LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

# Luokanopettajien käsityksiä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisesta

Luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma
Pro gradu -tutkielma

Mäkinen Teemu
Pellikka Joel

23.1.2026
Lapin yliopisto

Lapin yliopisto
Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta
Työn nimi: Luokanopettajien käsityksiä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisesta
Tekijät: Joel Pellikka ja Teemu Mäkinen
Koulutusohjelma: Luokanopettajan kandidaatti- ja maisteriohjelma
Ohjaaja: yliopistonlehtori Anneli-Maarit Hermanoff
Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 91 + 1 sivua
Vuosi: 2026

**Tiivistelmä**: Lasten ja nuorten liikkumisen väheneminen on merkittävä yhteiskunnallinen haaste. Koulun liikunnanopetuksella on tärkeä rooli myönteisen liikuntasuhteen rakentumisessa. Tähän vaikuttaa vahvasti liikuntatunneilla koettu motivaatioilmasto. Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä liikunnan sivuaineen (25 op) suorittaneilla luokanopettajaopiskelijoilla on motivaatioilmaston rakentumisesta koululiikunnassa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu itsemääräämisteoriaan, tavoiteorientaatioteoriaan ja motivaatioilmastoa jäsentävään TARGET-malliin. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena, jonka tavoitteena on kuvata opiskelijoiden käsitysten laadullista variaatiota. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilla kahdeksalta (n=8) luokanopettajaopiskelijalta ja analysoitiin fenomenografisen analyysin vaiheita noudattaen.

Tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset motivaatioilmaston rakentumisesta jäsentyvät kahden toisiaan täydentävän pedagogisen painotuksen kautta. Nämä painotukset ovat rakenteellinen ja oppilaslähtöinen. Rakenteellisessa painotuksessa motivaatio nähdään rakentuvan opettajan luomasta selkeydestä, johdonmukaisuudesta ja tavoitteellisesta ohjauksesta. Oppilaslähtöisessä painotuksessa korostuu oppilaan kokemus, toimijuuden tukeminen ja merkityksellisyys. Painotukset ilmenevät kaikilla TARGET-mallin osa-alueilla ja opiskelijat ymmärtävät ne toisiaan tukevina tekijöinä.

Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että motivaatioilmasto rakentuu opettajan tietoisista pedagogisista valinnoista, joissa yhdistyvät rakenteellinen selkeys ja oppilaslähtöisyys. Tulokset osoittavat, että opiskelijoilla on jo koulutuksen aikana vahva implisiittinen ymmärrys motivaatiota tukevista tekijöistä ja siitä, miten rakenteellinen selkeys ja oppilaslähtöisyys yhdessä rakentavat myönteistä ilmapiiriä. Oppilaiden toimijuuden tukeminen ja heidän psykologisten perustarpeidensa huomioiminen ilmenevät opiskelijoiden käsityksissä keskeisinä teemoina, joiden avulla liikuntatunneille luodaan ilmapiiriä, joka rohkaisee oppilaita yrittämään, oppimaan ja kokemaan liikunnan iloa.

**Avainsanat**: motivaatioilmasto, koululiikunta, luokanopettajaopiskelijat, fenomenografia, TARGET-malli

## Sisällys


1 Johdanto 6

2 Motivaatio ja sen merkitys koululiikunnassa 9

2.1 Motivaatio käsitteenä 9

2.2 Itsemääräämisteoria 10

2.3 Tavoiteorientaatioteoria 13

3 Motivaatioilmasto 16

3.1 TARGET-malli 18

3.2 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto 22

3.3 Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto 23

4 Tutkimuksen toteutus 25

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys 25

4.2 Fenomenografia tutkimusfilosofiana 26

4.3 Tutkimuksen eteneminen 27

4.4 Otanta ja aineistonkeruu 29

4.5 Aineiston analyysi 31

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 36

5 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset motivaatioilmaston rakentumisesta koululiikunnassa 39

5.1 Tehtävät osana motivaatioilmastoa 39

5.2 Päätösvalta osana motivaatioilmastoa 43

5.3 Palaute osana motivaatioilmastoa 49

5.4 Ryhmittely osana motivaatioilmastoa 53

5.5 Arviointi osana motivaatioilmastoa 57

5.6 Ajankäyttö osana motivaatioilmastoa 60

5.7 Tulosavaruus 64

6 Pohdinta 68

6.1 Tulosten pohdinta suhteessa teoreettiseen viitekehykseen 69

6.2 Rajoitteet ja jatkotutkimuskohteet 80

7 Johtopäätökset 83

Lähteet 85

Liitteet 97

# Kuviot ja taulukot

KUVIO 1 MOTIVAATION JATKUMO (MÄÄTTÄ YM., 2023, 309)..... 10
KUVIO 2 MOTIVAATIOILMASTON PEDAGOGISET OSA-ALUEET ELI TARGET-MALLI (EPSTEIN 1989; AMES 1992). ..... 18
KUVIO 3 FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN ETENEMINEN (MUK. SIMS, 2024, 1170) 27

TAULUKKO 1 TEHTÄVÄ- JA KILPAILUSUUNTAUTUNEISUUDEN KESKEISET EROT. ..... 14
TAULUKKO 2 ESIMERKKI TEHTÄVIIN LIITTYVISTÄ ANALYYSIKYSYMYKSISTÄ ..... 32
TAULUKKO 3 ESIMERKKI ERÄÄN ILMAISUN POHJALTA MUODOSTETUISTA MERKITYSYKSIKÖISTÄ..... 33
TAULUKKO 4 ESIMERKKI MERKITYSYKSIKÖIDEN TIIVISTÄMISESTÄ ..... 33
TAULUKKO 5 ALAKATEGORIA EDUSTAA YHTÄ TAPAA KÄSITTÄÄ TEHTÄVÄT OSANA MOTIVAATIOILMASTOA. ..... 34
TAULUKKO 6 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT TEHTÄVIEN MERKITYKSESTÄ KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTOSSA ..... 40
TAULUKKO 7 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT PÄÄTÖSVALLAN MERKITYKSESTÄ KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTOSSA ..... 44
TAULUKKO 8 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT PALAUTTEEN MERKITYKSESTÄ KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTOSSA .. 49
TAULUKKO 9 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT RYHMITTELYN MERKITYKSESTÄ KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTOSSA 54
TAULUKKO 10 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT ARVIOINNIN MERKITYKSESTÄ LIIKUNTATUNNIN MOTIVAATIOILMASTOSSA ..... 58
TAULUKKO 11 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYSKATEGORIAT AJANKÄYTÖN MERKITYKSESTÄ KOULULIIKUNNAN MOTIVAATIOILMASTOSSA . 61
TAULUKKO 12 TULOSAVARUUS LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET LIIKUNTATUNNIN MOTIVAATIOILMASTON RAKENTUMISESTA TARGET-ULOTTUVUUKSIEN MUKAAN JÄSENNELTYNÄ ..... 65

# 1 Johdanto

Lasten ja nuorten liikkumisen väheneminen on yksi aikamme merkittävimmistä terveys- ja tasa-arvo-ongelmista. Riittämätön liikunta lapsuudessa ja nuoruudessa on yhteydessä heikompaan fyysiseen kuntoon, mielenterveysongelmiin ja terveysriskeihin aikuisiässä (WHO, 2020). Valtakunnallinen LIITU-tutkimus osoittaa, että vain noin kolmannes suomalaislapsista ja -nuorista liikkuu liikuntasuositusten mukaisesti (Kokko & Hämylä, 2025). 7-vuotiaista lähes puolet liikkuu suositusten mukaisesti, mutta 16–20-vuotiaista enää vain joka viides (Hämylä ym. 2025, s. 25). Säännöllinen liikunta tukee lasten ja nuorten fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista kehitystä sekä ehkäisee terveysriskejä myöhemmässä elämässä (WHO, 2024).

Koulu on keskeinen ympäristö, jossa lasten ja nuorten liikkumiseen voidaan vaikuttaa, tukea heidän hyvinvointiaan sekä liikunnallisen elämäntavan rakentumista. Liikunnanopetuksella on merkittävä rooli yhdenvertaisten liikuntamahdollisuuksien tarjoajana, koska se tavoittaa kaikki perusopetukseen kuuluvat oppilaat taidoista, perhetaustasta tai harrastuneisuudesta riippumatta. Opetussuunnitelma painottaa myönteisten liikuntakokemusten ja osallisuuden tukemista (POPS, 2014). Tavoitteiden toteutuminen edellyttää kannustavaa ja psykologisesti turvallista oppimisympäristöä.

Yksi keskeinen tekijä tällaisen oppimisympäristön muodostumisessa on koululiikunnan tunneilla koettu motivaatioilmasto, joka kuvaa oppilaiden kokemaa sosioemotionaalista ilmapiiriä (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 290). Motivaatioilmasto määrittää, kokevatko oppilaat liikunnantuntien oppimisympäristön kannustavana ja yhteistyötä tukevana vai kilpailullisena ja eriarvoistavana. Opettajan pedagogiset ratkaisut kuten tehtävien valinta, palautteen antaminen, ryhmittely ja arviointi vaikuttavat siihen, millaiseksi ilmasto muodostuu. Myös oppilaiden välinen vuorovaikutus muokkaa ilmapiiriä, mutta tutkimusten mukaan juuri opettaja on sen keskeinen säätelijä (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 290–303).

Motivaatioilmasto voidaan jakaa kahteen päätyyppiin: tehtäväsuuntautuneeseen ja kilpailusuunautuneeseen. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa painottuvat oppiminen, yrittäminen ja yhteistyö, kun taas kilpailusuuntautuneessa ilmastossa korostuvat vertailu ja paremmuuden tavoittelu (Ames 1992, 261–264; Liukkonen & Jaakkola 2017, 291–292).

Aiempi tutkimus osoittaa, että tehtäväsuuntautunut ilmasto tukee oppilaiden oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia, kun taas kilpailusuuntautuneisuus voi lisätä epäonnistumisen pelkoa ja heikentää sisäistä motivaatiota erityisesti koululiikunnan kontekstissa (Jaakkola ym., 2015; Jaakkola ym., 2019; White ym., 2021).

Koululiikunnassa opettaja luo ilmapiirin omilla asenteillaan, vuorovaikutuksellaan ja pedagogisilla ratkaisuillaan. Aiempi tutkimus on painottanut erityisesti opettajan käsitysten ja toimintatapojen yhteyttä motivaatioilmaston muotoutumiseen (Girard & Guise, 2024). Siksi on tärkeää tarkastella, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on tästä ilmiöstä jo opintojen aikana.

Oma kiinnostuksemme aiheeseen nousee omasta ammatillisesta kiinnostuksestamme. Työskentelemme lasten ja nuorten liikuntakasvatuksen parissa eri rooleissa. Tutkijoina meitä kiinnostaa ymmärtää, millaiset pedagogiset käytännöt tukevat parhaiten myönteisen motivaatioilmaston rakentumista koululiikunnassa. Aiheesta on tehty joitain pro gradu -tutkielmia (esim. Pöllänen, 2022; Kähkönen, 2018) sekä kansainvälistä tutkimusta. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ei kuitenkaan ole aiemmin tarkasteltu, vaikka juuri he vastaavat oppilaiden varhaisista koululiikuntakokemuksista.

Tutkimuksemme tieteenfilosofiseksi lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, koska se soveltuu laadullisesti erilaisten käsitysten kuvaamiseen ja jäsentämiseen. Fenomenografinen lähestymistapa tavoittaa käsitysten variaation ja sen avulla on mahdollista saada tuotettua systemaattisesti analysoitua ja kasvatustieteellisesti merkityksellistä tietoa (Huusko & Paloniemi 2006; Sims 2024).

Tutkimusjoukkomme koostuu liikunnan perus- ja sivuaineopinnot (25 op) suorittaneista luokanopettajaopiskelijoista (n = 8). Opinnot koostuvat teoreettisista ja käytännön opinnoista, joissa käsitellään liikunnan opetuksen didaktiikkaa, motivointia ja pedagogiikkaa (Lapin yliopisto, 2024). Näin ollen opiskelijoiden käsitykset eivät perustu pelkästään henkilökohtaisiin, kokemuksiin vaan myös systemaattiseen pedagogiseen koulutukseen. Tekstin luettavuuden sujuvoittamiseksi käytämme usein termiä *opiskelijat* viitatessamme luokanopettajaopiskelijoihin.

Tutkimuksessa tarkastelemme opiskelijoiden käsityksiä koululiikunnan motivaatioilmastosta sekä siitä, miten he hahmottavat sen eri osa-alueiden merkityksen liikunnan opetuksessa. Teoreettinen viitekehys rakentuu itsemääräämisteorian, tavoiteorientaatioteorian ja Epsteinin

TARGET-mallin (1987) varaan. Tutkimuskysymyksenä on: *Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on motivaatioilmaston rakentumisesta liikunnan opetuksessa?*

# 2 Motivaatio ja sen merkitys koululiikunnassa

## 2.1 Motivaatio käsitteenä

Sana motivaatio juontaa juurensa latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa liikkumista tai liikuttamista. Psykologian näkökulmasta motivaatio nähdään prosessina, joka virittää, suuntaa ja ylläpitää ihmisen käyttäytymistä sekä vaikuttaa siihen, miten ja millä intensiteetillä ihminen toimii (Ryan & Deci, 2017, 13). Liikuntakasvatuksen näkökulmasta motivaatio on keskeinen tekijä oppilaan oppimisen, liikunnan ilon ja myönteisen liikuntasuhteen rakentumisessa (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

Oppilaan motivaatio liikuntatunnilla ei riipu vain hänen omista ajatuksistaan ja tunteistaan, vaan se rakentuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa esimerkiksi opettajan palautteen, liikuntakokemusten ja vertaissuhteiden kautta. Tätä oppimisympäristössä vallitsevaa ilmapiiriä kutsutaan motivaatioilmastoksi. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että liikuntatunnin motivaatioilmastolla on vahva yhteys oppilaiden hyvinvointiin, oppimistuloksiin sekä liikunnallisen elämäntavan rakentumiseen (ks. esim. Jaakkola ym. 2019; Jaitner ym. 2019).

Koululiikunnan tavoitteena on tukea oppilaiden fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn kokonaisvaltaista kehittymistä turvallisessa ja kannustavassa oppimisympäristössä. Opetuksessa edistetään monipuolisia motorisia perustaitoja ja niiden soveltamista erilaisissa liikuntamuodoissa ja -ympäristöissä sekä ohjataan oppilaita arvioimaan ja kehittämään omaa toimintakykyään. Tavoitteena on, että oppilaille rakentuu myönteisiä kokemuksia omasta kyvykkyydestä, osallisuudesta ja liikkumisen ilosta. Liikunnan ohella harjoitellaan yhteistoimintaa, reilun pelin periaatteita, vastuunkantoa ja tunne- sekä itsesäätelytaitoja. (Opetushallitus 2014, 148–149, 273–277) Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttää oppilaiden aktiivista osallistumista, yrittämistä ja sitoutumista harjoitteluun ja yhteistoimintaan. Siksi oppilaan motivaatio ja liikuntatunnin motivaatioilmasto ovat keskeisiä opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden toteutumisessa.

Koululiikunnan motivaatiota selittävissä keskeisimpiä teoreettisia lähestymistapoja ovat olleet itsemääräämisteoria ja tavoiteorientaatioteoria. Nämä kaksi teoriaa tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia siihen, miten oppimisympäristön motivaatiotekijät vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen, oppimiseen ja hyvinvointiin (Nicholls, 1984; Ames 1992; Ryan & Deci 2017). Itsemääräämisteoria tarkastelee motivaation taustalla olevia psykologisia perustarpeita ja niiden vaikutusta sisäiseen motivaatioon. Tavoiteorientaatioteoria auttaa ymmärtämään oppilaiden pyrkimyksiä ja toimii motivaatioilmaston käsitteen teoreettisena perustana.

## 2.2 Itsemääräämisteoria

Koululiikunnan motivaation taustalla vaikuttavia psykologisia mekanismeja voidaan selittää Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian avulla. Itsemääräämisteoria (eng. Self-Determination Theory, SDT) on laajasti käytetty motivaatioteoria, joka tarkastelee motivaation laatua ja sitä, kuinka psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen tukee sisäistä motivaatiota ja hyvinvointia. Teoria koostuu useista toisiaan täydentävistä miniteorioista, joista keskeisiä ovat organismisen integraation teoria (eng. Organismic Integration Theory) sekä psykologisten perustarpeiden teoria (eng. Basic Psychological Needs Theory).

Organismien integraation teoria kuvaa motivaatiota jatkumona, joka ulottuu motivaation puutteesta eli amotivaatiosta täysin sisäiseen motivaatioon (ks. kuvio 1). Itsemääräämisteoriassa motivaation tavoiteltavin muoto on itsemääräytyvä eli täysin sisäistetty motivaatio. Tällä tarkoitetaan yksilöstä itsestään lähtevää toimintaa, jota tehdään omasta ilosta, mielenkiinnosta tai nautinnosta (Ryan & Deci, 2017).




*Kuvio 1 Motivaation jatkumo (Määttä ym., 2023, 309).*

Kuvio 1 havainnollistaa amotivaation ja sisäisen motivaation väliin sijoittuvia ulkoisen motivaation muotoja, jotka vaihtelevat sen mukaan, kuinka paljon ulkoista säätelyä yksilö tarvitsee. Tilanteet, joissa toiminta perustuu ulkoisiin syihin – kuten paineeseen, pakkoon, rangaistuksen pelkoon tai palkkion tavoitteluun – edustavat ulkoista motivaatiota. Sen sijaan sellaiset tilanteet, jossa yksilö kokee toiminnan lähtevän hänestä itsestään (arvot, tavoitteet, ilo, nautinto, kiinnostus) edustavat sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci, 2017, 14–16; Määttä ym. 2023, 307–309) Motivaatio ei kuitenkaan ole pysyvä tila, vaan se voi vaihdella tilanteen, ilmapiirin ja vuorovaikutuksen mukaan. Oppilas voi kokea yhden liikuntatunnin aikana useita erilaisia motivaation muotoja. Sisäisen motivaation kokemiseen vaikuttaa erityisesti se, kuinka hyvin oppilaan psykologiset perustarpeet täyttyvät.

Itsemääräämisteorian mukaan ihmisillä on kolme psykologista perustarvetta: autonomian tarve, kyvykkyyden tarve sekä yhteenkuuluvuuden tarve, joiden täyttyminen on sisäisen motivaation ja hyvinvoinnin edellytys (Ryan & Deci, 2017; Määttä ym. 2023). Niiden täyttymättä jääminen lisää psykologista pahoinvointia, ulkoisen kontrollin tunnetta ja aiheuttaa sisäisen motivaation heikkenemistä. Mikäli oppilaan perustarpeet jäävät koululiikuntatunnilla täyttymättä, seurauksena voi olla motivaation puute, mikä näkyy esimerkiksi osallistumattomuutena. (Ryan & Deci, 2017; Määttä ym. 2023, 308–310)

Autonomia tarkoittaa oppilaan mahdollisuutta ohjata omaa toimintaansa ja tehdä valintoja omien arvojen mukaisesti. Koululiikunnassa autonomiaa voi tukea antamalla oppilaille vaikutusmahdollisuuksia tuntien sisältöihin, liikuntamuotojen valintaan ja ryhmien muodostamiseen. Autonomiaa heikentää esimerkiksi opettajan käskyttävä kielenkäyttö ja oppilaiden mielipiteiden sivuuttaminen (Ryan & Deci 2017, 10–12; White et al. 2021, 6–10). Kun autonomian tarve täyttyy, oppilas pitää toimintaansa, ajatuksiaan ja tunteitaan merkityksellisinä. Jos taas autonomian tarve ei täyty, oppilas kokee painetta ja ristiriidan tunnetta ja hän voi kokea, että häntä pakotetaan toimimaan epämieluisalla tavalla (Määttä ym. 2023, 310–311).

Kyvykkyys tarkoittaa tarvetta kokea kyvykkyyttä ja osaamista liikuntatehtävissä. Sitä vahvistavat onnistumisen kokemukset, positiivinen palaute sekä oppilaan taitotasolle sopivat tehtävät. Kyvykkyyden kokemus yleisesti ottaen heikkenee, jos oppilaita vertaillaan toisiinsa, jos he saavat alentavaa palautetta tai jos opettaja huomioi vain taitavimmat oppilaat (Ryan & Deci 2017, 11–12; White et al. 2021, 6–10). Kun kyvykkyyden tarve täyttyy, oppilas kokee, että hänellä on mahdollisuuksia käyttää ja kehittää taitojaan ja osaamistaan. Jos taas

kyvykkyyden tarve ei täyty, oppilas kokee voimattomuuden, jopa epäonnistumisen ja avuttomuuden tunteita (Määttä ym. 2023, 311).

Yhteenkuuluvuus tarkoittaa tunnetta siitä, että oppilas kuuluu joukkoon ja on arvostettu osa ryhmää. Liikuntatunneilla yhteenkuuluvuutta vahvistavat positiivinen vuorovaikutus, ryhmäyttämistoiminta, hyvä ilmapiiri ja opettajan aito kiinnostus oppilaisiin yksilöinä. Sen sijaan ulkopuolisuuden kokemus ja heikot vertaissuhteet vähentävät oppilaiden motivaatiota ja hyvinvointia (Ryan & Deci 2017, 11–13; White et al. 2021, 6–10). Yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisen estyminen johtaa tunteeseen sosiaalisesta vieraantumisesta, eristämisestä ja yksinäisyydestä (Määttä ym. 2023, 311).

Itsemääräämisteorian mukaan psykologisten perustarpeiden tukeminen on välttämätöntä kaikissa oppimisympäristöissä, ja tämä on osoitettu myös koululiikunnan kontekstissa. Opettajan toiminta vaikuttaa ratkaisevasti siihen, kuinka oppilaat kokevat autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden täyttymisen. (Milton ym. 2025)

Whiten ja kumppaneiden (2021) laaja systemaattinen kirjallisuuskatsaus (n = 34) osoittaa, että oppilaiden motivaatio, positiiviset tunteet ja osallistuminen vahvistuvat silloin, kun opetuksessa tuetaan autonomiaa, tarjotaan kyvykkyyden kokemuksia ja mahdollistetaan yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Sen sijaan kilpailun korostaminen, vertailu ja opettajan kontrolloiva toiminta olivat yhteydessä motivaation puutteeseen eli amotivaatioon sekä negatiivisiin tunteisiin. (White ym. 2021)

Myös Fierro-Sueron ja kollegoiden (2023) sekä Yunin työryhmän (2024) tutkimukset vahvistavat, että psykologisten perustarpeiden tukeminen lisää sisäistä motivaatiota ja myönteisiä tunnekokemuksia sekä ehkäisee motivaation laskua. Perustarpeiden täyttyminen ennustaa parempia oppimistuloksia, hyvinvointia ja myönteistä liikuntakäyttäytymistä myös pitkällä aikavälillä.

Toinen koululiikunnan motivaatioilmaston tutkimusta pohjustava teoria on tavoiteorientaatioteoria, johon siirrytään seuraavaksi. Siinä missä itsemääräämisteoria valottaa motivaation jatkumoa ja psykologisten perustarpeiden merkitystä, tavoiteorientaatioteoria tarkastelee yksilön toiminnan tavoitteellisia suuntautumisia ja luo pohjaa motivaatioilmaston käsitteelle.

## 2.3 Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteorian (eng. Achievement Goal Theory, AGT) mukaan ihmisellä on kaikessa suoritusperustaisessa toiminnassa luontainen tarve osoittaa omaa kyvykkyyttään (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Koululiikunta voidaan luokitella tällaiseksi kontekstiksi, koska siinä oppilaan liikunnallinen suoriutuminen ja sen arviointi on keskeisessä roolissa (Liukkonen & Jaakkola, 2017).

Teorian mukaan oppilaan ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen suoritustilanteissa määräytyvät kahdesta tekijästä. Siitä, millä tavoin hän pyrkii onnistumaan ja osoittamaan osaamisensa sekä siitä, millaisena hän havaitsee ja tulkitsee oppimisympäristön motivaatioilmaston. (Nicholls, 1984; Ames, 1992; Liukkonen & Jaakkola, 2017)

Tavoiteorientaatioteoria erottaa kaksi pääasiallista tavoiteorientaatiota: tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden (Nicholls, 1984). Tehtäväsuuntautunut oppilas määrittää kyvykkyytensä oman kehittymisensä kautta, kun taas kilpailusuuntautunut arvioi kyvykkyyttään vertaamalla suoriutumistaan suhteessa muihin.

*Tehtäväsuuntautunut yksilö* kokee kyvykkyyttä suoriutuessaan tehtävistä ja oppiessaan uutta. Hän arvioi kyvykkyyttään suhteessa omaan kehitykseensä. Hän valitsee mielellään itselleen sopivan haastavia tehtäviä, jotka tukevat hänen oppimistaan ja kehitystään. Tehtäväsuuntautuneet yksilöt ymmärtävät, että epäonnistuminen kuuluu olennaisesti oppimisprosessiin. He jaksavat yrittää sinnikkäästi haastavankin tehtävän parissa, kunhan he uskovat kykenevänsä suoriutuvan tehtävästä. Lisäksi he hyödyntävät ohjeita ja palautetta eivätkä epäröi pyytää apua tavoitteidensa saavuttamiseksi. (Nicholls, 1984, 329–342)

*Kilpailusuuntautunut yksilö* arvioi kyvykkyyttään sosiaalisen tai normatiivisen vertailun kautta. Hän kokee kyvykkyyttä silloin, kun suoriutuu tehtävistä vertaisiaan paremmin tai pienemmällä vaivalla. Kilpailusuuntautuneelle yksilölle tyydytys voi syntyä enemmän voittamisesta kuin itse tehtävän tekemisestä. Tällöin huomio siirtyy pois tehtävään keskittymisestä ja omasta kehittymisestä kohti ulkoista arviointia. Lisäksi kilpailusuuntautuneet saattavat pyrkiä välttämään tilanteita, joissa he voisivat näyttäytyä osaamattomina tai kyvyttöminä, mikä voi estää oppimisen ja harjoittelun kannalta tärkeitä kokemuksia. (Nicholls, 1984, 329–330)

Kilpailusuuntautuneisuuden haitat korostuvat erityisesti oppilailla, jotka kokevat taitotasonsa heikoksi. Epävarmuus omista kyvyistä, epäonnistumisen pelko ja alemmuuden tunne voivat aiheuttaa merkittävää psyykkistä kuormitusta sekä vaikuttaa kielteisesti motivaatioon, hyvinvointiin ja suorituskykyyn. Näissä tilanteissa oppilas voi turvautua ponnistelujen välttelyyn tai niin sanottuun opittuun avuttomuuteen suojellakseen minäkuvaansa. (Nicholls, 1984, 337)

Vaikka tavoiteorientaatiot esitetään usein vastakkaisina suuntautumistapoina, ne eivät ole toisiaan poissulkevia ja voivat ilmetä samanaikaisestikin. Yksilö voi painottaa jompaakumpaa orientaatiota eri tilanteissa sen mukaan, millaiseksi hän kokee ympäristön ja omat mahdollisuutensa onnistua (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Taulukko 1 havainnollistaa tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden keskeisiä eroja.

*Taulukko 1 Tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden keskeiset erot.*

| | Tehtäväsuuntautuneisuus | Kilpailusuuntautuneisuus |
|---|---|---|
| Tavoite | Osaamisen kehittäminen ja uuden oppiminen | Menestyminen suhteessa muihin |
| Kyvykkyyden kokemus | Perustuu omaan edistymiseen ja yrittämiseen | Perustuu sosiaaliseen vertailuun ja voittamiseen |
| Suhde epäonnistumisiin | Virheet oppimismahdollisuuksina, olennaisena osana oppimisprosessia | Pelko ja häpeä epäonnistumisia kohtaan |
| Vaikeista tilanteista selviäminen | Sinnikkyys ja avun pyytäminen | Luovuttaminen tai ”opittu avuttomuus” |
| Motivaation lähde | Kehittyminen ja oppiminen itsessään palkitsevaa | Palkkiot, vertailu ja hyväksyntä |
| Vaikutukset hyvinvointiin | Yhteydessä sisäiseen motivaatioon, koettuun kyvykkyyteen ja flow-tilaan | Yhteydessä psykologisten perustarpeiden heikompaan tyydyttymiseen ja amotivaatioon |

Jaitnerin ja kollegoiden (2019) laaja systemaattinen kirjallisuuskatsaus (n = 91) tarkasteli tavoiteorientaatioiden erityispiirteitä koululiikunnan kontekstissa eri ikä- ja sukupuoliryhmissä sekä niiden yhteyksiä hyvinvointiin, oppimiseen ja motivaatioon. Katsauksessa havaittiin, että tytöt olivat poikia useammin tehtäväsuuntautuneita, kun taas pojilla korostui kilpailusuuntautuneisuus. Lisäksi nuoremmilla oppilailla painottui tehtäväsuuntautuneisuus, mutta myöhemmillä vuosiluokilla kilpailusuuntautuneisuus lisääntyi. Tehtäväsuuntautuneisuus oli yhteydessä useisiin myönteisiin tekijöihin, kuten liikuntanautintoon, koettuun kyvykkyyteen, yhteistyöhön, itseluottamukseen, koulun ulkopuoliseen liikuntaan, flow-tilaan sekä sisäiseen motivaatioon, kun taas kilpailusuuntautuneisuus liittyi psykologisten perustarpeiden heikompaan tyydyttymiseen ja amotivaatioon. Katsauksen perusteella

koululiikunnassa tulisi tukea tehtäväsuuntautuneisuutta, sillä se vahvistaa oppilaiden oppimista, motivaatiota ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Jaitner ym. 2019, 9–17)

Vaikka tavoiteorientaatiot kuvaavat yksilön sisäisiä suuntautumistapoja, ne eivät kehity tai ilmene irrallaan ympäristöstä. Oppilaan kokemat tavoitteet, arviointikäytännöt ja vuorovaikutus oppimistilanteissa vaikuttavat siihen, millainen tavoiteorientaatio aktivoituu ja vahvistuu (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Koululiikunnassa oppimisympäristöllä on keskeinen rooli, sillä opetuksen rakenteet ja opettajan pedagogiset ratkaisut ohjaavat oppilaiden käsityksiä siitä, millaista osaamista arvostetaan ja millä tavoin onnistumista määritellään.

Wangin ja kumppaneiden (2010) tutkimus tukee tätä näkemystä osoittamalla, että oppilaiden kokema motivaatioilmasto on yhteydessä heidän tavoiteorientaatioihinsa. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ennusti tehtäväsuuntautuneiden tavoitteiden omaksumista, kun taas kilpailusuuntautunut ilmasto oli yhteydessä kilpailusuuntautuneisiin sekä välttämisorientoituneisiin tavoitteisiin. Vain tehtäväsuuntautuneet tavoitteet olivat selvästi yhteydessä liikuntatunneilla koettuun nautintoon (Wang ym. 2010, 324–335)

Seuraavaksi tarkastelua laajennetaan oppimisympäristön sosioemotionaaliseen ilmapiiriin eli motivaatioilmastoon sekä sen osa-alueisiin, joihin opettaja voi vaikuttaa pedagogisilla ratkaisuillaan.

# 3 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmastolla (eng. motivational climate) tarkoitetaan oppimisympäristössä vallitsevaa oppilaiden yksilöllisesti kokemaa sosio-psykologista ilmapiiriä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 290). Se vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, viihtymiseen, psyykkiseen hyvinvointiin sekä erityisesti sisäisen motivaation kehittymiseen.

Motivaatioilmasto rakentuu opettajan toiminnasta, oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista sekä oppimisympäristön elementeistä, kuten tehtävistä ja ryhmittelyistä, jotka voivat joko tukea tai heikentää oppilaiden motivaatiota. Oppilaan kokemus motivaatioilmastosta vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita hän asettaa, kuinka motivoituneesti hän osallistuu toimintaan ja millaisia tunteita hän liikuntatilanteissa kokee. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 290–291)

Motivaatioilmasto voidaan tavoiteorientaatioteorian pohjalta jäsentää kahteen päätyyppiin: tehtävä- ja kilpailusuuntautunut. Nämä ulottuvuudet vaihtelevat tilanteen mukaan ja piirteitä molemmista voi esiintyä samanaikaisesti. (Ames 1992, 261–262.) Oppilaiden kokemukseen motivaatioilmastosta vaikuttaa, millä tavoin oppitunneilla suhtaudutaan oppimiseen, yrittämiseen ja osaamiseen. Oppilas tulkitsee opettajan toiminnan, palautteen annon, tehtävien rakenteen sekä vertaisvuorovaikutuksen kautta, arvostetaanko oppimistilanteessa yksilöllistä kehittymistä vai suorituspohjaista vertailua. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 291.)

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu oppiminen, yrittäminen ja henkilökohtainen kasvu. Se on liitetty positiivisiin asenteisiin oppimista kohtaan, suurempaan kiinnostukseen haastavia tehtäviä kohtaan, sinnikkyyteen sekä parempaan paineensietokykyyn. Tehtäväsuuntautuneisuus auttaa oppilaita säilyttämään motivaationsa myös silloin, kun he kohtaavat haasteita tai epäonnistumisia. Koska virheet nähdään tehtäväsuuntaisessa motivaatioilmastossa oppimismahdollisuuksina, ne eivät lannista vaan enemmänkin motivoivat yrittämään uudelleen ja oppimaan. (Ames 1992, 262–264; Liukkonen & Jaakkola 2017, 291–292)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa painottuu kilpailu ja normatiivinen vertailu. Tällöin oppilaan motivaatio ja kokemukset riippuvat hänen asemastaan luokan kyvykkyyshierarkiassa. Taitavammat voivat innostua kilpailusta, mutta heikommaksi itsensä

kokevilla voi ilmetä ahdistusta, epäonnistumisen pelkoa, tehtävien välttelyä ja luovuttamista. Kilpailusuuntautunut ilmasto on osoitettu olevan haitallinen erityisesti taitotasoltaan heikommille oppilaille. Toisaalta kilpailu voi joissain tapauksissa lisätä motivaatiota ja ponnistelua liikunnallisilla oppilailla, jotka luottavat omiin kykyihinsä. (Ames 1992, 261–265; Liukkonen & Jaakkola 2017, 291–292)

Tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee oppilaiden sisäistä motivaatiota, tarjoaa myönteisiä tunnekokemuksia ja edistää psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. Kilpailusuuntautunut ilmasto on puolestaan useammin yhteydessä ahdistukseen, epäonnistumisen pelkoon ja motivaation heikkenemiseen, etenkin vähemmän taitavilla oppilailla Jaakkola ym. 2019; Kokkonen ym. 2020). Kilpailusuuntautuneisuudella on joissakin tutkimuksissa havaittu olevan neutraaleja tai tietyille oppilasryhmille jopa suoritusta parantavia vaikutuksia erityisesti kilpaurheilussa ja oppilaiden keskinäisissä ryhmätilanteissa (Rodrigues ym., 2020; Jaakkola, Ntoumanis & Liukkonen, 2015). Motivaatioilmastot eivät ole toistensa vastakohtia, vaan niitä voi esiintyä samanaikaisesti yhdenkin oppitunnin aikana. Liukkonen ja Jaakkola (2017, 292) korostavat, että liikunnan opetuksessa tulisi olla riittävästi tehtäväsuuntautuneita elementtejä, jotta oppilaiden sisäinen motivaatio ja myönteiset kokemukset voidaan turvata.

Suomalaisissa pro gradu -tutkielmissa motivaatioilmastoa on tarkasteltu pääasiassa opettajien tai oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Kärjen (2024) tutkielmassa luokanopettajat pitivät sisäistä motivaatiota liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena ja kuvasivat erilaisia motivointikeinoja, kuten kannustamista, monipuolisia sisältöjä ja onnistumisen kokemusten tarjoamista. Pölläsen (2022) tutkielman mukaan etenkin esiopettajat ja alkuopettajat korostivat oppilaiden osallistamista sekä turvallisen ilmapiirin merkitystä motivaation tukemisessa. Kähkösen (2018) pro gradu -tutkielmassa kokeneet liikunnanopettajat puolestaan painottivat yksilöllisyyden huomioimista, tunnekontaktin rakentamista ja ryhmädynamiikan vaikutusta oppilaiden motivaatioon.

Yhteistä edellä mainituille tutkimuksille on opettajan keskeinen rooli oppilaiden motivaation ja myönteisen oppimisilmapiirin rakentamisessa. Motivaatioilmaston kannalta keskeistä on ymmärtää, ettei opettaja pysty suoraan vaikuttamaan oppilaiden motivaatioon, mutta opettaja voi muokata oppimisympäristön ja sosiaalisen ilmapiirin sellaiseksi, että se edistää sisäisen motivaation syntymistä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293). TARGET-malli tarjoaa tähän

viitekehyksen, jonka avulla motivaatioilmaston rakentumista voidaan tarkastella systemaattisesti.

## 3.1 TARGET-malli

TARGET-malli (Epstein, 1989) jäsentää ne pedagogiset ratkaisut, joiden kautta opettaja voi vaikuttaa koululiikunnan motivaatioilmastoon. Malli koostuu kuudesta toisiaan täydentävästä osa-alueesta: tehtävät (Task), päätösvallan jakaminen (Authority), palaute (Recognition), ryhmittely (Grouping), arviointi (Evaluation) sekä ajankäyttö (Time). Opettajan ratkaisut näillä osa-alueilla määrittävät, painottuuko oppimisympäristössä tehtävä- vai kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 293).




*Kuvio 2 Motivaatioilmaston pedagogiset osa-alueet eli TARGET-malli (Epstein 1989; Ames 1992).*

TARGET-malli linkittyy tavoiteorientaatioteoriaan (Nicholls, 1984) sekä itsemääräämisteoriaan (Ryan & Deci, 2017). Mallin avulla voidaan tarkastella, millaisilla pedagogisilla ratkaisuilla opettaja tukee tehtäväsuuntautuneen tavoiteorientaation kehittymistä ja oppilaiden psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Esimerkiksi oppilaiden mahdollisuudet valita tehtäviä ja osallistua päätöksentekoon tukevat autonomian kokemusta, yksilölliset tehtävät ja kannustava palaute vahvistavat koettua kyvykkyyttä, ja yhteistoiminnalliset pelit ja leikit tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. TARGET-mallin osa-alueet on esitetty kuviossa 2. Seuraavaksi kutakin osa-aluetta tarkastellaan tarkemmin.

**Tehtävät**

Tehtävien suunnittelulla voidaan vaikuttaa oppilaiden onnistumisen kokemuksiin, kyvykkyyteen, yrittämiseen ja sitoutumiseen. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa tehtävät ohjaavat oppilaan huomiota oppimisprosessin eri osiin, kuten suoritustekniikkaan, vastuunkantoon ja omaan edistymiseen, mikä vähentää tarvetta sosiaaliseen vertailuun ja kilpailuun (Treasure & Roberts, 1995, 482). Motivaatiota tukevat erityisesti vaihtelevat, eriytetyt ja oppilaan taitotasolle sopivat tehtävät, joissa onnistumisen todennäköisyys on riittävän hyvä. Tutkimusten mukaan taidon oppimista edistää se, että suurin osa suorituksista on onnistuneita, mutta sisältää samalla sopivaa haastetta (Jaakkola, 2017, 360; Kalaja & Kalaja, 2022, 162–166). Mahdollisuus valita tehtäviä ja edetä omaan tahtiin vahvistaa oppilaiden sitoutumista ja myönteisiä liikuntakokemuksia (Bortoli ym., 2017). Tehtävien suunnittelua voidaan tarkastella myös tilannekohtaisen kiinnostuksen (eng. situational interest) näkökulmasta. Tilannekohtaisella kiinnostuksella tarkoitetaan oppimistehtävästä ja ympäristöstä nousevaa hetkellistä kiinnostusta, joka riippuu esimerkiksi tehtävän uutuudesta, haasteesta ja koetusta mielekkyydestä. Liikunnanopetuksen tutkimus osoittaa, että tietyt tehtävien ominaisuudet voivat lisätä oppilaiden tilannekohtaista kiinnostusta ja sitoutumista tehtävään (Chen & Darst, 2001). Oppimista voidaan tukea myös ohjaamalla oppilaita asettamaan itselleen omaan kehitykseen perustuvia prosessi- ja lopputulostavoitteita, mikä ohjaa oppilaan huomiota omaan oppimisprosessiin sosiaalisen vertailun sijaan (Liukkonen & Jaakkola, 297).

**Päätösvalta**

Oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon, esimerkiksi harjoitteiden valintaan tai oman etenemisen suunnitteluun, on yhteydessä korkeampaan motivaatioon ja tehtäväsuuntautuneisuuteen (Treasure & Roberts, 1995, 482). Demokraattiset toimintatavat ja oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon esimerkiksi liikuntatuntien sisällöistä, säännöistä ja muista ratkaisuista edistävät tehtäväsuuntaisuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294). Oppilaiden päätösvalta edellyttää kuitenkin selkeitä rakenteita ja ohjausta. Taidon oppimisen alkuvaiheessa opettajan ohjaava rooli korostuu, mutta taitojen karttuessa vastuuta voidaan siirtää asteittain oppilaille (Jaakkola 2010, 155 & 170). Myös itseohjautuvuutta edellyttävät pedagogiset ratkaisut, kuten käänteinen oppiminen, voivat vahvistaa oppilaiden kokemaa autonomiaa (Oesterlie ym., 2023), mutta samalla myös vaativat oppilailta enemmän taitoja. Oppilaiden itsesäätelytaitoja, kuten oman työskentelyn suunnittelua ja edistymisen seurantaa,

tukemalla opettaja voi edistää vastuullista ja motivoitunutta työskentelyä (Liukkonen & Jaakkola, 297).

**Palaute**

Tehtäväsuuntautunut palaute kohdistuu yksilölliseen kehittymiseen ja yrittämiseen, eikä perustu oppilaiden väliseen vertailuun tai pelkästään suorituksen lopputulokseen (Liukkonen & Jaakkola, 298). Kannustava palaute vahvistaa motivaatiota ja myönteistä minäkuvaa, kun taas korjaava palaute tukee taidon oppimista (Pehkonen 1999, 210–224; 2008). Empaattisesti annettu, vinkkejä sisältävä korjaava palaute tukee motivaatiota, hyvinvointia, myönteisiä tunteita sekä johtaa aiempaa parempaan suoritukseen ja itseluottamukseen (Louhimaa ym. 2020). Yksilöllinen ja yksityisesti annettu palaute vähentää sosiaalista vertailua ja tukee oppilaan sisäistä kyvykkyyden kokemusta, kun taas julkinen palaute ja palkitseminen voivat ohjata kohti kilpailusuuntaista ilmastoa (Treasure & Roberts 1995, 483). Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palaute tukee oppimista ja motivaatiota silloin, kun se on täsmällistä, perusteltua ja oppilaalle ymmärrettävää, mikä korostaa palautteen laadun merkitystä motivaatioilmaston rakentumisessa.

**Ryhmittely**

Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukee heterogeeniset, vaihtelevat ja yhteistoiminnalliset ryhmät, joissa oppilaat voivat harjoitella yhdessä ja saada kokemuksia ryhmään kuulumisesta (Treasure & Roberts, 1995, 483). Yhteistoiminnallisuuteen perustuva ryhmittely lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota liikuntatunneilla, koska se tarjoaa enemmän mahdollisuuksia vuorovaikutukseen, toisten auttamiseen ja jaettuun vastuunottoon (Fernández-Epinola ym. 2020, 10). Kilpailuasetelmien korostaminen voi puolestaan viedä huomiota pois oppimisesta, lisätä sosiaalista vertailua ja heikentää heikompien oppilaiden motivaatiota (Treasure & Roberts, 1995, 483). Ryhmittelyn avulla voidaan myös tarjota onnistumisen kokemuksia oppilaille, jotka muuten saattaisivat suoriutua heikommin. Esimerkiksi joukkueita jaettaessa opettajalla on mahdollisuus luoda reilut ryhmät, jotka tukevat kaikkien oppilaiden mahdollisuutta onnistua tasapuolisesti. Ryhmittelykäytännöt liikunnassa ovat vahvasti kytköksissä kokemukseen kyvykkyydestä ja inkluusiosta (Wilkinson, Penney & Allin, 2016; Wilkinson & Penney, 2022a). Tutkimuksissa on myös tuotu esiin oppilaiden kokemukset leimautumisesta ja ryhmittelyn epätasaisista vaikutuksista motivaatioon (Wilkinson & Penney, 2022b). Tehtäväsuuntaisessa motivaatioilmastossa ryhmittelyä voidaan toteuttaa joustavasti hyödyntämällä esimerkiksi yksilöharjoittelua, parityöskentelyä ja pienryhmiä, mikä

mahdollistaa oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisen ja tukee oppimiseen keskittyvää ilmapiiriä lopputulokseen (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 298).

**Arviointi**

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa arvioinnin tulisi painottua oppilaan henkilökohtaiseen oppimisprosessiin ja yrittämiseen (Treasure & Roberts 1995, 484). Arviointikäytännöt, jotka keskittyvät pelkästään lopputuloksiin ja sosiaaliseen vertailuun, lisäävät kilpailusuuntautuneisuutta, mikä voi olla haitallista oppilaiden sisäisen motivaation kehittymiselle (Liukkonen & Jaakkola 2017, 294). Oppilaiden tulisi oppia näkemään virheet luonnollisena osana oppimista ja kehittymistä (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 298). Oppimista tukevan arvioinnin kannalta on tärkeää, että oppilaat tietävät etukäteen, mitä heidän tavoitteenaan on oppia ja mitä heiltä odotetaan. Lisäksi oppilaille tulisi tarjota palautetta työnsä laadusta ja selkeitä ohjeita siitä, miten he voivat kehittyä. (Ulstad 2025, 10–11) Myös itsearviointi voi vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja tehtäväsuuntautuneisuutta (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 298).

**Ajankäyttö**

Ajankäyttö kytkeytyy kaikkiin TARGET-mallin osa-alueisiin ja vaikuttaa siihen, kokevatko oppilaat oppimistilanteen kiireiseksi vai oppimista tukevaksi. Joustava ajankäyttö mahdollistaa etenemisen omassa tahdissa, vähentää suorituspainetta ja tukee oppimista. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa tehtävien suoritusjärjestykseen ja etenemisnopeuteen tukevat tehtäväsuuntautuneisuutta. (Treasure & Roberts 1995, 484–485) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ajankäyttö mahdollistaa yksilöllisen etenemisen sekä riittävän ajan varaamista taitojen harjoitteluun. Opettajan tulisi huolehtia myös siitä, että oppilaat saavat yhdenvertaisesti aikaa ja tukea sekä harjoitella ajanhallinnan taitoja. (Liukkonen & Jaakkola, 2017, 298)

Koululiikunnan kontekstissa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston edistämistä on tutkittu paljon, koska sen on osoitettu johtavan parempiin oppimistuloksiin ja vahvempaan liikuntamotivaatioon koululiikuntaryhmissä. TARGET-malliin perustuvilla interventioilla on saatu vahvaa näyttöä siitä, että oppimisympäristön motivaatioilmastoon voidaan vaikuttaa positiivisesti (Jaitner ym. 2019, 14). TARGET-mallin osa-alueisiin liittyvät ratkaisut voivat tukea oppilaiden autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia, joiden on itseohjautuvuusteorian mukaan osoitettu olevan keskeisiä sisäisen motivaation kehittymiselle (Ryan & Deci, 2017). Näin ollen TARGET-mallia voidaan pitää toimivana välineenä rakentaa

oppimisympäristöä, joka tukee tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston muodostumista ja vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota koululiikunnassa.

## 3.2 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto

Edellä kuvattujen TARGET-mallin mukaisten pedagogisten ratkaisujen yhteisvaikutuksesta voi muodostua tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto, jossa oppilaiden huomio suuntautuu oppimisprosessiin, yrittämiseen ja henkilökohtaiseen edistymiseen sosiaalisen vertailun sijaan (Ames, 1992; Treasure & Roberts, 1995). Oppilaiden taitotasot ja liikuntataustat vaihtelevat huomattavasti, ja opetussuunnitelman mukaan liikunnassa tulee tukea jokaisen oppilaan fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä, vahvistaa kokemuksia omasta kyvykkyydestä ja osallisuudesta sekä lisätä liikkumisen iloa ja aktiivista osallistumista (Opetushallitus 2016, 148 & 273). Koululiikunnassa tehtäväsuuntautuneisuus on osoitettu johtavan parempiin oppimistuloksiin ja sisäiseen motivaatioon (Jaitner ym. 2019).

Itsemääräämisteorian näkökulmasta tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee oppilaiden psykologisten perustarpeiden eli autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden täyttymistä. TARGET-mallin mukaiset ratkaisut, kuten oppilaan taitotasolle sopivat tehtävät, oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon, kannustava ja yksilöllinen palaute sekä yhteistoiminnalliset ryhmittelyt, vahvistavat oppilaiden kokemusta omasta kyvykkyydestään ja osallisuudestaan (Ryan & Deci, 2017; Jaakkola ym., 2019).

Laaja tutkimusnäyttö tukee tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston hyötyjä koululiikunnassa. Sen on todettu olevan yhteydessä liikuntanautintoon, aktiivisempaan osallistumiseen, sinnikkyyteen, parempiin oppimistuloksiin sekä myönteisiin tunne- ja hyvinvointikokemuksiin (Jaakkola ym. 2019, 1626–1627). Lisäksi tehtäväsuuntautuneisuus on yhdistetty myönteisiin sosiaalisiin tekijöihin, kuten yhteistyötaitoihin, empatiaan ja ryhmään kuulumisen kokemukseen, jotka ovat keskeisiä koululiikunnan sosiaalisessa oppimisympäristössä (Kokkonen ym. 2020, 7–8, 11). Elbe kollegoineen (2021, 14) ovat puolestaan osoittaneet, että tehtäväsuuntautunut ilmasto tukee sosiaalista ja psykologista integraatiota monikulttuurisissa ryhmissä sekä edistää inklusiivista oppimisympäristöä.

Myös kotimaiset pro gradu -tutkielmat tukevat teoriaa. Kärjen (2024) tutkielmassa luokanopettajat pitivät sisäisen motivaation edistämistä liikunnanopetuksen keskeisenä tavoitteena. Luokanopettajat tukivat tehtäväsuuntautuneisuutta tarjoamalla monipuolisia tehtäviä, mahdollisuuksia onnistua sekä kannustavaa palautetta. Pölläsen (2022) tutkielmassa korostui oppilaiden osallistaminen liikuntatuntien suunnitteluun ja toteutukseen, mikä vahvisti oppilaiden kokemusta autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta. Kähkösen tutkielmassa kokeneet liikunnanopettajat painottivat yksilöllisyyden huomioimista, tunnekontaktin rakentamista ja oppimisympäristön turvallisuutta tehtäväsuuntautuneen ilmaston rakentamisessa (Kähkönen, 2018).

## 3.3 Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto

Jos TARGET-mallin osa-alueisiin liittyvät pedagogiset ratkaisut ohjaavat oppilaiden huomiota oppimisen sijaan suorituksiin, vertailuun tai lopputuloksiin, voi oppimisympäristöön muodostua kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Tällainen ilmasto voi itseohjautuvuusteorian näkökulmasta heikentää psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä (Ryan & Deci, 2017) erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka kokevat taitotasonsa heikoksi tai asemansa vertaisryhmässä epävarmaksi (Wilkinson & Penney, 2022b). TARGET-mallin näkökulmasta kilpailusuuntautuneisuus ei ole erillinen pedagoginen lähestymistapa, vaan seurausta sellaisista opettajan pedagogisista ratkaisuista, joissa tehtävät, palaute, arviointi, ryhmittely tai ajankäyttö ohjaavat oppilaiden huomiota tuloksiin ja vertailuun oppimisen sijaan.

Itsemääräämisteorian mukaan kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto voi heikentää psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä varsinkin niiden oppilaiden kohdalla, jotka kokevat taitotasonsa heikoksi. Normatiivinen vertailu, julkinen arviointi ja voittamisen korostaminen voivat heikentää kyvykkyyden kokemusta, lisätä epäonnistumisen pelkoa ja vähentää autonomian tunnetta, mikä on yhteydessä motivaation laskuun ja jopa amotivaatioon (Ryan & Deci 2017; White ym. 2021). Koululiikunnassa kilpailusuuntautunut ilmasto on yhdistetty ahdistukseen, tehtävien välttelyyn ja heikompaan osallistumiseen, erityisesti heikommaksi itsensä kokevien oppilaiden kohdalla (Jaakkola ym. 2019, 1626–1627).

Tutkimus osoittaa, että kilpailullisuuden vaikutukset ovat osin kontekstisidonnaisia. Rodrigues ja kumppanit (2020) toivat esiin, että vaikka opettajan luoma kilpailusuuntautunut ilmasto heikensi psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä, vertaisryhmien sisällä muodostuvat kilpailulliset ilmastot saattoivat joissain tilanteissa lisätä ponnistelua ja motivaatiota. Myös Jaakkola, Ntoumanis ja Liukkonen (2015) havaitsivat kilpaurheilun kontekstissa, ettei kilpailusuuntautuneella ilmastolla ollut kielteisiä vaikutuksia liikuntanautintoon nuorilla urheilijoilla. Nämä tutkimustulokset osoittavat, että kilpailusuuntaisen motivaatioilmaston vaikutukset riippuvat oppimisympäristön turvallisuudesta sekä siitä, missä määrin oppilaiden psykologiset perustarpeet täyttyvät.

Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston vaikutuksia on tarkasteltu myös pro gradu -tutkielmissa. Kähkösen (2018) tutkielmassa kokeneet liikunnanopettajat kuvasivat, että kilpailulliset tilanteet ja julkinen vertailu voivat lisätä epävarmuutta, vetäytymistä ja epäonnistumisen pelkoa varsinkin taitotasoltaan heikommilla tai sosiaalisesti epävarmemmilla oppilailla. Vastaavasti Santero (2021) havaitsi, että kilpailu nousi toistuvasti esiin tehtäväsuuntautuneen ilmaston rakentamista haastavana tekijänä osaltaan oppilaiden voimakkaiden kilpailuviettien ja tunnehallinnan haasteiden vuoksi. Kilpailutilanteeseen liittyvät oppilaiden väliset taitoerot ja pelko arvostelusta johtivat helposti tilanteisiin, joissa oppilaat välttelevät tehtäviä, jännittävät epäonnistumista tai vetäytyvät toiminnasta.

# 4 Tutkimuksen toteutus

## 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä siitä, miten motivaatioilmasto rakentuu liikunnan opetuksessa. Motivaatioilmaston tarkastelussa hyödynnetään TARGET-mallia, jonka avulla opiskelijoiden käsityksiä voidaan kuvata tehtävien, päätösvallan, palautteen, ryhmittelyn, arvioinnin ja ajankäytön näkökulmista (Epstein 1989; Ames, 1992).

Tutkimuskysymys on:

**Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on motivaatioilmaston rakentumisesta liikunnan opetuksessa?**

Tutkimus on laadullinen ja metodologisesti fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia valikoitui tutkimuksen lähestymistavaksi, koska sen tavoitteena on kuvata ja jäsentää niitä erilaisia tapoja, joilla ihmiset käsittävät tietyn ilmiön. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita tarkastelemaan yksittäisiä kokemuksia, vaan muodostamaan kokonaiskuvan tutkimusjoukon käsitysten variaatiosta sekä niiden välisistä eroista ja suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165). Fenomenografinen analyysi perustuu käsityskategorioiden muodostamiseen aineistolähtöisesti. Tässä tutkimuksessa kategoriat jäsennellään TARGET-mallin osa-alueiden mukaisesti, mutta ne nousevat haastatteluaineistosta.

Tulokset esitetään kuvaamalla opiskelijoiden käsitysten variaatio ilman teoreettista tulkintaa. Pohdintaluvussa käsityksiä tarkastellaan laajemmin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa hyödyntäen tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden sekä itseohjautuvuusteorian psykologisten perustarpeiden näkökulmia.

## 4.2 Fenomenografia tutkimusfilosofiana

Tämä tutkimus edustaa fenomenografista tutkimusperinnettä, joka on 1970-luvun Ruotsissa kasvatustieteelliseen tutkimukseen kehitetty laadullinen tutkimussuuntaus. Fenomenografian perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 163)

Sana fenomenografia muodostuu kahdesta kreikankielisestä sanasta fainomenon (ilmiö) ja graphein (kuvata, merkitä, kirjoittaa, mitata). Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä kartoittaa erilaisten käsitysten välisiä suhteita (Huusko & Paloniemi, 2006, 163–164; Niikko 2003).

Fenomenografia muistuttaa tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan konstruktivismia ja fenomenologiaa, mutta se eroaa näistä molemmista. Konstruktivismissa tarkastellaan käsitysten muodostumista ja tiedonrakennusprosessia, kun taas fenomenologiassa pyritään ymmärtämään yksilön kokemusta ilmiöstä itsestään. Fenomenografiassa huomio kohdistuu sen sijaan käsitysten väliseen vaihteluun ja niiden keskinäisiin suhteisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, 164).

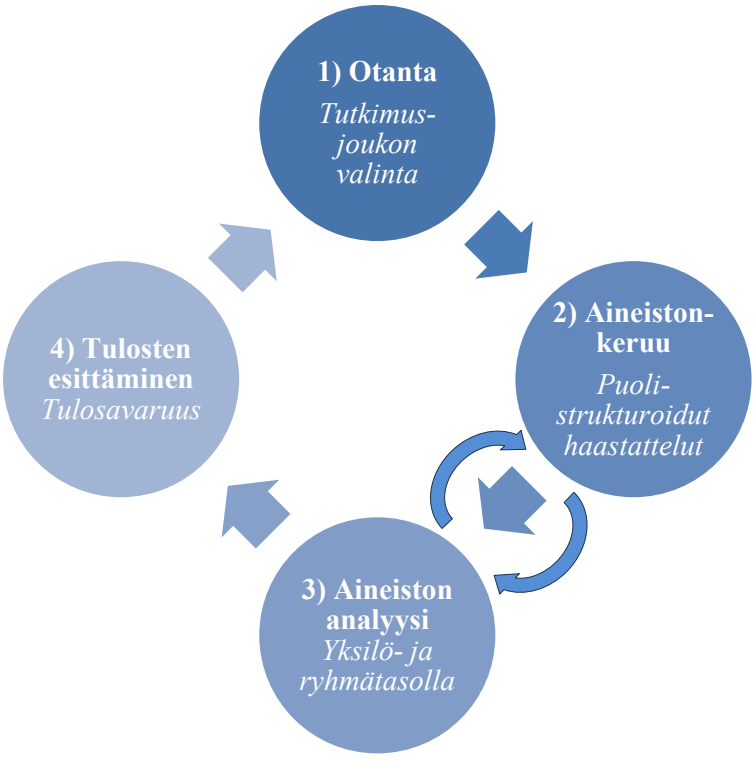
Fenomenografian lähtökohtana on ajatus, että todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan, vaan sitä on lähestyttävä ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta. Ontologisesti tämä perustuu non-dualistiseen näkemykseen, jossa maailma ja ihmisen kokemus siitä nähdään toisiinsa kietoutuneina (Huusko & Paloniemi, 2006, 164; Sims 2024, 1169). Tätä ajattelutapaa kuvataan fenomenografiassa käsitteellä toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulmassa todellisuutta lähestytään ihmisten käsitysten kautta, joiden tutkimiseen fenomenografia keskittyy. Tutkimuksen kohteena eivät ole ilmiötä koskevat objektiiviset väitteet, vaan tutkittavien henkilöiden erilaiset tavat kokea, käsittää ja käsitteellistää ilmiötä. (Niikko, 2003, 24–29; Huusko & Paloniemi, 2006, 165)

Fenomenografian epistemologinen lähtökohta on, että on useita erilaisia tapoja ymmärtää todellisuutta. Sen vuoksi tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu yksilön näkemyksen sijaan koko tutkimusjoukon käsitysten kirjoon ja siihen, millaisia suhteita näiden käsitysten välillä on havaittavissa (Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Kettunen 2021).

Fenomenografista lähestymistapaa on hyödynnetty laajasti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, erityisesti opetuskäsitysten ja oppimisnäkökulmien tarkastelussa. Åkerlindin (2008, 633–634) mukaan esimerkiksi oppilaskeskeinen opetuskäsitys voidaan nähdä opettajakeskeistä kehittyneempänä, koska se sisältää monitasoisemman ymmärryksen opetustilanteesta ja huomioi sekä oppilaan että opettajan näkökulman. Fenomenografian näkökulmasta erilaiset opetuskäsitykset kuvastavat eritasoista tietoisuutta opetuksesta ilmiönä. Mitä enemmän yksilö tunnistaa opetukseen liittyvää vaihtelua ja sen mahdollisuuksia, sitä monipuolisempi hänen käsityksensä on (Åkerlind, 2008, 634–636).

## 4.3 Tutkimuksen eteneminen

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Simsin (2024) fenomenografisen tutkimuksen mallia, koska se jäsentää tutkimusprosessin vaiheet ja niiden keskeiset piirteet selkeästi. Suomenkielisinä lähteinä käsitteiden sekä tutkimuksen vaiheiden syvempään ymmärtämiseen on käytetty Huuskon & Paloniemen (2006) artikkelia sekä Niikon (2003) opasta fenomenografiasta laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä.




*Kuvio 3 Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen (muk. Sims, 2024, 1170)*

Simsin (2024) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee neljässä vaiheessa: otanta, aineistonkeruu, aineiston analyysi ja tulosten esittäminen (ks. kuvio 3). Tässä tutkimuksessa etenimme näiden vaiheiden mukaisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa valitsimme tutkimusjoukon tarkoituksenmukaisesti. Tavoitteena oli saada tutkimukseen luokanopettajaopiskelijoita, joilla on kokemusta liikunnan opetuksesta ja valmiuksia pohtia analyyttisesti motivoivaa liikunnanopetusta. Otannassa huomioitiin myös opiskelijoiden erilaiset taustat, jotta aineistoon muodostuisi mahdollisimman laaja kirjo erilaisia käsityksiä. Tutkimuksen kohdejoukon tarkempi kuvaus esitetään luvun lopussa.

Toisessa vaiheessa eli aineistonkeruussa tavoitteena oli saada monipuolisia kuvauksia siitä, miten opiskelijat käsittävät motivaatioilmaston. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin fenomenografialle tyypillistä puolistrukturoitua haastattelua, koska se mahdollistaa tutkimuskysymyksen kannalta olennaisten teemojen käsittelyn mutta jättää tilaa osallistujien omille tulkinnoille ja esimerkeille (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Haastatteluiden toteutuksesta kerrotaan tarkemmin myöhemmin tässä luvussa.

Kolmas vaihe eli aineiston analyysi eteni Simsin (2024, 1170–1171) kuvaamien vaiheiden mukaisesti. Ensin aineistoon perehdyttiin huolellisesti ja siitä poimittiin merkitykselliset ilmaukset. Näitä tiivistettiin ja vertailtiin toisiinsa, minkä perusteella samankaltaiset merkitykset ryhmiteltiin. Ryhmien ydinajatuksista muodostettiin alakategoriat, joita tarkastelemalla rakennettiin lopulliset käsityskategoriat. Analyysiprosessi kuvataan tarkemmin luvussa 4.5 Aineiston analyysi.

Neljännessä vaiheessa esitetään tulosavaruus, joka kokoaa aineistossa ilmenneiden käsitysten kirjon sekä jäsentää niiden välisiä suhteita. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole arvottaa käsityksiä, vaan kuvata ja jäsentää niiden välistä variaatiota ja rakennetta mahdollisimman kattavasti ja systemaattisesti (Sims, 2024, 1171–1172; Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Tässä tutkimuksessa tulosavaruus muodostui käsityskategorioista, jotka on jäsennetty TARGET-mallin osa-alueiden mukaisesti. Tulosluvussa tarkastelu etenee osa-alueittain siten, että opiskelijoiden käsitykset tehtävistä, päätösvallasta, ryhmittelystä, arvioinnista ja ajankäytöstä käsitellään erikseen.

## 4.4 Otanta ja aineistonkeruu

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston otanta tehdään tarkoituksenmukaisesti, jotta tutkimusjoukko tarjoaa mahdollisimman monipuolisen ja käsitteellisesti riittävän näkökulman tutkittavaan ilmiöön. Aineiston riittävyyttä arvioidaan tiedon määrän, käsitteellisen syvyyden ja teoreettisen riittävyyden perusteella (Niikko 2003, 10–11; Sims, 2024).

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko muodostui kahdeksasta luokanopettajaopiskelijasta, jotka ovat suorittaneet liikunnan sivuaineen vuosina 2022–2024. Osallistujien sukupuolijakauma oli tasainen, ja he olivat pääosin opintojensa loppuvaiheessa. Fenomenografiselle tutkimukselle melko pieni aineisto on usein riittävä, sillä tutkimuksen tavoitteena on käsitysten laadullisen variaation tarkastelu eikä määrällinen yleistettävyys. Tieteellisissä fenomenografisissa julkaisuissa osallistujamäärä vaihtelee tyypillisesti 8–48 välillä (Sims, 2024).

Tutkimusjoukko tarjosi monipuolisen näkökulmien kirjon motivaatioilmastoon. Osallistujilla oli erilaisia liikuntataustoja ja kokemuksia niin oppilaan, ohjaajan kuin opettajan roolista. Mukana oli vahvan harrastus- ja kilpaurheilutaustan omaavia opiskelijoita sekä opiskelijoita, joiden liikuntakokemukset olivat painottuneet koulun ja arjen liikuntaan. Lisäksi osallistujilla oli vaihtelevia kokemuksia lasten ja nuorten liikunnan parista sekä erilaisia koulumuistoja, jotka olivat vaikuttaneet heidän käsityksiinsä liikunnan opetuksesta.

Osallistujien käsitykset muodostuvat opintojen, omien liikuntakokemusten sekä opettajana toimimisen kokonaisuudesta, mikä mahdollistaa motivaatioilmastoa koskevien käsitysten laadullisen tarkastelun. Kaikki osallistujat olivat opettajankoulutuksen aikana saaneet liikunnan opinnoissa teoreettisen katsauksen motivaatioilmastoon. Motivaatioilmaston käsitettä, tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden eroja sekä TARGET-mallia oli käsitelty luennoilla, mutta tutkimuksessa ei oleteta, että opiskelijat olisivat tietoisesti soveltaneet TARGET-mallia opetuksessaan.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä liikuntatuntien motivaatioilmastosta mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään tyypillisesti puolistrukturoitujen haastattelujen avulla, sillä ne mahdollistavat joustavan ja vuorovaikutteisen keskustelun tutkittavasta ilmiöstä sekä erilaisten käsitysten esiin tuomisen (Kettunen 2021; Sims 2024, 1170).

Puolistrukturoitua haastattelua ohjasi tutkimustehtävän pohjalta laadittu haastattelurunko, mutta kysymysten muoto ja järjestys joustivat haastattelutilanteen mukaan. Menetelmä mahdollisti tarkentavien jatkokysymysten esittämisen sekä keskustelun etenemisen haastateltavien omista näkökulmista käsin (Marton & Booth, 1997; Kettunen, 2021).

Ennen aineistonkeruuta perehdyimme tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mikä auttoi muotoilemaan haastattelukysymykset niin, että ne mahdollistivat mahdollisimman avoimia ja monipuolisia vastauksia. Haastatteluissa vältettiin tietoisesti termin motivaatioilmasto käyttöä, koska se olisi voinut johdattaa keskustelua ja haastateltavan ajattelua liian teoreettiseen suuntaan. Sen sijaan motivaatioilmastoa käsiteltiin kiertoilmauksilla, kuten motivoiva ilmapiiri ja konkreettisten opetustilanteiden ja esimerkkien kautta. Tarkoituksena oli tavoittaa opiskelijoiden aidot käsitykset ilman tutkijoiden ohjaavaa vaikutusta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2022) mukaan haastattelu on vuorovaikutteinen tiedonhankintatilanne, jossa sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat toisiinsa. Toisin kuin arkikeskustelu, tutkimushaastattelu on tarkoituksellista ja tavoitteellista toimintaa, jossa tutkija pyrkii ohjaamaan keskustelua hienovaraisesti tutkimustehtävän suuntaan. Sims (2024) painottaa, että fenomenografisessa aineistonkeruussa kysymykset tulee muotoilla avoimiksi ja joustaviksi, jotta ne eivät rajoita ajattelua tai ohjaa liikaa vastauksia. Liian abstraktit kysymykset voivat olla vaikeita vastata, joten keskustelun olisi hyvä edetä konkreettisista esimerkeistä kohti käsitteellisempiä ja pohdiskelevampia kysymyksiä. Jatkokysymykset kuten “Miksi?”, “Miten?” ja “Mitä tarkoitat?”, auttoivat syventämään vastauksia.

Haastattelut toteutettiin syksyllä 2025, ja niiden kesto vaihteli 30–45 minuutin välillä. Kolme haastattelua toteutettiin kasvotusten ja viisi etäyhteydellä Microsoft Teamsin kautta. Kaikki haastattelut tallennettiin kahdella laitteella. Lopullinen aineisto koostui kahdeksan luokanopettajaopiskelijan haastatteluista (n = 8). Litteroidun aineiston kokonaislaajuus oli 152 sivua (fontti Times New Roman, riviväli 1,5) ja 33 051 sanaa. Yksittäisten haastattelujen pituudet vaihtelivat 10–28 sivun ja 2664–5541 sanan välillä.

Molemmat tutkijat olivat läsnä jokaisessa haastattelussa. Haastattelutilanteissa pyrittiin luomaan rento ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa osallistujat uskalsivat tuoda näkemyksensä esiin vapaasti. Ennen haastatteluja osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston luottamuksellisesta käsittelystä, ja heiltä pyydettiin suostumus osallistumiseen. Aineisto anonymisoitiin, ja sitaattien käytössä huolehdittiin siitä, ettei yksittäisiä osallistujia voida tunnistaa.

## 4.5 Aineiston analyysi

Haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti. Fenomenografiseen analyysiin ei ole yhtä vakiintunutta tapaa, mutta kaikkiin fenomenografisiin tutkimuksiin liittyy tietyt keskeiset piirteet ja käsitteet, kuten *merkitysyksikkö*, *käsityskategoria* sekä *tulosavaruus*. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoanalyysi on aineistolähtöinen, mikä tarkoittaa, että teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä tarkoituksena ole testata teorioista johdettuja oletuksia. Teoreettinen perehtyneisyys ohjaa kuitenkin aineiston hankintaa, tulkintaa ja analyysin suuntaamista (Kettunen, 2021; Huusko & Paloniemi, 2006, 163–166).

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni kahdeksassa osavaiheessa soveltaen Simsin (2024) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) malleja. Analyysin tavoitteena oli tunnistaa ja kuvata opettajaopiskelijoiden käsityksiä motivaatioilmaston eri osa-alueista sekä muodostaa niiden pohjalta tulosavaruus, joka esittää käsitysten laadullisen vaihtelun kokonaisuudessaan (Sims, 2024; Huusko & Paloniemi, 2006). Käytimme TARGET-mallia apuna aineistolle esitettävien analyysikysymysten muodostamisessa sekä tulosluvun rakenteessa. TARGET-malli ei ohjannut aineiston analyysiä, vaan kaikki merkitysyksiköt ja kategoriat on muodostettu aineiston pohjalta.

Aineiston analyysi oli iteratiivinen prosessi. Haastateltavien ilmauksista poimittuja yksittäisiä merkityksiä tarkasteltiin sekä sellaisenaan että osana koko haastatteluaineistoa. Tällä varmistimme, että tulkinnat pysyivät uskollisina haastateltavien omille kokemuksille, mutta laajenevat ryhmän tasolle, jossa hahmottuu koko käsitysten kirjo tutkittavasta ilmiöstä. (Sims, 2024, 1171)

**Vaihe I – Aineistoon tutustuminen**

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa tutustuimme aineistoon. Aineistoon perehtyminen alkoi jo haastattelutilanteissa sekä niiden jälkeisissä keskusteluissa, joita kävimme keskenämme tutkijoina. Haastattelujen jälkeen teimme alustavat muistiinpanot, jotka auttoivat jäsentämään erilaisia teemoja ja näkökulmia, joita yksittäisissä haastatteluissa ilmeni. Haastattelujen jälkeen litteroimme aineiston, minkä myötä vietimme paljon aikaa sen parissa lukien ja kuunnellen

haastatteluja useaan otteeseen. Tässä vaiheessa meille alkoi hahmottua alustava käsitys siitä, millaisia merkityksiä ja käsityksiä motivaatioilmaston eri osa-alueista luokanopettajaopiskelijoilla oli (Huusko & Paloniemi, 2006 166–167; Sims, 2024, 1171).

Tunnistimme myös teoreettisen viitekehyksen eri ulottuvuuksia aineistosta, kuten tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuuden sekä itsemääräämisteorian kolme psykologista perustarvetta: autonomian, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja kyvykkyyden. Tämä vahvisti sen, että teoreettinen viitekehys oli rakennettu onnistuneesti ja tulisi hyvin tukemaan aineiston analyysia myöhemmässä vaiheessa. Siitä huolimatta meidän piti olla avoimia myös teoreettisen viitekehyksen ulkopuolisille käsityksille ja kunnioittaa aineistolähtöisyyttä, joka on fenomenografisen analyysin keskeinen periaate (Sims 2024, Huusko & Paloniemi 2006).

**Vaihe II – Analyysikysymysten esittäminen aineistolle**

Toisessa vaiheessa esitimme aineistolle aineiston analysointia helpottavia analyysikysymyksiä, joiden käyttöä myös Huusko & Paloniemi (2006, 167) suosittelee. Analyysikysymykset pohjautuivat TARGET-mallin motivaatioilmaston osa-alueisiin, ja ne auttoivat jäsentämään laajaa haastatteluaineistoa. Seuraavassa taulukossa 2 esitetään esimerkki tehtäviin liittyvistä analyysikysymyksistä..

*Taulukko 2 Esimerkki tehtäviin liittyvistä analyysikysymyksistä*

| Motivaatio-ilmaston osa-alue | Analyysi-kysymys | Tarkentavat analyysikysymykset |
|---|---|---|
| Tehtävät | Millaisia käsityksiä opiskelijalla on tehtävistä osana motivaatio-ilmastoa? | • Missä yhteydessä tehtävistä puhutaan?<br>• Keiden yhteydessä tehtävistä puhutaan?<br>• Mitä tehtäviä mainitaan?<br>• Mitä tavoitteita tai päämääriä mainitaan?<br>• Millaisia mielipiteitä (esim. tärkeä/turha), arvioita (esim. hyvä/huono) tai tunteita (esim. ikävä/mukava) mainitaan tehtäviin liittyen? |

**Vaihe III – Merkitysyksiköiden etsiminen aineistosta**

Kolmannessa vaiheessa etsimme ja tunnistimme aineistosta merkitysyksiköitä, eli sellaisia ajatuskokonaisuuksia, joissa ilmeni haastateltavien ajatuksia, näkemyksiä tai kokemuksia tutkimuksen kohteena olevasta motivaatioilmaston osa-alueesta. Merkitysyksiköt eivät rajoittuneet yksittäisiin lauseisiin, vaan saattoivat koostua useammasta toisiaan täydentävästä

ilmauksesta (Sims 2024, 1171). Taulukossa 3 esitetään esimerkki siitä, miten yksittäisestä ilmauksesta on muodostettu yksi tai useampi merkitysyksikkö.

*Taulukko 3 Esimerkki erään ilmaisun pohjalta muodostetuista merkitysyksiköistä.*

| Ilmaus | Merkitysyksiköt |
|---|---|
| *Monipuolisia harjoitteita ja jokaiselle erilaiselle oppijalle sopivia harjoitteita, että se vaatii semmoista oppilaan tuntemusta, että minkälainen minkälaisia harjoitteita kukin oppija tykkää tehdä, että onko semmoista taidon harjoittelemista vai onko se kilpailua vai mitä? (H1)* | ➔ Tehtävien monipuolisuus ja yksilöllinen soveltaminen lisäävät motivaatiota<br>➔ Opettajan oppilaantuntemus on keskeistä tehtävien suunnittelussa |

**Vaihe IV – Merkitysyksiköiden tiivistäminen**

Neljännessä vaiheessa tiivistimme haastatteluaineiston lainauksista samankaltaiset merkitysyksiköt. Yhdistimme toisiaan täydentäviä ilmaisuja eri haastateltavilta. Pyrimme olemaan aineistolle mahdollisimman uskollisia ja säilyttämään oman tulkinnan mahdollisimman vähäisenä.

Sekä Sims (2024) että Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat, että fenomenografiassa ei ole tarkoitus kuvata yksittäisten ihmisten käsityksiä, vaan kollektiivista aineistossa ilmenevää käsitysten variaatiota. Aineistoa käsitellään kokonaisuutena, eli tutkimuksessa ei keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina vaan niistä muodostetaan analyysissa kokonaisuus (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Seuraavassa taulukossa 4 havainnollistetaan kolmen merkitysyksikön tiivistäminen yhteen.

*Taulukko 4 Esimerkki merkitysyksiköiden tiivistämisestä*

| Ilmaukset | Tiivistetty merkitysyksikkö |
|---|---|
| *Semmoisen sopivan tasoisia niinku harjoitteita pitäisi keksiä siellä - - ja kaikkien niinku taitotason mukaisia juttuja. (H3)*<br>➔ Taitotason mukaiset, sopivan tasoiset harjoitteet | Tehtävien sopiva haastavuus suhteessa oppilaiden taitotasoihin. |
| *Jotenkin että tehtävät on oikean silleen niinku tasoisia oppilaille, ettei ne ole liian vaikeita tai haastavia. (H4)*<br>➔ Oikean tasoiset tehtävät oppilaille | |

| Ilmaukset | Tiivistetty merkitysyksikkö |
|---|---|
| *"Että ne asiat mitä siellä tehdään ne ei oo liian vaativia mutta ei myöskään liian helppoja, että oppilas pääsee niinku haastamaan itseään sopivalla tasolla ja sitten sitä kautta ehkä myös niinku motivoituu tekemään sitä lisää." (H6)*<br>➔ Sopivan haastavat tehtävät (ei liian helpot, ei liian haastavat) motivoivat tekemään lisää | |

**Vaihe V – Merkitysyksiköiden ryhmittely alustaviin kategorioihin**

Viidennessä vaiheessa vertailimme aineistosta tunnistettuja merkitysyksiköitä keskenään ja etsimme niiden välisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Näiden havaintojen pohjalta muodostimme alustavia käsityskategorioita, jotka alkoivat kuvata eri tapoja käsittää kunkin motivaatioilmaston osa-alueen merkitystä. Fenomenografisessa analyysissa tavoitteena ei ole tarkastella käsitysten määrällisiä esiintyvyyksiä, vaan tunnistaa niiden laadullinen variaatio eli se, miten ilmiötä voidaan ymmärtää eri tavoin (Huusko & Paloniemi, 2006, 168; Sims, 2024, 1172).

**Vaihe VI – Kategorioiden nimeäminen**

Kuudennessa vaiheessa tarkensimme alustavia kategorioita ja määrittelimme niiden ydinmerkitykset. Jokaiselle kategorialle annettiin kuvaava nimi, joka tiivisti sen keskeisen sisällön (Sims, 2024, 1172). Kategorioiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä tarkasteltiin suhteessa koko aineistoon, jotta varmistettiin, että ne olivat toisistaan laadullisesti erottuvia ja sisäisesti johdonmukaisia (Huusko & Paloniemi, 2006, 168–169). Jokainen alakategoria edustaa erilaista tapaa käsittää kyseinen motivaatioilmaston osa-alue.

*Taulukko 5 Alakategoria edustaa yhtä tapaa käsittää tehtävät osana motivaatioilmastoa.*

| Merkitysyksiköt | Alakategoria |
|---|---|
| ➔ Taitotason mukaiset, sopivan tasoiset harjoitteet<br>➔ Oikean tasoiset tehtävät oppilaille<br>➔ Sopivan haastavat tehtävät (ei liian helpot, ei liian haastavat) motivoivat tekemään lisää<br>➔ Tehtävien tulee vastata oppilaan taitotasoa ja tarjota sopivasti haastetta.<br>➔ Tehtävien sopiva haastavuus suhteessa oppilaiden taitotasoihin. | Oppilaan taitotasoa vastaava tehtävä tarjoaa haastetta ja onnistumisia |

**Vaihe VII – Kategorioiden välisten suhteiden tarkastelu**

Seitsemännessä vaiheessa tarkastelimme kategorioiden rakenteellisia suhteita toisiinsa. Tässä vaiheessa tarkastelimme, miten erilaiset käsitykset sijoittuivat toistensa suhteen, eli olivatko ne hierarkkisia, rinnakkaisia vai sisäkkäisiä (Sims, 2024, 1172–1173). Huusko ja Paloniemi (2006, 169) täydentävät, että käsityskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kategoriajärjestelmä (ks. myös Niikko, 2003). Horisontaalisessa järjestelmässä käsityskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja erot niiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalinen järjestelmä voidaan muodostaa esimerkiksi käsityskategorioiden välisen tärkeyden, yleisyyden tai ajallisen ulottuvuuden perusteella. Hierarkkisessa järjestelmässä käsityskategoriat ovat toisiinsa nähden eri tasoisia, esimerkiksi teoreettisuuden, laaja-alaisuuden tai ymmärryksen kehittyneisyyden perusteella. Tähän tutkimukseen valitsimme horisontaalisen järjestelmän, sillä se sopi parhaiten jäsentämään opiskelijoiden laadullisesti erilaisia, mutta samanarvoisia käsityksiä motivaatioilmaston rakentumisesta.

**Vaihe VIII – Tulosavaruus**

Lopuksi muodostimme tulosavaruuden kuvaamaan opiskelijoiden käsitysten kirjoa sekä niiden välisiä suhteita. Tulosavaruus esittää aineistossa ilmenneiden käsitysten laadullisen variaation sekä niiden väliset suhteet. Eri käsitysten väliset suhteet esitetään tyypillisesti sanallisen kuvauksen lisäksi myös graafisessa muodossa (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Tässä tutkimuksessa esitimme tulosavaruuden taulukkomuodossa. Sims (2024, 1172–1173) korostaa, että horisontaalinen tulosavaruus ei arvota käsityksiä paremmuusjärjestykseen, vaan kuvaa niitä erilaisina ymmärtämisen muotoina.

Fenomenografisessa analyysissa käsityskategoriat muodostettiin TARGET-mallin osa-alueiden mukaisesti, mutta kategorioiden sisällöt perustuivat aineistossa ilmenneisiin laadullisesti erilaisiin käsityksiin. Tutkimuksen varsinainen fenomenografinen tulosavaruus muodostui käsityskategorioiden välisistä rakenteellisista suhteista, jotka jäsentyivät aineistossa rakenteelliseen ja oppilaslähtöiseen pedagogiseen painotukseen (ks. taulukko 12, s. 66–67).

## 4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä laadulliselle tutkimukselle tyypillisten kriteerien pohjalta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, kuinka hyvin se tuottaa tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä ja kuinka läpinäkyvästi tutkimusprosessi on kuvattu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–165). Koska tutkimuksen kohteena olivat opiskelijoiden käsitykset, tutkimus edellytti väistämättä tutkijoiden tekemää tulkintaa. Luotettavuuden kannalta tärkeää on aineistolähtöisyys sekä tulkintojen perustelujen tekeminen lukijalle näkyviksi aineistoesimerkkien avulla (Niikko, 2003; Sims). 2024 Olemme pyrkineet lisäämään prosessin läpinäkyvyyttä kuvaamalla analyysivaiheet yksityiskohtaisesti ja avaamalla käsityskategorioiden muodostumista seikkaperäisillä aineistoesimerkeillä luvussa 4.4.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 162–163) esittävät neljä keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeriä: uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), riippuvuus (dependability) ja varmistettavuus (confirmability). Seuraavaksi tarkastelemme näiden kriteerien toteutumista tässä tutkimuksessa.

Uskottavuutta arvioidaan sillä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset vastaavat tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa uskottavuutta vahvistaa puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa vältettiin teoreettisten käsitteiden käyttöä, jotta haastateltavien omat käsitykset nousivat esiin autenttisesti. Fenomenografinen analyysi on kuvattu mahdollisimman selkeästi (Huusko & Paloniemi, 2006; Sims, 2024), ja tulokset on esitetty sitaattien avulla. Näin lukija voi seurata tulkintaprosessin etenemistä ja arvioida, kuinka käsityskategoriat on muodostettu.

Siirrettävyyttä arvioidaan sillä, missä määrin tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa toisenlaiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys ei tarkoita tilastollista yleistettävyyttä, vaan sitä, että tutkimuksen konteksti kuvataan riittävän tarkasti. Tämä tutkimus koskee liikunnan sivuaineen (25 op) suorittaneiden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, minkä vuoksi heidän käsityksensä voi poiketa opiskelijoista, joilla ei ole samanlaista taustaa. Näin ollen tuloksia tulee tarkastella nimenomaan tämän kohderyhmän käsityksiä kuvaavina ja tämän vuoksi tulosten siirrettävyys on rajallinen.

Riippuvuutta arvioidaan sen perusteella, kuinka johdonmukaisesti ja läpinäkyvästi tutkimus on toteutettu (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Arvioinnissa tarkastellaan tutkimusprosessin dokumentointia, tutkimustilanteiden luotettavuutta ja tieteellisten periaatteiden noudattamista. Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi on dokumentoitu vaiheittain ja haastattelutilanteet pyrittiin toteuttamaan yhdenmukaisesti.

Varmistettavuutta arvioidaan sillä, missä määrin tulokset perustuvat aineistoon eikä tutkijoiden omiin ennakko-oletuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Fenomenografinen analyysi sisältää väistämättä tutkijan tulkintaa, esimerkiksi merkitysyksiköiden ja käsityskategorioiden nimeämisen yhteydessä. Tätä riskiä pyrimme hallitsemaan systemaattisella analyysiprosessilla, toistemme tulkintojen kriittisellä tarkastelulla sekä tulkintaprosessin läpinäkyvällä kuvaamisella. TARGET-malli toimi analyysia jäsentävänä teoreettisena viitekehyksenä, jonka mukaisesti käsityskategoriat muodostettiin kunkin osa-alueen sisällä (Huusko & Paloniemi, 2006; Sims, 2024). TARGET-malli rajasi tarkastelun kohdetta, mutta ei määrittänyt aineistosta muodostettujen käsityskategorioiden sisältöä.

Tässä vaiheessa on myös luotettavuuden kannalta tärkeää avata tutkijoiden positiota ja omia taustojamme. Olemme molemmat luokanopettajaopiskelijoita ja suorittaneet liikunnan sivuaineen (25 op). Näemme tämän taustan tutkimukselle vahvuutena, sillä aiempi perehtyneisyys koululiikunnan tavoitteisiin, opetussuunnitelmaan ja motivaatioteorioihin on tuonut analyysiin syvällistä ymmärrystä. Lisäksi opiskelijatausta auttoi luomaan haastatteluihin luottamuksellisen ilmapiirin, jossa vertaisten oli helppoa puhua avoimesti omista käsityksistään. Olemme myös tiedostaneet taustan tuomat haasteet tässä tutkimuksessa.

Samalla tiedostamme, että tämä tausta sisältää myös riskejä. Olemme opiskelleet samoja sisältöjä, joten vaarana oli, että tekisimme aineistosta oletuksia omien havaintojen ja kokemusten pohjalta. Tämän riskin pyrimme minimoimaan systemaattisella analyysiprosessilla sekä haastamalla toistemme tekemiä tulkintoja. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuutta ei voida kokonaan poistaa, mutta sen tunnistaminen ja kriittinen reflektointi ovat olennainen osa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus rakentuvat tässä tutkimuksessa tutkijoiden tietoisuudesta omasta roolistaan, aineiston systemaattisesta analyysistä sekä tulkintojen avoimesta ja perustellusta esittämisestä.

Lopuksi vielä tutkimuksen eettisyyden pohdintaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkittaville annettiin etukäteen riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta, toteutustavasta ja

aineiston käsittelystä. Näiden tietojen perusteella he tekivät tietoisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Osallistujilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (TENK, 2019, 8–9.) Tutkittavien anonymiteetti varmistettiin koko tutkimusprosessin ajan. Aineistosta poistettiin kaikki tunnistamisen mahdollistavat tiedot. Varmistimme, että yksittäisiä osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimusraportista. (TENK, 2019, 13) Aineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti ja tutkimustulokset raportoitiin siten, että osallistujien henkilöllisyys ei käy ilmi suorien sitaattien perusteella. Vapaaehtoisuus ja anonymiteetin turvaaminen tukevat tutkimuksen eettisyyden lisäksi myös aineiston luotettavuutta, sillä ne edistävät tutkittavien avoimuutta ja rehellisyyttä vastauksissa. Tutkielmaa varten kerätyt aineistot on säilytetty koko tutkimusprosessin ajan salasanalla suojatuilla laitteilla yliopiston pilvipalvelussa. Aineistoon on ollut pääsy ainoastaan tutkijoilla. Äänitallenteet ja litteroidut aineistot hävitetään tutkimusprosessin jälkeen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti.

# 5 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset motivaatioilmaston rakentumisesta koululiikunnassa

Tässä luvussa esitetään fenomenografisen analyysin tulokset, joiden avulla jäsennetään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulunliikuntatuntien motivaatioilmaston rakentumisesta. Tulosluku etenee alaluvuissa motivaatioilmastoa jäsentävän TARGET-mallin mukaisesti. Jokaisesta motivaatioilmaston osa-alueesta on oma alalukunsa, joka kuvaa opiskelijoiden käsityksiä ilmiöön liittyen.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kuvataan fenomenografisen analyysin tuloksena syntyneinä käsityskategorioina. Käsityskategorioita on tarkennettu alakategorioiden avulla.

Käsityskategorioissa opettajaopiskelijoiden käsitykset kuvataan horisontaalisessa muodossa eli rinnakkaisina ja toisiaan täydentävinä. Tämä tarkoittaa, että käsitykset eivät sulje toisiaan pois vaan auttavat ymmärtämään kokonaisuutta ja opiskelijajoukon käsitysten kirjoa. Taulukoissa vaaleansinisellä pohjalla kuvataan käsityskategoriat ja valkoisella pohjalla niiden alle sijoittuvat alakategoriat, joita havainnollistetaan haastatteluaineistosta poimituilla sitaateilla.

## 5.1 Tehtävät osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on tehtävien merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa. Opiskelijoiden haastatteluissa tehtävien merkitys kytkeytyy siihen, millaisiksi liikuntatunnin tehtävät on rakennettu ja miten ne vastaavat oppilaiden taitotasoa, kiinnostuksen kohteita ja yksilöllisiä tarpeita. Tehtävien nähtiin olevan yhteydessä oppilaiden innostukseen, osallistumishalukkuuteen ja onnistumisen kokemuksiin.

Fenomenografisen analyysin tuloksena aineistosta muodostui kaksi tehtäviä koskevaa käsityskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää tehtävien roolia motivaatioilmaston rakentumisessa (ks. taulukko 6).

*Taulukko 6 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat tehtävien merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa*

| I – Tehtävän rakenne | II – Tehtävä-oppilas -vastaavuus |
|---|---|
| • Selkeä tehtävä motivoi, epäselvä turhauttaa<br>• Variaatio ylläpitää kiinnostusta<br>• Leikillisyys ja pelillisyys innostaa<br>• Kilpailu vaatii harkintaa | • Oppilaan taitotasoa vastaava tehtävä tarjoaa haastetta ja onnistumisia<br>• Valinnanvapaus ja yksilölliset suoritustavat<br>• Oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomiointi |

**I - Tehtävän rakenne** muodostaa ensimmäisen käsityskategorian. Se kuvaa opiskelijoiden käsityksiä tehtävien pedagogisesta laadusta ja sen yhteydestä oppilaiden motivaatioon. Tehtävän rakenteen nähtiin luovan puitteet, jotka joko tukevat tai heikentävät oppilaiden motivaatiota liikuntatunnilla. Opiskelijoiden käsityksissä motivoiva tehtävä on selkeästi ohjeistettu, riittävän vaihteleva ja sisältää leikillisiä tai pelillisiä elementtejä. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu tehtävistä, jotka ovat selkeitä, vaihtelevia ja oppilaita innostavia.

**Selkeä tehtävä motivoi, epäselvä turhauttaa** -alakategoria edustaa opiskelijoiden käsitystä, jonka mukaan tehtävä tukee motivaatiota silloin, kun oppilaille on selvää, mitä tehtävässä tehdään ja miksi sitä tehdään. Motivoivassa tehtävässä on selkeät ja johdonmukaiset ohjeet sekä päämäärä, jonka oppilaat ymmärtävät ja oppilaat tietävät mitä kohti harjoittelu etenee.

> *”Ilman mitään semmoista syytä tai merkitystä, että miksi sitä tehdään, niin ei se kyllä motivoi.” (H2)*

Opiskelijoiden haastatteluissa korostui opettajan vastuu tehtävien suunnittelijana. Jos tehtävä oli huonosti suunniteltu, epäselvä tai tarkoitukseton, se koettiin heikosti motivoivaksi. Jos ohjeiden anto on epäselvää tai tehtävällä ei ole järkevää päämäärää, sen nähtiin aiheuttavan oppilaissa motivaation puutetta ja turhautumista.

**Variaatio ylläpitää kiinnostusta** -alakategoria kuvaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että motivoiva tehtävä on dynaaminen ja muunneltava. Liian pitkään samana pysyvä tehtävä tai yksitoikkoiset drillit nähtiin heikentävän oppilaiden kiinnostusta.

*”Vaihdetaan aina välillä, tai sitten lisätään sääntöjä ja kehitetään peliä. Jos ollaan liian pitkään jotain samaa, sen huomaa, että oppilailla kiinnostuminen ja keskittyminen herpaantuu”. (H3)*

Vaihtelun tuomisen sekä tehtävän kehittämisen eri muunnelmien tai sääntörajoitusten kautta nähtiin pitävän oppilaiden motivaation yllä. Monipuolisuus tunnin aikana korostui opiskelijoiden puheessa erityisesti pienten oppilaiden kohdalla. Oppilaiden koettiin hyötyvän jatkuvasta kehittelystä, minkä nähtiin ylläpitävän myös vireyttä ja keskittymistä.

**Leikillisyys ja pelillisyys** -alakategoria edustaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että tehtävät koettiin oppilaiden kannalta erityisen motivoivina silloin, kun niissä oli jokin ”juju”, leikki tai pelillinen elementti. Pelillistäminen, kuten pisteiden laskeminen, pelimuotoisten harjoitteiden tai leikillisten haasteiden käyttö nähtiin tehokkaana keinona lisätä motivaatiota ja saada oppilaat liikkumaan aktiivisemmin. Opiskelijat suosivat pienpelejä, joissa pelaajia on vähemmän, sillä ne mahdollistavat oppilaiden aktiivisemman osallistumisen.

*”Kyllä se on varmaan liikunnassa niin, että jos tehtävässä on leikkiä tai peliä, se motivoi kaikkein eniten.” (H8)*

Kilpailu vaatii harkintaa -alakategoria kuvaa opiskelijoiden käsityksissä korostunutta kilpailun kaksijakoisuutta. Osalle oppilaista kilpailu voi lisätä motivaatiota ja parantaa suoritusta, kun taas osaa se saattoi lannistaa tai vähentää osallistumismotivaatiota. Tästä syystä kilpailuasetelman harkittua käyttöä peleissä ja leikeissä korostettiin.

*”Joillekin kilpailu toimii tosi hyvin, mutta toisilla se laskee motivaatiota. Kilpailua pitää käyttää harkiten ja niin, että kaikilla on mahdollisuus pärjätä.” (H2)*

**II - Tehtävä-oppilas vastaavuus** muodostaa toisen tehtäviä koskevan käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa oppilaiden motivaatio ymmärretään rakentuvan tehtävän ja oppilaan yhteensopivuudesta. Opiskelijoiden käsityksissä motivoiva tehtävä ei ole kaikille samanlainen, vaan sen tulee vastata oppilaiden taitotasoa, tarjota mahdollisuuksia valinnanvapauteen sekä huomioida oppilaiden yksilölliset kiinnostuksen kohteet. Tehtävien nähtiin tukevan motivaatiota silloin, kun oppilas kokee ne itselleen sopiviksi ja merkityksellisiksi. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto

rakentuu tehtävistä, jotka sopivat oppilaiden taitotasoon, tarjoavat toimijuutta ja mahdollistavat onnistumisen kokemuksia.

**Oppilaan taitotasoa vastaava tehtävä tarjoaa haastetta ja onnistumisia** -alakategoria kuvaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että oppilaat motivoituvat parhaiten silloin, kun tehtävät ovat sopivan haastavia ja mahdollistavat oppimisen ja edistymisen kaikilla eri taitotasoilla. Opiskelijat korostivat eriyttämistä eli tehtävien joustavaa soveltamista ja muokkaamista oppilasryhmän tarpeiden mukaan.

> *”Tehtävät, mitä tehdään ei ole liian vaativia, mutta ei myöskään liian helppoja, että oppilas pääsee haastamaan itseään sopivalla tasolla.” (H6)*

Haastatteluissa tuotiin esiin myös se, että liian pitkälle palasteltut tai yksinkertaistetut tehtävät eivät motivoi oppilaita, jotka jo hallitsevat kyseisen taidon. Tämä korosti opettajan vastuuta tunnistaa oppilasryhmän taitotaso ja suunnitella harjoitteet sen mukaisesti.

> *”Ei ole motivoivaa harjoitella helpotettua kärrynpyörää, jos osaa tehdä jo kärrynpyörän ja perhosen ja kaikkea.” (H1)*

Onnistumisen kokemukset nähtiin tärkeänä motivaatiota vahvistavina tekijöinä. Onnistumisten nähtiin syntyvän sekä pienistä edistymisistä että suuremmista harppauksista. Lisäksi motivaation kannalta nähtiin tärkeänä, että oppilaat pääsevät silloin tällöin tekemään tehtäviä, joissa he voivat ylittää nykyisen taitotasonsa esimerkiksi apuvälineen, opettajan tai vertaisen avustuksella.

> *”Tulisi semmoisia onnistumisen kokemuksia, joihin ei ehkä yksin pystyisi, mutta esimerkiksi opettajan avulla saa onnistumisia ja sitä kautta sitten kehittyy ja saa semmoisia hyviä kokemuksia ja se lisää motivaatiota.” (H5)*

**Valinnanvapaus ja yksilölliset suoritustavat** -alakategoria edustaa opiskelijoiden käsitystä, jonka mukaan tehtävät koetaan motivoiviksi silloin, kun ne mahdollistavat yksilöllisiä suoritustapoja ja valinnan mahdollisuuksia. Opiskelijat pitivät erityisen motivoivana, että oppilaat voivat itse muokata tehtävää tai jopa keksiä omia harjoituksia.

> *”Ei semmoista, jossa jokaisen pitää tehdä samat jutut vaan, että oppilaat saisivat myös itse keksiä ja tehdä omia harjoituksia.” (H1)*

Oppilaiden omatoimisia välituntipelejä käytettiin esimerkkinä liikuntatilanteesta, jossa valinnanvapaus ja motivaatio olivat huipussaan:

> *”Meillä oli alakoulussa semmoinen nurmikenttä, jonne saatiin aina välitunneilla mennä pelaamaan jalkapalloa. Siinä ei kukaan ohjannut sitä, mutta kaikki halusi mennä pelaamaan. Se oli aivan täynnä pelaajia koko välitunnin ajan. Se oli hirveän motivoivaa.” (H1)*

Samalla opiskelijat toivat esiin, että vaikka yleisesti vapaata pelaamista pidetään mielekkäänä, koululiikunnassa se saattaa silti tuntua epämotivoivalta. Liikunnan tunnilla pelaaminen saattoi opiskelijoiden mukaan tuntua oppilaista epämotivoivalta, koska siihen pitää osallistua ulkoisesta pakosta.

**Oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomiointi** -alakategoriassa oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioimisella nähtiin olevan motivoiva vaikutus. Opettajaopiskelijat tunnistivat oppilaiden yksilöllisiä eroja: taitotasot, temperamentit, oppimistyylit ja asenteet vaihtelevat. Opettajaopiskelijat korostivat myös, että oppilaiden osallistumismotiivit vaihtelevat. Esimerkiksi kilpailu motivoi osaa, mutta toisia se voi ahdistaa ja lannistaa.

> *”Jos oppilas ei uskalla yrittää, se on voimakas motivaatiota laskeva tekijä.” (H5)*

Tässä käsityksessä korostuu oppilaantuntemus, joka auttaa opettajaa huomioimaan monipuolisesti eri oppilaiden motivaatiotekijät. Tällöin opettaja pystyy tarjoamaan kaikille innostavia tehtäviä ainakin jossain vaiheessa tuntia. Parhaimmillaan tehtävät voivat olla motivoivia itsessään, kun ne ovat oppilaille mieluisia.

> *”Tehtävät motivoivat, kun siellä liikunnan tunnilla saa tehdä semmoisia itselle mieluisia asioita ja oppia just sillä itselle sopivalla tavalla.” (H5)*

## 5.2 Päätösvalta osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on päätösvallan merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisessa. Opiskelijoiden haastatteluissa päätösvalta kytkeytyi sekä opettajan rooliin oppitunnin ohjaajana että oppilaiden

mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan toimintaansa. Päätösvalta vaikuttaa opiskelijoiden käsitysten mukaan oppitunnin rakenteeseen, vuorovaikutusilmapiiriin ja oppilaiden kokemuksiin osallisuudesta, autonomiasta ja turvallisuudesta.

Fenomenografisen analyysin tuloksena aineistosta muodostui kaksi horisontaalista käsityskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää päätösvallan roolia motivaatioilmaston rakentumisessa (ks. taulukko 7). Käsityskategoriat ovat toisiaan täydentäviä, eli liikunnantunnin motivaatioilmasto rakentuu niiden keskinäisestä tasapainosta.

*Taulukko 7 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat päätösvallan merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa*

| I – Opettajan auktoriteetti | II – Oppilaan päätösvalta |
|---|---|
| • Pedagoginen valta<br>• Emotionaalinen valta<br>• Sosiaalinen valta | • Osallistava autonomia<br>• Toiminnallinen autonomia<br>• Vastuuttava autonomia<br>• Sisäinen autonomia |

**I – Opettajan auktoriteetti** muodostaa ensimmäisen päätösvaltaan liittyvän opettajaopiskelijoiden käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa opettajan päätösvalta nähdään keskeisenä tekijänä liikuntatunnin rakenteen, ilmapiirin ja oppilaiden motivaation kannalta. Opettajaopiskelijoiden käsityksissä auktoriteetti ymmärretään pedagogisena, emotionaalisena ja sosiaalisena vastuuna. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että opettajan tulee käyttää auktoriteettiaan luodakseen selkeyttä ja turvallisuutta oppitunnille. Opettajan auktoriteetti nähdään motivaatiota tukevana silloin, kun se on johdonmukaista, oikeudenmukaista ja oppilaita arvostavaa.

**Opettajan pedagoginen valta** -alakategoria kuvaa opettajan roolia oppimisen suunnittelijana ja toteuttajana. Opettaja valitsee liikuntatuntien tavoitteet, sisällöt ja rakenteen sekä ohjaa oppilaiden oppimisprosessia. Opettajaopiskelijoiden mukaan opettajan luoma selkeä ja tarkoituksenmukainen tunnin rakenne sekä tavoitteellinen harjoittelu parantavat motivaatioilmastoa.

*”Se [yläasteen opettaja] oli aika päämäärätietoinen, että liikuntatunneilla on kaikki varusteet aina ja täällä oikeasti liikutaan. Oli täsmälliset alkulämmittelyt ja selkeä rakenne, ja se halusi oikeasti kehittää meidän taitoja.” (H4)*

Opiskelijoiden mukaan opettaja päättää, mitä liikunnan tunneilla tehdään, mitä liikuntalajeja sisällytetään opetukseen, miten huolellisesti esimerkiksi alkulämmittelyt tehdään ja kuinka kunnianhimoisesti ja tavoitteellisesti eri taitoja harjoitellaan. Opiskelijat kertoivat esimerkkejä siitä, miten opettajalla oli valtaa myös koulun ulkopuoliseen liikuntaan erilaisilla kannustimilla ja liikunnallisilla kotitehtävillä.

**Opettajan emotionaalinen valta** -alakategoriassa vallankäyttö kytkeytyy vuorovaikutukseen ja tunneilmapiiriin. Sillä tavalla, millä opettaja kohtaa oppilaat joko positiivisesti tai negatiivisesti, nähtiin olevan vaikutusta motivaatioilmastoon.

Opettajan emotionaalinen vallankäyttö koettiin motivoivana, jos se oli kannustavaa ja opettaja suhtautui myönteisesti oppilaisiin. Opettajaopiskelijat kuvasivat tilanteita, jossa opettajan rohkaisevalla otteella, tsemppaavalla ilmapiirillä ja oppilaiden potentiaalin huomioimisella oli positiivinen vaikutus motivaatioon, osallistumiseen ja innostumiseen liikuntatunneilla.

*”[Hyvä opettaja] oli hirveän kannustava ja hirveän motivoiva. Se huomasi meidän luokkamme potentiaalia ja tsemppasi aivan hirveästi.” (H4)*

Positiivisen vallankäytön vastakohtana opiskelijat toivat esiin tilanteita, joissa päätösvalta koettiin lannistavana, alistavana tai syrjivänä. Opettaja sanalliset tai sanattomat viestit siitä ketä tai mitä hän pitää ”hyvänä” tai toivottavana johtivat eriarvoisuuden kokemuksiin:

*”Jos opettajasta välittyi, ettei se välitä tai että mielipiteillä ei ole merkitystä, niin kyllä se söi motivaatiota aika nopeasti.” (H8)*

Opettajan emotionaalinen valta määrittää sitä, kuka tulee nähdyksi ja kenelle annetaan myönteistä tai kielteistä huomiota. Myönteinen, kannustava vallankäyttö vahvistaa oppilaiden motivaatiota, osallisuutta ja liikunnan iloa, kun taas kielteisellä tai epäreilulla vallankäytöllä koettiin aiheuttavan oppilaissa ulkopuolisuuden, epävarmuuden tai pettymyksen tunteita.

*”Näin jälkikäteen huomaa, että opettaja suosi liikunnallisia oppilaita ja puski heitä eteenpäin. Samalla osa oppilaista jäi ulkopuolelle sekä ala- että yläkoulussa.” (H4)*

**Opettajan sosiaalinen valta** -alakategoria kuvaa kolmatta tapaa ymmärtää opettajan auktoriteettia motivaatioilmastossa. Tässä käsityksessä opettajan valta liittyy ryhmänhallinnan, sääntöjen, rajojen ja sosiaalisten normien ylläpitämiseen. Sosiaalinen valta liittyy siihen, miten opettaja ohjaa ryhmän käyttäytymistä ja ylläpitää työrauhaa sekä sosiaalisia normeja. Opettajan kyky johdonmukaiseen ja oikeudenmukaiseen ryhmänhallintaan nähtiin oppilaiden motivaation kannalta olennaisen tärkeänä.

Opiskelijoiden käsityksissä korostui ajatus, että pelkkä opettajan rooli ei riitä takaamaan opettajalle auktoriteettia. Auktoriteetin koettiin olevan henkilösidonnaista. Opiskelijoiden sijaisuuskokemuksissa nousi esiin se, että oppilaat eivät automaattisesti kunnioita opettajaa tai noudata ohjeita. Sosiaalisen vallan puutteen nähtiin kuluttavan oppitunneilla aikaa ja energiaa sekä heikentävän koko ryhmän motivaatiota.

> *”Sijaisena ei ole ehkä niin hyvä auktoriteetti ja sitten homma meinaa karata käsistä. Aikaa menee siihen, että yrittää saada joitain oppilaita kuuntelemaan. Se syö kaikkien motivaatiota.” (H3)*

Sosiaalisen vallan nähtiin liittyvän myös yhteisten pelisääntöjen luomiseen ja ylläpitoon. Opiskelijat ajattelivat, että opettajan tulee käyttää päätösvaltaansa turvallisen ja toimivan ilmapiirin rakentamiseksi. Opettajan tehtävänä on puuttua negatiiviseen kommentointiin, huonoon käytökseen ja epäasialliseen toimintaan ja samalla varmistaa, että kaikki oppilaat tietävät mitä liikuntatunnilla kuuluu tehdä. Selkeästi määritellyt rajat ja johdonmukaiset ohjeet nähtiin pohjana työrauhalle sekä motivaatiolle.

> *”Vaadin oppilailta paljon siinä, miten liikuntatunnilla kuuluu olla. Se vaikuttaa ilmapiiriin, kun kaikki tietää, mitä tunnilla tehdään, ja negatiiviseen kommentointiin puututaan.” (H4)*

Opettajan sosiaalinen valta tarkoittaa opettajan kykyä luoda turvallinen, johdonmukainen ja oikeudenmukainen ilmapiiri, jossa kaikki ovat tietoisia yhteisistä säännöistä ja haluavat noudattaa niitä.

> *”Kun opettajan aika menee jatkuvasti yksittäisten oppilaiden kurinpitoon, niin se syö kaikkien motivaatiota.” (H3)*

Kun opettajalla on ryhmän sosiaalinen puoli hallinnassa, oppilaiden on helpompi keskittyä toimintaan ja motivoitua liikunnasta. Sosiaalisen vallan heikkous ja esimerkiksi epäselvät rajat, epäreilu kohtelu tai jatkuva kurinpidon tarve koettiin oppilaiden motivaatiota heikentävinä tekijöinä.

**II - Oppilaan päätösvalta** muodostaa toisen päätösvaltaa koskevan käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa huomio kohdistuu oppilaiden mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan toimintaansa ja osallistumiseensa liikuntatunneilla. Opettajaopiskelijoiden käsityksissä oppilaan päätösvalta tukee motivaatiota silloin, kun oppilas kokee olevansa aktiivinen toimija oppitunnilla. Oppilaan päätösvalta liitettiin autonomian, osallisuuden ja vastuun kokemuksiin, joiden nähtiin tukevan motivaatiota ja sitoutumista liikuntaan. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa ja kokea toimijuutta omassa oppimisessaan.

**Osallistava autonomia** edustaa opiskelijoiden haastatteluissa ensimmäistä oppilaan päätösvallan alakategoriaa. Osallistava autonomia tarkoittaa sitä, että oppilailla on aito mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin.

> *”Voit kysyä oppilailta joskus, että mitä lajia he haluaisivat kokeilla. Heti jos oppilaat saa päättää edes jotakin, mitä tunneilla tehdään, se lisää motivaatiota.” (H8)*

Opettajaopiskelijat pitivät sitä motivoivana, että oppilaat pääsisivät osallistumaan tuntien suunnitteluun ja tuomaan esiin omia ideoita ja toiveita siitä, millaisia liikuntalajeja tai harjoitteita tunneilla toteutetaan. Oppilaiden toiveiden huomioimisen uskottiin vahvistavan motivaatiota, koska se lisää oppilaan kokemusta kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta omaan oppimisprosessiin.

**Toiminnallinen autonomia** edustaa opiskelijoiden haastatteluissa toista oppilaan päätösvallan alakategoriaa. Toiminnallisella autonomialla tarkoitetaan sitä, että oppilaalla on mahdollisuus tehdä päätöksiä liikuntatunnin aikana. Opettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan oppilaiden motivaatiota tukee se, että oppilailla on mahdollisuus valita esimerkiksi eri tehtävien, välineiden tai etenemisjärjestysten välillä.

> *”Jos siellä on vain yksi tapa tehdä, niin se saattaa lannistaa oppilaan.” (H6)*

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että oppilailla olisi tunnin sisällä edes joitain päätöksenteon mahdollisuuksia. Toiminnalliseen autonomiaan liitettiin myös oppilaiden mahdollisuus edetä harjoitteissa omaa tahtia. Opiskelijoiden käsityksissä oppimisympäristö ja tehtävän rakenne voivat itsessään tarjota oppilaalle valinnanmahdollisuuksia ilman, että opettajan tarvitsee ohjata toimintaa jatkuvasti.

**Vastuuttava autonomia** edustaa opiskelijoiden käsityksissä kolmatta oppilaan päätösvallan alakategoriaa. Opettajaopiskelijoiden mukaan oppilaita motivoi liikunnan tunneilla se, kun heille annetaan vastuuta oppitunnin sisällä. Oppilaille voidaan esimerkiksi antaa vastuuta huolehtia välineistä, valmistella tehtäväpisteitä, ohjata lyhyitä harjoitteita tai toimia vastuuoppilaina erilaisissa tehtävissä.

> *”Yhdessä luokassa oppilailla oli omat alkulämmittelyvuorot, joita he suunnittelivat ja vetivät pienissä ryhmissä oman osaamisen ja harrastustaustansa pohjalta.” (H7)*

> *”Kun oppilaille antaa vastuuta ja vapautta, niin usein huomaa, että homma toimii yllättävän hyvin.” (H5)*

Vastuutehtävät nähtiin motivoivina, koska ne tukevat oppilaan omatoimisuutta, osallisuutta ja kyvykkyyden tunnetta. Oppilaille vastuun jakamisen koettiin lisäävän yhteisöllisyyttä sekä luottamusta oppilaiden ja opettajan välillä.

**Sisäinen autonomia** edustaa opiskelijoiden haastatteluissa neljättä oppilaan päätösvallan alakategoriaa. Opettajaopiskelijoiden käsityksissä motivaatiota tukee se, että oppilas kokee osallistumisen lähtevän hänen omasta sisäisestä halustaan. Liikuntaan ei tällöin osallistuta vain ulkoisesta pakosta, vaan myös oppilaan omasta päätöksestä osallistua ja yrittää.

> *”Välitunneilla, kun sai itse päättää mitä tekee, kaikki halusivat mennä pelaamaan. Kukaan ei ohjannut sitä, mutta kenttä oli ihan täynnä koko ajan. Se oli hirveän motivoivaa.” (H1)*

Opiskelijoiden mukaan osallistumisen tulee olla oppilaalle riittävän joustavaa, jotta oppilas voi kokea sen omaksi valinnakseen. Oppilaille tulisi siis antaa tilaa päättää, missä määrin ja millä tavalla he ovat mukana toiminnassa. Erityisesti pakottamisen nähtiin heikentävän motivaatiota. Jos oppilas joutuu toimimaan jatkuvasti vasten omaa haluaan, liikunnasta tulee ikävää ”pakkopullaa”.

*”Tavallaan semmoinen liian pitkälle viety pakottaminen [heikentää motivaatiota], että pitää tehdä just niin kuin opettaja sanoo. Joko teet tai sitten itket ja teet.” (H5)*

## 5.3 Palaute osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on palautteen merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisessa. Opiskelijoiden haastatteluissa palautetta kuvattiin eri näkökulmista. Se kytkeytyi sävyyn, kohteeseen ja ajankohtaan sekä siihen, millaisessa vuorovaikutusilmapiirissä palautetta annetaan. Opiskelijat toivat esiin sekä sanallisia että sanattomia palautteen muotoja, julkista ja yksityistä palautetta sekä palautteen merkityksen osana opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Fenomenografisen analyysin tuloksena aineistosta muodostui kaksi käsityskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää palautteen roolia osana liikuntatuntien motivaatioilmastoa (ks. taulukko 8)

*Taulukko 8 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat palautteen merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa*

| I – Kannustava palaute | II – Korjaava palaute |
|---|---|
| • Onnistumisten huomiointi<br>• Tsemppaaminen ja rohkaiseminen<br>• Myönteinen suhtautuminen<br>• Rehellisyys ja aitous | • Kehittymiseen ohjaava palaute<br>• Toimintaan kohdistuva palaute<br>• Palautteen oikea-aikaisuus<br>• Kannustavan palautteen yhdistäminen<br>• Sensitiivisesti annettu korjaava palaute |

**I – Kannustava palaute** muodostaa ensimmäisen palautetta koskevan käsityskategorian. Opiskelijoiden käsityksissä kannustava palaute lisää oppilaiden innostusta, rohkaisee yrittämään ja tukee myönteisiä liikuntakokemuksia sekä liikuntasuhteen kehittymistä. Tässä käsityskategoriassa korostuivat onnistumisten huomiointi, tsemppaaminen ja rohkaiseminen, opettajan myönteinen suhtautuminen sekä palautteen rehellisyys ja aitous. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto

rakentuu palautteesta, joka rohkaisee, kannustaa ja vahvistaa oppilaiden myönteisiä kokemuksia liikkumisesta.

**Onnistumisten huomioimisella** tarkoitetaan palautetta, jonka avulla opettaja huomioi oppilaiden pienetkin onnistumiset ja edistymiset. Onnistumisten huomioimisen nähtiin vahvistavan oppilaiden kokemusta omasta osaamisestaan, lisäävän liikunnan iloa ja motivaatiota liikunnan tunnilla.

> *”Minulle motivaatio tarkoittaa, että jokainen voi lähteä sieltä liikuntatunnilta iloisin mielin, että jokaiselle löytyy jotain missä pystyy onnistumaan.” (H1)*

Opiskelijoiden mukaan suorituksen ei tarvitse olla täydellinen, vaan palaute voi kohdistua yrittämiseen, edistymiseen, sinnikkyyteen tai rohkeuteen. Näin palaute mahdollistaa onnistumisen kokemuksia myös niille oppilaille, jotka eivät koe olevansa taitavia liikunnassa.

> *”Hyvä opettaja haluaa, että jokainen kehittyy ja jokainen saa onnistumisen kokemuksia.” (H4)*

**Tsemppaamisen ja rohkaisemisen** nähtiin edistävän oppilaiden motivaatiota ja osallistumista. Opiskelijoiden mukaan tsemppi ja rohkaiseva palaute kannustaa oppilaita yrittämään silloin, kun he epäilevät omaa osaamistaan tai kokevat tehtävän vaikeaksi tai haastavaksi. Rohkaisevan palautteen nähtiin olevan erityisen tärkeää silloin, kun oppilas on uuden opeteltavan asian äärellä.

> *”Asia, mitä ei ole aiemmin kokeillut, niin siinä voi olla semmoinen kynnys, että jännittää kokeilla.” (H5)*

Rohkaisemisella nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia myös liikuntasuhteen kehittymiseen. Kun opettaja jaksaa olla tsemppaava ja sanoa positiivisia juttuja, se voi vaikuttaa oppilaan omaan käsitykseen itsestään.

> *”Oma rohkaistuminen liikunnassa tapahtui pikkuhiljaa yläasteella, kun meillä oli semmoinen liikunnanopettaja ja se oli semmoinen hirveän rohkaiseva ja se sanoi aina positiivisia juttuja.” (H1)*

**Myönteinen suhtautuminen** ilmenee opettajan kannustavassa asenteessa ja vuorovaikutustavassa. Opiskelijoiden mukaan opettajan myönteinen suhtautuminen oppilaisiin välittyy palautteessa ja vaikuttaa siihen, millaiseksi oppilaat kokevat liikuntatunnin ilmapiirin.

Myönteinen suhtautuminen oppilaisiin vahvistaa kokemusta siitä, että opettaja uskoo oppilaiden kykyihin.

*”Se palaute mitä tunnilla annat, niin sen pitää olla just sitä kannustavaa, että se tukee sitä, että liikunta on mielekästä.” (H6)*

*”Positiivinen palaute ruokkii semmoista hyvää ja motivoivaa ilmapiiriä.” (H6)*

**Rehellisyys ja aitous** liittyvät palauteen uskottavuuteen. Palautteen koettiin tukevan motivaatiota silloin, kun se perustuu todelliseen yrittämiseen tai onnistumiseen. Liiallinen tai perusteeton kehuminen nähtiin palautteen tehoa heikentävänä. Kehun koettiin motivoivan silloin, kun se perustuu todelliseen yrittämiseen tai onnistumiseen. Opiskelijoiden käsityksissä aito ja todelliseen suoritukseen perustuva palaute antaa palautteelle tehoa oppimisen ja motivaation edistämisessä.

*”Ei niinku liikaakaan voi kehua, että jos koko ajan sanoo että ‘hyvä’, niin sitten siitä menee teho.” (H3)*

*”Mä koitan myös sillä tavalla, että mä en anna sitä liikaa sitä kannustavaa palautetta, että silloin kun se tulee, niin se oikeasti puree enemmän oppilaan motivaatioon.” (H8)*

**II – Korjaava palaute** muodostaa toisen palautetta koskevan käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa korjaava palaute ymmärretään oppimisen ja kehittymisen kannalta välttämättömänä osana liikunnan opetusta. Opiskelijoiden käsityksissä korjaava palaute tukee motivaatiota silloin, kun se annetaan rakentavasti, sensitiivisesti ja oikea-aikaisesti sekä kohdistuu oppilaan toimintaan eikä oppilaaseen henkilönä. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu korjaavasta palautteesta, joka ohjaa oppimista ja tukee kehittymistä turvallisessa ja arvostavassa ilmapiirissä.

**Kehittymiseen ohjaava palaute** kiteyttää opiskelijoiden näkemyksen korjaavan palautteen tehtävästä. Korjaavan palautteen tehtävä on opiskelijoiden mukaan ohjata oppilasta oivaltamaan ja kehittymään. Palautteen avulla oppilas saa tietoa siitä, miten harjoittelu vaikuttaa osaamiseen ja miten oma toiminta voi muuttua paremmaksi. Samalla opiskelijat painottivat, että korjaavan palautteen tulee olla selkeää, ymmärrettävää ja suhteutettua oppilaan taitotasoon, jotta se tukee motivaatiota eikä heikennä sitä.

*”Korjaavaa palautetta pitää antaa, koska muutenhan me ei kehitytä ollenkaan.”(H8)*

**Toimintaan kohdistuva palaute** korostaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että korjaavan palautteen tulee kohdistua oppilaan toimintaan eikä oppilaaseen henkilönä. Palautteen tarkoituksena on ohjata oppilasta oivaltamaan, miten toimintaa voi kehittää, ilman että palaute aiheuttaa kokemusta huonommuudesta tai epäonnistumisesta. Opiskelijat painottivat, että palaute ei saa leimata oppilasta, vaan sen tulee rohkaista jatkamaan yrittämistä.

*”Vaikka joku on huonompi, ettei sille tulisi kokemus, että se on huonoin, vaan että harjoittelemalla pystyy tulemaan paremmaksi.” (H2)*

*”Opettajan tulee puuttua semmoiseen negatiiviseen kommentointiin, ettei saa antaa sille valtaa.”(H4)*

**Palautteen oikea-aikaisuutta** opiskelijat pitivät erityisesti oppimisen kannalta tärkeänä. Korjaava palaute koettiin hyödylliseksi silloin, kun se annetaan heti suorituksen jälkeen. Tällöin oppilas pystyy hyödyntämään palautetta omassa oppimisprosessissaan. Opiskelijoiden mukaan välitön korjaava palaute on tärkeää, koska se auttaa oppilasta korjaamaan toimintaansa ennen kuin virheellinen suoritusmalli vakiintuu.

*”Oppilaan tulee saada oikea-aikaisesti positiivista palautetta tai kehittävää palautetta.” (H4)*

*”Vaikka johonkin kuperkeikan tekniikkaan, niin se olisi hyvä antaa heti, että sitä saadaan käännettyä oikeaan suuntaan.” (H5)*

**Kannustavan palautteen yhdistäminen** edustaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että korjaavan palautteen yhteydessä tulisi antaa myös kannustavaa palautetta. Opiskelijat kuvasivat tätä tasapainoa niin sanotun ”hampurilaismallin” käsitteellä, jossa korjaava palaute annetaan kannustavan palautteen välissä.

*”Jos on joku, mitä pitäisi kehittää, niin antaa siitä korjaavaa palautetta ja kun se kehittyminen tapahtuu, niin heti kannustaa.” (H3)*

*”Ei se ole pelkästään se hampurilaismalli, mutta kuitenkin että aina päädytään siihen hyvään.” (H6)*

Pelkkä korjaava palaute ilman kannustusta koettiin vähemmän motivoivana ja jopa lannistavana. Opiskelijat painottivat, että oppilas tarvitsee myös vahvistusta siitä, mikä suorituksessa on jo hyvää, jotta hän motivoituu harjoittelemaan lisää.

**Sensitiivisesti annettu korjaava** palaute kuvaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että korjaava palaute tulisi antaa turvallisesti, arvostavasti ja oppilaan lähtökohtiin suhteutettuna. Opiskelijoiden mukaan palaute ei motivoi, jos oppilas kokee pelkoa nolostumisesta, leimautumisesta tai epäonnistumisen rangaistavuudesta.

> *”Kyllähän opettaja vaikuttaa siihen, että luoko semmoisen turvallisen tilan, missä pystyy epäonnistua ja onnistua.” (H1)*

Opiskelijoiden käsityksissä opettajan vuorovaikutustapa ja suhtautuminen oppilaisiin määrittävät pitkälti sen, millaisena korjaava palaute koetaan. Korjaava palaute edellyttää opettajalta harkittua kielenkäyttöä, palautteen suhteuttamista oppilaan taitotasoon sekä sanavalintoja, jotka eivät loukkaa oppilaan itsetuntoa. Hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä nähtiin edellytyksenä sille, että palaute koetaan kannustavana ja motivoivana.

> *”Se oli semmoinen kannustava ja motivoiva, vuorovaikutussuhde sen opettajan kanssa oli hyvä.” (H2)*

## 5.4 Ryhmittely osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on ryhmittelyn merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisessa. Opiskelijoiden haastatteluissa ryhmittely kytkeytyi siihen, millaisissa ryhmissä oppilaat toimivat, millaiseksi ryhmän ilmapiiri muodostuu ja miten ryhmittely vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin pärjäämisestä, osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta liikuntatunneilla. Ryhmittely näyttäytyi opiskelijoiden käsityksissä pedagogisena ratkaisuna, jonka avulla opettaja voi vaikuttaa sekä oppilaiden yksilöllisiin kokemuksiin että ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin.

Fenomenografisen analyysin tuloksena aineistosta muodostui kaksi ryhmittelyä koskevaa käsityskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää ryhmittelyn roolia motivaatioilmaston rakentumisessa (ks. taulukko 9).

*Taulukko 9 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat ryhmittelyn merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa*

| I – Pärjäämisen mahdollistaminen | II – Yhteenkuuluvuuden edistäminen |
|---|---|
| • Tasaväkisyyden kokemus<br>• Sopivan haastetason mahdollistaminen<br>• Onnistumisen kokemukset<br>• Rohkeus osallistua ja yrittää | • Tuttu ja turvallinen ryhmä<br>• Yhteinen tavoite<br>• Vertaiskannustus<br>• Yhdenvertaisuus<br>• Sosiaalinen turvallisuus |

**I – Pärjäämisen mahdollistaminen** muodostaa ensimmäisen ryhmittelyä koskevan käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa ryhmittely nähdään keinona mahdollistaa oppilaiden pärjääminen, sopiva haastetaso ja onnistumisen kokemukset liikuntatunneilla. Opettajaopiskelijoiden käsityksissä ryhmittely tukee motivaatiota silloin, kun oppilaat kokevat ryhmässä toimimisen itselleen sopivan haastavaksi ja tasaväkiseksi. Ryhmittelyn nähtiin vaikuttavan suoraan siihen, kokeeko oppilas pystyvänsä osallistumaan aktiivisesti ja saavansa onnistumisen kokemuksia. Tämän käsityskategorian ytimessä on siis opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu ryhmittelystä, joka mahdollistaa oppilaiden kokemuksen pärjäämisestä ja onnistumisesta.

**Tasaväkisyyden kokemus** korostui opiskelijoiden käsityksissä pärjäämisen kannalta olennaisena tekijänä. Opiskelijoiden mukaan ryhmittely motivoi silloin, kun ryhmät koetaan reiluiksi ja ryhmissä olevat oppilaat kokevat olevansa riittävän tasaväkisiä keskenään. Epätasaiset tai epäreiluksi koetut ryhmäjaot nähtiin heikentävän oppilaiden kokemusta pärjäämisestä, erityisesti kilpailutilanteissa, joissa vastustaja on selvästi parempi. Opiskelijat tunnistivat kuitenkin, että tasaväkisyyden toteutuminen voi olla haastavaa silloin, kun ryhmä on hyvin heterogeeninen. Tasaväkisiä ryhmiä pidettiin motivoivina, koska silloin molemmilla joukkueilla on aito mahdollisuus pärjätä.

> *”Jos tiedän että olen huono tässä, enkä voi voittaa mitenkään tai olla edes parhaiden joukossa, niin ei siinä oikein jaksa edes yrittää.” (H2)*

**Sopiva haastetaso** mahdollistaa opiskelijoiden mukaan ryhmässä pärjäämisen kokemuksen. Opiskelijoiden käsityksissä ryhmittely tukee motivaatiota silloin, kun oppilaat pääsevät toimimaan taitotasolleen sopivissa ryhmissä. Tällöin oppilas voi osallistua aktiivisesti ilman jatkuvaa epäonnistumisen pelkoa tai kokemusta riittämättömyydestä. Oman tasoisessa

ryhmässä toimiminen mahdollisti keskittymisen itse toimintaan sen sijaan, että huomio kohdistuisi jatkuvaan vertailuun muihin.

*”Tykkäsin siitä, että olin huonojen ryhmässä, kun en harrastanut mitään. Peli oli tasaveroista ja pystyin aidosti osallistumaan.” (H8)*

*”Oppilaat näkevät kyllä kuka on huonoin, mutta sillä ei saisi olla väliä. Tärkeintä on, että osallistuu ja kokeilee.” (H2)*

**Onnistumisen kokemukset** kytkeytyivät opiskelijoiden mukaan ryhmässä pärjäämiseen. Opiskelijoiden mukaan ryhmittely, joka ei mahdollista onnistumisia, heikentää motivaatiota ja vähentää halua yrittää. Epätasaisissa ryhmissä onnistumisen kokemukset koettiin harvinaisiksi tai mahdottomiksi, mikä saattoi johtaa passiivisuuteen ja yrittämisestä luopumiseen.

*”Jos joukkueet ovat tosi epätasaiset, niin kyllä se sitten syö sen joukkueen motivaatiota ja ei varmasti tule onnistumisen kokemuksia tai ole edes motivaatiota yrittää. ”(H3)*

**Rohkeus osallistua ja yrittää** nähtiin tärkeänä pärjäämisen kokemuksen kannalta. Ryhmätilanteet, joissa odotukset koettiin liian koviksi, saattoivat lisätä suorituspaineita ja heikentää motivaatiota. Kun tasaväkisen ryhmittelyn avulla vähennetään suorituspaineita ja sosiaalista vertailua, motivaatio kasvaa.

*”Se oli monelle helpotus, että pääsi omaan peliin.” (H8)*

*”Jos on joukkuekisa niin muut vaativat sinulta kovempaa suoritusta. Jos ei se kiinnosta tai motivoi niin ne paineet häiritsee.” (H2)*

**II – Yhteenkuuluvuuden edistäminen** muodostaa toisen ryhmittelyä koskevan käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa ryhmittely nähdään motivaatiota tukevana silloin, kun se vahvistaa oppilaiden kokemusta ryhmään kuulumisesta ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Opettajaopiskelijoiden käsityksissä ryhmittely vaikuttaa siihen, kokeeko oppilas olevansa hyväksytty ryhmän jäsen ja uskaltaako hän osallistua yhteiseen toimintaan. Ryhmittelyn nähtiin tukevan motivaatioilmastoa erityisesti silloin, kun ryhmät mahdollistavat myönteisen vuorovaikutuksen ja vähentävät ulkopuolisuuden kokemuksia. Tämän käsityskategorian

ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu ryhmittelystä, joka vahvistaa oppilaiden yhteenkuuluvuuden kokemusta.

**Tuttu ja turvallinen ryhmä** nousi opiskelijoiden käsityksissä keskeiseksi yhteenkuuluvuuden edellytykseksi. Opiskelijoiden mukaan ryhmittely motivoi silloin, kun oppilaat tuntevat toisensa ja kokevat olonsa ryhmässä mukavaksi.

> *”Kun kaikki on tuttuja toistensa kanssa ja on mukava olla siinä ja tuntee, että kuuluu joukkoon, niin se motivoi.” (H2)*

**Yhteisen tavoitteen** nähtiin edistävän yhteenkuuluvuuden kokemusta ryhmässä. Ryhmätehtävien, joissa oppilaat työskentelivät yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, nähtiin lisäävän ryhmän sisäistä tsemppaamista ja vastuun tunnetta. Yhteinen tekeminen ohjasi oppilaita tukemaan toisiaan ja toimimaan yhteistyössä yksilösuoritusten sijaan.

> *”Kun kaikilla oli sama määränpää, niin kaikki tsemppasi toisiaan, että vielä jaksetaan.” (H1)*

**Vertaiskannustus** korostui yhteenkuuluvuutta edistävänä tekijänä ja motivaation lähteenä. Opiskelijoiden käsityksissä ryhmän sisäinen kannustus koettiin erityisen tärkeäksi esimerkiksi fyysisesti kuormittavissa tai haastavissa tehtävissä. Yhdessä tekeminen ja vertaisten läsnäolo saattoivat lisätä yrittämistä ja saada oppilaan suoriutumaan paremmin. Myös pieni kilpailullisuus vertaisten välillä nähtiin osalle oppilaista motivoivana.

> *”Joukkuekavereilta saa kovassa treenissä tsemppiä ja kannustusta.”(H3)*

**Yhdenvertaisuus** nousi esiin tilanteissa, joissa ryhmittely johti erilaisten liikuntasisältöjen tarjoamiseen eri ryhmille, kuten tyttö- ja poikaryhmille. Opiskelijoiden käsityksissä yhdenvertaisuus tarkoittaa mahdollisuutta monipuolisiin liikuntasisältöihin riippumatta taustasta tai ryhmästä. Ryhmittely ei saisi määrittää sitä, millainen liikuntatunti on.

> *”Mä tykkäsin liikunnasta, mutta olin vähän kateellinen, kun pojat pääsi aina pelaamaan ja me tytöt tehtiin jotain taitoharjoituksia tai tanssia. Olisin itse halunnut enemmän semmoista toiminnallista.” (H3)*

**Sosiaalinen turvallisuus** oli opiskelijoiden käsityksissä yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja ryhmässä motivoitumisen edellytys. Yhteenkuuluvuuden kokemusta heikensivät opiskelijoiden mukaan tilanteet, joissa ryhmähenki ei ollut sosiaalisesti turvallinen.

> *”Huutelu ja epäasialliset kommentit aiheuttaa tosi paljon heilahtelua ryhmädynamiikassa.” (H4)*

Opiskelijat korostivat opettajan roolia sosiaalisen turvallisuuden varmistajana. Opettajan kyky luoda hyväksyvä ja syrjimätön ilmapiiri nähtiin edellytyksenä sille, että ryhmittely ei johda ulkopuolisuuden kokemuksiin, vaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen.

> *”Kun opettaja tuntee sen luokan niin se osaa ryhmitellä sillä tavalla, että ne ryhmät ovat toimivia.” (H6)*

> *”Opettajan pitäisi luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa ketään ei syrjitä ja kaikki otetaan mukaan. Silloin oppilaat voivat jakautua ryhmiin ilman, että kukaan jää ulkopuolelle.” (H1)*

## 5.5 Arviointi osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on arvioinnin merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisessa. Opiskelijoiden haastatteluissa arvioinnin merkitys liittyi siihen, mitä liikuntatunnilla arvioidaan, miten arviointi toteutetaan ja millä tavoin arviointi tehdään oppilaille näkyväksi.

Opiskelijoiden haastatteluissa arviointi painottui vahvasti formatiiviseen arviointiin ja jatkuvaan palautteeseen. Tästä syystä arvioinnin käsitykset liittyvät osin tulosluvussa 5.3 käsiteltyyn palautteeseen, mutta näkökulma on tässä luvussa laajempi. Siinä missä luvussa 5.3 palautetta tarkastellaan ensisijaisesti vuorovaikutuksen ja oppilaan kokemuksen kautta, tässä luvussa arviointia lähestytään kokonaisuutena, joka rakentaa liikuntatunnin motivaatioilmastoa arvioinnin periaatteiden, kohteiden ja pedagogisten tavoitteiden kautta.

Fenomenografisen analyysin tuloksena muodostui kaksi arviointia koskevaa käsityskategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää arvioinnin roolia motivaatioilmaston rakentumisessa (ks. taulukko 10).

*Taulukko 10 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat arvioinnin merkityksestä liikuntatunnin motivaatioilmastossa*

| I – Kannustava arviointi | II – Kehittävä arviointi |
|---|---|
| • Aito ja perusteltu palaute<br>• Onnistumisten huomioiminen<br>• Yrittämisen arvostaminen | • Ymmärrettävyys ja konkreettisuus<br>• Oikea-aikaisuus<br>• Oppimisprosessin näkyväksi tekeminen |

**I – Kannustava arviointi** muodostaa ensimmäisen käsityskategorian. Tässä käsityksessä arvioinnin merkitys ymmärretään ennen kaikkea motivaation vahvistajana. Kannustavaa arviointia kuvattiin aineistossa toiminnan yhteydessä tapahtuvana ja nopeasti annettuna. Arviointi voi olla sanallista tai usein myös sanatonta, kuten läpsyjä tai aplodeja. Keskeistä kannustavan arvioinnin kannalta oli, että oppilas kokee tulevansa huomioiduksi ja nähdyksi, minkä nähtiin tukevan motivaatiota ja myönteistä ilmapiiriä liikuntatunnilla. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu arvioinnista, joka huomioi oppilaan yrittämisen ja onnistumiset.

**Aito ja perusteltu palaute** nousi opiskelijoiden käsityksissä keskeiseksi kannustavan arvioinnin edellytykseksi. Opiskelijoiden mukaan arviointi motivoi silloin, kun se perustuu todellisiin suorituksiin ja tilanteisiin. Jatkuva tai aiheeton kehuminen nähtiin menettävän äkkiä merkityksensä eikä tukevan motivaatiota. Jotta oppilas kokee arvioinnin aidosti kannustavana siihen, tulee olla selkeä peruste.

*”Palaute on silloin motivoivaa, kun se on aiheellista.” (H3)*

*”Jos nyt koko ajan sanoo, että hyvä, niin sitten siitä menee teho siitä kehumisesta.” (H1)*

**Onnistumisten huomioiminen** nähtiin kannustavan arvioinnin keskeisenä osana. Opiskelijoiden mukaan oppilaan onnistumisten huomaaminen ja niistä annettu palaute lisäävät motivaatiota ja vahvistavat myönteistä käsitystä omasta osaamisesta. Onnistumisten huomioiminen tukee oppilaan halua jatkaa yrittämistä ja osallistumista liikuntatunneilla.

*”Aina kun on paikka, niin pitäisi kehua ja kannustaa.” (H3)*

**Yrittämisen arvostaminen** korostui opiskelijoiden käsityksissä erityisesti motivaatioilmapiirin kannalta. Opiskelijat toivat esiin, että arvioinnin tulisi kohdistua yrittämiseen ja aktiivisuuteen, ei pelkästään osaamiseen tai fyysisiin taitoihin. Yrittämistä huomioiva arviointi koettiin kannustavana, koska se mahdollistaa positiivisen palautteen saamisen kaikille oppilaille ja rohkaisee osallistumaan.

*”Jos koko ryhmä saadaan toimimaan niin, että kaikki yrittää parhaansa, niin silloin se ympäristö pysyy motivoituneena ja kannustavana, koska silloin lapset keskittyvät siihen, että itse tekevät parhaansa ja innostuvat siitä. Samalla myös se iloisuus tarttuu siihen ympäristöön.” (H7)*

**II - Kehittävä arviointi** muodostaa toisen arviointia koskevan käsityskategorian. Tässä käsityksessä arvioinnin merkitys ymmärretään oppimista ja taitojen kehittymistä edistävänä. Opiskelijoiden mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata oppilaan toimintaa ja tehdä oppimisprosessi ymmärrettäväksi, minkä nähtiin lisäävän motivaatiota. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu arvioinnista, joka tekee oppimisesta näkyvää ja tukee oppilaan kehittymistä.

**Ymmärrettävyys ja konkreettisuus** nousi opiskelijoiden käsityksissä keskeiseksi kehittävän arvioinnin edellytykseksi. Opiskelijoiden mukaan kehittävä arviointi auttaa oppilasta silloin, kun palaute on ymmärrettävää ja käytännöllistä. Arvioinnin nähtiin edistävän oppimista silloin, kun palaute kohdistuu suoraan oppilaan toimintaan ja antaa selkeää tietoa siitä, mitä hän tekee hyvin tai mitä tulisi tehdä toisin. Epämääräisen palautteen koettiin olevan hyödytöntä, koska oppilas ei saa siitä riittävästi välineitä oman toimintansa kehittämiseen.

*”Jos se on semmoista palautetta, mistä ei saa mitään irti tai tiedä mitä teki huonosti tai hyvin, niin ei se kyllä motivoi.” (H2)*

**Oikea-aikaisuus** nähtiin kehittävän arvioinnin kannalta olennaisena tekijänä. Opiskelijoiden käsityksissä arviointi tukee oppimista silloin, kun palaute annetaan tilanteessa, jossa oppilas voi hyödyntää sitä heti omassa toiminnassaan.

*”Jos oppilas saa oikea-aikaisesti positiivista palautetta tai kehittävää palautetta, niin onhan se hirveän motivoivaa.” (H4)*

Arvioinnin koettiin olevan vaikuttavinta silloin, kun se tapahtuu toiminnan aikana tai välittömästi sen jälkeen. Tällöin oppilas pystyy yhdistämään palautteen konkreettiseen tilanteeseen ja ymmärtämään, mihin palaute liittyy.

*”Jos on joku mitä pitäisi kehittää, niin sitten antaa se palaute ja jos se kehittyminen tapahtuu, niin sitten heti kannustaa.” (H1)*

**Oppimisprosessin näkyväksi tekeminen** oli opiskelijoiden käsityksissä olennainen asia kehittävän arvioinnin kannalta. Arvioinnin nähtiin tukevan oppimista silloin, kun se auttaa oppilasta hahmottamaan omaa oppimistaan, etenemistään ja tavoitteitaan. Arviointi tekee oppimisesta ymmärrettävää ja auttaa oppilasta näkemään, mihin suuntaan hänen toimintansa on kehittymässä.

*”Jos se saa sen kehittävän palautteen kautta oivaltaa jonkun asian, niin se pystyy kehittämään omaa toimintaa sitä kautta.” (H4)*

Opiskelijat toivat esiin, että arviointi tukee oppimista silloin, kun oppilas ymmärtää, mitä liikuntatunnilla arvioidaan ja miksi. Tällöin arviointi ei näyttäydy irrallisena palautteena, vaan osana oppimisprosessia. Arvioinnin avulla oppilas voi oivaltaa oman toimintansa merkityksen ja kehittää sitä tietoisemmin.

*”Oppilaalle pitää kertoa, miksi me ollaan liikuntatunnilla ja mitä täällä arvioidaan.”(H6)*

## 5.6 Ajankäyttö osana motivaatioilmastoa

Tässä alaluvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on ajankäytön merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmaston rakentumisessa. Fenomenografisen analyysin tuloksena aineistosta muodostui kaksi horisontaalista käsityskategoriaa, jotka

kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden tapoja ymmärtää ajankäytön roolia motivaatioilmaston rakentumisessa (ks. taulukko 11). Opiskelijoiden käsityksissä ajankäytön merkitys liitettiin siihen, kuinka paljon aikaa oppilailla on aktiiviseen toimintaan, miten oppitunti etenee ja rytmittyy sekä miten opettaja ohjaa ja säätelee aikaa pedagogisten tavoitteiden ja oppilaiden tarpeiden näkökulmasta.

*Taulukko 11 Luokanopettajaopiskelijoiden käsityskategoriat ajankäytön merkityksestä koululiikunnan motivaatioilmastossa*

| I – Tehokas ajankäyttö | II – Pedagoginen ajankäyttö |
|---|---|
| • Mahdollisimman paljon tekemistä<br>• Nopea toiminnan käynnistäminen<br>• Selkeät ohjeet ja sujuvat siirtymät<br>• Ajankäytön suunnittelu | • Tavoitelähtöisyys<br>• Tilanneherkkyys<br>• Oppilaiden jaksamisen huomioiminen |

**I – Tehokas ajankäyttö** muodostaa ensimmäisen käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa ajankäyttö tukee motivaatiota silloin, kun oppilailla on mahdollisimman paljon aikaa aktiiviseen toimintaan ja liikkumiseen, eikä oppitunnin aikaa kulu turhaan odotteluun, pitkiin ohjeistuksiin tai epäselviin rakenteisiin. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu runsaasta liikunnallisesta tekemisestä ja aktiivisesta toiminnasta.

**Mahdollisimman paljon tekemistä** nousi opiskelijoiden käsityksissä keskeiseksi tekijäksi motivoivan liikuntatunnin rakentumisessa. Ajankäytön nähtiin tukevan motivaatiota silloin, kun liikuntatunnilla käytettävissä oleva aika sisältää mahdollisimman paljon aktiivista toimintaa. Liikunnan nähtiin motivoivan erityisesti silloin, kun tunnilla “oikeasti tehdään” eikä aikaa kulu liiallisesti kuuntelemiseen tai odotteluun.

> *”Se varmasti motivoi tosi paljon, että siellä liikunnalla oikeasti tehdään eikä kuunnella vaan, kun opettaja puhuu.” (H5)*

Samansuuntaisesti opiskelijat toivat esiin, että runsas toiminnallisuus koettiin merkittävänä motivaation lähteenä, vaikka turvallisuuden huomioimista pidettiin samalla tärkeänä:

> *”Mahdollisimman paljon toimintaa on hyvä. Tietysti turvallisuusasiat täytyy käydä läpi, mutta mä tykkään siitä, että mun tunneilla tapahtuu ja sattuu.” (H7)*

**Nopea toiminnan käynnistäminen** liittyi opiskelijoiden käsityksissä tehokkaaseen ajankäyttöön. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että oppilaat pääsevät liikunnan tunnilla mahdollisimman nopeasti toiminnan äärelle. Nopean aloituksen nähtiin luovan pohjaa tunnin sujuvalle etenemiselle, jonka jälkeen toimintaa voidaan kehittää ja muokata esimerkiksi lisäämällä sääntöjä.

> *”Kannattaa päästä mahdollisimman nopeasti ja yksinkertaisesti alkuun ja sitten ruvetaan vähitellen kehittelemään.” (H3)*

**Selkeät ohjeet ja sujuvat siirtymät** näyttäytyivät opiskelijoiden käsityksissä keskeisenä osana motivoivaa ajankäyttöä liikuntatunneilla. Ajankäytön koettiin tukevan mielekästä ja toiminnallista liikuntatuntia silloin, kun ohjeistus ja siirtymät mahdollistivat sujuvan etenemisen ja nopean siirtymisen itse toimintaan.

> *”Jos on liian monimutkaiset säännöt heti ja menee hirveän kauan aikaa selittää niitä eikä päästä heti aloittamaan, niin kyllä se varmasti turhauttaa oppilaita.” (H3)*

Siirtymien merkitys korostui myös ajankäytön tehokkuuden näkökulmasta:

> *”Mun mielestä alakoululiikunta menee helposti sellaiseksi, että siellä ei tehdä puolta ajasta mitään järkevää, vaan aikaa kuluu siirtymiin tai johonkin muuhun.” (H8)*

**Ajankäytön suunnittelu** näyttäytyi opiskelijoiden käsityksissä opettajan vastuuna, jossa liikuntaan käytettyä aikaa pyritään koulupäivän aikana optimoimaan mahdollisimman tehokkaasti.

> *”Peruskoulussa on niin rajallinen määrä aikaa liikunnalle, niin pyrkisi käyttämään sen mahdollisimman tehokkaasti itse liikkumiseen ja tekemiseen. ”(H5)*

Ajankäytön suunnittelu liitettiin opiskelijoiden käsityksissä myös oppituntien rakenteeseen. Erityisesti kaksoistuntien nähtiin haastavan motivoivaa ajankäyttöä, koska merkittävä osa ajasta saattoi kulua siirtymisiin ja järjestelyihin:

> *”Tuplatunnilla meni helposti jo 20 minuuttia siihen, että siirryttiin ja laitettiin kamat päälle.” (H8)*

Toisaalta ajankäytön optimointi voi ulottua oppitunnin ulkopuolelle, mikä mahdollistaa varsinaisen liikuntatunnin tehokkaan ja toiminnallisen toteutuksen.

*”Jos siirtymiset hoidetaan välitunnilla, niin sitten on se 30–40 minuuttia tehokasta aikaa pelata tai tehdä harjoitteita.” (H8)*

**II – Pedagoginen ajankäyttö** muodostaa toisen ajankäyttöön liittyvän käsityskategorian. Tässä käsityskategoriassa motivoiva ajankäyttö perustuu pedagogiseen harkintaan ja opetustilanteiden vaatimuksiin. Opiskelijoiden käsityksissä motivoiva ajankäyttö ei tarkoita pelkästään toiminnan määrää tai tehokkuutta, vaan sitä, että ajankäyttö on tarkoituksenmukaista suhteessa oppitunnin tavoitteisiin ja oppilaiden tarpeisiin. Tämän käsityskategorian ytimessä on opiskelijoiden käsitys siitä, että liikuntatunnin motivaatioilmasto rakentuu ajankäytön soveltamisesta oppitunnin tavoitteisiin, tilanteeseen ja oppilaiden tarpeisiin.

**Tavoitelähtöisyys** kuvaa opiskelijoiden käsitystä siitä, että tempo ja ajankäyttö ovat linjassa oppitunnin pedagogisten tavoitteiden kanssa. Opiskelijat toivat esiin, että ajankäytön luonne riippuu siitä, onko toiminnan tavoitteena kilpailullinen suoritus vai uuden taidon oppiminen. Näin ollen sama ajankäytön ratkaisu ei heidän käsityksissään sovellu kaikkiin opetustilanteisiin.

*”Se riippuu ihan siitä, mikä se tunnin tavoite on oikeasti, että pitääkö olla nopea vai laadukas. Jos on vaikka juoksukisa, niin siinähän sun täytyy olla nopein ja se kisa motivoi.” (H2)*

Uuden taidon harjoittelussa ajankäytön tuli opiskelijoiden mukaan mahdollistaa keskittyminen suorituksen laatuun. Kilpailullinen tempo tai liiallinen kiire nähtiin haittaavan oppimista, mikäli oppilailla ei ollut riittävästi aikaa harjoitella ja hahmottaa suoritusta huolellisesti.

*”Jos on joku uusi opeteltava asia ja tehdään se kisan kautta, niin se ei välttämättä toimi, koska sitä laatua ei tarkastella, vaan se voidaan tehdä hutiloiden.” (H2)*

Opiskelijoiden käsityksissä ajankäytön tavoitelähtöisyys kytkeytyi myös siihen, että toiminnan tempoa ja rakennetta säädeltiin tunnin aikana vaihtelun ja kehittelyn avulla, jotta oppilaiden kiinnostus ja keskittyminen säilyivät.

**Tilanneherkkyys** kuvaa opiskelijoiden käsitystä opettajan kyvystä säädellä ajankäyttöä tilanteen mukaan. Pedagogiseen ajankäyttöön liitettiin se, että opettaja pystyi reagoimaan tunnin aikana ja muuttamaan toimintaa tarvittaessa.

*”Opettajalla on hallussa se, mitä tehdään, ja jos joku juttu ei toimi, niin se pystyy reagoimaan ja vaihtamaan sitä.” (H3)*

Opiskelijoiden mukaan tämä edellytti opettajalta tunnin kokonaisuuden hallintaa sekä valmiutta muuttaa suunnitelmaa, jos toiminta ei tukenut oppilaiden motivaatiota tai oppimista.

> *”Mutta sitten aina kun kehittää sitä peliä tasaisesti ja tarpeeksi usein, tuo uusia virikkeitä sinne, niin huomaa, että oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä.” (H3)*

**Oppilaiden jaksamisen huomioiminen** liittyi opiskelijoiden käsityksissä myös pedagogiseen ajankäyttöön. Erityisesti fyysisesti kuormittavissa lajeissa ajankäytön nähtiin tukevan motivaatiota silloin, kun toiminnan kesto ja intensiteetti suhteutetaan oppilaiden jaksamiseen.

> *”Alakouluikäinen ei jaksa tehdä tuntia putkeen varsinkaan, jos on joku raskas laji, niin se pitää olla semmoinen kahdenkymmenen minuutin tehokas pätkä.” (H8)*

## 5.7 Tulosavaruus

Tässä alaluvussa esitellään fenomenografisen analyysin tuloksena muodostettu tulosavaruus, joka kokoaa yhteen tutkimuksessa tunnistetut käsityskategoriat ja kuvaa käsitysten välisen rakenteen. Tulosavaruus kuvaa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla luokanopettajaopiskelijat käsittävät koululiikuntatuntien motivaatioilmaston rakentumisen.

Tulosavaruus jäsentyy kahteen pedagogiseen painotukseen: rakenteelliseen ja oppilaslähtöiseen, jotka jäsentävät, miten motivaatioilmastoa rakennetaan eri TARGET-ulottuvuuksissa. Seuraava taulukko 12 kokoaa käsityskategorioiden ytimet TARGET-osa-alueittain sekä niiden pedagogiset painotukset.

*Taulukko 12 Tulosavaruus luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset liikuntatunnin motivaatioilmaston rakentumisesta TARGET-ulottuvuuksien mukaan jäsenneltynä*

| TARGET-ulottuvuus | Käsitys-kategoriat | Käsityksen ydin motivaatioilmaston rakentumisen näkökulmasta | Pedagoginen painotus |
|---|---|---|---|
| Tehtävät | Tehtävän rakenne | Tehtävät ovat selkeitä, vaihtelevia ja leikillisiä sekä herättävät kiinnostusta ja innostavat osallistumaan. | Rakenteellinen |
| | Tehtävä-oppilas-vastaavuus | Tehtävät vastaavat oppilaiden taitotasoa, tarjoavat valinnanmahdollisuuksia ja oppilaat kokevat ne itselleen merkityksellisiksi. | Oppilaslähtöinen |
| Päätösvalta | Opettajan auktoriteetti | Opettaja käyttää päätösvaltaansa selkeyden ja turvallisuuden luomiseen johdonmukaisesti ja oppilaita arvostavalla tavalla. | Rakenteellinen |
| | Oppilaan päätösvalta | Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa liikuntatuntien sisältöihin, tehdä valintoja ja kokea toimijuutta liikuntatunnilla. | Oppilaslähtöinen |
| Palaute | Kannustava palaute | Palaute kannustaa, rohkaisee, huomioi oppilaan yrittämisen ja onnistumiset sekä vahvistaa myönteisiä liikuntakokemuksia. | Rakenteellinen |
| | Korjaava palaute | Palaute ohjaa oppilasta kehittämään toimintaansa rakentavasti, sensitiivisesti ja oikea-aikaisesti. | Oppilaslähtöinen |
| Ryhmittely | Pärjäämisen mahdollistaminen | Ryhmittely mahdollistaa tasaväkisyyden, sopivan haastetason ja onnistumisen kokemukset. | Rakenteellinen |
| | Yhteenkuuluvuuden edistäminen | Ryhmittely vahvistaa sosiaalista turvallisuutta, hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja vertaiskannustusta. | Oppilaslähtöinen |
| Arviointi | Kannustava arviointi | Arviointi tekee oppilaan yrittämisen ja onnistumiset näkyviksi ja vahvistaa myönteistä liikuntasuhdetta. | Oppilaslähtöinen |
| | Kehittävä arviointi | Arviointi tekee oppimisprosessin ymmärrettäväksi ja tukee oppilaan kehittymistä. | Rakenteellinen |
| Ajankäyttö | Tehokas ajankäyttö | Oppitunnilla on runsaasti aktiivista toimintaa ja aika käytetään sujuvasti itse liikkumiseen. | Oppilaslähtöinen |
| | Pedagoginen ajankäyttö | Ajankäyttö on tavoitelähtöistä, tilanneherkkää ja huomioi oppilaiden jaksamisen. | Rakenteellinen |

Tulosavaruus osoittaa, että motivaatioilmaston rakentaminen jäsentyy kahden toisiaan täydentävän pedagogisen painotuksen kautta (taulukko 12). Ensimmäisessä painotuksessa korostuu opetuksen rakenteellinen ohjaus, jossa motivaatio nähdään selkeyden, johdonmukaisuuden ja pedagogisen hallinnan seurauksena. Toisessa painotuksessa painottuu puolestaan oppilaan kokemus, toimijuus ja merkityksellisyyden rakentuminen. Nämä orientaatiot eivät muodosta hierarkiaa, vaan ne esiintyvät rinnakkaisina ja osin limittäin olevina tapoina käsittää motivaatioilmaston rakentaminen.

Molemmat pedagogiset painotukset eli rakenteellinen ja oppilaslähtöinen ilmenevät systemaattisesti kaikissa TARGET-ulottuvuuksissa. Tehtävien osalta rakenteellinen painotus painottaa opetuksen selkeyttä, johdonmukaisuutta ja pedagogisesti suunniteltua vaihtelua. Motivaatio syntyy tällöin hyvin rakennetuista tehtävistä. Oppilaslähtöisessä painotuksessa halutaan vaikuttaa oppilaan kokemukseen. Tehtävien tulee vastata oppilaan taitotasoa sekä olla oppilaille henkilökohtaisesti merkityksellisiä. Ero näiden välillä ei liity tehtävien laatuun vaan siihen minkä seurauksena motivaation ajatellaan syntyvän. Pedagogisten rakenteiden tai koetun merkityksellisyyden kautta.

Päätösvallassa painostusten välinen ero muodostuu turvallisuuden ja toimijuuden suhteesta. Rakenteellisessa painotuksessa opettajan auktoriteetti ja johdonmukainen päätöksenteko rakentavat ennakoitavuutta ja turvallista toimintaympäristöä, joiden ajatellaan tukevan motivaatiota. Oppilaslähtöisessä painotuksessa oppilaan mahdollisuus vaikuttaa, tehdä valintoja ja kokea toimijuutta nähdään keskeisenä motivaation lähteenä. Tällöin motivaatio on seurausta koetusta autonomiasta.

Palautteen osalta rakenteellinen painotus korostaa palautteen ohjaavaa ja toimintaa suuntaavaa luonnetta. Palaute toimii opettajalle välineenä, jonka avulla oppilasta on mahdollista ohjata kehittämään omaa toimintaansa. Oppilaslähtöisessä painotuksessa korostuu palautteen emotionaalinen ja kokemuksellinen puoli. Palautteen tehtävänä on vahvistaa myönteistä liikuntakokemusta, huomioida yrittäminen ja auttaa oppilasta rakentamaan myönteistä minäkuvaa liikunnassa. Painotusten välinen ero on siinä, nähdäänkö palaute ensisijaisesti oppimista ohjaavana vai kokemusta vahvistavana tekijänä.

Ryhmittelyn kohdalla rakenteellinen painotus nähdään välineenä sopivan haastetason ja onnistumisen mahdollistamisessa. Tällöin keskiössä on toiminnan pedagoginen toimivuus ja yksilön pärjääminen. Oppilaslähtöisessä painotuksessa ryhmittelyn koetaan olevan tärkeää ennen kaikkea sosiaalisen turvallisuuden, hyväksytyksi tulemisen ja yhteenkuuluvuuden

rakentamisessa. Motivaatio on tällöin seurausta yhteisöllisistä kokemuksista kuten yhteenkuuluvuudesta.

Arvioinnissa kannustava ja kehittävä arviointi eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä. Arviointi ei näy niinkään toiminnassa vaan arvioinnilla voi olla erilaiset pedagogiset tarkoitukset. Kehittävä arviointi on väline oppimisprosessin suuntaamisessa ja kehittymisen näkyväksi tekemisessä. Oppilasta motivoi oman toiminnan edistyminen ja kehittyminen. Kannustavassa arvioinnissa painottuu myönteisten kokemusten vahvistaminen, yrittämisen huomioiminen ja oppilaan liikuntasuhteen tukeminen. Arviointi on kehittymistä ohjaavaa tai positiivisia kokemuksia vahvistavaa.

Ajankäytössä painotusten erot näkyvät tehokkuuden ja pedagogisen sensitiivisyyden välillä. Rakenteellisessa painotuksessa keskeistä on aktiivisen ja tehokkaan toiminnan maksimointi sekä oppitunnin sujuva eteneminen. Oppilaslähtöisessä painotuksessa ajankäyttö koetaan joustavana ja tilanteeseen sopivana reagointina. Tällöin opettaja ottaa huomioon oppilaiden jaksamisen, vireystilan ja kokemukset. Motivaatiota edistää tällöin se, että oppilas kokee tulevansa huomioiduksi yksilönä.

Taulukossa 12 esitetty tulosavaruus osoittaa, että liikunnan sivuaineen suorittaneet opiskelijat käsitykset motivaatioilmaston rakentamisesta muodostuivat kahdesta toisiaan täydentävästä pedagogisesta painotuksesta. Rakenteellisessa painotuksessa motivaation nähdään rakentuvat selkeän, johdonmukaisen ja tavoitteellisen opetuksen seurauksena. Oppilaslähtöisessä painotuksessa painottuvat oppilaan kokemus, toimijuus ja merkityksellisyyden rakentuminen. Käsitykset edustavat erilaisia tapoja käsittää motivaation rakentumista liikuntatunneilla. Motivaation tunnistetaan kuitenkin rakentuvat sekä rakenteellisista että oppilaslähtöisistä tekijöistä vaan niiden yhteisvaikutuksesta.

# 6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä motivaatioilmaston rakentumisesta koululiikunnassa TARGET-mallin kuuden osa-alueen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksenä oli, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on motivaatioilmaston rakentumisesta liikunnan opetuksessa. Tutkimuksella pyrimme ymmärtämään, minkälaisia oppilaiden motivaatiota tukevia ja motivoivaa ilmapiiriä rakentavia merkityksiä opiskelijat liittivät tehtäviin, päätösvaltaan, palautteeseen, ryhmittelyyn, arviointiin sekä ajankäyttöön.

Tutkimuksen keskeinen tulos on, että luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät motivaatioilmaston rakentuvan kahdesta toisiaan täydentävästä näkökulmasta. Motivoivan ilmapiirin nähtiin rakentuvan sekä opettajan luomasta selkeästä rakenteesta ja pedagogisesta johdonmukaisuudesta että oppilaan omasta kokemuksesta, toimijuudesta ja merkityksellisyydestä. Näitä painotuksia esiintyi kaikilla TARGET-mallin osa-alueilla (taulukko 12). Tämä kaksijakoinen mutta toisiaan täydentävä käsitysten variaatio kuvastaa sitä, miten opettajajohtoisuuden ja oppilaslähtöisyyden väliset jännitteet liittyvät liikunnan motivaatioilmaston rakentumiseen.

Fenomenografisesta näkökulmasta tarkasteltuna tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset motivaatioilmaston rakentumisesta edustavat laadullisesti erilaisia, mutta keskeisten motivaatioteorioiden mukaisia tapoja ymmärtää liikunnan opetusta. Opiskelijoiden käsitykset olivat osaltaan implisiittisesti motivaatioteorioiden mukaisia. Haastatteluissa toistui merkitykset, jotka liittyvät oppilaan kyvykkyyteen, autonomiaan, yhteisöllisyyteen, yrittämiseen, edistymiseen ja onnistumisen kokemuksiin sekä selkeyteen, turvallisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Nämä teemat heijastavat keskeisiä periaatteita tavoiteorientaatioteoriasta ja itsemääräämisteoriasta.

## 6.1 Tulosten pohdinta suhteessa teoreettiseen viitekehykseen

Tässä alaluvussa tuloksia tarkastellaan syvällisemmin TARGET-osa-alueittain (Epstein 1989) ja peilataan niitä teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin tavoiteorientaatioteoriaan (Nicholls, 1984; Ames, 1992) ja itsemääräämisteoriaan (Ryan & Deci 2017) sekä aikaisempaan koululiikuntaa koskevaan tutkimukseen.

### Tehtävät

Opiskelijoiden käsitykset tehtävien roolista motivaatioilmaston rakentumisessa jäsentyivät kahteen käsityskategoriaan: *tehtävien rakenne* ja *tehtävä–oppilas-vastaavuus* (taulukko 6, s. 36). Tehtävien rakenne edustaa käsitystä siitä, että motivaatio rakentuu tehtävän selkeyden, vaihtelevuuden ja innostavuuden kautta. Tehtävä-oppilas-vastaavuus puolestaan painottaa tehtävien sovittamista oppilaan taitotasoon ja kiinnostuksen kohteisiin. Opiskelijat pitävät opettajaa vastuullisena tehtävien suunnittelusta, ja siitä että tehtävät ovat oppilaille sopivia, mielekkäitä ja motivoivia.

Tehtävän rakenne -käsityskategoria kokosi yhteen opiskelijoiden käsityksiä siitä, että motivoiva ilmasto syntyy selkeiden, vaihtelevien ja innostavien tehtävien avulla. Käsitykset saavat tukea kansainvälisestä tutkimuksesta. Rouren & Pascon (2018) mukaan tehtävän rakenteelliset ominaisuudet, kuten haaste, uutuusarvo, välitön mielihyvä, tutkimisen halu (Roure ym. 2019) vaikuttavat merkittävistä oppilaiden kiinnostukseen ja sitoutumiseen. Lisäksi opiskelijat kuvasivat kilpailun kaksijakoisuutta. Se saattoi lisätä joidenkin oppilaiden motivaatiota, mutta toisaalta lisätä paineita ja sosiaalista vertailua. Tämä on linjassa aiempien tutkimusten sekä tavoiteorientaatioteorian kanssa, joiden mukaan kilpailulliset voivat heikentää erityisesti heikompien oppilaiden kyvykkyyden tunnetta (Nicholls, 1984; White et al. 2021)

Tehtävä-oppilas-vastaavuus-käsityskategoriassa puolestaan painotettiin tehtävien sovittamista oppilaan taitotasoon ja kiinnostuksen kohteisiin. Opiskelijat kuvasivat motivoivina sellaisia tehtäviä, jotka olivat oppilaille sopivan haastavia, kiinnostavia, valinnanmahdollisuuksia sisältäviä sekä joustavia. Tehtävien eriyttämistä ja eriytysmahdollisuuksia pidettiin tärkeinä. Opiskelijat osoittivat laajempaa ymmärrystä siitä, että oppilailla on erilaisia preferenssejä tehtävien suhteen. Allard-Latourin ja kollegoiden (2022) tutkimus osoittaa, että tilannekohtaisen kiinnostuksen ulottuvuudet painottuvat eri tavoin tytöillä ja pojilla. Tytöt

raportoivat motivoituvan enemmän yhteistyötä ja turvallista haastetta korostavista tehtävistä, kun taas pojat innostuvat enemmän kilpailullisemmista ja haastavammista tehtävistä.

Tavoiteorientaatioteorian (Nicholls, 1984; Ames, 1992) näkökulmasta opiskelijoiden käsitykset heijastavat selvästi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston periaatteita. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa tehtävien tulisi ohjata oppilaiden huomiota oppimisprosessin eri osiin kuten suoritustekniikkaan, vastuunottoon ja omaan edistymiseen (Treasure & Roberts, 1995, s. 482). Opiskelijoiden käsityksissä motivoivat tehtävät olivat taitotasolle sopivia, mahdollistivat onnistumisen kokemuksia ja kilpailuun suhtauduttiin harkinnanvaraisesti. Opiskelijoiden kuvaukset oppilaan uskalluksesta yrittää, sopivasta haasteesta ja vertailun välttämisestä ovat hyvin linjassa tehtäväsuuntaisen motivaatioilmaston keskeisten piirteiden kanssa.

Itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) näkökulmasta tehtäviin liittyvät käsitykset kytkeytyivät autonomian, kyvykkyyden sekä yhteenkuuluvuuden perustarpeisiin. Autonomian tukeminen ilmenee opiskelijoiden kuvauksissa valinnan mahdollisuuksista ja yksilöllisistä suoritustavoista, sekä oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioimisesta. Opiskelijat kuvaavat motivoivina autonomisia tilanteita, joissa oppilas voi vaikuttaa siihen, miten tehtävän suorittaa tai jopa keksiä omia harjoituksia. Välituntipeliä koskeva esimerkki avaa myös opiskelijoiden käsitystä autonomiasta. Välitunnilla pelattava jalkapallopeli voi olla oppilaille sisäisesti motivoiva, kun oppilaat kokoontuvat pelaamaan sitä vapaasta tahdostaan, mutta se voi tuntua koululiikunnassa epämotivoivalta, jos osallistuminen koetaan pakolliseksi. Eli sama toiminta voi tuntua motivoivalta tai epämotivoivalta riippuen siitä, kokeeko oppilas osallistumisen vapaaehtoiseksi vai pakotetuksi. Kyvykkyyden perustarpeen tukeminen ilmenee opiskelijoiden kuvauksissa taitotason mukaisista tehtävistä, jotka mahdollistavat onnistumisen kokemuksia. Opiskelijoiden haastatteluissa näkyi voimakkaasti motivaatiota laskevana tekijänä se, jos oppilas ei uskalla yrittää. Tämä korostaa tehtävien haasteen sovittamista oppilaiden taitotasoon sekä eriyttämisen ja pedagogisen tuen merkitystä liikuntatuntien motivaatioilmastossa. Lopuksi yhteenkuuluvuuden tukeminen näkyy pelillisten ja leikillisten tehtävien suosimisessa, jotka luontaisesti sisältävät sosiaalista vuorovaikutusta.

Yhteenvetona hyvin suunnitellut ja oppilaille sopivat tehtävät näyttäytyvät opiskelijoiden käsityksissä keskeisenä osana motivaatioilmaston rakentumista. Opiskelijoiden mukaan motivaatiota tukee parhaiten yhdistelmä, jossa tehtävät ovat rakenteeltaan selkeitä, vaihtelevia ja innostavia, mutta samalla sovitettu oppilaiden taitotasoon ja kiinnostuksen kohteisiin. Nämä

käsitykset ovat linjassa sekä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston että tilannekohtaisen kiinnostuksen tutkimuksen kanssa (Nicholls, 1984; Ames, 1992; Roure & Pasco, 2018; Roure ym., 2019; Allard-Latour ym., 2022).

**Päätösvalta**

Päätösvaltaa koskevissa käsityksissä motivaatioilmaston nähtiin rakentuvan kahdesta toisiaan täydentävästä käsityskategoriasta: *opettajan auktoriteetti* ja *oppilaan päätösvalta* (taulukko 7, s. 41). Opiskelijoiden mukaan opettajan auktoriteetti tukee tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa luomalla selkeitä ja turvallisia rakenteita. Oppilaiden päätösvalta taas vahvistaa oppilaiden toimijuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa omaan oppimiseensa.

Opettajan auktoriteetti nähtiin elementtinä, joka tukee turvallista ja oppimista edistävää ympäristöä. Opettajan luomat rakenteet, selkeät säännöt ja ennakoitava toiminta mahdollistivat sen, että oppilaat tiesivät, miten tunnilla toimitaan ja mitä heiltä odotetaan. Tämä selkeys koettiin motivaatiota tukevana. Estevan ja kollegat (2021) ovat osoittaneet, että selkeät ohjeet ja rakenteet liikuntatunneilla lisäävät osallistumista ja oppilaiden motivaatiota. Opiskelijoiden mukaan opettajan auktoriteetti ei ollut kontrollia, vaan turvallisuuden ja johdonmukaisuuden luomista. Tämä havainto on yhdenmukainen Louhimaan ym. (2020) näkemysten kanssa: opettajan tulee pystyä perustelemaan päätöksensä ja tavoitteensa, jotta oppilaat voivat sitoutua niihin.

Oppilaiden päätösvalta liitettiin opiskelijoiden käsityksissä mahdollisuuksiin vaikuttaa oppitunnin sisältöihin, valintoihin ja omaan toimintaansa. Oppilaiden päätösvalta nähtiin keinona lisätä oppilaiden toimijuutta ja tarjota valinnan mahdollisuuksia. Estevanin ja kollegoiden (2021) mukaan oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa liikuntatunnin sisältöihin tukee tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kehittymistä. Myös Jang, Reeve ja Deci (2010) osoittavat, että oppilaan kokemus siitä, että hän voi tehdä valintoja ja vaikuttaa omaan oppimiseensa, lisää motivaatiota ja sitoutumista. Opiskelijoiden käsityksissä oppilaiden päätösvalta ei kuitenkaan tarkoittanut rajatonta vapautta. Päätösvallan nähtiin toimivan parhaiten silloin, kun se rakentui opettajan luoman rakenteen sisällä. Tämä vastaa Sierensin ja kollegoiden (2009) havaintoa siitä, että oppilaiden motivaatio on vahvimmillaan ja oppiminen on huipussaan, kun opettaja yhdistää selkeän rakenteen ja oppilaiden autonomiaa tukevat valinnan mahdollisuudet.

Tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta molemmat käsityskategoriat ovat vahvasti kytköksissä tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Opettajan auktoriteetti tukee tehtäväsuuntautuneisuutta tarjoamalla selkeyttä ja reiluja pelisääntöjä, jotka vähentävät epävarmuutta ja sosiaalista vertailua. Oppilaiden päätösvalta puolestaan korostaa oppimisprosessiin osallistumista ja valintoja, jotka ohjaavat huomion pois kilpailusta ja kohti henkilökohtaista kehittymistä. Näin ollen motivaatioilmasto nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa, jossa sekä opettajalla ja oppilailla on omat roolinsa päätöksenteossa.

Itsemääräämisteorian näkökulmasta päätösvalta kytkeytyy opiskelijoiden käsityksissä vahvasti autonomian, mutta myös kyvykkyyden tarpeeseen. Autonomiaa tukee erityisesti oppilaiden päätösvalta sekä opettajan luomat selkeät struktuurit, jonka sisällä oppilas voi toimia. Jangin, Reeven ja Decin (2010) mukaan opettajan tarjoama strukturoitu oppimisympäristö tukee kyvykkyyden kokemusta, koska oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan ja miten hän voi onnistua. Opettajan luoma rakenne oppitunnille ei poissulje oppilaiden autonomiaa, vaan sen nähtiin edistävän motivaatiota ja oppimistavoitteiden saavuttamista. (Jang, Reeve & Deci, 2010, 589-590)

Yhteenvetona päätösvalta rakentuu opiskelijoiden käsityksissä opettajan tarjoaman rakenteen sekä oppilaiden valinnanmahdollisuuksien tasapainosta. Opiskelijoiden mukaan oppimista ja motivaatiota tukee parhaiten yhdistelmä, jossa opettaja luo turvalliset ja selkeät puitteet, mutta antaa oppilaille mahdollisuuksia tehdä valintoja ja vaikuttaa toimintaansa. Tämä vastaa itsemääräämisteorian mukaista näkemystä siitä, että autonomia ja rakenne eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan täydentäviä motivaatiotekijöitä (Jang, Reeve & Deci, 2010; Sierens ym. 2009).

**Palaute**

Opiskelijoiden käsityksissä palaute rakentaa motivaatioilmastoa kahdella tavalla: *kannustavan* ja *korjaavan palautteen* kautta (taulukko 8, s. 47). Molemmat palautteen muodot kytkeytyvät motivaatioilmaston rakentumiseen eri tavoin. Kannustava palaute vahvistaa myönteistä ilmapiiriä ja kyvykkyyden kokemuksia, kun taas korjaava palaute ohjaa oppimista ja tukee taitojen kehittymistä. Koka & Hein (2003) osoittavat, että kannustava palaute tukee sisäistä motivaatiota ja kyvykkyyden perustarvetta. Sen sijaan korjaava palaute auttaa taitojen

oppimisessa, mutta sen motivoiva vaikutus riippuu siitä, ymmärtävätkö oppilaat palautteen sisällön. Tämä on hyvin linjassa opiskelijoiden käsitysten kanssa.

Kannustava palaute, kuten onnistumisten huomioiminen, yrittämiseen kannustaminen ja rohkaiseminen ovat selvästi linjassa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston periaatteiden kanssa (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa oppilaiden huomiota suunnataan oppimisprosessiin ja henkilökohtaiseen edistymiseen sen sijaan, että suorituksia verrattaisiin keskenään. Kannustava palaute tukee kyvykkyyden kokemusta, joka on sisäisen motivaation lähde (Ryan & Deci, 2017).

Opiskelijat korostivat myös palautteen aitoutta ja rehellisyyttä. Liiallinen tai perusteeton kehuminen koettiin tehottomaksi ja jopa palautteen uskottavuutta heikentäväksi. Hattie ja Timperley (2007) tukevat tätä näkemystä: palautteen on oltava täsmällistä, perusteltua ja ymmärrettävää, jotta se voi tukea oppimista ja motivaatiota. Opiskelijoiden mukaan palautteen tulisikin kertoa selkeästi, mitä on tehty hyvin, miksi ja missä on vielä kehitettävä.

Korjaavan palautteen rooli liitettiin oppimisen ohjaamiseen ja toiminnan kehittämiseen. Opiskelijoiden käsityksissä korjaavaa palautetta pidettiin oppimisen edellytyksenä, koska se auttaa oppilaita oivaltamaan, miten toimintaa voi kehittää. Tämä näkemys on linjassa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa, jossa virheet ovat olennainen osa oppimisprosessia (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Vergara-Torres kollegoineen (2020) osoittavat korjaavan palautteen antamisesta oppilaille, että se koetaan motivoivana silloin, kun se on kunnioittavaa, ystävällistä, selittävää ja kehittämismahdollisuuksia tarjoavaa. Tämä vastaa hyvin opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaista palautteen tulisi olla. Zhou ja kumppanit (2021) täsmentävät, että varsinkin aloittelijat hyötyvät selkeästä korjaavasta palautteesta, joka yhdistetään kannustukseen. Han ja kollegat (2022) täydentävät, että tehokas korjaava palaute sisältää tietoa siitä, mikä suorituksessa onnistui ja mitä tulee kehittää, mikä nousi esiin myös opiskelijoiden käsityksissä ”hampurilaismalli”-esimerkin avulla.

Itsemääräämisteorian näkökulmasta palaute kytkeytyy opiskelijoiden käsityksissä kaikkiin kolmeen psykologiseen perustarpeeseen. Kyvykkyyden tarvetta tukee onnistumisten huomiointi ja selkeä, aito, kehittävä palaute. Yhteenkuuluvuuden tarvetta tukee oppilaita arvostava vuorovaikutus sekä opettajan aito välittäminen. Autonomian perustarve liittyy selkeään, ymmärrettävään ja perusteltuun palautteeseen, joka auttaa oppilasta hahmottamaan miten hän voi itse kehittää toimintaansa.

Yhteenvetona opiskelijoiden käsityksissä palaute näyttäytyy keinona, jolla vahvistaa kyvykkyyden kokemuksia, myönteistä ilmapiiriä sekä taitojen oppimista. Kannustavan ja onnistumisia huomioivan palautteen koettiin vahvistavan oppilaiden kyvykkyyden kokemusta ja myönteistä ilmapiiriä, minkä tutkimusnäyttökin osoittaa (Koka & Hein, 2003). Liiallinen ja aiheeton kehuminen nähtiin kuitenkin palautteen tehoa laskevana. Korjaava palaute käsitettiin oppimisen edellytyksenä ja motivoivana silloin, kun se kohdistuu toimintaan, ohjaa kehittymiseen, on oikea-aikaista, sensitiivisesti annettua ja mieluusti yhdistetty kannustavaan palautteeseen. Nämä ovat hyviä korjaavan palautteen ominaisuuksia, joita myös aiemmat tutkimukset ovat korostaneet (Hattie & Timperley, 2007; Vergara-Torres ym., 2020; Zhou ym., 2021). Opiskelijat painottivat lisäksi laajemmin opettajan vuorovaikutuksen merkitystä. Palautteen vastaanottaminen ja sen motivoiva vaikutus nähtiin tehokkaimmaksi, kun se annetaan turvallisessa, kunnioittavassa ilmapiirissä.

**Ryhmittely**

Opiskelijoiden käsitykset ryhmittelystä jäsentyvät kahteen käsityskategoriaan: *pärjäämisen mahdollistamiseen* ja *yhteenkuuluvuuden edistämiseen* (taulukko 9, s. 52). Ryhmittely näyttäytyy opiskelijoiden käsityksissä pedagogisena ratkaisuna, jonka kautta opettaja voi vaikuttaa sekä oppilaiden kyvykkyyden kokemuksiin että ryhmän sosiaaliseen ilmapiiriin. Aiempi tutkimus tukee tätä osoittamalla, että ryhmittely ei ole neutraali prosessi, vaan osa liikunnan pedagogisia käytänteitä, joiden kautta oppilaiden käsitykset kyvykkyydestä ja inkluusiosta rakentuvat (Wilkinson, Penney & Allin, 2016; Wilkinson & Penney, 2022a)

Pärjäämisen mahdollistamista koskevissa käsityksissä ryhmittely nähtiin keinona luoda tasaväkisiä ryhmiä, mahdollistaa sopiva haastetaso ja tuottaa onnistumisen kokemuksia. Ryhmittelyä perustellaan opettajan toimesta motivaation tukemisella, sen vaikutukset koetaan oppilaiden tasolla epätasaisesti (Hastie, Brock, Buchanan & Moore, 2025). Tutkimuksissa on havaittu, että oppilaiden ryhmittely kyvykkyyden mukaan voi heikentää erityisesti heikommaksi itsensä kokevien oppilaiden motivaatiota (Wilkinson & Penney, 2022b). Tämä on vastoin opiskelijoiden käsitystä siitä, että taitotasoryhmät tukevat motivaatiota, kun oppilaat pääsevät toimimaan oman tasoisten kanssa. Wilkinson & Penney (2024) osoittivat, että erityisesti itseään kyvykkäinä pitävät oppilaat suosivat taitotasoryhmiä.

Yhteenkuuluvuuden edistämistä koskevissa käsityksissä ryhmittely nähtiin sosiaalisen turvallisuuden rakentajana. Tuttu ja turvallinen ryhmä, yhteinen tavoite sekä vertaiskannustus näyttäytyivät opiskelijoiden käsityksissä motivaatiota tukevina tekijöinä. Ryhmittely voi vahvistaa yhteenkuuluvuutta, mutta myös tuottaa leimautumista ja eriarvoisuuden kokemuksia (Wilkinson & Penney, 2022b).

Tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta opiskelijoiden käsitykset ryhmittelystä ovat selkeästi tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston periaatteiden mukaisia (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Tasaväkisyyden ja sopivan haastetason korostaminen osoittaa opiskelijoiden ymmärryksen kyvykkyyden kokemuksen tärkeydestä motivaation rakentamisessa (Ryan & Deci, 2017) Ryhmittely nähdään myös keinona säädellä kilpailua siten, että se säilyy reiluna eikä aiheuta oppilaissa ahdistusta. Opiskelijat tunnistavat, että liian korkea haastetaso ja voimakas sosiaalinen vertailu voivat johtaa motivaation loppumiseen erityisesti heikommaksi itsensä kokevien oppilaiden kohdalla, mikä on linjassa aiempien tutkimushavaintojen kanssa (Wilkinson & Penney, 2022b).

Itsemääräämisteorian näkökulmasta ryhmittely liittyy opiskelijoiden käsityksissä kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden psykologisiin perustarpeisiin (Ryan & Deci, 2017). Kyvykkyyden tuki näkyy pärjäämisen mahdollistaminen -käsityskategoriassa, jossa tasaväkiset ryhmät ja sopiva haastetaso nähdään edellytyksinä onnistumisen kokemuksille ja kyvykkyyden kokemukselle. Yhteenkuuluvuuden tukeminen puolestaan näkyy yhteenkuuluvuuden edistäminen -käsityskategoriassa, jossa oppilaan kokemus hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisesta korostuu. Opiskelijoiden käsityksissä sosiaalinen turvallisuus näyttäytyy jopa edellytyksenä sille, että oppilas uskaltaa yrittää ja epäonnistua, jotka ovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston perustavanlaatuisia elementtejä (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Autonomian näkökulmasta ryhmittelystä puhutaan ensisijaisesti opettajan vastuulla olevana asiana. Tutkimus kuitenkin osoittaa, että oppilailla on vaihtelevia preferenssejä ja kokemuksia ryhmittelyratkaisuista (Wilkinson & Penney, 2024), mikä viittaa siihen, että oppilaiden osallistaminen voisi vahvistaa autonomian kokemusta.

Yhteenvetona ryhmittely näyttäytyy opiskelijoiden käsityksissä pedagogisena ratkaisuna, jonka avulla opettaja voi tukea sekä oppilaiden kyvykkyyden kokemusta että ryhmän sosiaalista turvallisuutta. Pärjäämistä tukevina nähtiin tasaväkiset ryhmät ja sopiva haastetaso, vaikka aiempi tutkimus osoittaa, että taitotason mukaan ryhmittely voi heikentää erityisesti taidoiltaan heikoimpina itseään pitävien oppilaiden motivaatiota (Wilkinson & Penney, 2022b; Hastie ym.,

2025). Yhteenkuuluvuutta edistävät käsitykset ryhmittelystä sen sijaan vastaavat tutkimusnäyttöä siitä, että ryhmittely muovaa oppilaiden inkluusion ja sosiaalisen turvallisuuden kokemuksia (Wilkinson, Penney & Allin, 2016; Wilkinson & Penney, 2022a). Tasapaino sopivan haastetason ja sosiaalisen turvallisuuden välillä tukee sekä pätevyyden että yhteenkuuluvuuden psykologisia perustarpeita (Ryan & Deci, 2017).

**Arviointi**

Opiskelijoiden käsitykset arvioinnista jäsentyvät kahteen käsityskategoriaan *kannustava arviointi* ja *kehittävä arviointi* (taulukko 10, s. 56). Nämä käsitykset heijastavat eri näkökulmista tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston periaatteita, joissa yksilöllinen kehittyminen ja yrittäminen asetetaan vertailun ja suoriutumisen edelle (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Kansainväliset TARGET-interventiotutkimukset tukevat tätä tulkintaa. Sekä García-González ym. (2017) että Braithwaite (2011) osoittavat, että tehtäväsuuntaisen motivaatioilmaston vahvistaminen tukee kyvykkyyden kokemuksia, myönteistä suhtautumista liikuntaan ja taitojen kehittymistä.

Kannustava arviointi korostaa aitoutta, onnistumisten huomaamista ja yrittämisen arvostamista. Opiskelijoiden mukaan tällainen arviointi rakentaa myönteistä ilmapiiriä, tukee oppilaan kokemusta omasta kyvykkyydestä ja vahvistaa tunnetta nähdyksi tulemisesta. Braithwaite kollegoineen (2011) raportoivat meta-analyysissaan, että juuri yksityinen, edistymistä korostava palaute ja normatiivisen vertailun välttäminen ovat keskeisiä tehtäväsuuntaisen ilmaston rakentamisessa. Myös opiskelijat painottivat, että opettaja huomioisi oppilaiden yrittämisen ja edistymisen sekä korostivat vertailun välttämistä.

Kehittävä arviointi puolestaan liittyy oppimisprosessin näkyväksi tekemiseen sekä konkreettiseen ja oikea-aikaiseen palautteeseen. Opiskelijoiden mukaan arvioinnin tehtävänä on kehittää oppilaan toimintaa ja tukea taitojen kehittymistä. He eivät kuvanneet arviointia ensisijaisesti suoritusten mittaamisena, vaan formatiivisena arviointina joka korostuu liikunnan opetuksen pedagogisessa prosessissa. García-González kollegoineen (2017) osoittivat, että oppilaiden osallistaminen itsearviointiin, arviointikriteerien läpinäkyvyys ja jatkuva palaute lisäsivät merkittävästi oppilaiden kokemaa tehtäväsuuntautunutta ilmastoa. Myös opiskelijat korostivat arvioinnin konkreettisuutta, selkeitä tavoitteita ja sitä, että palaute ohjaa seuraavia oppimisen askelia.

Tavoiteorientaatioteorian (Nicholls, 1984) näkökulmasta opiskelijoiden käsitykset arvioinnista ovat tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston mukaisia. Kannustavassa arvioinnissa painotetaan yrittämistä ja yksilöllistä edistymistä vertailun sijaan. Kehittävä arviointi kohdistuu suoritukseen eikä oppilaan pysyviin ominaisuuksiin. Molemmat kategoriat osoittavat ymmärrystä arvioinnista oppimisprosessia tukevana, ei kilpailullisena toimintana. Lisäksi opiskelijat korostivat erityisesti formatiivista arviointia ja summatiivinen arviointi, kuten arvosanojen antaminen, jäi vähäiselle huomiolle.

Itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) näkökulmasta arviointi kytkeytyi opiskelijoiden puheessa kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden perustarpeisiin, sekä osittain myös autonomian tarpeeseen. Kyvykkyyden kokemusta vahvistavat onnistumisten huomioiminen ja konkreettinen palaute, joka auttaa oppilasta hahmottamaan mitä ovat omat vahvuudet ja kehittämisen kohteet. Yhteenkuuluvuuden tukeminen ilmeni arvioinnin aitouden ja arvostavan vuorovaikutuksen korostamisessa. Opiskelijat näkivät opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen laadun olevan vahvasti yhteydessä arviointikokemuksiin. Kun opettaja tuntuu aidosti välittävän oppilaistaan ja heidän oppimisestaan, oppilaat kokevat arvioinnin motivoivana. Autonomian näkökulmasta tavoitteiden ja arviointikriteerien näkyväksi tekeminen mahdollista sen, että oppilas sisäistää arvioinnin osaksi omaa oppimisprosessia.

Yhteenvetona arviointi näyttäytyy oppimista edistävänä ja motivaatiota tukevana osana motivaatioilmastoa. Arviointia ei liitetty normatiiviseen suoritusten vertailuun, vaan se nähdään ennen kaikkea välineenä, jonka avulla opettaja rakentaa motivoivaa ja oppimisprosessia tukevaa ilmapiiriä. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Braithwaite ym., 2011; García-González ym., 2017).

### Ajankäyttö

Opiskelijoiden käsitykset ajankäytöstä jäsentyivät kahteen käsityskategoriaan: *tehokas ajankäyttö* ja *pedagoginen ajankäyttö* (taulukko 11, s. 60). Ajankäyttö näyttäytyy opiskelijoiden käsityksissä selvänä motivaatioilmaston rakentamisen välineenä. Opiskelijat ymmärtävät, että liiallinen kiire sekä odottelu ovat molemmat motivaatiota heikentäviä tekijöitä.

Tehokas ajankäyttö näyttäytyi opiskelijoille ennen kaikkea aktiivisen toiminnan maksimointina. Mitä enemmän oppilaat pääsivät liikkumaan ja harjoittelemaan, sitä

motivoituneempina heidät koettiin. Sen sijaan pitkät ohjeistukset, jonottaminen ja odottelu koettiin oppilaille epämotivoivana. Powell ja kollegat (2018) tukevat tätä osoittamalla, että pitkät opettajan puheenvuorot ja jonottaminen ovat keskeisiä syitä siihen, että oppilaat turhautuvat, eivätkä saavuta suositeltua aktiivisuustasoa. Opiskelijoiden käsitykset ovat linjassa liikunnan opetuksen ajankäytön tutkimuksen (eng. Academic Learning Time-PE) kanssa. Van der Mars (2006, 196–197) osoittaa, että mitä enemmän tunneilla on aktiivista osallistumista ja motorisen oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista toimintaa, sitä parempia oppimistuloksia saadaan. Opiskelijoiden mainitsemat nopeat aloitukset, selkeät ohjeet ja sujuvat siirtymät ovat linjassa ALT-PE:n periaatteiden kanssa (Van der Mars 2006, s. 195–196, 201). Samansuuntaisesti opiskelijoiden käsityksiä tukee Powellin ja kollegoiden (2018) näkemys, että juuri opettajan tehokkuus, lyhyet ja selkeät ohjeet, jonojen minimoiminen ja nopea toiminnan käynnistäminen on ratkaisevaa sen kannalta, että oppilaat saavuttavat riittävän aktiivisuuden liikunnan tunneilla.

Pedagoginen ajankäyttö liittyi opiskelijoiden käsityksissä ajankäytön joustavuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Opiskelijoiden mukaan ajankäyttöä tulisi säädellä sen mukaan, opetellaanko uutta taitoa, harjoitellaanko jo opittua vai tavoitellaanko enemmänkin positiivisia liikuntaelämyksiä. Rink (2013, 408–410) korostaa, että tehokas liikunnan opetus rakentuu selkeistä tehtäväohjeista, harkitusta oppitunnin sisällön jäsentelystä, johdonmukaisesta etenemisestä sekä riittävästä motorisesta harjoittelusta. Onko opettajan mahdollista tarjota oppilaille eriyttäviä tehtäviä tai tukea oppilaan autonomian tunnetta, jos oppitunnin aikataulu on täysin joustamaton ja opettajajohtoinen? Joustava ajankäyttö voidaan nähdä jopa edellytyksenä muiden TARGET-mallin osa-alueiden toteutumiselle. Vastaavasti joustamaton ja opettajajohtoinen ajankäyttö voi viedä pohjan kaikkien muiden osa-alueiden positiivisilta vaikutuksilta. Joustamaton ajankäyttö pakottaa kaikkia oppilaita samaan muottiin, joka on ristiriidassa tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa (Morgan, 2019, 32).

Itsemääräämisteorian (Ryan & Deci, 2017) näkökulmasta tehokas ja pedagoginen ajankäyttö kytkeytyvät erityisesti kyvykkyyden ja autonomian psykologisiin perustarpeisiin. Riittävä liikunnallisen aktiivisuuden määrä ja oppilaan oppimisprosessin joustava eteneminen mahdollistaa oppilaille riittävän määrän toistoja ja onnistumisen kokemuksia. Toiminnan määrän ollessa korkea eivät oppilaat ehdi kiinnittää huomiota muiden oppilaiden tekemiseen, joten kaikilla on mahdollisuus toimia ja harjoitella omalla taitotasolla ilman vertailua muihin.

Tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta (Nicholls, 1984; Ames, 1992) opiskelijoiden käsitykset ajankäytöstä ovat vahvasti linjassa tehtäväsuuntaisen motivaatioilmaston periaatteisiin. Kun oppilaille annetaan riittävästi aikaa kehittyä ilman vertailupainetta, heidän sisäinen motivaationsa ja myönteiset liikuntakokemuksensa vahvistuvat (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Itsemääräämisteorian näkökulmasta ajankäytöllä on mahdollista tukea kaikkia kolmea itsemääräämisteorian kolmea psykologista perustarvetta. Kun oppitunneilla on enemmän toimintaa mahdollistaa, se oppilaille paremman mahdollisuuden harjoitella ja kehittää omia taitojaan. Oppilaalla on mahdollisuus edetä omaan tahtiin eikä toiminnassa ole jatkuvaa kiireen tunnetta. Ntoumanisin (2001) tutkimus osoittaa, että autonomiaa, pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta on mahdollista tukea ajankäytöllisillä toimilla. Tunneilla aika käytetään tehokkaasti, jolloin toiminnan ja toistojen määrä nousee. Tämä nostaa oppilaiden mahdollisuuksia kokea onnistumisia. Toiminnan määrän ollessa korkea eivät oppilaat ehdi kiinnittää huomiota muiden oppilaiden tekemiseen, joten kaikilla on mahdollisuus toimia ja harjoitella omalla taitotasolla.

Yhteenvetona ajankäyttö näyttäytyy opiskelijoiden käsityksissä keskeisenä motivaatioilmaston rakentamisen välineenä. Tehokas ajankäyttö lisää oppilaiden motivaatiota tarjoamalla runsaasti toiminnallista aikaa, kun taas pitkät ohjeistukset ja odottelu koettiin selvästi motivaatiota heikentävinä. Tämä tulkinta on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Van der Mars, 2006). Pedagoginen ajankäyttö korostaa toiminnan joustavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Oppilaiden on voitava edetä omaan tahtiin ja saada riittävästi aikaa taitojen harjoitteluun ilman kiirettä tai vertailupainetta. Tämä on linjassa sekä itsemääräämisteorian että tavoiteorientaatioteorian kanssa.

TARGET-osa-alueiden tarkastelu osoittaa, että jokaisessa TARGET-osa-alueessa on näkyvissä, että opettajan luoma pedagoginen rakenne, selkeys ja johdonmukaisuus tarjoavat motivaatioilmastolle optimaaliset raamit, kun taas oppilaan autonomia, kyvykkyys ja yhteenkuuluvuus edistävät motivaatiota ja mahdollistavat mielekkäitä liikuntakokemuksia. Näin opiskelijoiden käsityksissä motivoiva ilmapiiri rakentuu kahden orientaation - rakenteellisen ja oppilaslähtöisen lähestymistavan - yhteisvaikutuksesta. Pedagoginen rakenne luo edellytykset motivoivalle oppimisympäristölle, mutta vasta oppilaan kokemukset tekevät ilmapiiristä motivoivan. Tämä kokonaisuus kuvaa tulevien opettajien kaksijakoista ymmärrystä

motivoivasta liikunnanopetuksesta ja valottaa heidän käsityksiään siitä, miten motivoivaa liikunnan opetusta tulisi toteuttaa.

## 6.2 Rajoitteet ja jatkotutkimuskohteet

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää huomioida rajoitteet, jotka liittyvät tutkimuksen kohderyhmään, fenomenografiaan tutkimusmenetelmänä sekä tutkijoiden rooliin osana tutkimusprosessia. Laadullisen tutkimuksen tulkinnassa tule huomioida tutkimuksen kontekstisidonnaisuus, tutkijan roolin vaikutus sekä aineiston rajallisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s).

Ensimmäinen rajoite liittyy tutkimuksen kohderyhmään, joka koostui liikunnan sivuaineen (25 op) suorittaneista luokanopettajaopiskelijoista. Tällä kohderyhmällä voidaan olettaa olevan syvempää käsitteellistä ymmärrystä liikunnan pedagogiikasta ja motivaatioteorioista sekä kokemusta liikunnan opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja reflektoinnista. Näistä syistä heidän käsityksensä voivat poiketa opiskelijoista, joilla ei taustalla liikunnan sivuaineopintoja tai jotka ovat suorittaneet liikunnan aineopinnot (60 op). Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä laajempaan opiskelijajoukkoon.

Toinen rajoite liittyy fenomenografisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuuteen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä (Niikko, 2003; Huusko & Paloniemi 2006). Haastatteluaineisto oli rajattu (n=8) ja sisälsi opiskelijoiden omia kokemuksia, tulkintoja, käsityksiä ja merkityksiä, jotka liittyivät niin yliopisto-opintoihin, työkokemuksiin kuin omiin peruskoulumuistoihin. Haastattelijat olivat opintojensa loppuvaiheessa ja heidän käsityksensä saattoivat heijastaa opettajankoulutuksen pedagogisia painotuksia ja opetusharjoitteluissa koettuja tilanteita.

Kolmas rajoite liittyy tutkijoiden rooliin ja tulkinnan vaikutukseen. Käsitysten tutkiminen fenomenografisella menetelmällä edellytti väistämättä tutkijoiden tekemää analyysiä ja tulkintaa merkitysyksiköistä ja käsityskategorioista (Sims 2024; Huusko & Paloniemi 2006). Vaikka analyysi pyrittiin toteuttamaan aineistolähtöisesti ja systemaattisesti, tulkinnat

rakentuvat aina tutkijan ja aineiston vuoropuhelusta. Tämä on laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluva piirre, mutta se tulee huomioida tulosten tulkinnassa.

Jatkotutkimuskohteina olisi kiinnostavaa laajentaa käsitysten tarkastelua luokanopettajaopiskelijoihin, joilla ei ole liikunnan sivuaineopintoja. Vertailun avulla voisi selvittää, missä määrin tässä tutkimuksessa esiin nousseet tehtäväsuuntautuneisuutta sekä psykologisia perustarpeita ilmentäneet käsitykset liittyvät yleisesti luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisiin käsityksiin, ja kuinka paljon ne ovat yhteydessä liikunnan sivuaineopinnoista saatuihin oppeihin. Vertailun avulla voisi selvittää, miten liikunnan sivuaineopintojen ja ilman sivuainetta olevien opettajien käsitykset eroavat eri TARGET-mallin osa-alueilla tai psykologisten perustarpeiden painotuksissa.

Myös pitkittäistutkimusten avulla voisi tuottaa tietoa käsitysten kehittymisestä opintojen aikana sekä työelämän siirryttäessä. esimerkiksi tarkastelemalla miten opiskelijat käsittävät motivaatioilmaston ennen ja jälkeen liikunnan sivuaineopintoja. Esimerkiksi opiskelijoiden ymmärrystä motivaatioilmastosta voisi tutkia ennen ja jälkeen liikunnan sivuaineopintojen tai opetusharjoittelun, jotta nähtäisiin, millaiset oppisisällöt tai kokemukset ovat yhteydessä käsitysten muutoksiin. Myös siirtymä työelämään olisi mielenkiintoinen kohde, jolloin voisi tarkastella sitä, muuttuvatko käsitykset opetuskokemuksen kertyessä, tai millaisia haasteita motivaatioilmaston rakentamiseen liittyy koulun arjessa. Käsitysten ja käytännön suhdetta voisi tarkastella myös havainnoimalla ja vertaamalla, miten opettajien käsitykset näkyvät heidän konkreettisissa pedagogisissa ratkaisuissaan.

Mielenkiintoista olisi tutkia sitä, kuinka paljon liikunnan sivuaineopintojen pedagogiset sisällöt ja arvot heijastuvat opiskelijoiden käsityksiin liikunnan opetuksen motivaatioilmastosta. Herää siis kysymys siitä, kuinka paljon opettajankoulutuksessa muokataan opiskelijoiden käsityksiä motivaatioilmaston rakentamisesta.

Motivaatio koululiikunnassa on varsin tutkittu aihe. Opettajien käsityksiä oppilaiden käsityksistä on tutkittu hieman. Opettajaopiskelijoiden käsitykset ovat tutkimus kohteena vielä varsin tutkimaton. Kaikki haastateltavat ovat kuitenkin opintojensa loppupuolella, joten heillä on jonkin verran kokemusta oikeista opetustilanteista ja siitä millaiset tekijät he käsittävät motivoiviksi heille. Tutkimustuloksemme ovat linjansa aiemman tutkimuksen kanssa. Kärjen (2024) tutkimuksessa havaittiin monipuolisten sisältöjen ja eriyttämisen lisävään oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla. Santeron (2021) pro-gradu tutkielmassa havaittiin opettajien toteuttavan kaikki TARGET-mallin osa-alueita edistäessään tehtäväsuuntautunutta

motivaatioilmastoa liikuntatunneilla. Pölläsen (2022) pro-gradu tutkielmassa turvallinen ilmapiiri ja ryhmädynamiikan merkitys nousi esille merkittävänä ulkoisena tekijänä liikuntamotivaation syntymisessä. Tässä tutkimuksessa oppilaiden osallistaminen liikuntatuntien suunniteluun ja toteutukseen nähtiin tärkeänä tekijänä motivaation kannalta. Kähkösen (2022) pro-gradu tutkielmassa heterogeeniset opetusryhmät koettiin hankaliksi silloin kuin ryhmänilmapiiri tai oppilaiden motivaatio oli heikko. Toisaalta motivaatiota nostaviksi tekijöiksi oli nimetty tunnesiteen rakentaminen oppilaiden kanssa sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen monipuolisesti liikunnan tunneilla.

Opettajan rooli korostuu motivaatioilmaston rakentajana. Opettajaopiskelijat tiedostavat sen, että opettajalla ja hänen toiminnallaan on valtava merkitys sen suhteen, millaiseksi liikuntatuntien motivaatio ilmasto muodostuu. Koululiikunta nähdään paljon laajempana kokonaisuutena kuin pelkästään eri urheilulajien kokeilemisena tai taitojen oppisena. Koululiikunta on täynnä pedagogisian valintoja, jotka ohjaavat oppilaiden kokemuksia. Käytännössä tämä näkyy opettajan tapana antaa palautetta, toteuttaa tehtäviä ja kohdata oppilaita yksilöinä. Motivaatioilmasto ei synny itsestään vaan se vaatii tietoista ja suunnitelmallista toimintaa.

Tulokset osoittavat sen, että opettajaopiskelijat ymmärtävät TARGET-mallin ja motivaatioilmaston implisiittisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajaopiskelijat tunnistavat ja ymmärtävät sen merkityksen mutta eivät kykene nimeämään tai jäsentämään asioita teoreettisesti. Käsitysten tutkimuksen myötä voidaan huomata, että opettajien käsitykset ohjaavat heidän toimintaansa tiedostamatta.

Opettajan koulutuksessa olisi tärkeää pysähtyä miettimään ja pohtimaan omia liikuntakokemuksia ja uskomuksia sekä tarkastella sitä, kuinka ne vaikuttavat omaan opetustyyleihin tai oppilaiden arviointiin. Tämä voisi vähentää riskiä siinä, että opettaja toistaisi omia liikuntakokemuksiaan ilman kriittistä arviointia.

Motivaatioilmaston käsitettä voisi tämän tutkimuksen myötä tuoda tietoisemmin ja systemaattisemmin osaksi liikunnanperus- ja aineopintoja. Motivaatioilmasto ylettyy paljon liikunnan opetusta laajemmalle, koska siihen vaikuttaa suuresti myös ryhmädynamiikkaa ja muut luokan sisäiset suhteet. Motivaatioilmastoon ja erityisesti tehtävien järjestämiseen kytkeytyy vahvasti eriyttäminen. Eriyttämistä voitaisiin opettajan koulutuksessa käsitellä enemmän motivaation näkökulmasta.

# 7 Johtopäätökset

Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa motivaatioilmaston rakentamisesta liikunnan opetuksessa TARGET-mallin viitekehyksessä. Aiemmissa tutkimuksissa mallia on hyödynnetty interventioissa sekä oppilaiden kokemusten ja motivaation tarkastelussa, mutta luokanopettajaopiskelijoiden näkökulma motivaatioilmaston rakentajina on jäänyt vähälle huomiolle. Tämä tutkimus täydentää tutkimuskenttää tuomalla esiin, millaisia pedagogisia merkityksiä tulevat luokanopettajat liittävät motivaatioilmaston eri osa-alueisiin jo koulutuksen aikana, sekä millaisista periaatteista rakentuu heidän käsityksensä motivoivasta liikunnanopetuksesta.

Tutkimus tarjoaa uusia näkökulmia siihen, miten opettajan pedagogisten valintojen koetaan rakentavan motivaatioilmastoa liikunnan opetuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset osoittavat, että motivoivaa liikunnanopetusta ei rakenneta yksittäisten menetelmien varaan, vaan sitä voidaan toteuttaa monella eri tavalla. Yhdistävänä tekijänä motivaatiota tukevassa opetuksessa nousee esiin opettajan kaksi pedagogista painotusta: kyky luoda opetukselle selkeä pedagoginen rakenne sekä huomioida oppilaat liikunnan tunneilla yksilöinä ja heidän toimijuuttansa tukien.

Tulosten pohdinta osoittaa, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ovat vahvasti tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston piirteiden mukaisia ja linjassa itsemääräämisteorian keskeisten periaatteiden kanssa. Vaikka opiskelijat eivät nimenneet autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden käsitteitä useinkaan eksplisiittisesti, ne heijastuivat heidän kuvauksissaan monipuolisesti. Tämä viittaa siihen, että opiskelijat ovat sisäistäneet motivaatiota tukevan opetuksen ydinelementtejä, joita voidaan tämänpäiväisen tutkimustiedon valossa pitää keskeisenä laadukkaan liikunnanopetuksen kannalta. Lisäksi tulokset osoittavat, että opiskelijoiden käsitykset eivät perustu yksittäisiin menetelmiin, vaan rakentuvat laajemmalle pedagogiselle ymmärrykselle, jossa oppilaan toimijuus, turvallisuus ja yksilöllinen kohtaaminen ovat keskiössä.

Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että motivaatioilmasto ei synny sattumalta, vaan on tulosta opettajan tietoisista pedagogisista valinnoista. Opiskelijat ymmärtävät opettajan roolin motivaatioilmaston rakentajana. Opettajan asenteet, ratkaisut ja vuorovaikutus määrittävät ne puitteet, joissa oppilaat tulkitsevat oppitunnin ilmapiiriä joko tehtävä- tai kilpailusuuntautuneeksi. Rakenteellinen ja oppilaslähtöinen painotus eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan molemmat nähdään välttämättöminä motivoivan ilmapiirin rakentamisessa. Esimerkiksi autonomia ei opiskelijoiden käsityksissä tarkoita oppilaan rajatonta vapautta, vaan opettajan antamia, pedagogisesti harkittuja valinnanmahdollisuuksia turvallisen rakenteen sisällä.

Tulokset osoittavat myös, että opiskelijoiden käsitykset heijastavat laajaa ja tutkimusperustaista ymmärrystä motivaatiota tukevista tekijöistä. Tämä viittaa siihen, että liikunnan sivuaineopinnot ovat onnistuneet välittämään opiskelijoille keskeistä pedagogista tietoa motivoivan liikunnanopetuksen periaatteista. Ymmärryksen siirtyminen pedagogiseksi toiminnaksi edellyttää kuitenkin edelleen oman ajattelun ja opetuskokemusten jatkuvaa kriittistä reflektointia.

Koululiikunnan motivaatioilmasto ei siis synny itsestään, vaan vaatii opettajalta aina tietoista suunnittelua sekä oppilaiden kohtaamista. Opiskelijoille jo koulutuksen aikana muodostunut implisiittinen ymmärrys siitä, millaiset ratkaisut tukevat oppilaiden motivaatiota ja myönteisiä liikuntakokemuksia. Tekemällä tietoisia valintoja tehtävien asettelussa, palautteessa, ryhmittelyssä ja vuorovaikutuksessa opettajat voivat rakentaa ilmaston, jossa jokainen oppilas uskaltaa yrittää, oppia ja innostua liikunnasta.

## Lähteet

Allard-Latour, E., Rannou, J., & Kermarrec, G. (2022). Adolescent girls' and boys' situational interest for a learning task in physical education. Journal of Physical Education and Sport, 22(6), 1356–1362. https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06170

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. Psychology of Sport and Exercise, 12(6), 628–638. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005

Bortoli L, Bertollo M, Filho E, di Fronso S and Robazza C (2017) Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls. Front. Psychol. 8:1517. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01517

Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. Research Quarterly for Exercise and Sport, 72(2), 150–164. https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608945

Deliligka, S., Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2020). Motivational Climate in the Physical Education Context Through the Perspective of Teachers and Students. *Physical Educator*, *77*(1), 78–109. https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.18666/TPE-2020-V77-I1-8524

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions. Orlando: Academic Press.

Estevan, I., Bardid, F., Utesch, T., Menescardi, C., Barnett, L. M., & Castillo, I. (2021). Examining early adolescents' motivation for physical education: associations with actual and perceived motor competence. Physical Education and Sport Pedagogy, 26(4),359–374. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1806995

Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo Viera, E., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of Cooperative-Learning Interventions on Physical Education Students' Intrinsic Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4451. https://doi.org/10.3390/ijerph17124451

Fierro-Suero S, Castillo I, Almagro BJ and Saénz-López P (2023) The role of motivation and emotions in physical education: understanding academic achievement and the intention to be physically active. Front. Psychol. 14:1253043. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1253043

García-González, L., Sevil, J., Aibar, A., Murillo, B., & Julián, J. A. (2017). Effectiveness of 'TARGET' strategies on perceived motivational climate in physical education. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 39(3), 15–28.

Girard, S., & de Guise, A.-A. (2024). Effects of the Learning how to motivate training on pupils' motivation and engagement during pre-service physical education teachers' internship. Frontiers in Education, 9, 1397043. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1397043

Han, Y., Syed Ali, S. K. B., & Ji, L. (2022). Feedback for promoting motor skill learning in physical education: A trial sequential meta-analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19, 15361. https://doi.org/10.3390/ijerph192215361

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Hastie, P. A., Brock, S. J., Buchanan, A. B., & Moore, M. E. (2025). Stakeholders' perceptions of within-class ability grouping in a primary school physical education unit. Physical Education and Sport Pedagogy, 30(3), 233–251. https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2219276

Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus, 37(2), 162–173.

Hämylä, R., Puupponen, M., Villberg, J., Husu, P., Vasankari, T., Ray, C., & Kokko, S. (2025). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa (LIITU) -tutkimuksen aineistonkeruu ja menetelmät 2023–2024. In S. Kokko, & R. Hämylä (Eds.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa : LIITU-tutkimuksen tuloksia 2024* (pp. 15-19). Valtion liikuntaneuvosto. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja, 2025:1. https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2024/

Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. Journal of Sports Science and Medicine, 14(3), 477-483. http://www.jssm.org/research.php?id=jssm-14-477.xml

Jaakkola, T., Ntoumanis, N., & Liukkonen, J. (2015). Motivational climate, goal orientation, perceived sport ability, and enjoyment within Finnish junior ice hockey players: Achievement goal theory and enjoyment. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. https://doi.org/10.1111/sms.12410

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15(3), 273-290. https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1100209

Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. 2019. Enjoyment and anxiety in Finnish physical education: achievement goals and self-determination perspectives. Journal of Physical Education and Sport 19, 1619-1629.

Jaitner, D., Rinas, R., Becker, C., Niermann, C., Breithecker, J., & Mess, F. (2019). Supporting subject justification by educational psychology: A systematic review of achievement goal motivation in school physical education. *Frontiers in Education, 4*, 70. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00070

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Kalaja, S., Kalaja, T., & (yhtiö), V.-K. (2022). Kehonhallinta: liikuntataitojen oppiminen ja harjoittelu (1. painos). VK-Kustannus Oy

Kettunen, J. (2021). Fenomenografia, Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, Tampere, Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/

Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. Psychology of Sport and Exercise, 4(4), 333–346. https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2

Kokko, S., & Hämylä, R. (toim). (2025). *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa : LIITU-tutkimuksen tuloksia 2024*. Valtion liikuntaneuvosto. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja, 2025:1. https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liitu-2024/

Kokkonen, J., Gråstén, A., Quay, J., & Kokkonen, M. (2020). Contribution of motivational climates and social competence in physical education on overall physical activity: A self-determination theory approach with a creative physical education twist. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(16), 5885. https://doi.org/10.3390/ijerph17165885

Kähkönen, M. 2018. Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden motivoimisesta koululiikunnassa, Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kärki, I,. (2024). Luokanopettajien käsityksiä liikuntamotivaatiosta, Pro gradu, Oulun yliopisto. https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/49931/nbnfioulu-202405233899.pdf;jsessionid=72142A1A7DD941AACDDD28E4D6CBA3B3?sequence=1

Lapin yliopisto, (2024). KTK- liikunta- luokanopettajien sivuaine 2024–2027, Opinto-opas. https://opinto-opas-lay.peppi4.lapit.csc.fi/fi/ohjelma/27341

Liukkonen, J. & Jaakkola, T., (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus. 290–303

Louhimaa, R.-M., Lyyra, N., & Kokkonen, M. (2020). Valmentajan vuorovaikutustapojen yhteydet joukkuevoimistelijoiden harjoituskokemuksiin. Liikunta ja tiede, 57(3), 83–90.

Marton, Ference & Shirley Booth (1997) *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Milton D, Appleton PR, Bryant A and Duda JL (2025) Promoting a more empowering motivational climate in physical education: a mixed-methods study on the impact of a theory-based professional development programme. Front. Psychol. 16:1564671. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1564671

Morgan, K., (2019). Applying Mastery TARGET Structures to Cooperative Learning in Physical Education, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90:3, 27-32, DOI: 10.1080/07303084.2019.1559677

Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M., & Vasalampi, K. (2023). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi : pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, *58*(4-6), 305-318. https://doi.org/10.62443/psykologia.v58i4-6.131169

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328–346. https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328

Niikko, A., & Joensuun yliopisto. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.

Ntoumanis, Nikos. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. British Journal of Educational Psychology. 71. 225 - 242. doi: 10.1348/000709901158497.

Ntoumanis N, Biddle SJ. (1999). A review of motivational climate in physical activity. JSports Sci. Aug;17(8):643–65. doi: 10.1080/026404199365678.

Opetushallitus, (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Opetushallitus.

Pehkonen, M. (1999). Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen: telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus.

Pehkonen, M. (2008). Taito kehittyy kykyjä vastaavissa oppimistehtävissä. Liikunta ja tiede, 45(1), 20–23.

Powell, E., Woodfield, L., & Nevill, A. (2018). “We have to wait in a queue for our turn quite a bit”: Examining children’s physical activity levels during primary physical education.

European Physical Education Review, 24(2), 175–190. https://doi.org/10.1177/1356336X18785343

Pöllänen, T. (2022). Oppilaiden motivaatio ja opettajien käyttämät motivaatiokeinot liikuntatunneilla esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto. Utupub.

Rink, J. E. (2013). Teaching physical education for learning (7th ed.). McGraw-Hill.

Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology, 26*(1), 64–80.

Rodrigues, F., Monteiro, D., Teixeira, D. S., & Cid, L. (2020). The relationship between teachers and peers' motivational climates, needs satisfaction, and physical education grades: An AGT and SDT approach. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(17), 6145. https://doi.org/10.3390/ijerph17176145

Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J., & Pasco, D. (2019). Universality and uniqueness of students' situational interest in physical education: A comparative study. Psychologica Belgica, 59(1), 1–15. https://doi.org/10.5334/pb.446

Roure, C., & Pasco, D. (2018). The impact of learning task design on students' situational interest in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 37(1), 24–34. https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0046

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.

Santero, A. (2021). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tukeminen ja sen haasteet peruskoulun liikunnanopetuksessa: Liikuntaa opettavien luokanopettajien näkökulma. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Helda.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. British Journal of Educational Psychology, 79(1), 57–68. https://doi.org/10.1348/000709908X304398

Sims, D. A. (2024). Introducing the research design of phenomenography. Medical Science Educator (2024) 34:1167–1174 https://doi.org/10.1007/s40670-024-02082-0

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/a8ac2350-a6d0-4435-a67c-5a83cd863d2c/content

Ulstad, Svein & Amdal, Stein & Mehus, Ingar & Skjesol, Knut. (2025). Assessment for learning, need satisfaction, motivation, and grades in physical education at upper secondary school. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 32. 1-15. 10.1080/0969594X.2025.2565386.

Vergara-Torres, A. P., Tristán, J., López-Walle, J. M., González-Gallegos, A., Pappous, A., & Tomás, I. (2020). Students' perceptions of teachers' corrective feedback, basic psychological needs and subjective vitality: A multilevel approach. Frontiers in Psychology, 11, 558954. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558954

Van der Mars, H. (2006). Time and learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), Handbook of research in physical education (pp. 191–205). SAGE.

Wang, J. C. K., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D., & Lim, C. B. S. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. Journal of Sport & Exercise Psychology, 32(3), 324–338. https://doi.org/10.1123/jsep.32.3.324

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education, 99*, 103247. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247

WHO (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451–1462. https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955

WHO (2024). Physical activity, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity

Wilkinson, S., Penney, D., & Allin, L. (2016). Setting and within-class ability grouping: A survey of practices in physical education. European Physical Education Review, 22(3), 336–354. https://doi.org/10.1177/1356336X15610784

Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2022a). Mixed-ability grouping in physical education: Investigating ability and inclusivity in pedagogic practice. Sport, Education and Society, 27(7), 775–788. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1919612

Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2022b). 'The participation group means that I'm low ability': Students' perspectives on the enactment of 'mixed-ability' grouping in secondary school physical education. British Educational Research Journal, 48(5), 932–951. https://doi.org/10.1002/berj.3802

Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2024). Students' preferences for setting and/or mixed-ability grouping in secondary school physical education in England. British Educational Research Journal, 50, 1804–1830. https://doi.org/10.1002/berj.4000

Yun, S., Jaakkola, T., Huhtiniemi, M., Gråstén, A., Park, J., & Yli-Piipari, S. (2024). Psychological needs satisfaction in physical education predicts a positive development of motivation in early adolescence : A latent growth modeling study. *European Physical Education Review*, *Early online*. https://doi.org/10.1177/1356336x241269612

Zhou, S., Zhang, L., & Chen, S. (2021). The effectiveness of augmented feedback on motor skill learning in physical education: A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(12), 6281. https://doi.org/10.3390/ijerph18126281

Åkerlind, G. (2005). Variation and Commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development. 24. 321-334. 10.1080/07294360.2011.642845.

Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, *13*(6), 633–644. https://doi.org/10.1080/13562510802452350

# Liitteet

[luetaan osallistujalle haastattelun alussa]: Haastattelun aiheena *”motivoiva ilmapiiri”* koululiikunnassa. Tarkoitus on saada esiin erilaisia ajatuksia ja kokemuksia. Haastattelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kaikki sinun kokemuksesi ja näkemyksesi ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia. Haastattelu nauhoitetaan ja litteroidaan. Nauhoitus ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisoidaan, eli nimeäsi tai henkilöllisyyttäsi ei mainita tutkimuksessa.

Puolistrukturoitu haastattelurunko

**1. Taustatiedot**

1. Kertoisitko itsestäsi ja opiskelutaustastasi? (Ihan vapaasti)
2. Millainen suhde sinulla on ollut liikuntaan eri elämänvaiheissa?
3. Millaisia liikuntakokemuksia sinulla on peruskouluajoiltasi? (Hyviä, huonoja?)
4. Millaisia kokemuksia sinulla on yliopiston liikunnan opetuksesta (monialaiset, sivuaine)?
5. Missä olet aiemmin saanut opetuskokemusta tai ohjannut liikuntaa (esim. kerhot, valmennus, sijaisuudet)?

**2. Käsitykset motivoivasta ilmapiiristä**

1. Kun kuulet käsitteen *”motivoiva ilmapiiri liikunnanopetuksessa”*, mitä se merkitsee sinulle?
   ➔ Entä mitä se merkitsee oppilaille?
2. Millaisten asioiden olet havainnut parantavan motivaatiota liikunnan tunneilla?
   ➔ Entä, oletko havainnut, mitkä asiat heikentävät motivaatiota?
3. Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, että liikunnanopetuksen ilmapiiri koetaan motivoivaksi?

**3. Taustojen ja kokemusten yhteys käsityksiin**

1. Miten arvelet, että oma liikuntataustasi vaikuttaa siihen, minkälaista ilmapiiriä pidät motivoivana? (Esim. perheen kanssa liikkuminen, koululiikunta, harrastukset)
2. Miten luulet, että aiemmat liikuntakokemuksesi vaikuttavat siihen, miten ajattelet motivoivasta ilmapiiristä? (Esim. hyvät tai huonot)
3. Onko liikunnan perusopinnot tai liikunnan sivuaine muuttanut ajatuksiasi siitä, millainen on hyvä ja motivoiva ilmapiiri liikunnanopetuksessa?

**Loppu**

- Onko jotain muuta, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen, mitä ei ole vielä tullut esiin?
- Kiitos paljon haastattelusta!