ja leikkejä. Lisäksi oppilaiden taitoja muiden huomioimisesta ja yhteisien sääntöjen noudattamisesta tulee harjoitella. (Opetushallitus, 2016)

Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen ja erilaisten sosiaalisten taitojen oppimiseen. Liikunta kehittää lapsen valmiuksia noudattaa ja kuunnella ohjeita. Liikunnan avulla lapselle voi tarjoutua mahdollisuuksia tunteiden purkamiseen tai niiden käsittelyyn. Tällaiset taidot ovat tärkeitä sosiaalisen vuorovaikutuksen edellytyksiä. Liikunnassa opitaan tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, ryhmätyöskentelytaitoja sekä itseohjautuvuutta, jotka saattavat osittain selittää liikuntaa harrastavien nuorten hyviä oppimistuloksia. (Kantomaa, 2010)

3 Motivaatio ja sen muodostuminen

Tässä kappaleessa käsitellään motivaation muodostumista ja sen eri ilmenemismuotoja. Lisäksi kappaleessa tarkastellaan motivaation ilmenemistä erilaisissa tilanteissa sekä erityisesti liikuntaan liittyviä motivaatiotekijöitä.

3.1 Motivaatiosta yleisesti

Movere on latinan kieltä ja tarkoittaa liikkumista. Se on motivaation etymologinen perusta. Nykyisin motivaation merkitys on laajentunut ja se tarkoittaa järjestelmää, joka käsittää ihmisen käyttäytymistä virittävät ja ohjaavat tekijät. Yksittäistä edellä mainitun kaltaista tekijää, joka voi olla esimerkiksi vietti, palkkio, halu tai tarve, kutsutaan motiiviksi. Motiivien seurauksena muodostuvaa tilaa, joka sisältää yksilön kannusteista, tarpeista ja ympäristöstä tekemiä havaintoja ja tulkintoja, kutsutaan motivaatioksi. (Peltonen & Ruohotie, 1987)

Motivaatioon liittyy aina yksilön osallistuminen tavoitteelliseen toimintaan, jossa joko tullaan arvioiduksi tai pyritään saavuttamaan tietty suoritusstandardi tai normi. Perusoletuksena toimii se, että yksilö on itse vastuussa tuloksesta. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta toimii vaikkapa liikuntatunnilla tehtävän fyysisen toimintakyvyn testin suorittamistilanne. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Motivaation tutkiminen on alun alkaen keskittynyt näkyvään käyttäytymiseen. Viime vuosikymmeninä motivaatiotutkimus on kuitenkin pääasiallisesti siirtynyt tutkimaan taustalla vaikuttavia näkymättömiä psykologisia ilmiöitä. (Liukkonen & Jaakkola, 2017) Tällaisia ovat esimerkiksi uskomukset, tavoitteet, arvot ja asenteet (Ryan & Deci, 2017). Motivaatiota tarkastellaankin nykyisin eritoten sosiaalis-kognitiivisena prosessina (Roberts, 2012).

Liikuntamotivaatioon keskittyvä tutkimus pyrkii usein vastaamaan kysymyksiin, mikä saa ihmisen liikkumaan tai mikä häntä liikunnassa kiinnostaa (Telama, 1986). Liikuntamotivaatio tarkoittaa sitä, kuinka helposti yksilö erilaisissa tilanteissa aktivoituu liikkumaan. Korkealla liikuntamotivaatiolla varustettu oppilas ryhtyykin liikunnallisiin aktiviteetteihin kevyemmin perusteiden kuin oppilas, jonka liikuntamotivaatio on matala. Siksi onkin tärkeää, että kaiken tasoisille liikkujille yritetään luoda sopivan tasoisia haasteita. Näin eritasoisille liikkujille pystytään tarjoamaan positiivisia kokemuksia liikunnan parissa. (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Sisäinen motivaatio on proaktiivista, eli aloitteellista. Esioletuksena on, että ihminen on luonnostaan aktiivinen olento, jolla on taipumus kehittymiseen. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan aktiivista hakeutumista sellaisten tehtävien pariin, jotka ovat mielenkiintoisia ja kehitettäviä. (Deci & Ryan, 2000) Ulkoisella motivaatiolla taas tarkoitetaan aktiviteetteja, joihin osallistutaan rangaistuksen pelon tai palkkioiden tavoittelun tai sosiaalisen hyväksynnän vuoksi. Toimintaa kontrolloivat siis ulkoiset tekijät. (Ryan & Deci, 2017)

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio voidaan erottaa toisistaan ainakin kolmelta osin (Vallerand & Fortier, 1998). Ensinnäkin ne eroavat teleologisesti, eli toiminnan päämäärien suhteen tarkasteltuina (Bolles, 1967). Sisäisesti motivoitunut ihminen osallistuu toimintaan tehtävän itsensä vuoksi. Ulkoisesti motivoitunut henkilö taas on mukana toimintaan osallistumisesta seuraavien hyötyjen takia. Esimerkiksi kuntoilu, jonka tavoite on laihtua, on ulkoisesti motivoitunutta toimintaa. Sisäisesti motivoituneen ihmisen fokus on itse tekemisessä eikä sen seurauksissa. (Vallerand, 2001) Flow-tilaa eli virtauskokemusta käytetään usein esimerkkinä sisäisesti motivoituneesta toiminnasta (Deci & Ryan, 2000). Flow-tilassa tekemisestä itsestään tulee tekemisen päämäärä. Tällaisen virtauskokemuksen syntyyn vaaditaan sopiva tasapaino tekijän taitojen ja tehtävän haastavuuden välille. (Csikszentmihalyi, 1990)

Toiseksi sisäisen ja ulkoisen motivaation voi erottaa fenomenologisesti tarkasteltuna. Tällä tarkoitetaan sitä, että sisäisen ja ulkoisen motivaation kokemukset tuntuvat erilaisilta. Sisäinen motivaatio johtaa miellyttäviin tuntemuksiin, kuten nautintoon, vapauden tunteeseen ja rentoutumiseen. Ulkoisesti motivoitunut henkilö saattaa tuntea olevansa jännittynyt ja paineen alla. Esimerkiksi sosiaalinen hyväksyntä on enimmäkseen itsen ulkopuolella olevista tekijöistä riippuvaista. Onkin helppo ymmärtää, että tällainen asetelma saattaa johtaa ahdistukseen. (Vallerand, 2001)

Kolmanneksi sisäisen ja ulkoisen motivaation erottavat toisistaan ne palkkiot, joita yksilöt motivaatioidensa lajista riippuen tavoittelevat (Vallerand, 2001). Ulkoisesti motivoitunut henkilö tavoittelee toimintaan osallistumisellaan joko sosiaalisia tai materiaalisia palkintoja (Deci & Ryan, 1985a) Ulkoisena palkkiona voi toimia esimerkiksi opettajan antama hyvä liikuntanumero tai arvostuksen lisääntyminen muiden silmissä. Rangaistuksena taas voi olla esimerkiksi pelko kasvojen menettämisestä julkisesti. (Liukkonen & Jaakkola, 2017) Sisäisesti motivoivat tehtävät taas vetävät yksilöä puoleensa ja ihminen kokee halua heittäytyä tällaisten tehtävien pariin ulkoisista palkkioista riippumatta (Martela & Jarenko, 2014).

3.3 Motivaation ilmeneminen

Motivaation ilmenemisestä on useita eri malleja. Yhden mallin mukaan motivaation ilmeneminen voidaan jakaa kahteen osaan: tilannekohtaiseen ja yleiseen motivaatioon. Tilannekohtaisesta motivaatiosta puhutaan, kun tarkoitetaan jotakin tiettyä tilannetta ja juuri sillä hetkellä vaikuttavia motiiveja. Nämä motiivit voivat kummuta joko ympäristöstä tai yksilön sisältä johtuen johonkin päämäärään suuntautuvaan toimintaan. Yleismotivaatio taas muistuttaa pitkälti asennetta ja on tilannekohtaista motivaatiota pysyvämpää. Yleismotivaatio saattaa esimerkiksi olla tilannekohtaisen motivaation synnyn taustalla. (Ruohotie, 1998) Lyhyesti ilmaistuna yleismotivaatio vaikuttaa tekemisen laatuun ja tilannekohtainen motivaatio vireyteen (Telama, 1986).

Fordin (1992) Motivaationaalinen Systeemitheoria (*Motivational Systems Theory*) hahmottaa motivaation ilmenemisessä kolme eri tekijää. Sen mukaan motivaatio ilmenee tehtävään paneutumisen voimakkuutena, tehtävään suuntautumisena ja tehtävän sääntelynä. Voimakkuudella tarkoitetaan sitä, miten innokkaasti valitun aktiviteetin parissa toimitaan. Suuntautuminen tarkoittaa aktiviteettien valikointia ja sääntely puolestaan sitä, kuinka sinnikkäästi tehtävän parissa jaksetaan ponnistella. (Ford, 1992)

Motivaatio voidaan nähdä myös hierarkkisena rakenteena, jossa motivaation muodostumiseen vaikuttavat sosiaaliset tekijät. Nämä tekijät kuuluvat yleiseen, kontekstuaaliseen tai tilanteelliseen tasoon. Yleisen tason tekijä vaikuttaa useilla elämän alueilla. Tällainen tekijä voi olla esimerkiksi kasvavan lapsen vanhemmat. Kontekstuaalisen tason tekijänä voi toimia esimerkiksi valmentaja, jonka rooli motivaatioon vaikuttavana osapuolena rajoittuu urheiluun. Tilanteellisena tekijänä voi toimia esimerkiksi joukkuekaverin antama positiivinen palaute hyvän suoriituksen jälkeen. (Vallerand, 2007)

3.4 Itsemääräämisteoria motivaation muodostumisen perustana

Tässä kappaleessa käsitellään itsemääräämisteoriaa motivaation muodostumisen osana. Itsemääräämisteoria on kokonaisvaltainen makrotason teoria, joka keskittyy ihmisen motivaatioon, tunteisiin ja kehitykseen (Deci & Ryan, 2000). Sen ytimessä ovat sosiaaliskognitiiviset perustarpeet: Koettu autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Näiden perustarpeiden täyttyminen määrittelee toiminnan sijoittumisen motivaatiojatkumossa, jonka toisessa päässä on amotivaatio, eli motivaation puuttuminen, ja toisessa sisäinen motivaatio. (Deci &

Ryan, 1985b) Teoria pureutuu myös jo käsiteltyyn ulkoiseen motivaatioon tarkemmin. Itsemääräämisteoriat tunnetaan myös nimellä itseohjautuvuusteoria.

3.4.1 Sosiaaliskognitiiviset perustarpeet

Koettu autonomia merkitsee henkilön mahdollisuuksia vaikuttaa omaan toimintaansa ja sen säätelyyn (Deci & Ryan, 1985b). Tällä ei viitata siihen, että ihmisen tulisi saada päättää, miten tai mitä tehdään, vaan tehtävät sekä ohjeistus voivat tulla myös ulkopuoliselta taholta. Sisäisen motivaation syntymisen kannalta merkityksellistä on se, että yksilö tuntee omaavansa valinnanvapauden ulkopuolisen tahon määrittelemän ja itse valitsemansa toiminnan välillä. (Deci, 1980) Autonomian kokemukset ovat tärkeitä liikuntamotivaation kehityksen kannalta ja vaikuttavat siihen, kehittykö motivaatio ulkoiseksi vai sisäiseksi (Deci & Ryan, 2000).

Koettu pätevyys muodostuu yksilön omista käsityksistä tämän kyvyistä ja niiden riittävydestä hänen erilaisten haasteiden ja tehtävien parissa toimiessaan (Ryan & Moller, 2017). Koettu pätevyys on hierarkkinen ja se sisältää useita alapätevyysalueita, jotka yhdessä muodostavat yleisen itsearvostuksen. Alapätevyysalueiksi määritellään sosiaalinen-, fyysinen- ja tiedollinen pätevyys sekä tunnepätevyys. Nämä alueet eivät välttämättä ole linjassa keskenään, vaan ihmisen käsitykset omista pätevyyksistään eri osa-alueilla voivat vaihdella. Pätevyyden kokemusten vaikutus itsearvostukseen määräytyy sen mukaan, miten tärkeiksi yksilö eri alapätevyysalueet kokee. (Liukkonen & Jaakkola, 2017) On mahdollista kokea itsensä fyysisesti päteväksi, muttei vaikkapa sosiaalisesti tai tiedollisesti (Fox, 1997). Vaikutukset ovat yksilöllisiä, ja toiselle tietyn osa-alueen koettu pätevyys saattaa olla toiselle täysin merkityksetöntä. Itsearvostuksen kannalta on positiivista, että pätevyys pelkästään yhdellä alapätevyysalueella voi vaikuttaa positiivisesti yleiseen itsetuntoon. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Koetun pätevyyden ja tehtävään motivoitumisen välillä on osoitettu suora yhteys. Pätevyyden tunne onkin merkittävä tekijä sisäisen motivaation synnyttämiseksi. Henkilökohtaisen kehityksen kautta koettu pätevyys ja koettu autonomia liittyvät toisiinsa ja ne ilmenevät usein samanaikaisesti. (Ryan & Deci, 2007)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on kokemusta turvallisuuden, hyväksytyksi tulemisen ja ryhmään kuulumisen tunteesta (Ryan & Deci, 2007). Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeä motivaation lähde. Hyvän ryhmähengen omaavassa ryhmässä on innostavaa olla sekä toimia.

(Ntoumanis, 2001; Ryan & La Guardia, 2000; Standage ym., 2003) Vaikka sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tiedetään olevan yksi kolmesta sisäiseen motivaatioon vaadittavasta perustarpeesta, se voi toimia myös ulkoisena motiivina. Yhteisön sisäinen arvostus jotakin tiettyä käyttäytymistä kohtaan voi toimia motivaationa toiminnalle, joka ei itsessään olisi kiinnostavaa. (Deci & Ryan, 2000)

3.4.2 Motivaatiojatkumo

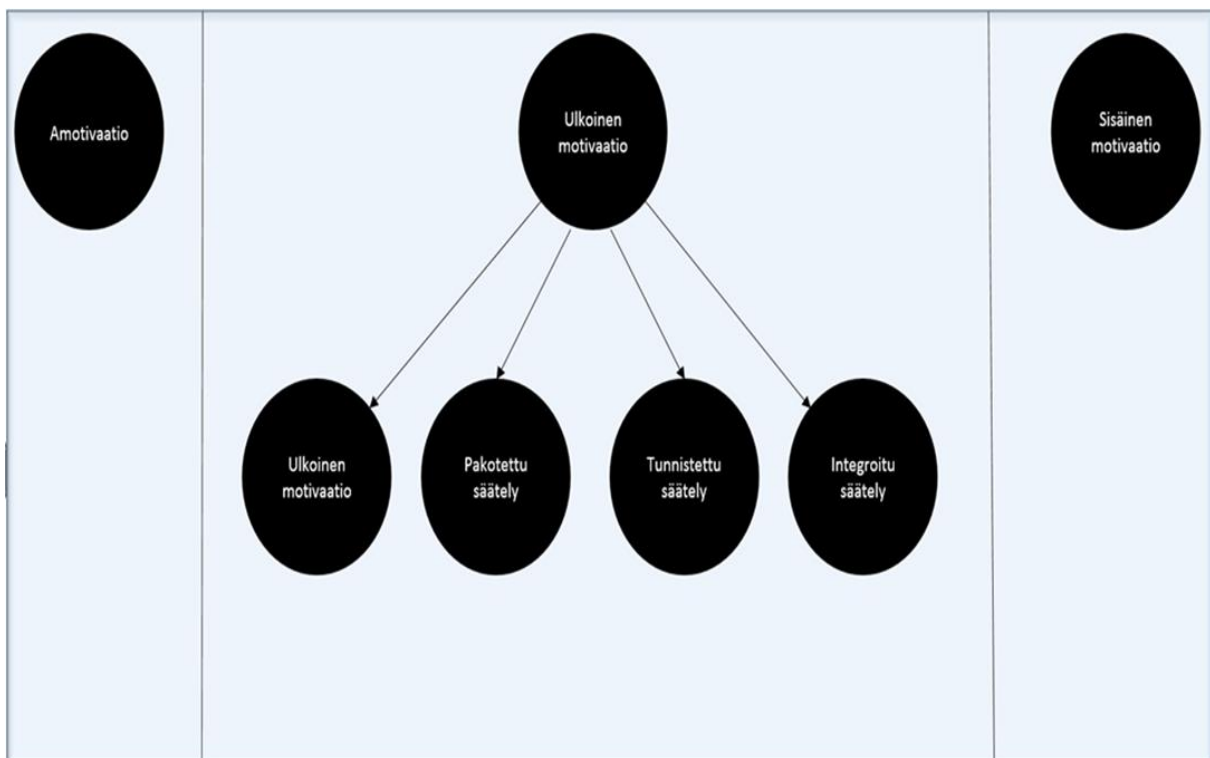
Itsemääräämisteoria hahmottaa motivaation jatkumona, jonka toisessa päässä on sisäinen motivaatio, ja toisessa amotivaatio, eli motivaation täydellinen puuttuminen (Ryan & Deci, 2017). Pääosin ihmisten motiivit tehtävien tekemiseen asettuvat johonkin amotivaation ja sisäisen motivaation välimaastoon. Tällaisessa tilanteessa puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Ulkoinen motivaatio määriteltiin jo aiemmin toiminnaksi muiden syiden kuin itse toiminannan mielekkyyden vuoksi. Toiminnan syysuhteen sijainti löytyy tällöin ulkoisista palkkioista. (Deci & Ryan, 1985b) Itsemääräämisteoriassa toiminta ei kuitenkaan ole vain sisäisesti tai ulkoisesti motivoitunutta, vaan amotivaation ja sisäisen motivaation välissä on neljä ulkoisen motivaation astetta, jotka ovat ulkoinen motivaatio, pakotettu säätely, tunnistettu säätely ja integroitu säätely (Deci & Ryan, 2000).

Ulkoisessa motivaatiossa toiminta on ulkoapäin kontrolloitua ja toimintaa ohjaa rangaistuksen pelko tai ulkoinen palkinto. (Deci & Ryan 1985b; 1991; Vallerand 1997; 2001) Esimerkkejä ulkoisesta palkkiosta ovat vaikkapa opettajan antamat arvosanat tai maineen ja arvostuksen kasvu muiden silmissä. Rangaistuksena voi toimia esimerkiksi kielteinen palaute tai pelko kasvojen menettämisestä heikon testituloksen takia. Vastaavat ulkoiset motivaatiot saattavat olla toimivia lyhyellä aikavälillä, mutta tarkastellessa niitä pitemmällä aikajaksolla eivät ne ole yleensä yhtä toimivia ja tehokkaita kuin sisäinen motivaatio. Usein ulkoisen motivaation häviössä haluttu toiminta loppuu. (Vansteenkiste & Deci, 2003)

Pakotetussa säätelyssä oppilas on mukana toiminnassa ilman vaihtoehtoja, kuitenkin samalla kokien toiminnan myös henkilökohtaisesti tärkeäksi. Täten pakotettu säätely on siis astetta lähempänä itselähtöistä autonomista motivaatiota, kuin ulkoinen motivaatio. Oppilas ei kuitenkaan ole mukana toiminnassa vain tekemisen ilosta vaan kokee syyllisyyttä, mikäli ei osallistu tehtävään. (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 2001)

Tunnistettu säätely on toimintaa, johon liittyy positiivisia arvoja ja se on jo enemmän itsemäärättyä. Vaikka toiminta ei olisikaan kovin mieluisaa, ei tehtävään osallistuminen aiheuta paineita. Tunnistetussa säätelyssä toimintaa pidetään henkilökohtaisesti arvokkaana ja tärkeänä. (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 2001)

Integroitu säätely on lähimpänä sisäistä motivaatiota motivaatiojatkumo teoriassa. Toiminnasta on tullut tärkeä osa hänen persoonallisuuttaan ja tavoitteitaan. Toiminta on hyvin autonomista, mutta oppilas on edelleen mukana toiminnassa ilman vaihtoehtoa olla osallistumatta toimintaan. Integroitu säätely kehittyy usein vasta nuoruusiän lopulla. (Vallerand, 2001) Motivaatiojatkumoa ja ulkoisen motivaation eri asteita havainnollistaa kuvio 1.



Kuvio 1. Malli motivaatiojatkumosta mukaillen Gagnea ja Deciä (2005).

3.5 Tavoiteorientaatiot motivaation muodostumisen perustana

Nichollsin (1989) kehittämä tavoiteorientaatioteoria on toinen liikuntatutkimuksissa paljon käytetty motivaatioteoria itsemääräämisteorian rinnalla (Lochbaum ym., 2016). Sen peruslähtökohtana toimii ajatus siitä, että kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa pääasiallisena motiivina toimii lähtökohtaisesti pätevyyden osoittaminen (Liukkonen & Jaakkola 2017; Nicholls 1989). Tavoiteorientaatioteorian näkemys on, että suoritusilanteissa on kaksi erilaista tapaa,

eli niin sanottua tavoiteperspektiiviä, osoittaa omaa pätevyyttä ja tuntee itsensä onnistuneeksi. Näitä tavoiteperspektiivejä ovat tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. (Liukkonen & Jaakkola, 2017b; Nicholls, 1989) Seuraavissa alaluvuissa käsitellään näitä tavoiteperspektiivejä sekä motivaatioilmastoa.

3.5.1 Minä- ja tehtäväsuuntautuneisuus

Tehtäväorientaatiolla, tai tehtäväsuuntautuneisuudella, tarkoitetaan koetun pätevyyden tunteen kokemista oman ahkeran yrittämisen ja kehittymisen ansiosta. Pätevyyden tunne syntyy tällöin oman tehtävän suorittamisen ja siinä kehittymisen kautta. Tehtäväorientoitunut oppilas keskittyy tehtävään, kehitykseen, sekä oppimisprosessiin, eikä niinkään oman suorituksensa vertaamiseen muiden vastaaviin. Tällainen oppilas myös valitsee haastavia tehtäviä eikä turhaannu haasteiden edessä, vaan pyrkii sisukkaasti selviytymään niistä. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Minäsuuntautuneen oppilaan koetun pätevyyden tunne on riippuvainen oman suorituksen tasosta suhteissa muihin suorituksiin. Pätevyyden tunne on yhteydessä tulosten tai niiden vaatiman ponnistelun sosiaaliseen vertailuun. Oppilas ei ole tyytyväinen omaan suoritukseensa, vaikka se olisi hyvä, jos suoritus ei pärjää suhteessa muiden suorituksiin. Minäsuuntautuneella oppilaalla, joka tuntee oman pätevyytensä heikoksi, on vaarana alisuoriutua tehtävistä ja vältellä haasteita. Valitsemalla liian helppoja tai vaikeita tehtäviä oppilas pyrkii varmistamaan onnistumisensa tai saamaan selityksen epäonnistumiselle. Lisäksi oppilas on herkkä keskeyttämään toiminnan, jossa on vaara epäonnistua. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Kaikissa ihmisissä on havaittavissa tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta, sillä ne eivät ole tosiaan poissulkevia tekijöitä. Liikuntatunneilla ja liikuntatilanteissa on aina mukana henkilöitä, jotka ovat hyvin kilpailullisia ja haluavat kilpailla. Liikuntamotivaation kannalta onkin tärkeää hahmottaa tehtävä- ja minäsuuntautuneisuuden suhde. Liikuntatunnin sujuvuuden kannalta on merkittävää, että tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän vahvaa. Tällöin minäsuuntautuneisuuden määrällä ei ole väliä tunnin toimivuuden kannalta. Riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden varmistaminen on tärkeä pedagoginen toimenpide positiivisen liikuntakokemuksen luomiseksi. Kilpailulla ei itsessään ole merkitystä motivaation kannalta, jos toiminnassa on mukana riittävästi tehtäväsuuntautuneisuutta. Motivaatio-ongelmat ovat yleensä yhteydessä tilanteisiin, joissa oppilaan minäsuuntautuneisuus on vahvempaa kuin tehtäväsuuntautuneisuus. Tilanne on motivaation kannalta vaikea, jos oppilas vielä tämän lisäksi kokee oman liikunnallisen pätevyytensä heikoksi. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

3.5.2 Motivaatioilmasto

Opetustapahtumien liikunnallisen motivaation kehityksen tutkiminen on viimevuosina painotunut sosiaalkognitiivisiin näkökulmiin, josta käsite motivaatioilmasto on syntynyt (Roberts & Treasure, 2012). Liikuntapedagogiikan kontekstissa motivaatioilmasto tarkoittaa yksilön subjektiivista kokemusta sosioemotionaalista ilmapiiristä erityisesti oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja sisäisen motivaation edistämisen näkökulmista (Ames, 1992). Oppilaan kokemukset koululiikunnan motivaatioilmastosta vaikuttavat hänen motivaatiotekijöihinsä ja esimerkiksi onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautumiseen. Motivaatioilmaston vaikutus näkyy myös kyvykkyyden kokemuksissa ja arvostuksissa liikuntatunnilla. (Hein, Koka & Hagger, 2015; Jaakkola ym., 2015; Liukkonen ym., 2010; Ulstad ym., 2016.) Ryanin & Decin (2017) mukaan itsemääräämisteorian kolme psykologista perustarvetta voivat täytyä tai olla täyttymättä riippuen koululiikuntatunnin motivaatioilmastosta.

Liukkosen ja Jaakkolan (2017) mukaan kilpailu yhdistetään usein liikuntaan, mutta on hyvä huomata, ettei ihmisellä ole biologiaan perustuvaa kilpailuviettä. Kilpailullisuus on heidän mukaansa seurausta sosiaalisista ympäristöistä ja elämän aikana hankituista kokemuksista. Ihmisellä on kuitenkin tarve kokea kyvykkyyttä itselleen tärkeissä asioissa ja tätä tarvetta pönkitetään esimerkiksi normatiivisen ja itsevertailun kautta. Kilpailua ei tarvitse poistaa oppitunneista, mutta opettajan on pyrittävä luomaan tunneilleen tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, joka edistää onnistumisen kokemuksia. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Eptseinin (1989) kehittämän Target – mallin avulla opettaja voi pyrkiä tukemaan ja havainnoimaan motivaatiota edistävien osioiden toteutumista. Target muodostuu pedagogisista elementeistä: tehtävien toteutustapa (task), opettajan auktoriteetti (authority), palautteen antaminen (rewarding), oppilaiden ryhmittelyperusteet (grouping), toiminnan arviointi (evaluation), ja joustavuus ajankäytössä (timing). Korostamalla pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta näiden osa-alueiden alla opettaja voi toiminnallaan viedä motivaatioilmaston kehitystä positiiviseen suuntaan. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

3.6 Aiempia tutkimuksia kilpailusta koululiikunnassa motivaation näkökulmasta

Oxfordin internetsanakirja määrittelee kilpailun seuraavasti: Tapahtuma tai kilpailu, johon osallistutaan paremmuuden osoittamiseksi jollakin tietyllä osa-alueella (Oxford Living Dictionaries, 2018). Minäsuuntautuneella oppilaalla pätevyyden ja autonomian kokemukset eivät ole omassa hallinnassa, kilpailun voittaminen muita vastaan ei ole pelkästään itsestä kiinni. Tehtäväsuuntautuneella oppilaalla autonomian ja pätevyyden kokemukset ovat omassa kontrollissa. (Liukkonen & Jaakkola, 2017) Tehtäväsuuntautunut oppilas ei siis kilpaile muita oppilaita, vaan omaa aiempaa suoritustaan vastaan.

Sanaa ”kilpailu” ei mainita kertaakaan koko opetussuunnitelmassa. Oppiaineen tavoitteiden keskiössä on kuitenkin itsemääräämisteoriana mukailevia arvoja, kuten onnistumisen ja pätevyyden kokemusten sekä yhdessä tekemisen tunteen aikaansaaminen. Tavoitteissa mainitaan liikunnan oppiaineen kohdalla mahdollisuus kisailuun ja sen toteuttamiseen opetuksessa. (Opetushallitus, 2016) Kuten jo aiemmin tuli ilmi, kilpailulla ei sinällään ole vaikutusta oppilaiden motivaatioon, kunhan toiminta on muuten tarpeeksi tehtäväsuuntautunutta (Liukkonen & Jaakkola, 2017). Seuraavaksi referoimme muutamia liikunnan oppiainetta, kilpailua ja liikuntamotivaatiota koskevia tutkimuksia.

Kilpailun positiiviseksi kokemisen ja liikunnan arvosanan välillä on selkeä yhteys. Kiitettävän (10-9) numeron oppilaat pitävät selkeästi enemmän kilpailusta oppitunneilla verrattuna tyydyttävän (7-5) arvosanan saaneisiin. (Heikinaro-Johansson & Palomäki, 2011) Toisaalta kilpailu voi lisätä motivaatiota sellaisiin tehtäviin joihin oppilaiden on muuten vaikea motivoitua. Kilpailu voi tuoda osalle oppilaista ryhmään kuulumisen ja itsensävoittamisen kokemuksia. (Heikintalo & Keskinen, 2005)

Heikintalo ja Keskinen (2005) pitävät kilpailua pedagogisena menetelmänä, joka toimii myös koulumaailmassa ja tuo tervetullutta vaihtelua oppimistilanteisiin ja projekteihin. Ryhmien käyttö kilpailuissa voi luoda onnistumisen kokemuksia ja antaa ryhmässä toimimisen kokemuksia. Kilpailulla voi olla osalle ahdistavia vaikutuksia, mutta toisille se voi antaa ylimääräistä motivaatiota. (Heikintalo & Keskinen, 2005)

Nuorisotutkimusseuran vuonna 2017 julkaisemassa pitkäikäistutkimuksessa todettiin kilpailun olevan lapsille ja nuorille vähiten tärkeä merkitystekijä liikunnassa. Tutkimus toteutettiin kyselynä turkulaisille lapsille ja siihen vastattiin vuosina 2003 ja 2013. Liiallinen kilpailuhenkiyys mainittiinkin useamman vähän liikuntaa harrastaneen nuoren toimesta syyksi siihen,

miksi he eivät olleet juurikaan kiinnostuneet harrastamaan liikuntaa urheiluseurassa. Vähän liikkuvien nuorten suhtautuminen koululiikuntaan oli myös huomattavasti muita nuoria negatiivisempaa. (Vanttaja ym., 2017)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korostamisen liikuntatunneilla on havaittu parantavan yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden liikuntamotivaatiota. Samalla havaittiin myös poikien olevan tyttöjä enemmän minäsuuntautuneita. Tämän lisäksi havaittiin tyttöjen olevan poikia tehtäväsuuntautuneempia. (Jaakkola, 2002)

Vuonna 2012 julkaistussa laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin sitä, mitä liikunta 6.- ja 9.-luokkalaisille tarkoittaa ja mitä se heidän mielestään sisältää. Tutkimuksessa havaittiin, että kilpailu ei ollut keskeistä liikunnassa, mutta onnistumisen kokemukset ja voittaminen koettiin tärkeiksi, varsinkin fyysisesti aktiivisilla oppilailla. (Matarma, 2012) Pätevyyden kokemusten merkityksellisyys liikuntamotivaatioon liittyy itsemääräämisteorian näkökulmasta olennaisesti sosiaalis-kognitiivisten perustarpeiden täyttymiseen (Ryan & Deci, 2017).

4 Tutkimuksen toteutus

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi tutkimuksen toteutusta ja kerrotaan, kuinka aineisto on kerätty ja analysoitu. Alaluvuissa kuvaillaan myös haastattelutilanteita sekä niissä käytettyjä välineitä ja metodeita. Aluksi avataan tutkimustehtävää ja –kysymyksiä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia koululiikunnan mielekkyydestä. Selvitämme myös mikä luokanopettajaopiskelijoita on koululiikunnassa motivoinut ja millainen rooli kilpailulla on liikunnan oppiaineessa heidän mielestään ollut. Olemme myös kiinnostuneita siitä, millaiseksi haastateltavat ovat kokeneet liikuntatuntien motivaatiomaston. Perehdyttyämme yleisiin liikuntatutkimuksessa käytettäviin motivaatioteorioihin on mielenkiintoista nähdä, miten haastateltavien kokemukset niihin vertautuvat.

Haastattelujen aikana ja viimeistään aineiston analysointivaiheessa kävi selväksi, että tutkimuskysymyksiä pitää muokata vastaamaan paremmin aineiston sisältöjä. Uudet tutkimuskysymykset määriteltiin käsittelemään liikuntatunteja, kilpailua ja motivaatiota alkuperäistä laajemmin. Lopulliset tutkimuskysymykset olivat:

1. Mitkä tekijät vaikuttivat liikuntatuntien yleiseen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon oppiainetta kohtaan peruskoulussa?
2. Mikä oli kilpailun merkitys liikuntatunneilla?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus. Laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä, kokemusperäistä tutkimusta. Kvalitatiivinen tutkimusote on erityisen sopiva muun muassa silloin, kun kiinnostuksen kohteena on tietyissä tapahtumissa mukana olleen yksittäisen toimijan merkitysrakenteet (Metsämuuronen, 2003). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on myös kyse siitä tavasta, jolla empiirinen analyysi havaintoaineistoa tarkastelee, ja argumentointi tapahtuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuskohdetta pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita jo olemassa olevien väittämien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009) Tutkimuksen

tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikunnasta oppiaineena, tunneilla esiintyneestä kilpailusta ja siitä, mikä on haastateltavien mielestä ollut toimivaa pedagogiikkaa, joten kvalitatiivinen tutkimusote on tässä tapauksessa perusteltu. Näistä esimerkeistä voi olla hyötyä liikuntaa opettaville opettajille tulevaisuudessa.

Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografiaa käytetäänkin erityisesti ihmisten käsityksiä asioista tutkittaessa (Metsämuuronen, 2003). Useimmiten tutkimuskohteena on jonkin arkielämän ilmiön kokeminen ja käsittäminen. Fenomenografiassa näitä käsityksiä tutkitaan toisen asteen näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan sitä, että käsitysten vaihtelevuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota. (Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa tämä ilmiö on koululiikuntatunti ja siellä esiintyvä kilpailu. Niin kilpailu, kuin liikuntatunnitkin ovat kouluikäisille lapsille ja nuorille arkipäiväisiä ilmiöitä, jotka herättävät yleensä vahvoja tunteita niin puolesta kuin vastaanakin. Ilmiö onkin kiinnostava tutkittava, koska siihen liittyvät käsitykset ovat niin polarisoituneita.

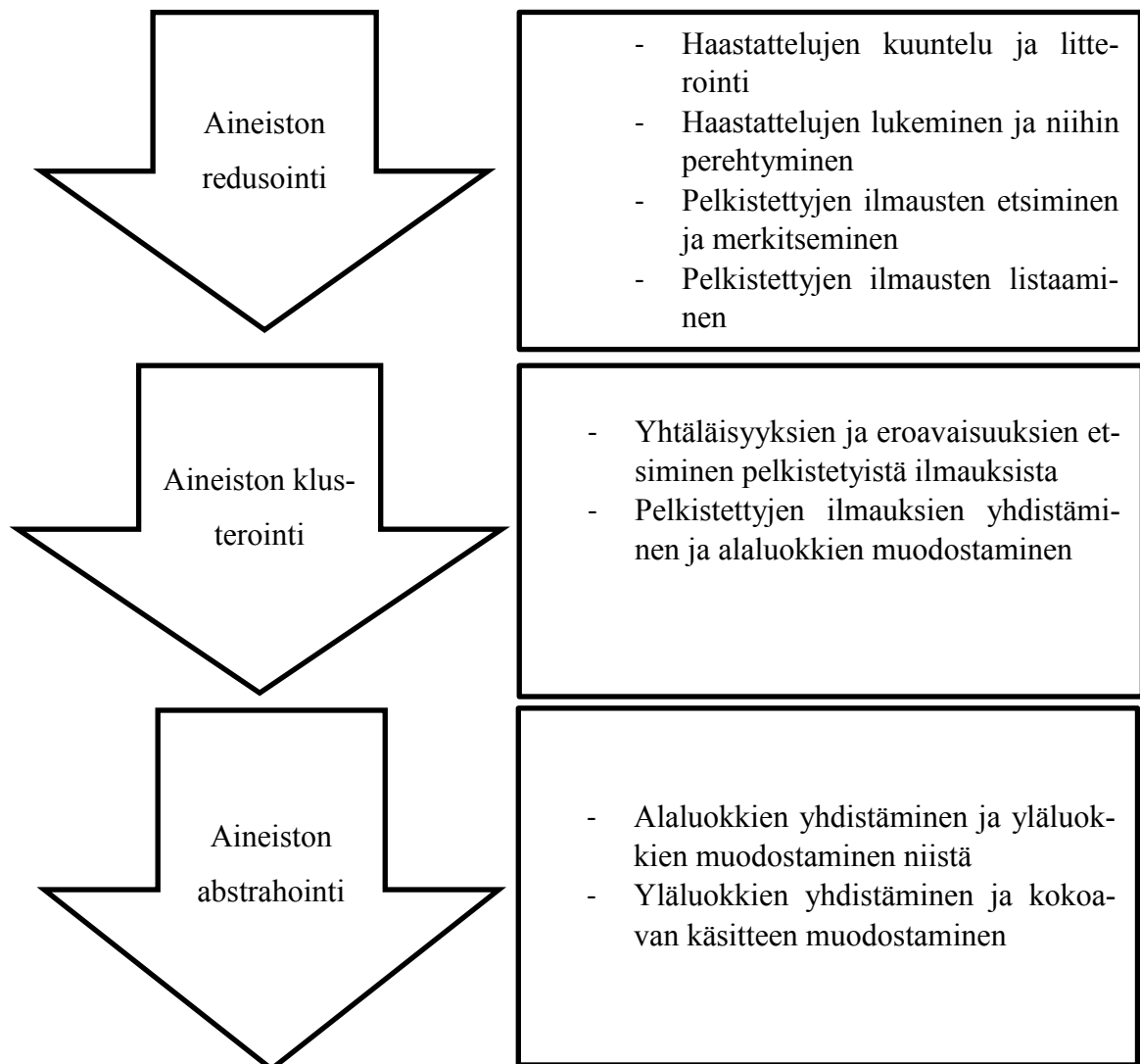
Fenomenografista tutkimusotetta on kritisoitu muutamain eri tavoin. Ensinnäkin suljetussa tilanteessa syntyneiden käsitteiden yleistettävyyks käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin ei ole selvää. Yliopisto- tai oppilaitostasolla opetetut käsitteet eivät myöskään välttämättä käänny suoraan käytännön työn kontekstiin. Käsitteet ovat siis kontekstisidonnaisia. On myös mainittava se, että käsitteet muuttuvat. Niistä saadaan fenomenografiassa siis vain poikittaisleikkaus. Kritisoida voidaan vielä sitä, kuinka on mahdollista mitata kenen käsitys jostakin asiasta on ”oikea”, ”väärä” tai kehittynein. (Metsämuuronen, 2003) Tavoitteena tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ole laittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koululiikunnasta ja siinä esiintyvistä kilpailusta paremmuusjärjestykseen, vaan selvittää, miten he ovat kokeneet kilpailun ja liikuntatunnit henkilökohtaisesti. On myös hyväksyttävä se tosiasia, että käsitykset muuttuvat, eivätkä haastateltavat välttämättä kymmenen vuoden päästä enää jaa samoja käsityksiä kuin tänä päivänä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimaan heidän käsityksiään tässä elämäntilanteessa tämänhetkisiin kokemuksiin suhteutettuna. Vaikka käsitykset tulevaisuudessa muuttuisivat ja todennäköisesti muuttuvatkin, ei se tee tutkimuksesta yhtään enemmän tai vähemmän validia tai merkittävää.

4.3 Aineiston hankkiminen ja tutkimusmenetelmät

Tiedonkeruumenetelmän valinta tulee tehdä perustellusti ja sen soveltuvuutta kyseisen tehtävän ongelman ratkaisemiseen pohtia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastateltaviksi valittiin luokanopettajaopiskelijoita, koska he ovat tulevia liikuntakasvattajia ja todennäköisesti pohtineet suhdettaan koululiikuntaan ammatillisista syistä jo aiemmin. Tutkimukseen valikoitui 5 luokanopettajaopiskelijaa, joiden ikähaarukka oli 24-26 vuotta. Haastateltavat koostuivat miehistä, $n=2$, ja naisista, $n=3$. Haastateltaviksi pyrittiin löytämään liikuntakokemuksiltaan mahdollisimman heterogeeninen ryhmä, mutta aineisto osoitti ryhmän olevan tavoiteltua homogeenisempi. Hirsjärven ym. (2009) mukaan haastattelu on siinä suhteessa ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, että siinä ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tämä voi heidän mukaansa olla tutkimuksessa sekä etu, että haitta. Positiivisena tekijänä voidaan pitää joustavuutta, joka on läsnä aineistonkeruussa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009) Toisaalta haastatteluissa on yleistä antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia tai pyrkiä ylläpitämään tiettyä roolia, jolloin haastattelun luotettavuus voi heikentyä (Foddy, 1995). Tutkimuksen kannalta haastattelututkimuksen tekeminen on perusteltua, sillä se antaa mahdollisuuden pureutua kiinnostaviin seikkoihin esimerkiksi tarkennettujen jatkokysymysten avulla.

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto ja sille on tyypillistä, että kysymykset eivät ole tarkkaan rajattuja tai ajoitettuja. Ainoastaan haastattelun teema-alueet eli aihepiirit ovat ennakkoon tiedossa. Teemahaastattelu on yleinen valinta aineiston hankinnassa kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, sillä se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2009) Teemahaastattelussa haastateltavien elämysmaailmaa ja määritelmiä tilanteista korostetaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Teemahaastattelu on enemmän strukturoimaton kuin strukturoitu haastattelumenetelmä. Teemahaastattelu on kuitenkin puolistrukturoitu, sillä siinä on yksi haastattelun aspekti, teema-alue ja aihepiiri, joka on kaikille sama. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle ominaiset kysymysten tarkat muodot ja järjestykset. Se ei kuitenkaan ole täysin vapaa haastattelu, kuten syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme, 2000).

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin työvaiheet mukailen Tuomea & Sarajärveä (2018).

Kun aineisto oli kerätty, haastattelut kuunneltiin läpi ja litteroitiin tekstimuotoon. Litterointitarkkuudeksi valikoitui haastattelujen kirjoittaminen sanatarkasti. Haastateltavien puheen tarkempia seikkoja, kuten taukoja, eleitä tai naurahduksia ei litteroitu, sillä se ei ollut tutkittavan

asian kannalta merkityksellistä. Litterointi tapahtui pääsääntöisesti VLC media player –ohjelmalla haastatteluja kuunnellen. Sen avulla pystyi näppärästi sääntelemään puheen nopeutta ja pysäyttelemään haastatteluja kirjoittamisen ajaksi. Litteroitua materiaalia viidestä haastattelusta syntyi noin 35 liuskaa fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1.

Litteroinnin jälkeen alkoi itse aineiston analysointi, jonka kulkua havainnollistaa kuvio 2. Aluksi aineisto luettiin läpi useampaan kertaan. Kun aineisto alkoi vaikuttaa tutulta, alettiin huomiota kiinnittää siihen, mitkä kohdat vastasivat tutkimuskysymyksiin. Värikoodeja käytettiin vastausten jaotteluun sen mukaan, mihin tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Värikoodien käyttöä havainnollistavat taulukot 1 ja 2. Kun aineisto oli saatu lajiteltua, värit poistettiin taulukoista.

Taulukko 1. Esimerkkejä värikoodaamisesta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä vastauksista.

1. Mitkä tekijät vaikuttivat liikuntatuntien yleiseen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon?
<i>”Liikuntatunneilla taas niin ehkä jos päästiin semmoseen tekemisenmeininkiin ja tuntu et vaikka joku joukkuepeli suju tosi hyvin ni se oli semmonen kiva ei mitää yksittäistä tähtihetkeä..jos kaikki toimi ja oli tasapuolista ja näin ni se oli aina kiva.” Opiskelija 5</i>
<i>”No sellainen hyvin organisoitu se opetus, et siinä on joku mielenkiintoinen selkäranka sillä tunnilla ja se etenee. Sitten sellainen kannustava, hyvä yhteishenki. ja tuota, niinku opettajalta saatu palaute. Ne on varmaan sellaiset tärkeimmät mitä itelle tulee mieleen.” Opiskelija 4</i>
<i>”Äää... samat varmaan mitkä liikunnassa yleensäkin tietysti se kilpailu itsensä ylittäminen ja sitten tämä yhdessä onnistuminen ja tekeminen tai se että huomaa että on hyvä jossakin ja sitä on kiva tehdä.” Opiskelija 2</i>

Taulukko 2. Esimerkkejä värikoodaamisesta toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä vastauksista.

2. Mikä oli kilpailun merkitys liikuntatunneilla?
<i>”Kyllähän se kilpailu... kilpailu kuuluu... kuuluu minusta liikuntatunneille kyllä se niinku monelle lapselle ni sitä motivaatiota lisää siinä että kyllä se kuitenkin kaikilta löytyy se jonkunäkönen halu aina voittaa ja pärjätä... ni kyllähän se monet sitte sytyttää ja se että sitte jos kilpaillaan varsinkin jos ni joukkueena kilpaillaa ni sitte siitä niinku opitaan siinä jo niinkö ryhmässä pyrkimään johonkin tavoitteeseen.” Opiskelija 4</i>
<i>”No mun kohdalla se paransi koska mä hivenen kallistun sinne kilpailuhenkisen puolelle mutta sitte mä tiedostan tosivahvasti sen että jos ois ollu aina siinä häviäjän puolella tai ois ollu heikko yleisestiottaen liikunnassa ni se ei ois motivoinu yhtään.” Opiskelija 5</i>
<i>”No kyllähän kaikki kilpailut ja kisat on aina sytyttäny, varsinki silloin oli vielä sitä voitontahtoa.” Opiskelija 3</i>

Seuraavaksi redusointiin, eli pelkistettiin tutkimuksen kannalta merkittävissä vastauksissa käytettyjä ilmaisuja. Taulukossa 3 ensimmäisessä lokerossa on nähtävillä alkuperäinen litteroitu ilmaisu haastattelusta. Taulukon oikealla puolella esillä on aineistosta pelkistetty ilmaus.

Taulukko 3. Näyte aineiston redusoinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
”- - Jos pelattiin jotaki joukkuepelejä ni sillai luokat vastakain ja se nyt on jääny mieleen et se oli hirveen kivaa, mutta me voitettiin aina ni se oli sen takia kivaa.”	Luokkienväliset pelit olivat kivoja, koska oma luokka voitti aina
”Oli ne hyviä silti vaikkei pärjännytkään, mutta kyllä tietty eniten on jääny mieleen ne pelireissut kun on pärjätty.”	Menestyminen jäi mieleen

Ilmausujen pelkistämisen jälkeen tutkittiin uudelleen, minkälaiset ilmaukset vastauksissa toistuivat. Ilmaukset luokiteltiin aihealueittain esimerkiksi liikuntamotivaatioon ja kilpailuun liittyen. Tässä vaiheessa päätettiin, että liikuntatunnin motivaatiotekijöitä ja tunteilla esiintynyttä kilpailua analysoidaan aluksi toisistaan erillään. Näin saatiin itsenäiset vastaukset molempiin tutkimuskysymyksiin, mutta säilytettiin mahdollisuus analyysin myöhemmässä vaiheessa tarkastella, mikä näiden tutkittavien asioiden välinen suhde on.

Tämän jälkeen tarkasteltiin, mitä mahdollisia alaluokkia pelkistetyistä ilmauksista syntyy. Aineisto siis klusteroitiin. Klusterointia havainnollistaa taulukko 4. Alaluokkia löytyi niin liikuntamotivaatioon vaikuttavien tekijöiden kuin kilpailunkin suhteen. Vastaukset siirrettiin uuteen tiedostoon alaluokkien mukaan ja alettiin etsiä mahdollisia yläluokkia.

Taulukko 4. Näyte aineiston klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Luokkienväliset pelit olivat kivoja, koska oma luokka voitti aina	Menestyminen
Pelireissut, joilla tulimenestystä jäivät erityisesti mieleen	

Alaluokkien muodostamisen yhteydessä oli jo mahdollista nähdä, että aineistosta on mahdollista muodostaa yläluokkia ja löytää yhdistävä tekijä. Abstrahointivaiheessa analyysi alkoikin

näyttää alla olevan esimerkin kaltaiselta. Alkuperäisistä ilmauksista päästiin pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien kautta kokoaviin yläluokkiin.

Yläluokkien muodostumisen jälkeen mietittiin vielä tutkimuskysymysten välisten löydösten suhdetta. Koko aineistoa yhdistäväksi tekijäksi nostettiin opettajan toiminta. Opettajan toiminnan merkitys korostui kaikilla tutkittavilla osa-alueilla ja nousi esiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Yläluokan ja yhdistävän tekijän muodostumista sekä koko analyysiprosessin kulua havainnollistaa taulukko 5.

Taulukko 5. Näyte aineiston analyysin vaiheista.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
”Mutta toki se kilpailu on ollut tärkeää. Ja sen oman osaamisen näyttäminen on itelle tosi tärkeää. Ja mä tiän et siellä on ollut meidän ryhmästä monta muutakin joille se, niinku oman osaamisen näyttäminen on tärkeää, ja niinku se saaki olla ja pitäääki.”	Kilpailu tärkeää Oman osaamisen näyttäminen tärkeää itselle ja muille	Osaamisen näyttämisen tärkeys	Koettu pätevyys	Opettajan toiminta
H1: ”Kuvaile lyhyesti parhaita muistoja liikuntatunnilta tai liikuntatapahtumista.” V4: ”Ainaki sellaset, että on onnistunut siellä. Kokenut onnistumista.”	Onnistumisen kokemukset mieleen painuvia	Menestyminen		
”Samat varmaan, mitkä liikunnassa yleensäkin. Tietysti se kilpailu, itsensä ylittäminen ja sitten tämä yhdessä onnistuminen ja tekeminen, tai se että huomaa, että on hyvä jossakin ja sitä on kiva tehdä.”	Kilpailu ja itsensä ylittäminen motivoivat Onnistumiset motivoivat Mukava tehdä, kun osaa	Onnistumisen kokemukset		

4.5 Tutkijan positio

Kvantitatiivisen tutkimuksen metodiikkaan on kehitetty useita erilaisia keinoja virhepäätelmien hallintaan. Laadullinen tutkimus taas perustuu pitkälti tutkijoiden omiin intuitioihin, tulkintoihin, järkeilyihin sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. (Metsämuuronen, 2003) Vastuu tulkintojen oikeellisuudesta jää pitkälti tutkijoiden, eli meidän vastuullemme. Tutkielman tekeminen parityönä parantaa tutkielman luotettavuutta.

Molempien tutkijoiden kilpaurheilutaustan vaikutus tiedostettiin aineiston analyysivaiheessa. Aineistoa tarkasteltiin kriittisesti ja objektiivisesti. Näemme oikealla tavalla toteutetun kilpailun liikuntatunneilla mahdollisuutena, mutta ymmärrämme, miksi joillekin kilpailu yhdistyy negatiivisiin kokemuksiin ja saattaa olla osana ikäviä muistoja. Kilpailu voi toimia hyvänä lisänä ja vaihteluna opetuksessa, mutta sen ei tule olla opetuksen keskiössä eikä tavoitteena.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan hypoteesitonta. Tutkimuksen toteuttaminen parityönä parantaa työmme luotettavuutta. Tutkijatriangulaation on osoitettu parantavan tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Työmme kaikki haastattelut ja analyysit on suoritettu parityönä ja molemmat tutkijat ovat olleet läsnä kaikissa tutkimuksen haastatteluissa sekä analyysivaiheessa.

5 Tulokset

Tässä kappaleessa avataan lyhyesti tutkimusta varten haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden taustoja, jonka jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Seuraavissa kappaleissa avataan haastateltavien taustoja. Kuvaukset liikunnannumeroineen perustuvat haastateltavien omiin kertomuksiin.

Tulokset käydään läpi tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimustulokset perustuvat tietyn tyyppiseen luokitteluun, jota on havainnollistettu taulukoiden sekä suorien tekstilainauksien avulla. Kuvioita on käytetty tarpeen mukaan tuloksien rakenteen selkeyttämiseksi.

Taustatietoja haastatelluista

Opiskelija 1 on 24- vuotias nainen, joka on liikkunut paljon nuoruudessa ja liikkuminen on tapahtunut pihapeleissä ja ohjatuissa harrastuksissa. Hänen lajivalintansa ovat pääosin olleet joukkuelajeja. Opiskelija 1:lle liikuntatunti merkitsi seuraavaa: ”*Se oli se kakstuntinen, mitä viikossa eniten odotti, missä ehkä pärjäs parhaiten ainaki ite koulussa*”. Hän kertoo olleensa erittäin kilpailullinen peruskoulun liikunnassa. Opiskelija 1:n liikunnanarvosana oli alakoulussa 9-10.

Opiskelija 2 on 24- vuotias mies, joka on harrastanut liikuntaa urheiluseurassa 5- vuotiaasta 20- vuotiaaksi asti ja kilpaurheilut joukkuelajissa. Hänelle liikuntatunti on merkinnyt ”*mukavaa vaihtelua koulupäivään*” peruskoulussa. Hän on ollut hieman kilpailullinen peruskoulun liikunnassa. Opiskelija 2:n liikunnan arvosana oli alakoulussa 9-10.

Opiskelija 3 on 26- vuotias mies ja kertoo omaavansa laajan liikuntataustan. Hänen päälajinsa ovat olleet kestävyysurheilulajeja, mutta hän on myös harrastanut joukkueurheilua. Lisäksi opiskelija 3. liittyy metsästys ja kalastusharrastukset liikuntataustaansa. Liikuntatunti on ollut hänelle tärkeä peruskoulussa: ”*Kyllähän ne liikunnallisena lapsena ni oli semmosia niinku viikon kohokohtia, että kyllä ne oli aivan lempi tuota lempioppiaineita*”. Hän kertoo olleensa erittäin kilpailullinen peruskoulun liikunnassa. Opiskelija 3:n liikunnanarvosana oli alakoulussa 10.

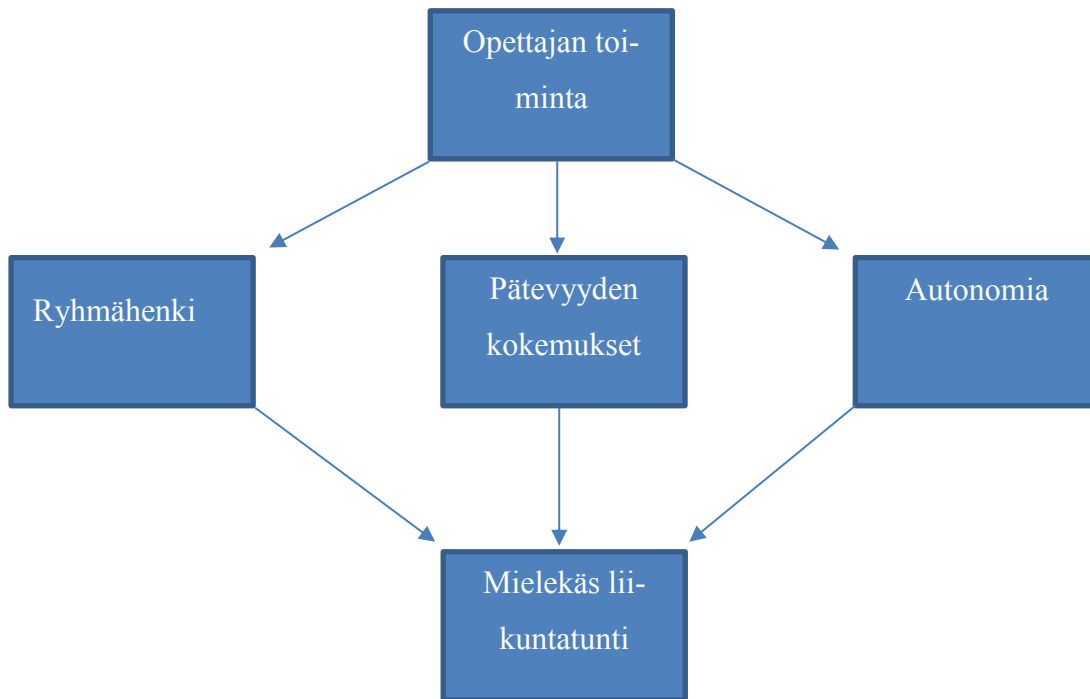
Opiskelija 4 on 25- vuotias nainen ja kertoo ettei ollut lapsena ja alakoulussa kovin aktiivinen liikuntataustaltaan, mutta innostui yläasteella ja on sen jälkeen harrastanut liikuntaa ja erityisesti kamppailulajeja aktiivisesti. Liikuntatunti on peruskoulussa ollut hänelle mukavaa vaihtelua päivään ja ”*ollut ihan mielekäs*”. Hän on ollut hieman kilpailullinen peruskoulun liikunnassa. Opiskelija 4:n liikunnanarvosana oli alakoulussa 8.

Opiskelija 5 on 24- vuotias nainen ja kertoo liikkuneensa vaihtelevasti. Hän on liikkunut välillä runsaammin ja toisinaan hieman vähemmän. Nuoruudessaan opiskelija 5. on harrastanut joukkuelajia urheiluseurassa lähinnä mukavan joukkueen vuoksi. Hänelle liikuntatunti peruskoulussa ei ole ollut kovin merkityksellinen, eikä se ole vaikuttanut hänen liikunta-aktiivisuuteensa. Opiskelija 5. kertoo ettei ole ollut kovin kilpailullinen peruskoulussa. Opiskelija 5:n liikunnanarvosana oli alakoulussa 8-9.

Käymme löydöksiämme läpi aineistonanalyysissä tekemiemme luokittelujen ja tyyppittelyjen pohjalta. Nostamme esiin tarpeellisia sitaatteja tutkimuksen aineistosta tutkimuskysymyksiin löytämiämme vastauksia havainnollistamaan ja peilaamme havaintojamme aiempaan tutkimukseen ja teoriaan.

5.1 Mitkä tekijät vaikuttivat liikuntatuntien yleiseen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon oppiainetta kohtaan peruskoulussa?

Aineistosta nousivat esiin pätevyyden kokemukset, ryhmädynamiikan merkitys sekä autonomian kokemukset. Opettajan toiminta oli selvä yhdistävä tekijä näille kolmelle yläluokalle ja sen merkitystä kerronnassa on korostettu. Edellä mainittuja tekijöitä havainnollistaa Kuvio 3. Huomasimme haastateltavien kokemusten olevan monilta osin yhteneviä Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteorian kanssa varsinkin yllä mainittujen kolmen yläluokan suhteen ja näitä yhtäläisyyksiä havainnollistetaan esimerkeillä aiemmista tutkimuksista.



Kuvio 3. Liikuntatuntien mielekkyyteen vaikuttavat tekijät.

5.1.1 Opettajan toiminta yhdistävänä tekijänä

Pätevyyden kokemusten, toimivan ryhmädynamiikan ja koetun autonomian ylle löytyi haastatteluista yhdistäväksi tekijäksi opettajan toiminta. Kaikkiin kolmeen yläluokkaan liittyvissä vastauksissa kävi toistuvasti ilmi, että opettajan toiminnalla oli iso yhteys niiden toteutumiseen. Tässä luvussa esiin nostetuista sitaateista merkittävä osa liittyy opettajan tekemiin pedagogisiin valintoihin. Millaista palautetta opettaja antaa? Kuinka joukkueet jaetaan? Miten oppilaat kohdataan? Annetaanko oppilaiden vaikuttaa tuntisisältöihin? Keskittyykö opettaja positiivisiin vai negatiivisiin asioihin? Ammattitaitoinen liikunnanopettaja käyttää erilaisia työtapoja ja menetelmiä riippuen oppilaiden tarpeista. Erilaisia opetustyyylejä voidaan hyödyntää jopa yhden liikuntatunnin aikana. Opetustapavalintoihin vaikuttavat oppilaiden taidot, aktiivisuus ja edistyneisyys. (Pangrazi & Drauer, 1995) Esimerkiksi Opiskelija 4 kertoi opetuksen vaikuttaneen liikuntatuntien mielekkyyteen.

”Noo, ala-asteella en kokenu niin mielekkääksi sitä liikunnan opetusta, mitä yläasteella.” (Opiskelija 4)

Tarkempaa esimerkkiä pyydettyä hän kertoo esimerkin opettajan käyttämistä menetelmistä voimistelussa.

”No vaikka, muistan että on jotaki telinevoimistelua ollu ja on ollu pakko saaha joku, joku liike siinä tehtyä ja sitten on ollu jonottamista ja sellasta, muut on siinä odottanu ja liikunnanopettaja on tavallaan pakottanu tekee jotaki.” (Opiskelija 4)

Opiskelija 4:n kertomuksessa on kyseessä tilanne, jossa yksi suorittaa ja muut katsovat. Jaakkolan (2017) mukaan liikuntataitojen opettamistilanteessa toiminnan määrä tulisi maksimoida. Jaakkola jatkaa kehottamalla, että turvallisuuden ja opetussisältöjen salliessa toiminnan määrän maksimoimiseksi käytetään useita suorituspaikkoja, jolloin ei tarvitse jonottaa ja saadaan tehtyä paljon suorituksia (Jaakkola, 2017).

Opettajan valitsemat keinot ja toimintatavat tulevat esiin haastateltavien kertomuksissa kaikista kolmesta pääluokasta: pätevyyden kokemisesta, ryhmädynamiikasta ja autonomiasta. Opettaja ei pysty suoraan vaikuttamaan oppilaiden liikuntamotivaatioon, mutta voi muokata liikuntatun- tien sosiaalista ilmapiiriä sellaiseen suuntaan, joka edistää sisäisen motivaation syntymistä (Liukkonen & Jaakkola, 2017b).

5.1.2 Pätevyyden kokemukset

Pätevyyden tunteiden kokeminen mainittiin jossain muodossa kaikissa haastatteluissa. Aineis- toa lähemmin tarkastellessa kävi ilmi, että pätevyyden tunteen kokeminen liittyi oman osaami- sen näyttämiseen, kilpailuissa tai peleissä menestymiseen sekä yksittäisiin onnistumisiin. Opis- kelija 1 kertoo omasta osaamisen näyttämisen tarpeestaan seuraavasti.

”Mutta toki se kilpailu on ollu tärkeätä. Ja sen oman osaamisen näyttäminen on itelle tosi tär- keätä. Ja mä tiän et siel on ollu meiän ryhmäs monta muutaki joille se, niinku oman osaami- sen näyttäminen on tärkeätä, ja niinku se saaki olla ja pitääki.” (Opiskelija 1)

Opiskelija 1:n kokemusta tukee esimerkiksi tavoiteorientaatioteoria, joka pohjautuu ajatukseen, että kaiken suoritusperusteisen toiminnan lähtökohtaisena motiivina toimii pätevyyden osoitta- minen (Nicholls, 1989). Samaten itsemääräämisteoriat nostaa koetun pätevyyden tarpeen yh- deksi kolmesta sosiaaliskognitiivisesta perustarpeesta (Deci & Ryan, 1985). Tavoiteorientaa- tioteoriassa pätevyyttä osoittaakseen, ei välttämättä tarvitse olla koko luokan taitavin tai paras, vaan oman aiemman suorituksen parantaminenkin voi riittää. Merkittävä tekijä on se, mil- laiseksi luokan motivaatioilmasto on muodostunut. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa on tärkeää olla muita parempi, tavoitesuuntautuneessa motivaatioilmastossa taas korostuu

oman suorituksen kehittäminen. (Nicholls, 1989) Opiskelija 5 kertoo omasta voittamisen kokemuksestaan luokkienvälisessä pelissä seuraavasti:

”- Jos pelattiin jotaki joukkuepelejä ni sillai luokat vastakkain ja se nyt on jääny mieleen et se oli hirveen kivaa, mutta me voitettiin aina, ni se oli sen takia kivaa.” (Opiskelija 5)

Pelin mielekkyyden kannalta tärkeänä syynä korostuu juurikin voittaminen. Heidän luokkansa on rinnakkaisluokkaa parempi. Myöhemmin opiskelija 5 kertoo miltä tuntui, jos jossakin pelissä sattui häviämään:

”No tottakai se sitte aina otti päähän mutta se ei ottanut päähän välttämättä sen takia että hävis vaan sen takia että se ite peli ei niinku toiminu siinä että mua ei olis haitannut että oltais pelattu tasapuolisilla joukkueilla ja oltais saatu semmosta hyvää peliä esimerkiksi niinku aikaiseksi - -.” (Opiskelija 5)

Tässä sitaatissa opiskelija 5:n negatiivisen kokemuksen syynä ei olekaan häviäminen, vaan pelin toimimattomuus. Hän näkeekin voittamisen tai häviämisen sijaan mielekkäänä ”hyvän pelin” aikaansaamisen. Hyvän pelin kriteeriksi hän asettaa tasapuoliset joukkueet.

”- Se oikeesti osotti niinku arvioinnissaki sen että, että se, että sää et osaa jotaki tekniikkaa vaikka ni se ei merkkää, jos sää oikeesti yrität ja näin ni se mua motivoi.” (Opiskelija 5)

Opettaja huomioi arvioinnissa oppilaiden tehtäväsuuntautuneen toiminnan tunneilla ja se motivoi Opiskelija 5:ttä. Opiskelija 5 on hyvä esimerkki siitä, että toiminnalla on yleensä useampi kuin yksi motiivi. Hän nauttii voittamisesta, mutta kaipaa silti myös tasaista peliä, jossa jokainen yrittää parhaansa. Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät olekaan toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan niitä esiintyy ihmisissä samanaikaisesti (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

Liukkonen ja Jaakkolan (2017) mukaan opettaja voi omalla toiminnallaan joko edesauttaa tai estää oppilaiden pätevyyden kokemuksia. Toisessa artikkelissa Liukkonen ja Jaakkola (2017b) kehottavat opettajaa luomaan tunneille tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, joka edistää onnistumisen kokemuksia. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja kannustaa muun muassa parhaansa yrittämiseen ja yrittämisen jatkamiseen, vaikka oppilas olisikin tehnyt virheitä (Liukkonen & Jaakkola, 2017b). Opiskelija 4:n haastattelussa tuli ilmi tapaus, jossa alakoulun opettaja väheksyi hänen innokasta yrittämistään juoksukilpailussa. Opettaja kiinnitti huomionsa puhtaasti tulokseen.

”Ja tota, öö... tosi innoissani olin siinä kilpailussa mukana ja juoksin ihan täpöllä sen matkan mut sit se liikunnan opettaja sanoi jotakin että: ”Jaa kesti näin kauan”, tai että: ”Ois voinu olla parempiki aika.” Että se oli se ainoa kommentti.” (Opiskelija 4)

Jaakkolan ja Monosen (2017) mukaan liikuntataitojen oppimisessa suurimman osan palautteesta tulisi liittyä itse suoritukseen, varsinkin jotakin tiettyä liikesuoritusta opeteltaessa. He kertovat myös, että korjaava palaute voi olla hyvin motivoivaa, sillä sen kautta oppilas saa tietoa kuinka muuttaa suoritustaan (Jaakkola & Mononen).

Kysyttäessä mikä Opiskelija 4:ä motivoi liikuntatunnilla, hän hyvin organisoidun opetuksen ja kannustavan yhteishengen lisäksi mainitsee opettajalta saadun palautteen.

”No sellanen hyvin organisoitu se opetus, et siinä on joku mielenkiintonen selkäranka sillä tunnilla ja se etenee. Sitten sellanen kannustava, hyvä yhteishenki. Ja tuota, niinku opettajalta saatu palaute. Ne on varmaan sellaset tärkeimmät mitä itellä tulee mieleen.” (Opiskelija 4)

Palautteen saamisen ja motivaation yhteydestä on myös aiempaa tutkimusta. Esimerkiksi Vans-teenkiste & Deci (2003) tutkivat häviämisen yhteydessä annetun suoritukseen liittyvän positiivisen palautteen vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Tutkimuksessa havaittiin, että suorituksistaan positiivista palautetta saaneet häviäjät olivat tilastollisesti merkittävästi sisäisesti motivoituneempia kuin verrokkiryhmäläiset, jotka eivät häviön jälkeen saaneet palautetta suorituksistaan. Opettajan antamalla palautteella on siis merkitystä. Ihminen tekee yleensä niitä asioita, joissa hän on hyvä ja varsinkin nuoruusiässä pätevyyden kokemuksilla on tärkeä merkitys liikunnan harrastamiselle (Salmela, 2006). Pätevyyden kokemusten vaikutus motivaatioon ja huomio siitä, että ihminen tekee sitä missä kokee itsensä hyväksi, korostuu seuraavassa lainauksessa, kun opiskelija 3 kertoo siitä, mikä häntä liikuntatunneilla motivoi:

”Tietysti se kilpailu, itsensä ylittäminen ja sitten tämä yhdessä onnistuminen ja tekeminen, tai se että huomaa, että on hyvä jossakin ja sitä on kiva tehdä.” (Opiskelija 3)

Tiivistettynä pätevyyden kokemuksen tarpeen havaittiin nousevan esille kaikkien haastateltavien vastauksissa. Pätevyyden kokemuksia saattoi saada joko yksin tai yhdessä onnistuen ja niitä saattoi ilmetä oman suorituksen pärjätessä vertailussa muihin, tai kun tuloksesta riippumatta teki kaikkensa ja se huomioitiin esimerkiksi opettajan tai arviointikriteerien toimesta.

5.1.3 Ryhmähenki

Haastateltavat arvioivat omat liikuntaryhmänsä pääsääntöisesti hyvähenkisiksi. Opiskelija 4 oli ainoa poikkeus. Muissa ryhmissä kaveria kannustettiin, eikä pyrkimys keskinäiseen paremmuuteen ajanut ryhmähengen edelle. Opiskelija 3 kertoo omasta ryhmästään:

”Kyllä se tais olla ihan niin että kyllä siellä niinku kannustettiin... että... Toki aina oli myös tärkeä olla se olla hyvä ja tuollain, mutta ei se minusta ehkä... Ei se näkyny siinä, että ei olis kannustettu kuitenkaan kaveria.” (Opiskelija 3)

Tarkastelemme ryhmähenkeä itsemääräämisteorian sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tavoiteorientaatioteorian motivaatioilmaston käsitteiden kautta. Reis ja kollegat (2000) ovat tutkineet koettuun sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen vaikuttavia tekijöitä. Heidän listaamansa tekijät tulevat konkreettisesti ilmi haastateltavien vastauksissa ja niihin palataan seuraavissa kappaleissa. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä lisäävät seuraavat sosiaaliset aktiviteetit:

- 1) Ryhmässä keskustellaan henkilökohtaisista asioista.
- 2) Jaettuihin tehtäviin osallistutaan.
- 3) Ryhmän jäsenet viettävät keskenään vapaa-aikaa.
- 4) Jäsenet tuntevat itsensä arvostetuksi ja kuulluksi.
- 5) Aktiviteetit koetaan mielekkäiksi tai muuten vain nautinnollisiksi.
- 6) Ryhmässä vältetään riitoja ja toimintoja, jotka aiheuttavat kuulumattomuuden tunnetta tai etäännyttävät ryhmän jäseniä toisistaan.
- 7) Ryhmässä vältetään omahyväisiä ja epävarmoja tunteita, jotka pyrkivät viemään huomion pois muilta ja keskittämään sen itsen (Reis ym., 2000).

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan yksilön subjektiivista kokemusta sosioemotionaalisesta ilmapiiristä erityisesti oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja sisäisen motivaation edistämisen näkökulmista (Ames, 1992). Motivaatioilmastoa heijastavien ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävien tai vähentävien tunnusmerkkien lisäksi haastatteluista nousi esiin erityisesti osallistumisen tärkeyttä korostavia ilmauksia. Jaettuihin tehtäviin osallistuminen kuuluu sosiaalista yhteenkuuluvuutta lisäävien tekijöiden listalle (Reis ym., 2000). Opiskelija 5 koki joukkueen, jossa osa pelaajista jätti osallistumatta peliin epämotivoivaksi.

”- - Että sitte jos vaan joutu semmosten kanssa, jotka vaa seiso kentällä tai jotka vaan ei yhtään kiinnostunut, yhtään yrittänyt, ni sit se tuntu niinku et ei sitä nyt muuallakaan elämänsä-osa-alueilla viiti kauheesti muitten puolesta hommia hoitaa että se nyt ehkä oli semmonen.” (Opiskelija 5)

Opiskelija 2 on samoilla linjoilla ja nostaa yrittämisen erityisen tärkeäksi seikaksi.

”No kyllä kai kannustettiin aina yrittämään vähintäänkin ja.. sehän se tuntuu ja sehän se kaikkien pahin oli jos ei tehny mitään.. ei ees yrittäny.” (Opiskelija 2)

Myös Opiskelija 4 kertoi tilanteesta, jossa osa oppilaista ei yksinkertaisesti halunnut ottaa osaa liikuntatunnilla tehtäviin aktiviteetteihin.

”Yläkoulun puolella oli ainakin vähän semmonen kahtia jakautunut se, että meillä oli niinku tyttöjen ja poikien liikunta erikseen ja siellä oli eri luokilta oppilaita, ja sitten jotku oli tosi paljon, kieltäyty voimakkaasti siitä toiminnasta ja ne oli sitten vähän niinkun, saattoivat nimitellä tai huudella ja kaikkea sellasta. Vaikka meidän luokan oppilaat sitte oli keskimäärin tosi motivoituneita ja meillä oli hyvä henki siinä keskenään, mutta ei välttämättä koko siinä ryhmässä.” (Opiskelija 4)

Opiskelija 4:llä oli tutkimuksemme vastaajista eniten kokemuksia liikuntaryhmistä, joiden toimimisessa koettiin olevan parantamisen varaa. Hän koki alakoulussa luokkahengen kärsineen opettajan negatiivisesta asenteesta. Tämä näkyi esimerkiksi oppilaiden keskinäisen kannustamisen puuttumisena. Yläkoulussa liikuntaryhmä taas koostui useamman luokan oppilaista, jotka eivät tunteneet toisiaan ja sen takia ryhmä oli kahtiajakautunut.

”Noo... Ala-asteella tosiaan ehkä se opettajan suhtautuminen vaikutti vähän. Opettaja oli semmonen hyvin kriittinen ja sellanen tuntu että sillä oli negatiivinen asenne sitä tekemistä kohtaan, joten silloin ei välttämättä se kavereidenkaan kannustus ollu niin keskiössä mutta sitten yläasteella kun oli ihan eri opettaja ja parempi se niinku hänenki tapa asennoitua oppilaisiin ja se heijastu sitten myöskin siihen meidän ryhmähenkeen ja siellä kyllä kannustettiin sitte enemmän. Mutta niinku sanoin ni se oli vähän kahtiajakaantunutta se porukka.” (Opiskelija 4)

Kaikki muut vastaajat kertoivat kokemuksiaan siitä, kuinka heidän liikuntaryhmissään kannustettiin kaveria. Opiskelija 4 kuitenkin koki alakoulunsa liikuntaryhmässä opettajan negatiivisen suhtautumisen vaikuttaneen muiden ryhmäläisten kannustamiseen, mikä ei tietenkään ole toivottavaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen luomisen ja kokemisen suhteen. Opettajan toiminnan merkitys ryhmän toimivuuden suhteen korostuu myös opiskelija 4:n kertoessa tarkemmin yläkoulun liikuntaryhmänsä ongelmista.

”Tai sitten vaikka että on ollu vähän siinä ryhmässä on ollu huono henki ja, mm... Nyt esimerkiksi ollu jotain nimittelyä tai, en muista että itseeni kohdistui vaan nyt välttämättä, mutta opettaja ei oo puuttunu siihen millään tavalla.” (Opiskelija 4)

Ryhmän henki on siis Opiskelija 4:n mukaan ollut huono ja tunneilla on esiintynyt nimittelyä. Ongelmallisinta tilanteessa liikuntamotivaation, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja tuntien mielekkyyden kannalta on se, että opettaja on jättänyt puuttumatta tällaiseen toimintaan. Furrerin ja Skinnerin (2003) mukaan oppilaat, jotka tuntevat, että opettaja ei huomioi tai välitä heistä, kokevat todennäköisemmin tyytymättömyyden, tylsyyden ja vihan tunteita opiskelun aikana. Oppilaat, jotka tuntevat opettajan välittävän ja huomioivan heitä ovat todennäköisemmin sisäisesti motivoituneita oppimiseen liittyvissä aktiviteeteissa (Furrer & Skinner, 2003). Furrerin ja Skinnerin (2003) mukaan siis opettaja, joka pyrkii luomaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunnetta luokkansa oppilaissa, lisää samalla sisäistä motivaatiota. Opiskelija 4:n mainitsema tunneilla esiintynyt nimittely on myös Reisin ym. (2000) sosiaalista yhteenkuuluvuutta lisäävien aktiviteettien kohdan 6. vastaista toimintaa.

Opiskelija 1 koki liikuntaryhmänsä olleen toimiva koko peruskoulun ajan alakoulusta yläkouluun.

”Mm, yhteishenki oli tosi hyvä, niinku mä sanoinkin. Ja siihen vaikutti varmasti just se, meillä on ollu aika lailla sama porukka ykkösest ysiin asti. Ydinporukka on ollu oikeestaa vois sanoa ykkösest ysiin asti ollu sama.” (Opiskelija 1)

”Et on tavallaa semmonen aika keskivertopieni, pieni hyvä ryhmä pystytty pitää, et se ei oo, se ei oo se ryhmäkoko päässy kasvaa mitenkää valtavaks, niin sitte on saanu myös sitä huomioo siltä opettajalta, sen lisäksi et se ryhmä toimii hyvin.” (Opiskelija 1)

Ryhmän pysyvyys ja koko ovat toimivan ryhmän palasia opiskelija 1:n kokemuksen mukaan ja hänen liikuntaryhmänsä pysyi lähes samana ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan saakka. Opiskelija 1:n mukaan Sopivan ryhmäkoon myötä taas on mahdollista antaa yksittäisille oppilaille huomiota, mikä tuo jo valmiiksi hyvässä ryhmässä toimimisen vielä enemmän mielekkyyttä.

Myös Opiskelija 5:n liikuntaryhmä oli pysynyt pitkään samana ja hän koki sen vaikuttaneen positiivisesti ryhmähenkeen opettajan toiminnan lisäksi.

“No meillä oli hirveen hyvä yhteishenki. Meillä oli hirveen hyvät liikunnanopettajat varsin kiitos niille, jotka meillä sitten jossain välissä vaihtu, ni meillä oli semmonen vastavalmistunut, jolla oli paljon semmosia uusia ideoita ja oli semmosta niinku tekemisen meininkiä ja enemmän just ehkä se oli semmonen, että se ei painottanut sitä suoritusta vaan se painotti sitä hyvää henkeä ni se näky selkeästi. Meidän hyvä henki varmasti... johtu pitkälti siitä että me oltiin pieni koulu, pieni paikkakunta ja me oltiin tunnettu toisemme hyvin pitkään ja me oltiin tehty paljon muitaki asioita vapaa-ajalla yhdessä ni se liikuntatunnilla yhdessä toimiminen ei silleen tuottanut niinku haasteita.”

Opiskelija 5:n liikuntaryhmän oppilaat viettivät aikaa keskenään koulun ulkopuolellakin. Myös Opiskelija 1:n liikuntaryhmässä aikaa vietettiin keskenään muuallakin kuin koulussa. Hän koki liikuntaryhmän hengen muutenkin positiiviseksi.

”Kannustettiin tosi paljon ja meil on ollu just niinku mä sanoin ni tosi mahtava ryhmähenki aina ja ei oo ollu sillee. Ja vaik tasoerot on ollut aika suurii, nii sit kuitenkin kaikki on päässy mukaan peleihin ja näin.” (Opiskelija 1)

Opiskelija 1 ei viittaa tässä pelkästään liikuntatunteihin, vaan myös liikuntatuntien ulkopuolisiin vapaa-ajalla tapahtuneisiin pihapeleihin, joihin samassa liikuntaryhmässä olevat oppilaat osallistuivat. Vapaa-ajan viettäminen koulun ulkopuolella taas on sosiaalista yhteenkuuluvuutta lisäävä tekijä (Reis ym., 2000). Opiskelija 5 koki, että tutussa ryhmässä uskalsi tuntea ja näyttää myös negatiivisia tunteita.

”Suutuksissaan sitte saatto tulla joskus tiuskastua mut seki oli osa sit, että oli niin läheiset välit, että tavallaan sää pystyt niinku purkautuun niinku siinä jos turhautti - -.” (Opiskelija 5)

Opettajan rooli hyvän ryhmähengen luomisessa ja ylläpitämisessä nousi esiin niin hyvässä kuin pahassakin. Aiemmin tässä luvussa Opiskelija 4 kertoi, kuinka opettajan toiminta vaikutti ryhmähengen negatiivisesti. Seuraavassa sitaatissa opiskelija 5 kertoo opettajastaan ja siitä, kuinka tämä selvästi välitti oppilaiden viihtyvyydestä tunteillaan.

”(nauraa) Emmää kyllä oo kauheen motivoitunut ollu siellä (nauraa). ehkä just se kiva opettaja, joka tuntu että sitä kiinnostasi oikeasti että me viihdytään siellä liikuntatunneilla ni se ehkä motivoi.” (Opiskelija 5)

Opiskelija 5 kertoo myös tarkemmin, mitä kyseinen opettaja tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseksi teki. Fokus ei ollut tuloksissa, vaan oppilaiden innostamisessa ja parhaansa yrittämiseen kannustamisessa.

”- - Yläkoulussa se ratkas mun mielestä ihan selkeesti että mitä se opettaja tavallaan teki siellä sen niinku hengen ja just sen tavallaan tavoitteellisuuden kautta, että onko se niinkö missä se fokus, että onko se siinä innostuksessa ja yrittämisessä ja parhaansa yrittämisessä, vai onko se sitte siinä että osaatko just tämän tekniikan tai saatko nyt kuinka paljon tuloksia vaikka piipetestistä.” (Opiskelija 5)

Tehtäväsuuntautuneisuuden tukeminen opettajan toimesta on perusteltua. Liikuntatunnin sujuvuuden kannalta on merkittävää, että tehtäväsuuntautuneisuus on riittävän vahvaa (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

5.1.4 Autonomia

Autonomian kokemuksella tarkoitetaan henkilön mahdollisuutta vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Tämä ei tarkoita, että yksilö saa päättää mitä tehdään, vaan tehtävät ja ohjeistus voivat tulla ulkopuoliselta taholta. (Ryan & Deci, 2017) Jo pelkkä valinta osallistua tunnille esimerkiksi lintaamisen tai sivustaseuraamisen sijaan voi ilmentää oppilaan autonomiaa jossain määrin. Tarkemmin oppilaiden vaikutusmahdollisuudet koululiikunnassa näkyvät esimerkiksi siinä, missä määrin oppilaat saavat osallistua tuntien suunnitteluun ja toteutukseen liittyviin ratkaisuihin. Autonomian kokemukset ovat osaltaan määrittelemässä, muodostuuko oppilaiden motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Haastattelemamme luokanopettajaopiskelijat kokivat autonomian toteutuneen liikuntatunneiltaan vaihtelevasti. Osa koki, että vaikutusmahdollisuuksia liikuntasisältöihin oli, mutta osalta nämä kokemukset puuttuivat lähes täysin. Opettajan oppilaiden osallistamiseen liittyvät päätökset nousivatkin useasti esille. Käymme läpi, mitkä seikat loivat autonomian tunnetta haasteltaville, sekä mihin seikkoihin he olisivat liikuntatunneilla halunneet vaikuttaa.

Opiskelijat 4 ja 5 kertoivat, että vaikutusmahdollisuuksia tuntisisältöihin ei ollut.

”No en kyllä muista, että ois juurikaan ollu tilaisuutta, että meiltä ois kysytty, että ees esimerkiksi mitään alkulämmittelyjä tai loppuleikkejä tai mitään sellastakaan ois saanu vaikuttaa.”

(Opiskelija 4)

”- - Mitä siellä tapahtu ja missä... Millä tavalla ni ei, ei oo kyllä ollu yhtään sellasta vaikutusmahdollisuutta.” (Opiskelija 5)

Opiskelija 1 taas kertoo, kuinka yläkoulussa lukuvuosi alkoi aina oppilaiden ja liikunnanopettajan yhteisellä aloituspalaverilla.

”-- Mutta yläasteella meillä aina alko liikuntavuosi sillä tavalla, et meillä oli palaverikerta yhteinen opettajan ja oppilaiden kaa ja sit me saatiin esittää toiveita sisällöistä ja sit me saatiin myöskin, muistaakseni saatiinko jopa päättää tai toivoo jotain tyyliin keilausta tai muuta.”

(Opiskelija 1)

Yhteisestä aloituspalaverista huolimatta oppilaiden toiveita sisältöjen suhteen ei onnistuttu toteuttamaan.

”Emmä muista et me oltais kyl käyty ikinä keilaas, mutta tai jotaan tällast spessumpaa tietty kun me ollaan vähä kauempaa, et ei oo kauheen lähellä tommoset spesiaali liikuntatilanteet. Et, jonku verran joo, et just vesisateella saatiin päättää, et jäätiiks pelaa Wiitä sisälle, vai mennääks pelaa fudist pihalle, sillee.” (Opiskelija 1)

”Et tommonen, et me saadaan ite päättää mitä me niinku tehään, ni se ei oikeestaan kauheesti toteutunu sit kuitenkaan.” (Opiskelija 1)

Tästä huolimatta yhteinen palaveri ja oppilaille selkeän suunnitelman esittäminen koettiin positiivisena.

”Mutta oli se tavallaan kiva et, sit tavallaan tiesi mistä se vuosi rakentuu. Et ties, tietää niinku heti ennenku se vuosi edes alko, et mitä tulee olee millonki. Ja osas vähä odottaa ja

valmistautuu ja sit muisti ehkä ottaa jotku tietyt liikkakamat paremmin, kun ties heti sen vuoden rakenteen.” (Opiskelija 1)

Myös Opiskelija 2:n luokkaa oli yläkoulussa osallistettu tuntien sisältöjen valintaan.

”Ala-asteella tuskin yhtään. Yläasteella... tais olla jotakin kyselyjä ja annettiin vaihtoehtoja mitä voitais tehdä tunneilla.” (Opiskelija 2)

Opiskelija 3 taas kertoi alakoulu-aikaan viitaten seuraavaa:

”Kyllä ainakin siihen aikaan meillä ni opettajat monesti kysy että mitä te haluatte tehdä ja sitte sitä tehtiin.” (Opiskelija 3)

Vaikka opiskelija 1:n mielestä oppilaiden osallistaminen sisältöjen suunnitteluun ei toteutunut toivotulla tavalla, kertoi kolme viidestä (3/5) haastateltavasta, että heiltä oli ainakin kysytty ehdotuksia liikuntatuntien sisältöihin. Opiskelijat 1 ja 2 kertoivat, että oppilaiden mielipiteitä tuntisisällöistä kysyttiin juurikin yläkoulussa, mutta Opiskelija 3:n luokan mielipiteitä oli kuunneltu jo alakoulussa ja tämä jatkui koko peruskoulun.

Opiskelija 1 oli ainoa haastateltava, jonka opettaja oli järjestänyt lukuvuodenaloituspalaverin oppilaiden kanssa. Tällaisen oppilaiden ja opettajan yhteisen liikuntatuntien suunnitelman on havaittu ehkäisevän oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Heikinaro-Johansson ym., 1999). Osallistamalla oppilaat liikuntatuntien sisältöjen suunnitteluun voidaan myös taata, että jokainen oppilas pääsee kokeilemaan jotakin itselleen mieluista lajia. (Rantalainen & Kaski, 2017) Opiskelija 4 olisi esimerkiksi toivonut mahdollisuutta vaikuttaa lajivalikoimaan.

”No varmaan ainakin siihen lajitarjontaan, että kyllä muistan että yläkoulussa esimerkiksi se painottu paljon niihin pallopeleihin ja vastaavaan, ja sitte itellä ku oli se kamppailulajit oli silloin se kiinnostuksen kohde ni olis halunnu ehkä, että niitä ois sitte vähän enemmän saanu siellä koululiikunnan puolellaki harjotella.” (Opiskelija 4)

Autonomiiaa korostavassa motivaatioilmastossa oppilailla on valinnanvapauksia ja päätösvaltaa liikuntatuntien harjoitusten suhteen. Motivoiva opettaja myös ottaa oppilaat mukaan jo tuntien sisältöjä suunnitellessa. (Liukkonen & Jaakkola, 2017b)

Opiskelija 5, jonka liikuntatunneille pelattiin usein luokat vastakkain, olisi kaivannut osaamisen tason mukaan eriytettyä toimintaa liikuntatunneille. Taitotason mukaan valittavat tehtävät ovatkin osa autonomiiaa korostavaa motivaatioilmastoa (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

”Semmoseen niinku tuntien rakenteeseen ja liittyvään ni ehkä, no ehkä semmonen että ois niinku enemmän saanu valita kaikki, että millä ois tasolla ja saisko sillä omalla tasollaan niinku enemmän toimia et ehkä se taso määrittä aina et millä tasolla tehdään, pelataan ja leikitään.” (Opiskelija 5)

Sisältöjen eriyttämisen toive nousi esiin myös Opiskelija 1:n haastattelussa. Hän olisi kaivannut alaluokkien luistelutunneille lisää haastetta ja yritti vaikuttaa tilanteeseen pyytämällä päästä poikien liikuntaryhmään luistelutuntien ajaksi.

”Tietty sillon ykkösluokkalaisena, kun oli semitaitava luistelija, niin sit se et luistinharjotusten ja luistelemisen harjottelemisen oli tylsää, kun ties et pojat pääsee toisella kentällä pelaamaan, niin sit ois halunnu mennä sinne ja mä kysyinki, et saanko mä mennä niinku luistelutunneiks poikien kaa, kun se oli kuitenkin se oma laji, mut en päässy.” (Opiskelija 1)

Autonomian kannalta tarkasteltuna tuntisisältöihin vaikuttamisen ja eriyttämisen lisäksi useammassa (2/5) haastattelussa esiin noussut tema oli haastattelussa arvioinnin avoimuuden ja johdonmukaisuuden merkitys. Selkeät arviointikriteerit, joissa palkittiin parhaansa tekemisestä koettiin reiluksi.

”Jos osallistut kaikkeen toimintaan positiivisesti ja tsemppasit niin se oli aina kasi. Et se ysi ja kymppi rakentui lajitaitojen päälle, mut vaiks sul ei ois ollu minkäänkösi taitoja mistään lajista, niin se oli se kasi silti jos sä teit ja yritit parhaas. Must se oli reihuu silleen.” (Opiskelija 1)

Opiskelija 5:n liikunnanopettaja vaihtui kesken yläkoulun ja uuden liikunnanopettajan arviointimenetelmät olivat hänen mieleensä.

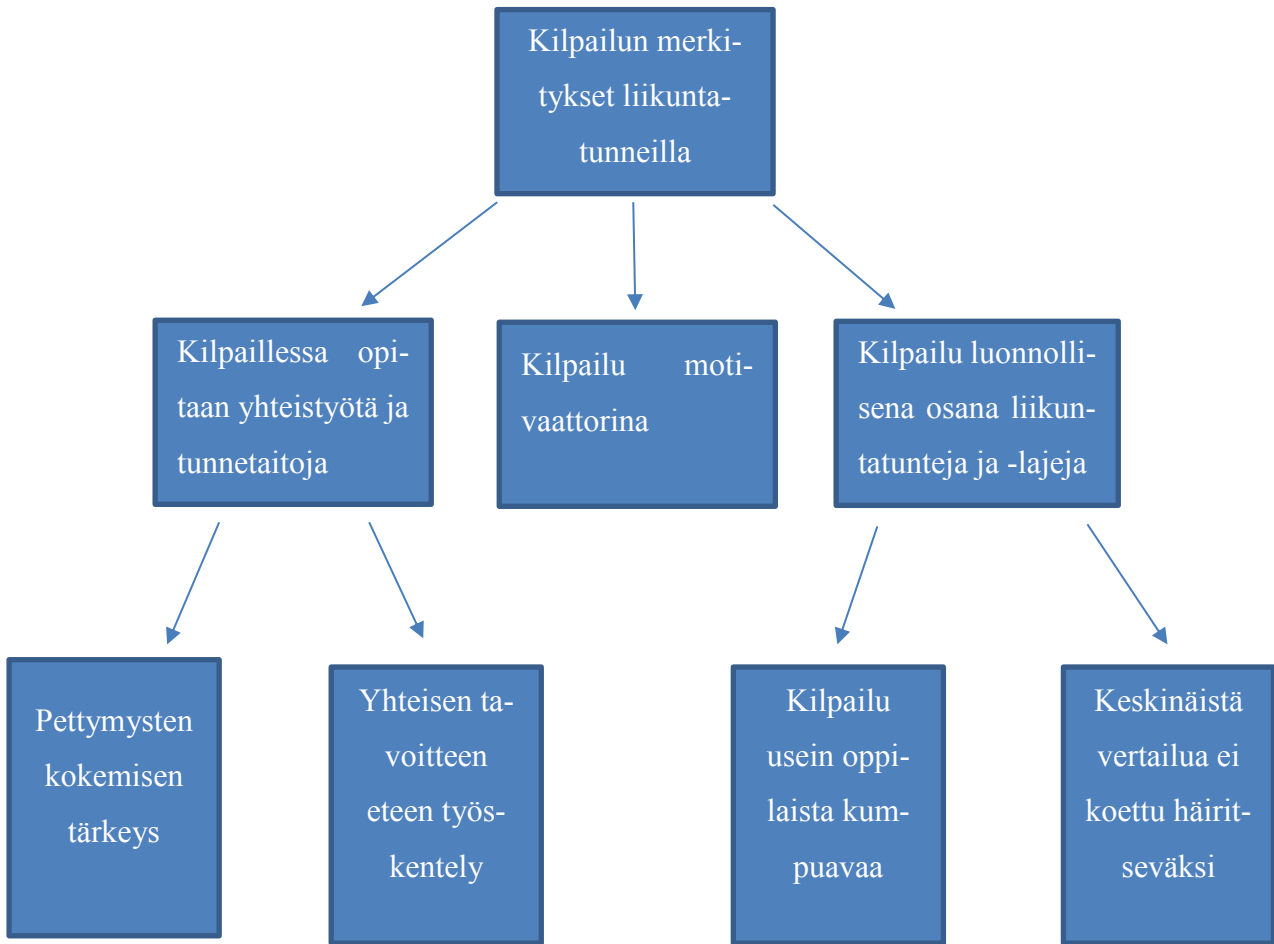
”Se oikeesti osotti niinku arvioinnissaki sen että että se että sää et osaa jotaki tekniikkaa vaikka ni se ei merkkää jos sää oikeesti yrität ja näin ni se mua motivoi.” (Opiskelija 5)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) on määritelty kuudennelle ja yhdeksännelle luokalle selkeät osaamistavoitteet, joiden tulee täytyä arvosanan 8 saamiseksi. Yhtenä kriteerinä arvioinnissa onkin se, että oppilas osallistuu yleensä aktiivisesti liikuntatuntien toimintaan. Parhaansa yrittäminen on siis perustellusti otettu huomioon arvioinnissa. Lajitaidoista ei arviointikriteereissä puhuta, mutta oppilaan tulee osata tehdä pelissä tarkoituksenmukaisia ratkaisuja sekä käsitellä erilaisia välineitä arvosanaa kahdeksan varten (Opetushallitus, 2016).

5.2 Mikä oli kilpailun merkitys liikuntatunneilla?

Kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia liikuntatunneilla esiintyneestä kilpailusta. Osaa näistä kokemuksista on käsitelty jo tutkimuskysymykseen 1 vastaamiseen liittyvissä kappaleissa. Joihinkin näistä kokemuksista on kuitenkin syytä palata uudelleen, kun vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme: Mikä oli kilpailun merkitys liikuntatunneilla?

Kilpailun käsite vastauksissa on vastaajien itsensä määrittelemä. Teoriaa tarkastellessa kilpailu voidaan kuitenkin jakaa suoraan ja epäsuoraan kilpailuun. Ryanin ja Decin (2017) mukaan suoralla kilpailulla tarkoitetaan esimerkiksi kahden joukkueen välistä koripallopeleä, jossa joukkueet yrittävät itse tehdä mahdollisimman monta pistettä ja estää vastustajan pisteidentekoyritykset. Suoraa kilpailua on myös kilpailu, jossa pyritään päihittämään vastustajan tulos, mutta mahdollisuutta toisten kilpailijoiden suorituksen häiritsemiseen ei ole. Esimerkiksi suurin osa yleisurheilulajeista havainnollistaa tällaista kilpailua. (Ryan & Deci, 2017) Epäsuorassa kilpailussa Ryan ja Deci (2017) kertovat urheilijan kilpailevan joko itseään, tai omaa aiempaa suoritustaan vastaan.



Kuvio 4. Kilpailulle annetut merkitykset liikuntatunneilla.

5.2.1 Kilpailun esiintyminen liikuntatunneilla

Haastateltavien kokemukset kilpailusta liittyivät yksinomaan suoran kilpailun määritelmän mukaiseen kilpailuun. Haastateltavat antoivat kilpailulle liikuntatunneilla useita eri merkityksiä ja niitä on havainnollistettu kuviossa 4. Kilpailun koettiin vaikuttavan esimerkiksi motivaatioon ja ryhmähenkeen, sekä olevan hyvä mahdollisuus harjoitella tunnetaitoja. Aluksi käymme kuitenkin läpi, millaista kilpailua haastateltavat kokivat liikuntatunneilla esiintyneen.

Opiskelija 1 näki kilpailun sisäänrakennettuna osana urheiluun, jota liikuntatunneilla usein harastetaan.

”Et kyllä se pelaaminen on aina kilpailutilanne, mut emmä oo sillee, ikinä aatellu sitä kilpailua sillee mitenkään erillisenä, et se kuuluu urheiluun.” (Opiskelija 1)

Erilaiset joukkueiden väliset pelit olivat yleinen esimerkki, jonka haastateltavat määrittivät kilpailuksi. Opiskelija 2:n liikuntatunneilla oli pelien lisäksi myös yksilötestejä, jotka olivat hänen mukaansa kilpailua.

”Kyllähän siellä oli [kilpailua]... Pelattiin joukkueena vastakkain ja sitte muistaakseni vielä meillä oli testijuoksuja aina välissä ja vastaavia” (Opiskelija 3)

Myös Opiskelija 4 nosti pallopelit esimerkiksi kilpailusta.

”No jonkin verran oli vaikka, muistan että ainaki pallopeleissä ja tällasissa oli sitä [kilpailua].” (Opiskelija 4)

Pallopelit nousivat siis yleisimmin mainituksi spesifiksi esimerkiksi kilpailusta liikuntatunneilla. Yleisesti kilpailun esiintymisestä kysyttäessä kaikki viisi haastateltavaa kertoivat kokeneensa, että liikuntatunneilla esiintyi kilpailua.

5.2.2 Kilpailun vaikutus motivaatioon liikuntatunneilla

Neljä viidestä haastateltavasti kertoi kilpailun vaikuttaneen heidän motivaatioonsa liikuntatunneilla positiivisesti. Opiskelija 4 kertoi kilpailun vaikutuksen motivaatioon olleen riippuvainen kontekstista, jossa kilpailu esiintyi. Omilla vahvuusalueilla liikuttaessa kilpailu lisäsi, ja heikon osaamisen alueilla taas laski motivaatiota.

No, varmaan vähä tapauskohtaisesti, että jos se oli sellanen missä koki että ei oo mitään annettavaa, eikä ole itellä hirveenä osaamista, niin silloin se varmaan laski, mut sitten jos oli motivaatio korkealla niin silloin se kyllä lisäs. (Opiskelija 4)

Opiskelija 5 motivoitui itse kilpailusta, mutta samaistui myös niihin, joille vaikutus voi olla käänteinen.

”No mun kohdalla se paransi koska mä hivenen kallistun sinne kilpailuhenkisen puolelle mutta sitte mä tiedostan tosivahvasti sen että jos ois ollu aina siinä häviäjän puolella tai ois ollu heikko yleisestiottaen liikunassa ni se ei ois motivoinu yhtään.” (Opiskelija 5)

Opiskelija 5 yhdisti kilpailun motivaatiota nostavan vaikutuksen omaan kilpailuhenkisyyteensä. Sama oli havaittavissa myös Opiskelijan 3 vastauksessa, kilpailu toimi hänelle voimakkaana motivaattorina.

*”No kyllähän kaikki kilpailut ja kisat on aina sytyttäny varsinki silloin oli vielä sitä voitontah-
toa sen verran, että niihin ei tarvinnu paljon erikseen motivoida mihinkään.”* (Opiskelija 3)

Seuraava konkreettinen esimerkki kuvastaa Opiskelija 3:n motivoitumista kilpailun seurauk-
sena. Epämieluisen tulos kilpailussa ei lannistanut häntä, vaan motivoi harjoittelemaan lisää.

*”Kyllä sen muistaa että ku ei kuitenkaan kaikessa ollu hyvä ni vaikka jossakin kuntotes-
teissä ni vaikka jossain leuanvedossa ja muussa ku ei saa ihan huipputuloksia ni kyllä se ehkä
motivoi sillälailla reenaan ainakin itteä enemmän että ennemin ku lannisti ni sitä että näki
vaan missä on kehitettävää.”* (Opiskelija 3)

Opiskelija 3:n tavoin Opiskelija 1 nautti kilpailusta liikuntatunneilla, mutta hän korosti kilpai-
lemisen yhteisöllistä näkökulmaa.

*”Ei oo negatiivisia kokemuksia, mutta positiivisia totta kai, ku ollaan pelailtu ja kisailtu niillä
tunneilla ni se on ollu aina semmosta mukavaa yhdessä tekemistä.”*

Hän kuitenkin jatkaa aiheeseen liittyen pohtimalla asiaa erilaisen liikuntaryhmän näkökul-
masta, tiedostaen, että kilpaileminen ei kaikissa ryhmissä välttämättä onnistu ilman ongelmia.

*”Mutta niinku kyllä mä tiedostan et jos niinku liikuntaryhmä ei puhalla yhteen hiileen
ja oo niinku semmonen yhteninen porukka, niin se kilpailutilanne voi olla monelle sellai-
nen ahistava.”* (Opiskelija 1)

Opiskelija 5 kertoi, että osallistuu mieluummin peliin, jossa lasketaan pisteitä, kuin peliin jossa
niitä ei lasketa. Hän perusteli vastaustaan toteamalla, että voiton tavoittelu luo pelille konkreet-
tisen päämäärän.

*”No ehkä siinä on semmonen selkeä tavoite se voittaminen ni se motivoi ku se ei tunnu semmo-
selta pelkältä hengailulta.”* (Opiskelija 5)

5.2.3 Opettajan ja oppilaiden vaikutus kilpailun esiintymiseen

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016 (Opetushallitus, 2016) sanotaan selkeästi, ettei op-
pilaita ja heidän suorituksiaan tule verrata toisiinsa. Haastateltavien peruskoulutaipaleen aikana
voimassa olleessa opetussuunnitelmassa 2004 (Opetushallitus, 2004) ei nosteta esiin oppilaiden
keskinäistä vertaamista. Kysyimme haastateltavilta, esiintyikö liikuntatunneilla oppilaiden tai
tuloksien vertailua toisiinsa, ja jos esiintyi, niin kenen toimesta.

”En muista että meitä ois missää... kukaan opettaja hirveenä öö pyrkiny vertailemaan toisiimme.” (Opiskelija 4)

Opiskelija 4 näki, että opettaja ei ainakaan tarkoituksellisesti vertaillut oppilaita toisiinsa. Muut haastateltavat olivat samoilla linjoilla opettajien toiminnan suhteen. Kävikin ilmi, että vertailu tapahtui usein oppilaiden toimesta.

Haastattelija 1: ”Tapahtuko se vertailu enemmän oppilaiden kesken vai sitte sen opettajan toimesta?”

Opiskelija 4: ”No ehkä kuitenkin enemmän oppilaiden kesken.” (Opiskelija 4)

”Ainakin oppilaiden kesken [vertailtiin] ... opettajien toimesta osia tuloksista.” (Opiskelija 2)

Liukkosen ja Jaakkolan (2017b) mukaan minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat vertailevat tuloksia toisiinsa. Jos liikuntaryhmän oppilaat ovat voimakkaasti kilpailullisia, muodostuu motivaatioilmasto helposti minäsuuntautuneeksi. Varsinkin, jos opettaja itse on kilpailullinen, eikä kiinnitä erityistä huomiota tehtäväsuuntautuneisuuden lisäämiseen. Kaikki opettajan didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatunnin motivaatioilmaston. (Liukkonen & Jaakkola, 2017b)

”- - Esimerkiksi yleisurheilun opetus oli meillä järjestetty silleen et muut kattoo jonossa kun sä hyppäät pituutta ja tottakai niitä sitte vertaillaan, mutta ei silleen pahassa mielessä, mun mielestä.” (Opiskelija 5)

Yllä oleva sitaatti on esimerkki didaktisesta ratkaisusta, joka johti oppilaiden väliseen tulosten vertailuun. Opiskelija 5 koki oman liikuntaryhmänsä hyvähenkiseksi ja mainitseekin, ettei itse kokenut tätä vertailua ongelmalliseksi. Myös Opiskelija 3 suhtautui oppilaiden keskinäiseen vertailuun melko neutraalisti.

Haastattelija 1: ”Miltä tää vertailu tuntui sinusta?”

Opiskelija 2: ”Ei se haitannut, se oli ihan ok.”

Haastattelija 1: ”Se oli osa sitä tavallista toimintaa niinku?”

Opiskelija 2: ”Mmm. Riippuen toki liikuntatunnista ja lajista, mutta että osaan se kuulu aika olennaisesti.”

Kukaan haastateltavista ei kokenut vertailun olleen häiritsevää tai halunnut esimerkiksi kitkeä sitä pois liikuntatunneilta. Se nähtiin enemmänkin luonnollisena osana liikuntatunteja. Opiskelija 2 totesi itse laskeneensa tuloksia joukkueiden välillä, vaikkei opettaja niistä pitänytkaan kirjaa.

”No kyllä mulle riitti ehkä se että... vaikkei oltaiskaan laskettu mitään tuloksia tai tilanteita mutta tietenkihän sitä sitte ite omassapäässä laski niitä.” (Opiskelija 2)

5.2.4 Kilpailu tunnetaitojen edistäjänä

Kilpailu koettiin luonnolliseksi osaksi liikuntatunteja ja haastateltavat kokivat sen motivoivaksi, kuitenkin tiedostaen, että vaikutus ei ole sama kaikille. Tämän lisäksi haastatteluista nousi selvästi esiin kilpailun koettu vaikutus tunnetaitojen edistäjänä. Liikuntatunti nähtiin paikaksi, jossa opitaan voiton ja häviön tunteiden käsittelemistä kilpailun avulla. Opiskelija 1 pohti häviämisen ja voittamisen taitojen heijastumista nyky-yhteiskuntaan seuraavasti:

”Jos ei missää enää kilpailla, niinku alakoulussa liikuntatunneilla, että aina tulee tasapeli niin sekään ei niinku edistä semmosta henkistä kasvua niillä oppilailla et oikeesti oppii häviämisen, mut oppii myös sen niinku reilun voittamisen kulttuurin ja sen että eletään niinku kilpailuyhteiskunnassa, ni se on niinku supertärkeä paikka.” (Opiskelija 1)

Voittamista ja häviämistä ei Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) mainita, mutta yhdeksi liikunnan oppiaineen sosiaalisiksi tavoitteeksi nostetaan tunneilmaisun sääteleminen. Haastatteluissa nousikin esiin esimerkiksi Opiskelija 5:n kokemus siitä, kuinka liikuntatunneille tunteet saattoivat nousta pintaan.

”Tottakai sielä sitte jos oikeesti meni tunteisiin ni sanottiin niinku asioita kiukussa toisilleen mutta kaikki sit ehkä ymmärsi sen että ei siitä sitte seurannu.... ei niitä tarvinnu selvitellä jälkeenpäin. enempää tai suutuksissaan sitte saatto tulla joskus tiuskastua mut seki oli osa sit’ että oli niin läheiset välit että tavallaan sää pystyt niinku purkautuun niinku siinä jos turhautti mutta ei se niin totista koskaan ollu ainakaan mun mielestä se kilpailu että

siellä ois menny täysin huuruun ja päivä pilalle jos siellä nyt ois liikuntatunnilla yhen 45 minuutin pelin hävinnyt jossain.” (Opiskelija 5)

Kokkosen (2017) mukaan fyysisen turvallisuuden lisäksi opettajan tulee huolehtia myös siitä, että liikuntatunti on psykologisesti turvallinen ympäristö. Opiskelija 5 koki, että liikuntatunneilla oli hyvän ryhmähengen ansiosta mahdollista näyttää myös negatiivisia tunteita.

Myös muut haastateltavat opiskelijat kävivät samanlaista pohdintaa nyky-yhteiskunnan kilpailullisuudesta. Haastateltavat näkivät, että niin voittamisen kuin häviämisenkin kokemuksia tulisi liikuntatunneilla saada kokea. Opiskelija 4 toi esiin ajatuksen siitä, että näiden tunteiden ja niitä edeltäneiden suoritusten myötä lapselle kehittyy realistinen käsitys omista taidoistaan.

”No minusta on hyvä ehkä oppia sellasta niinku suhteuttamaan sitä oman kropan toimintaa ja tällasta, omia taitoja muihinki. Että on sillain realistinen käsitys siitä, mihin pystyy, ja sitte sen kautta voi myös saada niitä onnistumisen kokemuksia. Ja epäonnistumisen kokemuksia, ku niitä tulee muutenki elämässä. Niin, minusta niitä on hyvä saada siellä liikunnan tunneillakin, jossain määrin.” (Opiskelija 4)

Kilpailut varsinkin joukkueiden kesken nähtiin hyvänä paikkana arvioida oppilaiden sosiaalista osaamista. Esimerkiksi muiden huomioon ottaminen ja kannustaminen nousivat esille Opiskelija 1:n vastauksessa.

”Mut sit taas kilpailu tilantees näkee sen erilaisen osaamisen, et osaaks ottaa pelikaverit huomioon omien taitojen lisäksi ja pystyyks tsemppaamaan muita ja niinku siin joukkueen sisällä rakentaa sellast niinku joukkuehenkist pelaamista ja joukkueelle pelaamista, et kyllähä seki on liikunnassa tärkeitä.” (Opiskelija 1)

Hän näki, että muiden kannustamista ja huomioon ottamista sekä joukkuepelaamista pystyy oppimaan myös ilman pisteiden laskemista, mutta peli jossa pisteitä lasketaan, on opettavaisempi juuri voittamisen ja häviämisen tunteiden näkökulmasta.

”Pystyy, mut siinä ei sit taas näe sitä lapsen osaamista siinä voittamisen ja häviämisen tasolla, et sit ei nää sitä henkistä kehitystä sen vottamisen ja häviämisen kulttuurin taustalla. Jotenki tai se, et osaaks se lapsi ottaa sen häviämisen oikeella tavalla tai osaaks se voittaa oikeella tavalla, et se ei mee niinku häviäjä joukkueen nenän eteen näyttelemään keskaria tai muuta, et.” (Opiskelija 1)

Opiskelija 1 näki, että kilpailutilanteessa on hyvä tarkkailla lapsen sosiaalista osaamista ja yhteistyötaitoja, Opiskelija 2 taas nosti kilpailun esiin myös edellä mainittujen taitojen oppimistilanteena.

”- - Sitte jos kilpaillaan, varsinkin jos ni joukkueena kilpaillaa, ni sitte siitä niinku opitaan siinä jo niinkö ryhmässä pyrkimään johonkin tavoitteeseen.” (Opiskelija 2)

Webster-Strattonin ja Reidin (2004) mukaan varhaiskasvatus ja varhaiset kouluvuodet ovat otollista aikaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen ja epätoivotun käytöksen muokkaamiseen, ennen kuin käytös ja taipumukset muodostuvat pysyvämmiksi.

6 Tulosten lopputarkastelu ja päätelmät

Tässä osiossa tehdään yhteenvetoja tutkimuksesta ja tarkastellaan miten tulokset näyttäytyvät valitun tutkimuskirjallisuuden valossa. Myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita esitellään. Sen jälkeen tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkastellaan koko työskentelyprosessin ajalta. Lopuksi työn tekijöiden työskentelyä arvioidaan kriittisesti ja hyvien tieteen käytäntöjen mukaisesti.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Pro gradu -tutkielman tarkoitus oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia peruskoulun liikuntatunneilta ja siellä esiintyneestä kilpailusta. Erityisesti olimme kiinnostuneita liikuntatunnin mielekkyyteen ja liikuntamotivaatioon liittyvistä tekijöistä. Halusimme myös selvittää, mitä eri merkityksiä kilpailulle annettiin liikuntatunnin kontekstissa. Tiedonkeruun ja analyysin aikana terävöitimme tutkimuskysymyksiä ja lopulliseen muotoonsa tutkimuskysymykset muotoutuivat vasta aineiston analysointivaiheessa.

Tutkimuksen keskeisin tulokset olivat opettajan toiminnan suuri merkitys liikuntatuntien mielekkyyteen sekä kilpailun motivaatiota lisäävä vaikutus. Opettajan toiminnan merkitys nousi esiin myös käytetyssä tutkimuskirjallisuudessa. Kilpailun motivaatiota lisäävä vaikutus ei ole yhtä suoraselitteinen. Päätulosten lisäksi tutkimuksessa nousi esiin useita liikuntamotivaatiotekijöitä sekä merkityksiä kilpailulle.

Opettajan pedagogisten ratkaisujen merkitys korostui johdonmukaisesti molempiin tutkimuskysymyksiin vastattaessa. Opettajan toiminnalla koettiin olleen vaikutusta kaikkien sosiaalis-kognitiivisten perustarpeiden täyttymiseen, motivaatioilmastoon ja tunnetaitojen oppimiseen. Opettajan toiminnan merkitystä korostetaan myös tutkimuskirjallisuudessa. Liukkonen ja Jaakkolan mukaan kaikki opettajan didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatunnin motivaatioilmaston (Liukkonen & Jaakkola, 2017b).

Opettajan palautteella ja toiminnalla koettiin olevan merkitystä yksilö- ja ryhmätasolla. Opettaja pystyi haastattelujen perusteella vaikuttamaan koko liikuntaryhmän yhteishenkeen sekä yksittäisen oppilaan motivaatioon. Myös se, kokivatko haastateltavat omanneensa vaikutusmahdollisuuksia tuntuksaitoihin, oli opettajan ratkaisusta riippuvaista. Tutkimuskirjallisuuden mukaan korostamalla pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteita opettaja

voi toiminnallaan viedä motivaatioilmaston kehitystä positiiviseen suuntaan. (Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Tutkimuksen haastatteluissa korostuivat haastateltavien positiiviset kokemukset kilpailusta liikuntatunneilta. Kilpailun koettiin lisäävän motivaatiota liikuntatunneilla ja sitä pidettiin luontevana osana oppiainetta. Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin pisteiden laskua ja kilpailua koskeva kysymys: ”Kuvittele seuraava tilanne. Liikuntatunnilla on kaksi peliä ja toisessa lasketaan pisteet sekä kilpaillaan voitosta, kun toisessa taas pelataan siten, että tulosta ei lasketa. Kumpaan peliin sinä osallistut?” Neljä viidestä (4/5) haastateltavasta sanoi suoraan osallistuvansa peliin, jossa pisteet lasketaan. Opiskelija 4 kertoi, että hänen päätökseensä vaikuttaisi oma koettu pätevyys. Mikäli pelattava laji olisi sellainen, missä hän kokee olevansa hyvä ja taitava, osallistuisi hän silloin peliin, jossa pisteitä lasketaan. Liikuntatunneilla saavutettu menestys ja onnistumiset olivat tärkeitä muistoja haastateltaville ja niistä oltiin edelleen ylpeitä. Osa tutkittavista piti menestystä ja voittamista jopa tärkeimpänä asiana liikuntatunneilla, osalle taas riitti omaan suoritukseen keskittyminen ja vähemmän tosissaan pelaaminen. Yksi haastateltava koki kilpailun ja voittamisen tavoittelun antavan konkreettisen päämäärän liikuntatunneilla tapahtuville peleille ja kisoille. Kilpailun koettiin myös opettavan tunnetaitoja ja valmistavan oppilaita nyky-yhteiskuntaan.

Liikunnan oppimistuloksia vuonna 2003 arvioinut Huisman (2004) havaitsi, että kilpailumotiivi oli vähiten merkittävä neljästä liikunnan harrastamiseen liittyvästä motiivista. Kilpailua tärkeämmäksi koettiin kuntoiluun, terveyteen ja ulkonäköön liittyvät motiivit. (Huisman, 2004) Tämän tutkimuksen tiedonantajat kuitenkin kokivat kilpailun pääosin positiivisena ja näkivät sen tärkeänä osana liikuntatunteja. Tätä eroa voi selittää se, että Huismanin tutkimus toteutettiin 9-luokkalaisille, kun tämän tutkimuksen haastateltavat taas käsittelivät vastauksissaan koko peruskoulun ajanjaksoa jälkikäteen reflektoiden. Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tekemä tutkimus näytti, että kilpailuhalukkuuden ja liikunnan arvosanan välillä on selkeä yhteys. Tulokset osoittivat, että kiitettävän arvosanan (9-10) omaavista oppilaista 55,1% piti kisailua ja kilpailua kiinnostavana tai erittäin kiinnostavana, kun tyydyttävän (7-5) arvosanan ryhmässä vastaava luku oli 15,4% (Heikinaro-Johansson & Palomäki, 2011). Tämän tutkimuksen havainnot tukevat em. tutkimuksen havaintoja. Neljä viidestä (4/5) haastateltavasta kertoi liikunnan numerokseen 9 tai 10. He kokivatkin kilpailun mielekkäänä osana liikuntatunteja.

Haastateltavat nostivat esiin kilpailun kautta toteutuvan yhteistyötaitojen oppimisen sekä tunnetaitojen hallinnan. Tulokset osoittivat opiskelijoiden kokeneen yhteenkuuluvuutta ja yhteistyön kokemuksia liikuntatunneilla kilpailutilanteissa. Lisäksi kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä tunnetaitojen kehittymistä kilpailun ja liikunnan kautta. Kilpailu nähtiin mahdollisuutena kokea onnistumisen ja pettymyksen tunteita. Haastateltavat pitivät tällaisten tunteiden käsittelemisen harjoittelemista tärkeänä osana liikuntakasvatusta.

Opettajaopiskelijat kokivat mieluisaksi mahdollisuuden saada vaikuttaa oppituntien sisältöön. Se ei kuitenkaan noussut kynnyskysymykseksi liikuntamotivaation suhteen. Haastateltavat nostivat esiin erilaisia tapoja, joilla heitä oli osallistettu oppituntien tai jaksojen suunnitteluun. Tällaisia olivat esimerkiksi tuntien sisäiset pienet päätökset ja vuoden aloituspalaveri. Tuloksissa kävi myös ilmi, että osa vaikuttamismahdollisuuksista ei käynyt toteen ja aito vaikuttaminen jäi osassa liikuntaryhmiä vähäiseksi. Koetut vaikutusmahdollisuudet vaihtelivat haastateltavien kesken.

Liikuntatuntien aktiviteettien ei juuri koettu vaikuttaneen vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuteen. Asia oli pikemminkin toisinpäin: kotona saatettiin harjoitella esimerkiksi koulujenvälisiä kisoja tai liikuntatestejä varten.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Haastateltavia käsiteltiin aineistossa nimillä Opiskelija 1, 2, 3, 4 ja Opiskelija 5. Heidän henkilöllisyyksiään ja liian tarkkoja kuvailuja vältettiin anonymiteetin säilyttämiseksi. Taustatiedoissa tuotiin esiin vain tutkimuksen kannalta oleellisia tietoja ja nämäkin huolellisesti valituissa muodoissa ja määrin. Näitä tietoja olivat esimerkiksi opiskelijoiden liikuntataustat ja liikunnannumerot.

Tutkimukseen osallistuvilta pyydettiin lupa haastatella heitä. Osallistujien on tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kyse. haastateltaville kerrottiin, minkälaista tutkimusta aineistosta tehdään ja mihin heidän vastauksiaan käytetään. Tutkittavien suojaan kuuluu, että heille kerrotaan tutkimuksen tavoitteet. Tutkittavien on osallistuttava tutkimukseen vapaasta tahdostaan ja heillä on oikeus jättää vastaamatta haluamiinsa kysymyksiin, sekä kieltää vastauksien käyttö tutkimuksessa. Vastauksien käytön voi kieltää itse haastattelun hetkellä tai myöhempanä ajankohtana. Heidän tietonsa on käsiteltävä anonymisti ja tutkimustietojen oltava luottamuksellisia. (Tuomi

& Sarajärvi, 2018.) Pidimme tiukasti huolta haastateltavien yksityisyydensuojasta, eikä tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja jaettu ulkopuolisille. Haastateltavat kertoivat henkilökohtaisia kokemuksiaan ja tietojaan asettaen itsensä haavoittuvaan asemaan. Tutkimuksen edistymistä ja valmistumista tärkeämpää on haastateltavien hyvinvointi ja aiemmin mainituista oireuksista huolehtiminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston muodostuminen 5 luokanopettajaopiskelijasta vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Viisi haastateltavaa on pieni aineisto ja tällä on tutkimustuloksen luotettavuutta heikentävä vaikutus. Aineistonkeruun menetelmät, tekniikat ja erityispiirteet sekä haastattelijat vaikuttavat kaikki tutkimuksen luotettavuuteen ja ne tulee huomioida tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös tutkimuksen tiedonantajat eli haastateltavat ja heidän valintaperiaatteensa vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteena oli saada aineistoon omilta liikuntakokemuksiltaan mahdollisimman heterogeeninen ryhmä opiskelijoita. Tutkimustulokset kuitenkin osoittivat ryhmämme olevan melko homogeeninen ja esimerkiksi liikunnan arvosanoissa (8-10) ei ollut isoa hajontaa. Tutkimuksen tiedonantajat koostuivat miehistä ja naisista. Tämä toi aineistoon lisää eroja haastateltavien välillä. Aineiston osittaisen yksipuolisuuden takia on mahdollista, että tulokset muodostuivat vinoutuneeksi otannan pienen koon takia. Toisaalta pieni aineisto mahdollisti aineiston kokonaisvaltaisen analysoinnin ja paremman kokonaiskuvan hahmottamisen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) Linjaavat ihmistieteiden osalta, että otannan koko ei ole tärkein kriteeri opinnäytetyölle ja se voidaan jättää omaan arvoonsa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tiedonantajat tietävät riittävästi tutkimuksen aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tutkimuksemme aihe oli kaikille haastateltaville tuttu, sillä kaikki haastateltavat ovat käyneet peruskoulun ja osallistuneet liikunnanopetukseen.

Tutkimuksessa on mahdollista, että haastateltavien vastaukset suodattuvat tutkijan subjektiivisten kokemusten, arvojen ja näkemysten läpi. Esimerkiksi tutkijan oma ikä, sukupuoli tai uskonto voi vaikuttaa siihen, miten hän havainnoi ja kuulee vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tutkimuksen tekijät olivat tutkijoina kokemattomia, mikä voi mahdollisesti näkyä esimerkiksi haastattelukysymysten asettelussa ja teknisessä toteutuksessa. Kokemattomuudesta huolimatta haastatteluissa toimittiin mahdollisimman ammattimaisesti ja asiantuntevasti. Tutkijoiden taudat ja kokemukset voivat vaikuttaa tehtyihin tulkintoihin. Tiedostimmekin oman urheilutautamme ja liikuntasuhteemme mahdollisesti vaikuttavan tulkintoihimme. Nämä seikat tiedostaen aineistoa tarkasteltiin mahdollisimman ennakkoluulottomasti, objektiivisesti ja itsekriittisesti.

Luotettavuutta tarkastellessa on huomioitava laadullisen tutkimuksen luonne. Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen liitetään useita erilaisia lähestymistapoja. Laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa luotettavuusosioissa on eroavaisuuksia juuri tutkimuksen luonteen vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tutkimuksen luotettavuutta haastattelun ja analyysin osalta tarkastellessa toteutuu tutkijatriangulaatio. Sen vaikutus tutkimuksen luotettavuuteen ei ole yksiselitteinen ja sitä pidetään vain yhtenä tutkimuksen validiteetin kriteerinä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Esimerkiksi Denzin (1989) painottaa triangulaation olevan vain yksi tapa arvioida luotettavuutta ja korostaa siinä olevan myös ongelmia (Denzin, 1989). Lähtökohtaisesti tutkijatriangulaation katsotaan kuitenkin parantavan tutkimuksen validiteettia.

Käytimme tutkimuksemme laajasti lähdekirjallisuutta. Tutkimuksemme sisältää kansainvälisiä lähteitä. Pyrimme käyttämään uusinta saatavilla olevaa kirjallisuutta, mutta satunnaisesti joutuimme turvautumaan teoksien aikaisempiin painoksiin, uudempien painosten saatavuusongelmien takia. Olemme viitanneet keskeisimpien teorioidemme alkuperäisteoksiin ja osassa on perustellusti käytetty aikaisempia painoksia. Käytetyn lähdekirjallisuuden tarkastelu kuuluu osaksi tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

6.3 Pohdinta

Tutkimuksen tekijöille kilpailu ja kilpaurheilu ovat olleet merkittävässä osassa elämää koko lapsuus- ja aikuisiän, joten aihe on molempia kiinnostava ja siihen on henkilökohtaista kosketuspintaa. Työskentelyssä onkin tietoisesti noudatettu hyvän tieteen mukaisia toimintamalleja ja tutkimusta on tarkasteltu mahdollisimman objektiivisesti ilman olettamuksia ja ennakkoluuloja.

Tutkimuksemme käsittelee tärkeää aihetta, joka jakaa mielipiteitä. Perehdyimme jo kandidaattitutkielmassamme kilpailuun ja erityisesti oppilasurheiluun peruskoulussa. Jo tuolloin meille muodostui näkemys kilpailusta mielipiteet vahvasti jakavana asiana. Opetussuunnitelmassa kilpailua ei esimerkiksi mainita kertaakaan ja kisailu mainitaan yhteensä neljä kertaa (Opetushallitus, 2016). Mielestämme kilpailua koululiikunnassa onkin vaikea tarkastella objektiivisesti, sillä lähes jokaisella on omia, useimmiten tunnepitoisia, kokemuksia aiheesta. Joka tapauksessa saimme haastatteluissa hyviä perusteluja ja pohdintoja liikuntaan, liikuntatunteihin ja kilpailuun liittyen.

Otannan ollessa vain viisi henkilöä, tutkimuksen yleistettävyyden on olematonta. Tarkoituksemme ei ollutkaan tuottaa yleistettävää tutkimusta, vaan selvittää ja kuulla luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä. Aineiston koko jäi silti vähäiseksi. Mikäli olisimme ottaneet isomman otannan haastateltavia, olisi aineistoomme mahtunut taustoiltaan ja näkökannoiltaan toisistaan poikkeavampia haastateltavia. Nyt aineistomme oli kapea ja merkittäviä eroja esimerkiksi liikunnanarvosanojen välillä ei ollut. Tämä otannan pienuus ei tietenkään ole ideaalista tutkimuksen kannalta, mutta meillä oli tutkielmaa tehdessämme selkeä tavoite saada se valmiiksi ennen kesää. Liian suuri otanta olisi riskeerannut asetetussa aikataulussa pysymisen.

Suhtaudumme itse positiivisesti kilpailuun liikuntatunneilla, mutta haastateltavien samanmielisyys oli silti hieman yllättävää. Odotimme kuulevamme enemmän negatiivisia kokemuksia kilpailusta. Tarinoita siitä, kuinka joku on valittu liikuntatunnin peliin aina viimeisenä ja sen haitallisista seurauksista liikuntamotivaatioon ja itsetuntoon saa lukea sosiaalisesta mediasta säännöllisin väliajoin. Välillä kuulee myös ehdotuksia siitä, että liikunnan oppiainetta ei tulisi arvioida numeroin. Opetussuunnitelmassa onkin huomioitu liiallista kilpailua vastaan olevat mielipiteet, eikä oppilaita enää saa arvioinnissa verrata toisiinsa. Aineistossamme ei kuitenkaan näkynyt tällaisia kokemuksia tai ehdotuksia. Kilpailu nähtiin mahdollisuutena oppia yhteistyötä ja vaikeiden tunteiden, kuten häviämisen, käsittelyä. Opettajan merkityksen esiin nouseminen oli tutkimuksen valossa odotettavaa ja opettajan onkin äärimmäisen tärkeää pitää huolta siitä, että liikuntatuntien motivaatioilmasto on tarpeeksi tehtäväsuuntautunut. Kun jokainen ymmärtää, että oman parhaansa tekeminen riittää, eikä oppilaita laiteta paremmuusjärjestykseen tulosten perusteella, on muistakin vastaan mukavampi kisailta ja pelata.

Liikuntatuntien numeroarvioinnin kieltämistä vastaan argumentoidessa nostetaan esiin usein seuraava esimerkki: Mitä jos oppilas on huomattavan motivoitunut liikuntatunneilla ja liikkuu runsaasti omatoimisesti, mutta muu koulunkäynti tuottaa hankaluuksia? Mitä jos oppilaan tositus on täynnä kuutosia ja seiskoja, ja liikunnan numeron kohdalla kymppin sijasta lukeekin ”suoritettu”? Mielestämme tämäkin tutkimus osoitti, että joillekin liikunta on peruskoulussa ylivoimainen lempioppiaine ja omista liikuntataidoista ollaan ylpeitä. Näemme, että numeroarvioinnin poistaminen olisi suuri karhunpalvelus liikuntatunneista nauttiville oppilaille. Varsinkin niille, joiden osalla liikunta on vahvin, tai yksi vahvimista osaamisalueista. Eihän kuvataidon tai musiikinkaan numeroarvioinnin poistamisesta käydä keskustelua.

Pro gradun tekeminen oli meille molemmille ensimmäinen akateeminen tutkimustyö ja laajuudeltaan suurin. Työskentelyyn sisältyi haasteita sekä onnistumisia. Mielestämme onnistuimme

kuitenkin hyvin aineiston rajaamisessa ja haastattelujen toteutuksessa. Tutkijoina olemme molemmat kokemattomia, mutta työskentelyssämme oli hyvä ote ja haastattelutilanteet tuntuivat luontevilta. Onnistuimme etenkin haastatteluiden osalta työnjaossa ja saimme hoidettua aineistonkeräämisen hyvin yhdessä toimien. Kokonaisuudessaan työskentely opinnäytetyön parissa oli opettavainen kokemus.

Kuten jo edellä mainittiin, työmme ei pyrkinyt yleistettävyyteen, eikä sen tuloksia tulisikaan yleistää. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että kilpailulla on taipumus motivoida ainakin osaa ihmisistä. Kilpailu liitettiin myös luonnolliseksi osaksi liikuntatunteja ja -lajeja. Jatkotutkimuksia olisi tarpeellista tehdä etenkin heikompia numeroita saaneiden oppilaiden suhtautumisesta kilpailuun liikuntatunneilla. Näin voidaan jatkaa mahdollisimman toimivan liikuntapedagogiikan kehittelyä ja saada mahdollisimman moni harrastamaan aktiivista liikuntaa. Etenkin alakoulun ensimmäisten vuosien liikunta on kriittinen aikuisiän liikunta-tottumuksia muokkaava tekijä (Fogelholm, 2005). Voisikin olla hyödyllistä tutkia negatiivisia kokemuksia liikunnasta varsinkin alakoulun ensiluokilta omaavien ihmisten kokemuksia.

Työmme voidaan nähdä hyödyntävän koululiikunnan kehittämistä sekä edesauttavan kilpailun syvemmän merkityksen ymmärtämistä liikuntatunneilla. Positiivisten liikuntakokemusten tarjoaminen koululaisille on tärkeää jo kansanterveydellisestikin ajatellen, sillä liikunnalliseen elämäntapaan kasvetaan lapsuudesta lähtien. Kilpailun monimerkityksellisyyden ymmärtäminen on tärkeä osa näiden kokemusten tarjoamista. Tämä tutkimus ei tarjoa yksiselitteisiä vastauksia siitä, kuinka motivoida oppilaita liikuntaan, tai miten paljon kilpailua on sopivasti kilpailua liikuntatunneilla. Tutkimukseen valittujen haastateltavien käsityksien ja kokemusten pohjalta onnistuimme kuitenkin tarkastelemaan liikuntatuntia ja siellä esiintyvää kilpailua ilmiönä mielestämme onnistuneesti.

Lähteet / References

- Ames, C. (1992). Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Motivation in sport and exercise*. (s. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bolles, R. C. (1967). *Theory of Motivation*. New York: Harper & Row.
- Buhs, E. & Ladd, G. 2001. Peer rejection as antecedent of young children`s school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow - elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Rasalas.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N., E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology*, 30, 91–98.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E.L & Ryan, R.M (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L & Ryan, R.M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. Dienstbrier (toim.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, (s. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D. C. Heath (Lexington Books)
- Denzin N. K. (1989), *the Research act: a Theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall cop. 1989.

- Eptsein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education*. (s. 259–295). New York: Academic Press.
- Foddy, W. (1995). Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research (3. p.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fogelholm, M. (2005). Lapset ja Nuoret. Teoksessa Fogelholm, M. & Vuori, I. *Terveysliikunta: Fyysinen aktiivisuus terveyden edistämisessä*. (s. 159–170). Helsinki: [Tampere]: Duodecim; UKK-instituutti.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Fox, K. (1997). The Physical Self and Processes in Self-Esteem Development. Teoksessa K. Fox (toim.), *The Physical Self. From Motivation to Well-Being*, (s. 111–139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Education Psychology*, 95, 148–162.
- Gagne, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331–362.
- Haapala, E., Poikkeus, A., Kukkonen-Harjula, K., Tompuri, T., Lintu, N., Väistö, J., Leppänen, P., Laaksonen, D., Lindi, V. & Lakka, T. (2014). Associations of Physical Activity and Sedentary Behavior with Academic Skills – A Follow-Up Study among Primary School Children.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. (1999.) Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede*, 3, 22–26.
- Heikintalo T. & Keskinen, S. (2005). Kilpailu koulussa kuudesluokkalaisten ja lukiolaisten kokemana. Teoksessa Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: artikkelisarja, 66–116. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö, OKKA 2005

- Hein, V., Koka, A. & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114.
- Heinonen, O., Kantomaa, M., ... & Mäenpää, P. (2008). Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäiselle. Teoksessa T. Ahonen ym., *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*, (s. 17–31). Helsinki: Opetusministeriö: Nuori Suomi ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2009), Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Kariston Kirjapaino Oy, Hämeenlinna 2009.
- Huisman, T. (2004). *Liikunnan arviointi peruskoulussa 2003. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen*. Oppimistulosten arviointi 2004. Opetushallitus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. (2017). Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s.320–332). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Jyväskylä: Likes Research Center for Sport and Health Sciences.
- Jaakkola, T. (2017). Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s.351–366). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A., Liukkonen, J. & Iivonen, S. (2011). Peruskoululaisten fyysisen toimintakyvyn seurantajärjestelmä (FTS). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta.
- 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 and Medicine*, 14, 477–483.

- Kantomaa, M., Tammelin, T., Demakakos, P., Ebeling, H. & Taanila, A. (2010). Physical activity, emotional and behavioural problems, maternal education and self-reported educational performance of adolescents. *Health Education Research* 25 (2), 368–379.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55.
- Kokkonen, M. (2017). Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti, *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s. 185–214). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R., (2007) Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen, *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. p.) (s. 42–60). Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti, *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s.130–146). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017b). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s.290–303). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017c). Suoritusmotivaatio urheilussa. Teoksessa K. Salmela – Aro & J. -E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa - Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 192–201.) Jyväskylä: PS- kustannus.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A. & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The journal of Educational Research*, 103, 295–308.
- Lochbaum, M., Cetinkalp, Z., Graham, K.-A., Wright, T. & Zazo, R. (2016). Task and ego goal orientations in competitive sport: a quantitative review of the literature from 1989 to 2016. *Kinesiology*, 48, 3–29.
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). *Sisäinen motivaatio: Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat*. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta.

- Matarma, T. (2012). Mitä on liikunta? – laadullinen tutkimus 6.- ja 9.-luokkalaisten liikuntakäsityksistä ja suhteesta liikuntaan. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 5/2012, Turun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA:
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397–409.
- Opetushallitus. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala.
- Opetushallitus. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (4.p). Next Print Oy, Helsinki.
- Oxford Living Dictionaries. (2018). Viitattu 21.9.2018. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/competition>
- Pangrazi, R. P. & Dauer, V. P. (1995). *Dynamic physical education for elementary school children* (11. p.). Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1987). *Motivaatio – Menetelmiä Työhalun Parantamiseksi*. Keuruu: Otava
- Rantalainen, M. & Kaski, S. (2017). Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa: Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti, *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s. 333–348). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ratey, J. & Hagerman, E. (2008). *Spark. The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown and Company.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419– 435.

- Rissanen, L. (1999). Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveystalveluiden koettu tarve. Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu: 1.10.2018. Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514254414.pdf>
- Roberts, G. & Treasure, D. (toim.), (2012). *Advances in motivation in sport and exercise* (3. p.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we now? Teoksessa G.C. Roberts & D.C. Treasure (toim.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3. p.), (s. 5–58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Oy Edita Ab
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications Inc.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1–19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R.M. & La Guardia, J.G. (2000). What is being optimized over development? A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. Teoksessa S. Qualls & N. Abeles (toim.), *Psychology and the aging revolution* (s. 145–172). Washington, DC: APA Books.
- Ryan, R.M. & Moller, A.C. (2017). Competence as a central but not sufficient for high-quality motivation: A self determination theory perspective. Teoksessa A. Elliot, C. Dweck & D. Yeager (toim.), *Handbook of competence and motivation*, (s. 214–231). New York: Guilford Press
- Salmela, J. (2006). Koetun sosiaalisen tuen, pätevyiden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2006. Jyväskylän yliopisto.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education. *British journal of education psychology*, 75, 411–433.

- Syväoja, H. & Jaakkola, T. (2017). Liikunta, kognitiivinen toiminta ja koulumenestys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti, *Liikuntapedagogiikka* (2. uud. p.) (s. 234–253). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syväoja, H., Kantomaa M., Laine K., Jaakkola T., Pyhälto K. & Tammelin T. (2012). Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Muistiot 2012: 5. Opetushallitus.
- Tammelin, T. (2008). Johdatus suomalaisten kouluikäisten fyysiseen aktiivisuuteen. Teoksessa T. Ahonen ym., *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille* (s. 12–15). Helsinki: Opetusministeriö: Nuori Suomi ry.
- Telama, R. (1986). Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.), *Näin suomalaiset liikkuvat* (s. 149–175). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Themanson, J. R., Pontifex, M. B. & Hillman, C. H. (2008). Fitness and action monitoring: Evidence for improved cognitive flexibility in young adults. *Neuroscience*, 157. 319–328.
- Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sorebo, O. & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6, 27–41.
- Vallerand, R. J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.), *Motivation in sport and exercise* (s.263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. Teoksessa M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (toim.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 255–279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. N. (1998). Measures of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity: A Review and Critique. Teoksessa J. L. Duda (toim.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (s.81–101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

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

Valtioneuvosto. (1993). Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 834/1993. Helsinki. Opetusministeriö. 1.10.1993

Valtioneuvosto. (2002). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001. Helsinki. Opetusministeriö. 1.8.2002.

Valtioneuvosto. (2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Helsinki. Opetusministeriö. 1.8.2012.

Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273–299.

Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017). Liikkumattomuuden jäljillä: Pitkätaistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista. *Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 194, sarja: Tiede*. Helsinki: Unigrafia.

Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and young children*, 17(2), 96–113.

7 Liite 1

Teemahaastattelun runko

1. Kuvaile lyhyesti omaa liikuntataustaasi. Paljonko olet harrastanut liikuntaa nuorena? Seurassa vai kavereiden kesken? Yksilölajia vai joukkuelajia? Vaikuttiko murrosikä tai alakoulusta yläkouluun siirtyminen liikunnan harrastamiseesi? Ja lopuksi, miten paljon liikut nykyisin?
2. Kuvaile lyhyesti parhaita muistoja liikuntatunneilta / liikuntatapahtumista peruskoulussa?
3. Mikä on huonoin muistosi peruskoulun liikuntatunneilta?
4. Millaiset tapahtumat ovat jääneet mieleesi peruskoulun liikuntatunneilta? Millaisessa roolissa kilpailu on ollut näissä tilanteissa?
5. Mitä liikuntatunti on merkinnyt sinulle peruskoulussa?
6. Kuinka kilpailullisena pidät itseäsi asteikolla 1-10. 1 tarkoittaa kilpailullisuuden puuttumista ja 10 todella kilpailullista.
7. Mikä oli liikunnan numerosi alakoulussa? Entä yläkoulussa?
8. Oliko tunneilla kilpailua, jos oli miltä se sinusta tuntui? Lisäsikö tai laskiko se motivaatiotasi tunneilla osallistumiseen?
9. Kuuluuko kilpailu mielestäsi liikuntatunneille? Perustele näkökulmasi.
10. Millaisia kokemuksia kilpailusta sinulla on peruskoulun liikuntatunneilta?
11. Millainen yhteishenki tunneilla oli yleisesti ja mitkä asiat vaikuttivat siihen? Miten kilpailu vaikutti? Aiheutuiko kilpailusta riitoja?
12. Koetko saaneesi vaikuttaa tuntien sisältöön? Jos sait, niin miten? Millaisiin seikkoihin halusit vaikuttaa/pystyit vaikuttamaan?
13. Mitkä tekijät motivoivat sinua liikuntatunneilla? Mikä oli kilpailun vaikutus motivaatioosi?
14. Pärjäsitkö kilpailuissa? Miten voitot ja tappiot tai onnistumiset ja epäonnistumiset vaikuttivat motivaatioosi liikuntatunneilla?
15. Vaikuttivatko liikuntatunnit vapaa-ajan liikuntaasi? Voitko antaa jonkin esimerkin?
16. Onko peruskoulun liikuntatunneilta jäänyt sinulle pysyviä käsityksiä tai asenteita liikuntaa tai jotakin liikuntamuotoa kohtaan? Oletko esimerkiksi innostunut jostakin liikuntamuodosta? Oletko alkanut vältellä jotakin liikuntamuotoa peruskoulun kokemusten takia? Voitko kertoa tarkemmin, mikä nämä asenteet/käsitykset on aiheuttanut?
17. Millainen liikuntatuntien yleinen tunnelma oli? Kannustettiin kaveria? Oliko oppilaille tärkeää olla muita parempi? Jos oli, mistä se mielestäsi johtui?

18. Millainen rooli opettajalla oli liikuntatuntien tunnelman suhteen? Kannustiko hän tekemään parhaansa? Lietsoiko hän oppilaiden välistä kilpailua? Mitä mieltä olet liikunnanopettajiesi pedagogisista ratkaisuista?
19. Vertailtiinko tuloksia liikuntatunneilla oppilaiden kesken tai opettajan toimesta? Miltä vertailu tuntui?
20. Kumpaa sinun liikuntatunneillasi arvostettiin enemmän: parhaansa yrittämistä ja kehitystä vai tuloksia? Korostiko opettaja esimerkiksi yleisurheilussa parasta tulosta? Entä eniten omaa aiempaa tulostaan parantanutta oppilasta?
21. Piditkö pelaamisesta/leikkimisestä puhtaasti leikkimisen ilosta, vai tarvitsitko kilpailua (esim. Pistetilanne, maalit, jne.) motivoituaksesi?
22. Oliko sinulle tärkeämpää voittaminen vai oman suorituksen kehitys/ laatu liikuntatunneilla?