

YLÄKOULULAISTEN KOKEMUKSIA LIKUNNANOPETTAJIEN PALAUT-
TEENANNOSTA

Marianne Uotila

Liikuntapedagogiikan

pro gradu- tutkielma

Kevät 2013

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Uotila Marianne. 2013. Yläkoululaisten kokemuksia liikunnanopettajien palautteenannosta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu- tutkielma. 80 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 7. ja 9.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien kokemuksia liikunnanopettajan palautteenannosta sekä tutkia tavoiteorientaation, positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteensaannin määrän ja viihtymisen yhteyksiä. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolen ja luokka-asteiden välisiä eroja edellä kuvatuissa muuttujissa sekä selvitettiin liikuntanumeron yhteyttä palautteensaannin määrään ja siihen, miten oppilas henkilökohtaisesti kokee palautteen.

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat Varsinais-Suomen ja Hämeen seudun neljän koulun 7- ja 9.-luokkalaiset tytöt ja pojat (n=380). Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (liite 2) maalikuussa 2012. Palautteenannon yhteyksiä tutkittiin Perceived Teacher Feedback Questionnaire-mittarista muokatuilla mittareilla. Tavoiteorientaatiota selvitettyä käytettiin koululiikunnan motivaatioilmastomittaria ja koettua viihtyvyyttä arvioitiin Enjoyment in sport-mittarilla. Aineiston tilastolliseen analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics 19 ohjelmaa. Tuloksia analysoitiin t-testien, muuttujien välisten korrelaatioiden, yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla.

Tutkimustulosten perusteella oppilaat kokivat saavansa korjaavaa ja positiivista palautetta eniten ja negatiivista palautetta vähiten. Tytöt kokivat saavansa enemmän positiivista ja korjaavaa palautetta ja vähemmän negatiivista palautetta kuin pojat ja vastaavasti 7- luokkalaiset kokivat saavansa enemmän positiivista ja korjaavaa palautetta kuin 9- luokkalaiset. Yksilöpalautetta oppilaat kokivat saavansa vähemmän verrattuna koko ryhmälle annettuun palautteeseen. Tutkittaessa liikuntanumeron yhteyttä palautteensaantiin, todettiin että mitä parempi oppilaan liikuntanumero oli, sitä enemmän oppilas koki saavansa positiivista ja korjaavaa palautetta ja sitä vähemmän negatiivista palautetta. Positiivisen ja korjaavan palautteen saaminen koettiin myös miellyttävämpänä liikuntanumeron ollessa korkeampi. Liikuntatunnilla viihtyminen korreloi voimakkaimmin positiivisen palautteen saamisen ja tehtäväorientaation kanssa ja heikoiten negatiivisen palautteen kanssa.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että luomalla tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto luokkaan ja antamalla positiivista palautta oppilaille, lisätään oppilaiden viihtymistä liikuntatunnilla. Yksilöpalautteen antaminen on haastavaa ja siihen liikunnanopettajien tuli panostaa vielä enemmän, jotta jokainen oppilas kokisi, että hänet huomioitaisiin.

Avainsanat: palaute, motivaatioilmasto, tavoiteorientaatio, viihtyminen, koululiikunta

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	6
2 PALAUTE	8
2.1 Sisäinen palaute.....	9
2.2 Ulkoinen palaute	10
2.2.1 Välitön ja välillinen palaute	12
2.2.2 Yleinen ja spesifi palaute	12
2.2.3 Johdonmukainen ja epäjohdonmukainen palaute.....	13
2.2.4 Palautteen laatu	14
3 PALAUTTEEN MERKITYS KOULULIIKUNNASSA	17
3.1 Palautteen vaikutus oppimiseen	18
3.2 Opettaja palautteenantajana	19
3.3 Oppilas palautteensaajana	23
4 LIIKUNTAMOTIVAATIO	25
4.1 Tavoiteorientaatioteoria	26
4.2 Motivaatioilmasto	27
5 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA	30
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT.....	32
7 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	33
7.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	33
7.2 Aineiston keruu	34
7.3 Kyselylomake ja tutkimuksessa käytetyt mittarit	34
7.4 Aineiston analysointi.....	37
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	39

8.1 Validiteetti.....	39
8.2 Reliabiliteetti	40
8.2.1 Positiivisen palautteen mittarin reliabiliteetti.....	40
8.2.2 Negatiivisen palautteen mittarin reliabiliteetti	41
8.2.3 Korjaavan palautteen mittarin reliabiliteetti.....	42
8.2.4 Positiivisen ryhmäpalautteen mittarin reliabiliteetti	43
8.2.5 Negatiivisen ryhmäpalautteen mittarin reliabiliteetti.....	44
8.2.6 Positiivisen yksilöpalautteen mittarin reliabiliteetti.....	44
8.2.7 Negatiivisen yksilöpalautteen mittarin reliabiliteetti	45
9 TULOKSET	46
9.1 Opettajan antaman positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrä oppilaiden kokemana	46
9.2 Opettajan antama ryhmä- ja yksilöpalaute oppilaiden kokemana.....	47
9.3 Liikuntanumeron yhteys positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrään	48
9.4 Liikuntanumeron yhteys positiivisen ja korjaavan palautteen kokemiseen.....	49
9.5 Tavoiteorientaation, koululiikunnassa viihtymisen sekä positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen yhteydet	50
10 POHDINTA	54
10.1 Opettajan antaman palautteen määrä oppilaiden kokemana	54
10.2 Sukupuolen ja luokka-asteiden väliset erot palautteensaannin määrässä	56
10.3 Yksilöpalautteen ja ryhmäpalautteen väliset erot	58
10.4 Liikuntanumeron yhteys palautteensaannin määrään ja palautteen kokemiseen	59
10.5 Tavoiteorientaation, viihtymisen sekä eri palautelaatujen yhteydet	62
10.6 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet	64
10.7 Jatkotutkimusehdotukset.....	66
LÄHTEET.....	68
LIITTEET	74

LIITE 1. Kirje koulujen rehtoreille	74
LIITE 2. Kyselylomake.....	75

1 JOHDANTO

Positiivisten kokemusten saaminen liikunnasta on merkittävää itsetuntemuksen ja minäkäsityksen kehityksen kannalta (Laakso, Nupponen & Telama 2007; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Liikuntakasvatuksen tavoitteena on saada oppilas innostumaan liikunnan harrastamisesta ja omaksumaan liikunnallinen elämäntapa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Telama 2000.) On tärkeää, että lapsuudessa saadaan myönteisiä liikuntakokemuksia, sillä parhaimmassa tapauksessa se johtaa liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan. (Soini, Liukkonen, Jaakkola, Leskinen ja Rantanen, 2007). Lisäksi liikunnanopetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua, saada oppilaat oppimaan liikuntataitoja yhteisöllisessä ilmapiirissä ja opettaa oppilaita ymmärtämään liikunnan merkitys terveydelle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Liikuntakasvatuksella on merkittävä vaikutus oppilaiden fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa, sillä kaikki ikäluokat saavutetaan koululiikunnassa. Liikunnanopettajalla on siis iso vastuu saada lapset ja nuoret innostumaan liikunnasta ja kannustaa heitä löytämään motivoiva liikuntalaji.

Opettajan persoona ja toiminta liikuntatunnilla vaikuttavat merkittävästi motivaatioilmaston muodostumiseen (Ames 1992; Liukkonen 1998, 18; Cox, Smith & Williams 2008; Soini 2006, 12). Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston ollessa vallitseva, korostetaan oppilaiden omaa kehittymistä, mikä vaikuttaa muu muassa siihen, että oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla paremmin (Soini 2006; Bryan & Solomon 2012) ja asennoituvat liikuntatunteihin positiivisemmin (Bryan & Solomon 2012). Lisäksi tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto edesauttaa oppilaiden pätevyyden ja autonomian kokemusten saavuttamisessa, mikä johtaa sisäisen motivaation syntymiseen liikuntaa kohtaan (Cox & Williams 2008). Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto luo pohjan sisäiselle motivaatiolle ja saa oppilaat kokemaan myönteisiä elämyksiä (Telama 2000). Kaikella tällä on myös positiivinen yhteys oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen (Cox, Smith & Williams 2008).

Opettaja voi vaikuttaa liikuntatunnin motivaatioilmastoon palautteen avulla. Opettajan palautteenannolla on oppimisen lisäksi vaikutusta myös oppilaan minäkäsityksen kehitykseen.

tymisen eri osa-alueisiin (Koppinen 1994, 115–117), oppilaan motivaation lisäämiseen ja ylläpitämiseen sekä yrittämiseen (Schmidt 1991, 233; Gallahue & Cleland 2003, 195; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis 2008). Positiivinen palaute rohkaisee oppilasta ja vaikuttaa ilmapiiriin positiivisesti (Graham 2008, 155; Silverman 1992) sekä vahvistaa sisäistä motivaatiota (Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose 2006). Erityisesti murrosikäisiä nuoria opettaessa opettajan palautteella ja kannustuksella on merkittävä rooli (Lintunen 2007). Sekä positiivista että korjaavaa palautetta antamalla oppilaat oppivat uusia taitoja ja näin kokevat onnistumisia ja heidän pätevyudentunteensa lisääntyä (Numminen & Laakso 2008, 67; Deci, Koestner & Ryan 1999) ja sitä kautta oppilaan motivaatio nousee ja oppilas innostuu yrittämään yhä enemmän (Rink 2010, 141–142).

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on selvittää oppilaiden mielipiteitä liikunnanopettajien palautteenannosta ja siitä onko oppilaan kokemalla palautteensaannilla yhteyttä liikuntatunnilla viihtymiseen ja siihen millaiseksi oppilas kokee liikuntatunnin motivaatioilmaston. Liikuntatunnilla viihtyminen on yksi tärkeimmistä tekijöistä liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa sekä prososiaalisen käyttäytymisen edistämisessä (Soini ym. 2007). Opettaja pystyy omalla toiminnallaan, kuten tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korostamisella sekä positiivisen ja rakentavan palautteen antamisella vaikuttamaan tähän. Oppilaan omasta kehityksestä palkitseminen saa oppilaan tuntemaan, että opettaja välittää oppilaasta ja arvostaa jokaista yksilönä (Cox & Williams 2008).

Opettajan palautteenantoa on tutkittu melko vähän. Kuitenkin tähän aiheeseen perehtyminen on tärkeää edellä mainittujen tekijöiden, kuten oppimisen, viihtymisen, prososiaalisen käyttäytymisen ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta sekä liikunnanopettajien opetustaitojen kehittämisen kannalta. Palautteenanto on merkittävä osa liikunnanopetusta, sillä oikealla ja oppimista edistävällä tavalla annettu palaute saa oppilaan kokemaan onnistumisia ja tuntemaan itsensä tärkeäksi.

2 PALAUTE

Liikuntakasvatuksessa palautteella tarkoitetaan aisteihin perustuvaa tietoa liikuntasuorituksesta, jonka oppilas saa tekemästään suorituksesta (Schmidt 1991, 228; Rink 2010, 139; Gallahue & Cleland 2003, 193). Yksi tapa saada palautetta perustuu aistimukseen, joka edelleen voidaan jakaa kahteen osaan; sisäiseen ja ulkoiseen palautteeseen (Schmidt 1991, 229). Sisäinen palaute kohdistuu vain oppilaan oman kinesteettisen aistin käyttöön eli oppilas itse havainnoi omaa suoritustaan. Ulkoinen palaute voi olla liikuntatunnilla opettajalta saatua palautetta, suorituksesta saatuja pisteitä tai ajanottoa suorituksista. (Schmidt 1991, 229–231; Numminen & Laakso 2008, 64; Gallahue & Cleland 2003, 193–194.) Opettaja voi antaa ulkoista palautetta myös yleisesti, jolloin se voi liittyä esimerkiksi oppilaiden suorituksiin tai käyttäytymiseen (Graham 2008, 152).

Palaute on välttämätöntä oppimisen kannalta. Saatua tietoa voidaan hyödyntää seuraavan suorituksen parantamiseen. (Siedentop 1991, 9.) Palautteella on myös muita tehtäviä liittyen niin ryhmän ohjaamiseen kuin yksittäisen oppilaan suorituksen tarkkailuun (Rink 2010, 139). Taitojen opettelussa yleinen palaute on usein kannustusta. Spesifi palaute on tarkempi ja auttaa oppilasta parantamaan suoritusta. Spesifin palautteen saatuaan oppilas tietää täsmälleen mitä hänen pitää tehdä tai miten liikkua (Silverman, Tyson & Krampitz 1992). Liikuntatunnilla tehdystä suorituksesta annettava palaute voidaan antaa joko suorituksen aikana tai sen jälkeen. Tätä kutsutaan välittömäksi ja välilliseksi palautteeksi. (Rink 2010, 139.) Näiden lisäksi voidaan tarkkailla palautteen laatua, eli onko palaute esimerkiksi positiivista, neutraalia vai negatiivista tai sitä onko palaute johdonmukaista vai epäjohdonmukaista (Graham 2008, 152; Rink 2010, 140). Tulen käsittelemään tarkemmin sisäistä sekä ulkoista palautetta, johon sisältyy edellä mainitut palautteen laatu, ajoitus ja kohdistaminen suorituksen ydinkohtiin.

2.1 Sisäinen palaute

Sisäinen palaute saadaan välittömästi kokemuksesta; tuntemuksista, näkemisestä ja kuulemisesta. Esimerkiksi tenniksessä tai muussa pallopelissä oppilas voi nähdä lyöntinsä tai heittonsa jälkeen pallon liikeradan ja tuntea kehonsa liikkeit. Oppilas saa suorituksestaan palautetta havainnoimalla sitä itse oman kokemuksen pohjalta ilman erityisiä menetelmiä. (Schmidt 1991, 229–231; Numminen & Laakso 2008, 65; Gallahue & Cleland 2003, 193–194.) Liikkeen aistimiseen liittyvä kinesteettinen erottelu määritellään taidoksi, jossa oppija kontrolloi sisäistä ja ulkoista tietoa sekä mukauttaa ja käyttää sitä tarkoituksenmukaisesti (Tsetseli, Malliou, Zetou, Michalopoulou & Kambas 2010).

Saamme liikkeistämme ja asennoistamme tietoa kinesteettisen eli liikeaistin avulla, johon sisältyy lihas-, jänne- ja nivelaistit. Suurella osalla ihmisistä kinesteettinen aisti on turtunut eikä se ole tarpeeksi herkkä, jolloin liikkuminen ja asennot ovat epätaloudellisia. Esimerkkinä tästä ovat työskentelyasennot ja oikeaoppinen tasapainoinen pystyasento. Lihasten jännitys-rentoutus-harjoitusten, kehon painovoiman ja liikkeiden aistimisen sekä hallitsemisen avulla ihmisen liikeaisti herkistyy ja opitaan aistimaan oman kehon liikkeit. (Vasunta 2006, 16–19.) Sisäisen palautteen käyttäminen kehittää oppilaan kinesteettistä aistia, jonka avulla oppilas pystyy vaikuttamaan suoritukseen ennen liikettä tai sen jälkeen. Ennen liikettä oppilas pystyy mielessään muodostamaan kuvan oikeasta liikemallista, jolloin suoritus helpottuu. Liikkeen suorittamiseen tarvittavat hermotoiminnot aktivoituvat eikä oppilaan tarvitse liikkeen aikana miettiä suoritusta. (Numminen & Laakso 2008, 64–65.) Oppilaan tulisi kuitenkin ymmärtää mitä liikkeesä tapahtuu eli mistä se alkaa ja mihin se loppuu sekä kehon painovoiman ja oman voimankäytön vaikutus liikkeen onnistumiseen (Vasunta 2006, 16–19). Liikkeen aikana oppilas voi hakea oikeaa suoritustapaa ja päättää itse miten liikkeen suorittaa. Tämä voi kohentaa oppilaan itsetuntoa varsinkin taidon opettelyn alku- ja keskivaiheissa. (Numminen & Laakso 2008, 64–65.)

Uutta taitoa harjoitellessa oppilas ajattelee vielä paljon suoritusta tehdessään, jonka vuoksi häntä tulisikin johdattaa käyttämään oman suorituksen arviointia eli sisäistä palautetta. Toistojen ja oman kinesteettisen aistin harjoittamisen avulla suoritus alkaa parantua ja onnistuminen lisää motivaatiota harjoitteluun. (Numminen & Laakso 2008,

25.) Usein motorista liikesuoritusta tehdessä käytetään näkö- ja kuuloaistia ja kinesteettinen aisti unohdetaan helposti. Tämän lisäksi keskitytään enemmän toistojen tekemiseen kuin sisäisen palautteen käyttämiseen. (Vasunta 2006, 16–19.)

Jotta voimaa opitaan käyttämään tarkoitukseen sopivalla tavalla ja löydetään oikeat liikeradat, tulee kinesteettistä aistia harjoittaa koordinaation kehittymiseksi. Kinesteettinen aisti on tarpeellinen erityisesti liikkeiden hienosäädössä. Ilman sitä ihminen voi käyttää voimiaan turhaan ja polttaa itsensä helposti loppuun. Kun koordinaatio on heikko, ei luonnollinen liikkuminen ole mahdollista. (Vasunta 2006, 16–19.) Tsetselin ym. (2010) tutkimuksessa paljastui, että kinesteettisen aistin lisäksi reaktiokyvyllä on yhtä tärkeä vaikutus koordinaatioon kehittymiseen tenniksen pelaajilla.

Kun kinesteettinen aisti on herkkä, liikutaan vaistomaisesti taloudellisesti ja tunnetaan mitkä lihakset kehossa tekevät työtä ja mitkä ovat rentona tai venyvät. Liikeaisti varoittaa vääristä liikkeistä tai väärästä asennosta. Esimerkiksi oppilas, jolla on herkkä liikeaisti osaa käsinseisonnassa korjata vartalon asentoa niin, että se on oikeassa taloudellisessa asennossa. Toinen oppilas ei välttämättä osaa korjata asentoaan ilman opettajan tai peilin apua. Kinesteettisen aistin kehittämisellä voidaan parantaa päivittäin tarvittavia istuma- ja seisoma-asentoja sekä liikeasentoja sellaisiksi, että ihminen ei väsy vaan osaa korjata asentoaan tarkoituksenmukaisesti, jolloin liikunta tuntuu vaivattomammalta ja hän saa hyvänolon tunteen kehoonsa. (Vasunta 2006, 16–19.)

2.2 Ulkoinen palaute

Ulkoinen palaute tulee nimensäkin mukaisesti ulkoa päin kuten opettajalta, sekuntikellolla mitatun ajan avulla, pisteiden laskulla peleissä tai kuvaamalla suoritus videolle. Sisäisen ja ulkoisen palautteen välinen ero on se, että ulkoinen palaute on opettajan tai valmentajan kontrolloima, kun taas sisäinen palaute tulee lähes automaattisesti oppilaan suorituksesta. Lisäksi ulkoinen palaute voidaan antaa suorituksen eri aikoina, eri muodossa tai sen voin jättää kokonaan antamatta. (Schmidt 1991, 229–231; Gallahue & Cleland 2003, 194)

Ulkoisen palaute on lisättyä tietoa, jota voidaan saada suorituksen seurauksena tulevan palautteen lisäksi. Liikuntatunnin aikana oppilas saa luonnostaan paljon palautetta. Esimerkiksi koripallossa koria tehdessään hän näkee meneekö pallo koriin vai ei. Tätä palautetta itse suorituksen lopputuloksesta kutsutaan nimeltä knowledge of result (KR). (Schmidt 1991, 231; Numminen & Laakso 2008, 63–65; Gallahue & Cleland 2003, 193–194.) Tämä palaute on joko verbaalista (opettaja), visuaalista (oppilas näkee kun tekee korin), akustista (kuuloon perustuva: esim. lyönti kuulosti oikealta) tai näiden kolmen yhdistelmiä (Numminen & Laakso 2008, 65). Jossain tapauksissa ulkoinen palaute on tärkeä suorittamisessa ja oppimisessa, koska oppija ei voi huomata kaikkia virheitään. Jos oppija ei pysty havainnoimaan oman suorituksensa virheitä sisäisen palautteen avulla, niin oppimista tapahtuu vasta kun joku ulkopuolinen antaa tietoa lopputuloksesta. Siksi Schmidtin (1991) mielestä tieto virheistä, joko sisäisen tai ulkoisen palautteen avulla, on oppimisen kannalta välttämätöntä. Numminen ja Laakson (2008) mukaan palautteen saaminen on välttämätöntä oppimisen kannalta ja lisäksi se nopeuttaa oppimista. Palaute suorituksesta eli knowledge of performance (KP) antaa tietoa liikemallin laadusta, jonka oppija on juuri tehnyt (Schmidt 1991, 232; Numminen & Laakso 2008, 65; Gallahue & Cleland 2003, 193–194). Tämä kinemaattinen eli liikkeen perustuva palaute kertoo liikkeen suorituksen onnistumisesta, joka voi olla sisäistä tai ulkoista palautetta. (Schmidt 1991, 232.)

Ulkoisella palautteella voi olla monia eri vaikutuksia oppijalle. Ulkoinen palaute voi motivoida, innostaa ja rohkaista yrittämään yhä enemmän. Lisäksi opettajan antama palaute rohkaisee oppilaita jatkamaan, koska he tietävät, että opettaja seuraa heidän toimintaansa (Silverman, Tyson & Krampitz 1992). Kun oppilas saa positiivista palautetta suorituksestaan, yrittää hän todennäköisesti vielä parantaa suoritustaan. Kun oppilas saa opettajalta palautetta oikein suoritetusta liikkeestä, pystyy oppilas muodostamaan mielikuvan suorituksesta ja pohtimaan sisäisen tiedon avulla esimerkiksi miltä liike tuntui. (Schmidt 1991, 232–233.)

2.2.1 Välitön ja välillinen palaute

Opettaja voi antaa palautetta heti suorituksen jälkeen tai vasta myöhemmin. Heti suorituksen jälkeen annettavaa palautetta sanotaan välittömäksi palautteeksi. Välillinen palaute taas annetaan oppilaalle vasta tämän tehtyä useampia suorituksia peräkkäin. Välillinen palaute tulisi antaa joko suorituksen jälkeen tai riippuen suorituksesta, muutamien suorituskertojen jälkeen. (Numminen & Laakso 2008, 65.) Rinkin (2010) mukaan palautteen antaminen välittömästi suorituksen jälkeen auttaa oppilasta oppimaan. Numminen ja Laakso (2008) tuovat esiin myös välittömän palautteen vaikutuksen oppimiseen erityisesti uutta ja vierasta taitoa harjoiteltaessa. Tällä pyritään ohjaamaan oppilasta oikeaan suoritustekniikkaan. (Numminen & Laakso 2008, 66.) Toisaalta oppilaan sisäisen palautteen käytön oppiminen voi jäädä vähemmälle, jos opettaja antaa paljon välitöntä palautetta. Siksi opettajan olisi hyvä muistaa käyttää myös välillistä palautetta, jolloin oppilas oppii itse refleктоimaan eli peilaamaan omia suorituksiaan ja korjaamaan virheitään sisäisen palautteen avulla. (Numminen & Laakso 2008, 65.) Kun palaute annetaan aivan välittömästi suorituksen jälkeen, ei oppilas ehdi itse sisäisen palautteen avulla pohtimaan esimerkiksi sitä, miltä liike tuntui, kuulosti tai näytti (Schmidt 1991, 255).

2.2.2 Yleinen ja spesifi palaute

Yleinen palaute luo lähinnä positiivisen ja lämpimän oppimisilmapiirin luokkaan ja motivoi oppilaita (Graham 2008, 152; Schmidt 1991, 233; Rink 2010, 142). Lisäksi se rohkaisee oppilaita jatkamaan suoritusta ja kannustaa oppilaita yrittämään enemmän. Tyypillinen yleinen palaute, jota käytetään usein, on ”Hyvä!”. Yleinen palaute voi kohdistua myös muuhunkin kuin liikuntasuorituksen tekemiseen, kuten pukeutumiseen tai käyttäytymiseen ja se voi olla luonteeltaan myös negatiivista tai neutraalia. (Graham 2008, 152.) Opettajan sanoessa oppilaalle ”hyvä”, voi hän tarkoittaa sillä hyvää yritystä, hyvää osumaa tai yleisesti sitä, että on hyvä asia, että oppilas tekee annettua tehtävää. Sanaa ”hyvä” ei tulisi käyttää siten, että oppilaalle jää epäselväksi mikä hänen suorituksessaan oli hyvää. Yleistä palautetta opettajat käyttävät yleensä motivoidakseen oppilaita. (Rink 2010, 142.) Yleinen palaute ei anna oppilaalle tarvittavaa tietoa, joka auttaisi

häntä kehittymään eri liikuntataidoissa. Tähän tarvitaan spesifiä palautetta, joka antaa oppilaille tiedon siitä, miten hänen tulee korjata suoritusta, jotta se onnistuisi. (Graham 2008, 152.)

Spesifi palaute auttaa oppilasta keskittymään tiettyihin ydinkohtiin, jolloin harjoittelu alkaa tuottaa haluttua tulosta (Graham 2008, 153). Spesifi palaute edistää oppilaan oppimista enemmän kuin yleinen palaute (Silverman, Tyson & Krampitz 1992; Rink 2010, 141–142). Esimerkki spesifistä palautteesta voisi olla ”Yritä seuraavalla kerralla koukistaa polvista ja nilkoista.”. Kun oppilaat alkavat tottua opettajan tyyliin antaa palautetta, saattaa palautteeksi riittää joissain tilanteissa yksikin sana, esimerkiksi ”Koukista.” (Graham 2008, 152–153.) Spesifillä palautteella on myös tärkeä rooli, kun oppilaan huomio pyritään kohdistamaan tehtävään (Rink 2010, 141). Spesifin palautteen antaminen sai Vetter & Reusserin (2009) tutkimuksessa oppilaat kiinnittämään huomiota enemmän tunnin sisältöön. Jotta spesifi palaute on edistävää, tulee suorituksen ydinkohdat olla oppilaalla selkeästi tiedossa. Joskus kuitenkin yleinen positiivinen palaute, joka nostaa oppilaan motivaatiota, voi olla hyödyllisempää kuin spesifi palaute virheellisestä suorituksesta. Tämä on hyvä muistaa erityisesti kun opettaa oppilaita, joiden on vaikea sisäistää opettajan ohjeita. Lisäksi opettajan tulee huomioida oppilaiden kehitystaso ja ohjata oppilaita sen mukaan. (Rink 2010, 141–142.)

2.2.3 Johdonmukainen ja epäjohdonmukainen palaute

Johdonmukaisessa palautteessa opettajan antamaan tehtävään liittyvä ydinkohta ja siitä annettu palaute liittyvät toisiinsa. Jos palaute kohdistuu muuhun kuin annettuun ydinkohtaan, palautetta kutsutaan epäjohdonmukaiseksi. (Graham 2008, 153–154; Rink 2010, 140.) Johdonmukainen palaute antaa tietoa suorituksesta tai suoritustuloksesta liittyen suoraan siihen, mihin oppilasta on kehoitettu keskittymään (Rink 2010, 140). Oppilaan tulee kiinnittää huomiota annettuun ydinkohtaan suoritusta tehdessään (Graham 2008, 153–154). Johdonmukaisen palautteen avulla pyritään suorituksen parantamiseen muistuttamalla oppilaita keskittymään esimerkiksi nopeisiin jalkoihin. Tällöin opettajan tulee myös antaa palautetta esimerkiksi siitä, miten oppilaat onnistuvat liikokumaan nopeasti tai miten heidän tulisi korjata jalkojen liikettä. Jos opettaja sen sijaan

antaa palautetta siitä, miten oppilaan tulisi pitää mailaa kädessä, keskittyä pallon katso-
miseen tai muihin suorituksen ydinkohtiin, on palaute epäjohdonmukaista. (Graham
2008, 153–154.) Epäjohdonmukainen palaute antaa lisätietoa oppilaalle, mikä saattaa
olla tärkeää taidon oppimisen kannalta, mutta ei liity erityisesti siihen mihin tehtävässä
oli tarkoitus keskittyä. (Rink 2010, 141)

Kun opettaja antaa paljon johdonmukaista palautetta, tulee opettamisesta yksityiskohtai-
sempaa ja keskitettyä. Liikunnanopettajien pitäisi tuoda esiin vain tärkeimmät ohjeet ja
suorituksen ydinkohdat, sillä oppilaat eivät pysty sisäistämään montaa asiaa kerrallaan.
Samalla opettajien tulisi rajata palautteenantonsa myös näihin ydinkohtiin, joihin oppi-
laat keskittyvät. (Rink 2010, 141.) Kun opettaja keskittyy antamaan tietystä ydinkohdas-
ta palautetta tarkkaillessaan oppilaita, pystyy hän huomaamaan oppilaiden kehityksen
tällä alueella. Johdonmukaista palautetta voidaan kutsua myös yksinkertaiseksi palaut-
teeksi. Eli opettaja muistuttaa oppilaita muutamalla sanalla harjoiteltavasta asiasta.
(Graham 2008, 154–155.)

2.2.4 Palautteen laatu

Palaute voi olla laadultaan positiivista, neutraalia, negatiivista, reflektiivistä, korjaavaa
ja nonverbaalia (Numminen & Laakso 2008, 66; Graham 2008, 141; Mouratidis ym.
2008; Rink 2010, 140; Tan 1996). Positiivisen palautteen voidaan sanoa olevan parasta
palautetta oppilaalle. Se rohkaisee oppilasta ja luo lisäksi mukavan ja lämpimän tun-
nelman liikuntatunnille. (Graham 2008, 155; Silverman, Tyson & Krampitz 1992.) Mo-
net tutkimukset osoittavat, että liikunnanopetuksessa palautteenanto on pääasiassa posi-
tiivista (Silverman, Tyson & Krampitz 1992; Varstala 1996, 36). Positiivinen palaute,
kuten ”Hyvä suoritus!” tai ”Teit sen todella hienosti!” voi nostaa oppilaan harjoitusmo-
tivaatiota. Lisäksi positiivinen palaute vahvistaa onnistumisen tunnetta. (Numminen &
Laakso 2008, 66–67.) Positiivisella palautteella on tärkeä merkitys oppilaan motivaation
lisäämiseen ja ylläpitämiseen liikuntatunnilla (Schmidt 1991, 233; Gallahue & Cleland
2003, 195). Kannustava palaute auttaa hieman väsynyttäkin oppilasta yrittämään yhä
enemmän. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että jos palaute annetaan kyllästyttävän
tai pitkäkestoisen suorituksen aikana, huomataan välittömästi tehokkuuden kasvu. Oppi-

laat, jotka saavat palautetta alkavat pitää tehtävästä enemmän, yrittävät kovemmin ja haluavat harjoitella pidempään. (Schmidt 1991, 233.) Myös Mouratidis ym. (2008) totesivat tutkimuksessaan, että palaute sai oppilaat yrittämään suoritusta sinnikkäämmin ja lisäksi palaute lisäsi oppilaiden kiinnostusta kyseisen suorituksen tekemiseen lähitulevaisuudessa.

Liikunnanopettajan yhtenä tehtävänä on korjata oppilaiden virheitä. Korjaava palaute auttaa oppilasta parantamaan suoritusta kun hän saa kuulla mikä suorituksessa oli väärin ja miten hänen tulisi muuttaa suoritustaan, jotta se onnistuisi. (Numminen & Laakso 2008, 65–66.) Korjaavan palautteen avulla oppilas oppii korjaamaan suoritustaan ja kokee näin onnistumisia ja oppimisen iloa (Rantala 2006, 73). Korjaavan palautteen voi antaa sekä positiiviseen että negatiiviseen sävyyn. On eri asia sanoa oppilaalle ”Potkaiset aivan liian suurella voimalla palloa” kuin ”Käytä vähän vähemmän voimaa pallon potkaisemiseen”. Eli opettajan ei pitäisi olettaa, että oppilas osaa toimia oikein, jos opettaja sanoisi edellä olevan ensimmäisen kommentin. Toinen kommentti antaa tietoa, miten oppilas voi korjata suoritustaan. Oppilaalle tulee kertoa, jos hän tekee suorituksen väärin, mutta sitä ei tule sanoa negatiivisesti arvostelemalla. Tieto suorituksesta tulee kohdistua oppilaan suoritukseen eikä oppilaan käyttäytymiseen tai toimintaan. Sanomalla ”Et tee liikettä oikein Joni.”, kohdistuu palaute persoonaan, kun voisi hyvin sanoa saman asian, ”Joni, tee liike seuraavalla kerralla nopeammin ranteesta.” (Rink 2010, 142–143.) Tzetis, Votsis ja Kourtessis (2008) toivat tutkimuksessaan esiin positiivisen ja korjaavan palautteen antamisen merkityksen oppimisen kannalta. Vaikeampaa taitoa harjoiteltaessa oppimistulokset olivat parhaat ryhmällä joka sai positiivisen ja korjaavan palautteen lisäksi tietoa virheistään. Myös ryhmä, joka sai positiivista ja korjaavaa palautetta kehittyi taidoissa lähes yhtä hyvin.

Grahamin (2008) mukaan opettajat, jotka käyttävät usein spesifiä ja johdonmukaista palautetta käyttävät myös satunnaisesti negatiivista palautetta. Negatiivisen palautteen antaminen saa oppilaan tietämään, ettei hän keskity täysin annettuun tehtävään tai tehtävän ydinkohtaan. Lisäksi negatiivisen palautteen käyttäminen voi olla hyödyllistä, jos oppilas ei millään ymmärrä mihin hänen tulee keskittyä, vaikka olisi saanut korjaavaa palautetta asiasta. Tällainen negatiivinen palaute tulee antaa kuitenkin niin, että siitä on apua eikä se satuta oppilasta. Negatiivista palautetta voi olla tarpeen käyttää jollekin

taitavalle oppilaalle, joka uskoo osaavansa kaiken eikä kuuntele opettajan ohjeita. (Graham 2008, 155–156.) Kuitenkaan pelkkä tieto virheistä ei auta oppilasta kehittymään taidoissaan, vaan taitojen kehittymiseen tarvitaan sekä korjaavaa että positiivista palautetta (Tzetzis, Votsis ja Kourtessis 2008).

Neutraali palaute ei kehitä oppilasta taidoissa, sillä se on usein vain opettajan toteamista suorituksesta. Esimerkiksi ”Sait kymmenestä heitosta kuusi palloa koriin.” Tällaisen palautteen saadessaan oppilas voi kokea jäävänsä jotain palautetta vaille. Aikaisemmin esiin tulleen johdonmukaisen palautteen voisi ajatella olevan joissain tilanteissa korjaavaa, koska tiettyä liikesuoritusta harjoiteltaessa opettaja antaa palautetta siitä miten suoritusta pystyy parantamaan. Reflektiivinen palaute kohdistuu oppilaan omien suoritusten arviointiin, jossa tarkoituksena on herättää oppilas itse ajattelemaan keskeistä tekijää oppimisessa. Oppilas peilaa omia suorituksiaan tavoiteltavaan suoritukseen ja antaa niin sanotusti itse itselleen palautetta. (Numminen & Laakso 2008, 66–67.)

Nonverbaali palaute on opettajan antamaa palautetta ilmeillä tai eleillä. Esimerkiksi pieni silmänisku, peukalon näyttäminen, taputus käsillä tai taputus oppilaan selkään, on nonverbaalia positiivista palautetta. (Numminen & Laakso 2008, 66–67.) Koka ja Hein (2005) toivat tutkimuksessaan esiin nonverbaalin positiivisen palautteen vaikutuksen opettajan tyytyväisyyteen, joka vaikuttaa myös positiivisesti oppilaiden sisäisen motivaation kasvuun. Negatiivinen nonverbaali palaute, kuten vihainen ilme, silmien pyörittely ja pään ravistelu eivät vaikuta oppilaan sisäiseen motivaatioon positiivisesti. (Koka & Hein 2005.)

3 PALAUTTEEN MERKITYS KOULULIIKUNNASSA

Liikunnanopetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja saada oppilaat oppimaan liikuntataitoja yhteisöllisessä ilmapiirissä, sekä tuottaa oppilaille positiivisia kokemuksia liikunnasta. Päämääränä on saada oppilas innostumaan liikunnan harrastamisesta ja omaksumaan liikunnallinen elämäntapa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Opettajan palautteenannolla on motorisen oppimisen lisäksi vaikutusta myös oppilaan minäkäsityksen kehittymisen eri osa-alueisiin (Koppinen 1994, 115–117).

Opettaja voi kohdistaa palautteen koko luokalle, pienelle ryhmälle luokasta tai yksilölle. Yksilöpalaute voidaan toteuttaa niin, että koko luokka kuulee palautteen ja hyötyy siitä tai palautteen voi antaa henkilökohtaisesti oppilaalle. (Rink 2010, 143; Varstala 1996, 14.) Opettajan tulee tarkoin miettiä, minkälaista palautetta on hyvä antaa yksilöllisesti ja minkälainen palaute on hyvä koko luokan kuulla (Varstala 1996, 14). Vaikka palautteenanto henkilökohtaisesti oppilaalle voi olla kehittävämpää, kun se on juuri tietylle oppilaalle suunnattua, ei opettajalla yksinkertaisesti riitä tunnilla aika käydä joka oppilaan luona (Morgan & Kingston 2008; Rink 2010, 143).

Koululiikunnassa opettajan onkin hyvä antaa tietoa suorituksesta useammalle oppilaalle ja lisäksi oppilaat hyötyvät koko luokalle annetusta palautteesta, vaikkei se olisikaan henkilökohtaista. (Rink 2010, 143.) Myös Ryan ja Ratliffe (2000) tuovat esiin sen, että muu luokka hyötyy yksittäiselle oppilaalle toiselle puolelle luokkaa annetusta palautteesta. Palautteen antaminen oppilaalle kauempaa eli niin sanottu etäinen palaute, on yksi opettamisen tekniikka, jota pystyy käyttämään luokkaa valvoessa, kun oppilaat suorittavat annettua tehtävää. Tämä edesauttaa opettajaa toimimaan tehokkaammin ja helpottaa myös opettajaa pitämään luokkaa hallinnassa. (Ryan & Ratliffe 2000.)

3.1 Palautteen vaikutus oppimiseen

Opettajan antama palaute vaikuttaa oppimiseen positiivisesti, jos sitä osataan antaa oikein (Numminen & Laakso 2008, 67). Motoristen taitojen kehittymiseen ja oppilaan kognitiivisen oppimiseen tarvitaan tarkoituksenmukaista palautetta (Luke & Sinclair 1991; Zeng ym. 2009). Tällaisen palautteen avulla suoritustekniikka vahvistuu (Numminen & Laakso 2008, 67). Palaute antaa myös oppilaalle tietoa virheistä ja suorituksen ydinkohdista, minkä avulla suoritusta voidaan korjata. (Numminen & Laakso 2008, 67; Siedentop 1991, 9.) Jos suorituksen virheistä ei saada tietoa sisäisen eikä ulkoisen palautteen avulla, ei oppimista tapahdu (Schmidt 1991, 231).

On tärkeää, että oppilas saa välitöntä palautetta silloin, kun harjoitellaan uutta ja monimutkaista taitoa. Palautteen avulla vältetään väärin liikemallien muodostuminen. Vastaavasti kun harjoiteltava taito on ennestään tuttu jostain toisesta kontekstista eli asiayhteydestä, voidaan sitä soveltaa esimerkiksi eri ympäristöihin. (Numminen & Laakso 2008, 66.) Tällaista opittujen tietojen ja taitojen soveltamista kutsutaan siirtovaikutukseksi (Numminen & Laakso 2008, 27–28). Oppilas pystyy itse muodostamaan sisäisiä suoritussalleja, käyttämään sisäistä palautettaan hyödyksi ja sitä kautta muokkaamaan oppimaansa taitoa erilaisiin ympäristöihin sopiviksi. Sisäisen palautteen lisäksi opettaja voi antaa välillistä palautetta antamalla palautetta muutamien suoritusten jälkeen. (Numminen & Laakso 2008, 66.)

Lavery (1962) sekä Lavery ja Suddon (1962) ovat tutkimuksissaan todenneet, että välillinen palaute voi olla erityisen tehokasta oppimiselle. Vaikka välillinen palaute ei ole niin tehokas kuin välitön palaute itse suoritusta harjoiteltaessa, on todettu, että välillistä palautetta saaneet suoriutuivat paremmin, kun palautteenanto lopetettiin. Välillinen palaute on oppimisen kannalta edistävämpää siinä mielessä, että se pysyy oppilaan muistissa pidempään, vaikka oppiminen on tällöin hitaampaa. Välitön palaute taas ei pysy muistissa niin pitkään ja luo riippuvuutta, mutta on avuksi uutta taitoa opeteltaessa. (Schmidt 1991, 232, 249.)

Suorituksen jälkeen annettu välitön palaute luo riippuvuutta, mikä johtaa suorituksen hetkelliseen heikkenemiseen silloin, jos välitöntä palautetta ei annetta jatkuvasti. Vas-

taavasti välillinen palaute ei johda henkilöriippuvuuteen, vaan edistää oppilaan omaa aktiivista suoritusten analysointia. (Numminen & Laakso 2008, 67; Schmidt 1991, 232–233; Anderson, Magill, Sekiya & Ryan 2005.) Utta taitoa opeteltaessa välitön palaute on aluksi oppimista edistävä (Schmidt 1991, 249; Numminen & Laakso 2008, 66). Ulkoisen palautteenannon ajankohta vaikuttaa oppilaan sisäisen palautteen käyttämiseen. Andersonin ym. (2005) tutkimuksen perusteella välillistä palautetta saaneet oppilaat käyttivät enemmän sisäistä palautetta kuin ne oppilaat, jotka saivat palautetta välittömästi jokaisen suorituksen jälkeen. Välillisen palautteen antaminen ohjasi oppilaita enemmän itsenäiseen arviointiin ja sisäisen palautteen käyttämiseen.

Oppilas voi myös oman sisäisen palautteensa avulla tarkastella monia asioita, jotka vaikuttavat oppimiseen. Oppilas voi pohtia omaa panostaan suoritukseen eli miten hän toimi tai mitkä tekijät suorituksen muuttumiseen mahdollisesti vaikuttivat sekä mitä eroja löytyy parhaan mahdollisen suorituksen ja oman suorituksen väliltä. (Numminen & Laakso 2008, 63.) Palautetta tulisi antaa kun suorituksen onnistuminen on heikko, riippumatta taitotasosta. Opettajalta vaaditaan taitavaa silmää huomaamaan ne oppilaat luokasta, jotka tarvitsevat apua ja osata antaa oppilaille tilanteeseen sopivia neuvoja. (Pellet & Harrison 1995.) Opettajan antamat palautteet ja kannustaminen luovat positii-visen ilmapiirin luokkaan, mikä antaa oppilaille rohkeutta yrittää vielä enemmän ja mikä motivoi heitä jatkamaan suoritusta. Toistojen tekeminen luonnollisesti johtaa oppilaiden parempaan oppimiseen. (Graham 2008, 152.)

3.2 Opettaja palautteenantajana

Opettajan yksi tehtävä on tarkkailla oppilaiden suorituksia ja antaa niistä palautetta yhdelle tai useammalle oppilaalle. Opetuksen tavoite ja itse suoritus vaikuttavat ohjauksen ja palautteen laatuun (Varstala 2007). Liikunnanopetuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen. Yksi tärkeä tavoite on psykomotoriset taidot eli perustaitojen ja lajitaitojen harjoittelu. Tähän sisältyy peruskoulussa esimerkiksi juoksun, hypyn ja heiton ydinkohdat, pelivälineiden käsittely ja toimiminen peleissä ja itsensä ilmaisu musiikkiliikunnassa. Kognitiiviset eli tiedolliset taidot perustuvat oppilaan ajattelun käyttämiseen. Oppilaan tulee osata esimerkiksi suunnistuksessa kartanlukua tai osoittaa

musiikkiliikunnassa ymmärtävänsä rytmin merkityksen. Kolmantena tavoitteena liikunnanopetuksessa on sosiaalisaffektiiviset taidot. Näistä esimerkkinä yksin ja ryhmässä toiminen, vastuullisuus ja toisten huomiointi sekä sääntöjen noudattaminen niin yleisesti kuin pelitilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Laakso & Numminen 2008, 41.)

Opettaja pyrkii kasvattamaan oppilaita sekä liikuntaan että liikunnan avulla. Liikunnanopetuksen tuntisuunnitelmaan olisi hyvä kirjata jokaiselle tunnille psykomotoriset, kognitiiviset ja sosiaalisaffektiiviset tavoitteet. Joskus saatetaan painottaa esimerkiksi psykomotorisia taitoja tai sosiaalisaffektiivisiä taitoja, riippuen tunnin yleistavoitteesta. Opettaja arvioi tavoitteiden toteutumista ja antaa palautetta muun muassa siitä miten tavoitteet ovat toteutuneet. (Laakso & Numminen 2008, 120.) Myös oppilaan kehitysvaihe eli ikä, tiedot ja taidot, luokan koko ja opettajan pedagogiset taidot vaikuttavat opettajan palautteenantoon (Varstala 2007). Oppilasta tuli ohjata keskittymään suorituksen keskeiseen kohtaan ja antaa lyhyt ja ymmärrettävä palaute huomioiden oppilaan kehitysvaihe (Numminen & Laakso 2008, 67).

Nicaise ym. (2007a) mukaan tyttöjen asennoituminen liikuntatunteja kohtaan paransi, jos liikunnanopettajien kehuisivat tyttöjä enemmän esimerkiksi hyvästä pelistä, suorituksesta ja antaisivat non-verbaalia palautetta. Lisäksi opettajien tulisi olla empaattisia oppilaiden tarpeille ja viettää enemmän aikaa oppilaiden kanssa antaessaan palautetta. (Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose & Coge Rino 2007a.) Luke ja Sinclair (1991) luokittelevat opettajien käyttäytymisen ja toiminnan tunnilla tärkeimmäksi ratkaisevaksi tekijäksi kun tarkastellaan oppilaan asennoitumista liikuntatunteja kohtaan. (Luke & Sinclair 1991.) Lisäksi tulee muistaa, että kulttuurien välillä on eroja siinä, miten opettajat toimivat oppilaiden kanssa (Nicaise ym. 2007a). Liikuntatunnilla tehtävän suoritus tapahtuu julkisesti, kun taas luokassa oppilaan tekemän tehtävän suoritus tapahtuu oppilaan mielessä eikä opettaja välttämättä tule tietämään miten oppilas on päätenyt lopputulokseen. Tämä eroavaisuus vaikuttaa oppilaiden suorituksiin sekä opettajan opettamiseen ja palautteenantoon liikuntatunnilla. (Varstala 1996, 14–15.)

Opettajan palautteenantoa on tutkittu erilaisilla menetelmillä. Fishmanin ja Tobeyn (1978) palautteenantoa tutkivassa menetelmässä opettajan antama palaute on jaettu seit-

semään kategoriaan. Nämä ovat 1) sisältö: (spesifi, yleinen) aika, voima, tila, ei spesifinen sisältö, 2) kohde: yksi oppilas, oppilasryhmä, luokka, 3) tarkoitus: esimerkiksi arvottava, kuvaileva tai vertaileva, 4) viitekohde: koko liike, liikkeen osa tai liikkeen tulos, 5) luonne: positiivinen, negatiivinen, neutraali, 6) puhe, puhe-kosketus ja puhe-näkö sekä 7) ajoitus: suorituksen aikana, välittömästi suorituksen jälkeen tai myöhemmin. (Varstala 1996, 28.) Tan (1996) on kehittänyt tutkimustaan varten Fishmanin ja Tobeyn (1978) opettajan palautteenannon moniulotteisesta observointimenetelmästä yksinkertaisemman version. Siinä on jätetty pois kodat 6) puhe, puhe-kosketus ja puhe-näkö sekä 7) ajoitus: suorituksen aikana, välittömästi suorituksen jälkeen tai myöhemmin. Silverman, Tyson ja Krampitz (1992) muokkasivat myös tutkimuksessaan Fishmanin ja Tobeyn palautteenantomenetelmää. Tässä opettajan antamaa palautetta tarkasteltiin kuudesta eri näkökulmasta, jotka olivat 1) luonne 2) muoto: auditiivinen, visuaalinen, taktiilinen jne. 3) ajoitus 4) viitekohde 5) kohde 6) laatu: hyvä, keskitaso, köyhä.

Suomessa opettajan opetuskäyttäytymistä on tutkittu observointimenetelmällä nimeltä LOTAS, jota käytetään muun muassa liikunnanopettajakoulutuslaitoksen liikuntapedagogiikan opiskelijoiden didaktisen observoinnin kurssilla. Nimi on lyhennetty sanoista liikunnan opetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi. LOTAS-observoinnin avulla tarkastellaan opettajan järjestelyihin, tehtävänselitykseen, ohjaukseen ja tarkkailuun kuluva-aikaa sekä palautteenannon määrää ja laatua. Ohjelman avulla pystyy tarkastelemaan opetuksen eri osa-alueita. Palautteenantoa analysoitaessa saadaan selville, kuinka paljon opettaja ensinäkkin antaa palautetta ja lisäksi onko se laadultaan positiivista, negatiivista vai korjaavaa. Lisäksi analysoinnissa tarkastellaan onko palaute suunnattu yksilölle vai ryhmälle ja liittyykö se taitoon vai käyttäytymiseen. Myös yleiset ja spesifit palautteet luokitellaan. (Palomäki 2003.)

Tarkasteltaessa kokeneempien opettajien ja kokemattomampien opettajien palautteenannossa ilmeneviä eroja, ei niitä juurikaan löytynyt. Kahden opettajaryhmän välillä ei ollut merkittävää eroa kun tarkasteltiin opettajan palautteenannon sisältöä, eli oliko palaute yleistä vai spesifiä. Sekä kokeneemmat että kokemattomammat opettajat antoivat palautetta yhtäläillä niin yksilölle, ryhmälle ja koko luokalle sekä kohdistivat palautteenantonsa niin koko liikkeeseen kuin osaan liikettä. Kokemattomat opettajat keskittyivät opetuksessaan oppilaiden suoritusten hyviin puoliin, kun taas kokeneemmat koh-

distivat palautteen useammin suorituksen virheisiin. Kokeneemmat opettajat antoivat enemmän positiivista palautetta ja vähemmän korjaavaa palautetta kuin nuoremmat opettajat. Kokeneemmat opettajat antoivat keskimäärin yhden palautteen 27.6 sekunnin välein kun taas kokemattomimmat opettajat antoivat yhden palautteen 35.9 sekunnin välein. Kokemattomien ja kokeneempien opettajien palautteenannossa ei kuitenkaan ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja. (Tan 1996.)

Zeng ym. (2009) tutkimuksessa tutkittiin, kuinka paljon opettaja käyttää tunnistaan aikaa eri toimintoihin. Aika, jonka opettaja käytti liikuntatunnilla palautteenantoon, oli 9,2 %. Suurin osa 28,8 % käytettiin tehtävänantoon ja toiseksi eniten aikaa kului organisointiin, 25,4 %. Kehuihin ja rohkaisemiseen käytettiin aikaa 1,9 %, mikä liittyy osittain palautteenantoon. Opettajan välittömällä, spesifillä ja johdonmukaisella palautteenannolla oli merkittävä yhteys oppilaan motorisen oppimisen lisäksi myös kognitiiviseen oppimiseen. Kun opettaja käyttää liikuntatunnilla vähemmän aikaa johtamiseen liittyviin asioihin ja yleisiin ohjeisiin, kasvaa oppilaiden fyysinen aktiivisuus (Martin & Kullinna 2005). Zengin ym. (2009) tutkimuksen mukaan yleisillä opetuksellisilla toiminnoilla kuten tehtävän annolla, kyselemisellä ja palautteella ei myöskään ollut positiivista yhteyttä oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen. Zeng ym. (2009) tuloksissa ilmeni, että nämä opetukselliset toiminnot olivat positiivisesti yhteydessä oppilaiden oppimiseen.

Liikuntatunnilla opettajan tehokas luokan hallinta luo luokkaan järjestyksen ja vähentää oppilaiden paikallaan seisomista liikuntatunnilla. Opettaja voi vaikuttaa näihin omalla toiminnallaan, kuten liikkumisella luokkatilassa, palautteenannolla ja jokaisen oppilaan tekemisen silmäilyllä. (Ryan & Ratliffe 2000.) Kun inaktiivinen toiminta vähenee, tulee toistoja tehtyä enemmän, mikä edistää oppimista. Opettaja tarkkailee esimerkiksi oppilaiden kehittymistä ja välittää tarkoituksenmukaista palautetta, jonka tarkoitus on johtaa oppilaan motoristen taitojen kehittymiseen sekä edistää kognitiivista oppimista. (Zeng ym. 2009; Luke & Sinclair 1991.) Liiallinen palautteen antaminen voi saada aikaan vastakkaisen vaikutuksen. Palautetta on hyvä antaa sopivasti ja tasaisesti koko liikuntatunnin ajan. (Schmidt 1991, 233.)

3.3 Oppilas palautteensaajana

Tarkkoja tutkimuksia siitä, miten erityyppinen opettajan antama palaute vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden kokemaan pätevyyteen, on melko vähän liikunnanopetuksen parissa. Vastaavanlaisia tutkimuksia on tosin tehty valmennuksen puolella. Vaikka valmennuksessa ja liikunnanopetuksessa on eroja, ovat opetuksen ja valmennuksen sisältö, tarkoitus ja toiminta suoritukseen liittyvässä palautteessa hyvin samanlaista. Opettaja pystyy hyödyntämään valmennukseen liittyvää kirjallisuutta koskien palautteenannon vaikutuksia muun muassa oppilaan pätevyyden kokemiseen. (Nicaise ym. 2006.)

Liikunnanopettaja voi lisätä oppilaan autonomian tunnetta kuuntelemalla oppilasta ja antamalla tälle vaihtoehtoja. Oppilas voi saavuttaa pätevydentunteen, jos opettaja antaa oppilaalle korjaavaa palautetta ja ilmaisee selkeästi mitä odottaa oppilaalta eli antaa ymmärrettävät ohjeet suorituksen tekemiseen. Tästä esimerkkinä voisi olla, että opettaja osaa ohjeistaa miten oppilas pystyy antamaan hyvän syötön toiselle oppilaalle pelatessa jalkapalloa. (Standage, Gillison & Treasure 2007.) Opettajan olisi myös hyvä muistaa, että oppilas ei pysty käsittelemään montaa asiaa yhtä aikaa. Palautteen sisältö ja laatu pitää suhteuttaa oppilaan taitoihin, tietoihin ja ikään. On tärkeää ohjata oppilaan tarkkavaisuus suorituksen keskeiseen asiaan ja antaa palaute tästä lyhyesti ja ymmärrettävästi. (Numminen & Laakso 2008, 67.)

Muun muassa oppilaiden koettu pätevyys, yrittäminen ja nauttiminen lisääntyivät, jos opettaja vietti enemmän aikaa oppilaan luona ja kehui tätä hyvistä suorituksista. Tutkimuksessa tuotiin myös esiin se, että jos opettaja auttaa tiettyjä oppilaita enemmän kuin toisia, saattavat oppilaat tuntea itsensä heikompitekitoisiksi. (Nicaise ym. 2007a.; Nicaise, Cogérino, Fairlough, Bois & Davis 2007b.) Opettajien pitäisikin miettiä, millä tavoin he antavat rohkaisevaa tai suoritustekniikkaan liittyvää palautetta, sillä palautteella voi olla negatiivinen vaikutus oppilaiden pätevyyden kokemiseen. (Nicaise ym. 2007a.) Erityisesti murrosiässä olevia nuoria opettaessa opettajan palautteella ja kannustuksella on merkittävä rooli (Lintunen 2007). Myös heikompitekitoisille oppilaille palautteenannolla on tärkeä merkitys harjoittelussa. Se voi olla yhtä tärkeää niin motivaation kuin tiedollisen oppimisen kannalta. (Silverman 1993.)

Pelletin ja Harrisonin (1995) tutkimuksessa tarkasteltiin lentopallon harjoitteiden avulla opettajan palautteenannon vaikutuksia muun muassa oppimiseen. Palautteella oli samanlainen vaikutus sekä heikompiin että taitavampiin oppilaisiin opettajan antaessa oppilaille tasapuolisesti palautetta taitotasosta riippumatta. Suurimmassa osassa harjoitteita oppilaat paransivat merkittävästi taitojaan palautteen avulla. Muutamissa harjoitteissa palautteella ei ollut positiivista vaikutusta, mikä saattaa selittyä liian vähäisestä toistomäärästä tai siitä, että tehtävän vaikeusaste ei ollut tasapainossa lentopalloilijoiden taitoihin. Tulos kertoo sen, että palautteen vaikutukset voivat olla hyödyttömiä silloin, jos tehtävän vaikeustaso ei vastaa oppilaan taitoja. (Pellet & Harrison 1995.)

Nicaise ym. (2006) tutkimuksen mukaan tytöt saivat enemmän rohkaisevaa ja taitojen opetteluun liittyvää palautetta kuin pojat. Pojat vastaavasti saivat enemmän rakentavaa palautetta, mutta vähemmän korjaavaa ja rohkaisevaa palautetta suorituksen virheistä kuin tytöt. (Nicaise, Cogérino, Bois & Amorose, 2006; Nicaise ym. 2007a.) Tytöt kommunikoiivat enemmän opettajien kanssa suoritusten onnistumisten ja epäonnistumisten jälkeen. (Nicaise ym. 2006.) Toisaalta pojat kommunikoiivat opettajan kanssa tunnilla enemmän, mikä osittain johtui siitä, että pojat hakivat opettajan huomiota (Nicaise ym. 2007a). Yksi ero poikien ja tyttöjen kommunikoinnilla opettajien kanssa on siinä, että pojat kyselevät ja näyttävät taitojaan, kun taas tytöt kysyvät apua opettajilta suorituksen parantamiseen ja pyytävät opettajaa näyttämään miltä hyvä ja oikea suoritus näyttää. (Nicaise ym. 2006.)

4 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Motivaatio on laaja käsite, eikä yhtä oikeaa tapaa sen määrittelemiseen ole olemassa (Roberts 2001). Motivaatio antaa energian toiminnalle ja lisäksi se suuntaa ja ohjaa ihmisen käyttäytymistä tavoitteen suuntaisesti (Deci & Ryan 1985, 3; Jaakkola 2010, 118). Yksilön käyttäytyminen vaihtelee persoona- ja tilannekohtaisesti (Soini 2006, 26). Motivaatio tulee esiin myös ihmisen persoonallisten piirteiden sekä sosiaalisten ja tiedollisten tekijöiden kautta, jotka näkyvät ihmisen ryhtyessä tehtävään ja kun häntä arvostellaan tehtävässä tai kun hän joutuu esimerkiksi kilpailemaan muita vastaan (Roberts 1992). Motivaatioksi voidaan kutsua voimaa, joka suuntaa, ohjaa ja ylläpitää ihmisen toimintaa (Tynjälä 2002, 98).

Motivaatioteoriat ja erilaiset lähestymistavat ovat vaihdelleet vuosien varrella (Nurmi & Salmela-Aro 2002). Liikuntakasvatuksen tutkimukset ovat keskittyneet vuosikymmenten ajan sosiaalis-kognitiiviseen näkökulmaan motivaatiota määriteltäessä (Roberts 1992; Roberts 2001). Sosiaalis-kognitiivinen näkökulma sisältää tiedollisia, affektiivisia eli tunteisiin liittyviä sekä arvostuksiin liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat valintoihin sekä suoritustavoitteiden saavuttamiseen (Roberts 1992). Tavoitteet ovat riippuvaisia henkilöstä itsestään. Tavoite voi olla esimerkiksi painon pudottaminen, taitojen kehittäminen tai toisen voittaminen. (Roberts 2001). Toisin sanoen nämä tavoitteet voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia tavoitteita tai ilmetä tehtävä- tai minäsuuntautuneina, kuten omien taitojen kehittymisenä tai toisen voittamisena (Soini 2006, 22). Tässä tutkimuksessa oppilaiden motivaatiota liikuntatunneilla sekä liikuntatuntien motivaatiosta tarkastellaan Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian kautta, joka lukeutuu sosiaalis-kognitiiviseen lähestymistapaan (Roberts 2001).

Se mikä ihmisiä kiinnostaa liikkumisessa ja miksi ihmiset ylipäänsä liikkuvat selittyy heidän liikuntamotivaatiolla. Motiiveiksi voidaan kutsua tekijöitä, jotka saavat ihmisen kiinnostumaan toiminnasta tai kohteesta. Nämä tekijät käynnistävät motivaation. Toimintaan ryhtymiseen vaikuttavat yleisen motivaation lisäksi tilannetekijät. Yleismotivaatiolla tarkoitetaan pysyvää ja pitkäluontoista kiinnostusta toimintaa kohtaan, kun taas tilannemotivaatio kuvaa sen hetkistä kiinnostusta toimintaa kohtaan. Tilannemoti-

vaatio on usein lyhytkestoista, ja siihen lähteekö ihminen harrastamaan liikuntaa, vaikuttavat tilannetekijät, kuten sää, välineiden saatavuus tai harrastuspaikan etäisyys. (Telama 1986, 151–152.) Liikunnanopetuksessa oppilaiden motivointi voi olla haastavaa erityisesti sellaisissa tehtävissä, jotka eivät ole oppilaiden mielestä kiinnostavia (Standage, Gillison & Treasure 2007).

4.1 Tavoiteorientaatioteoria

Oppilaiden motivaatiota voidaan selittää tavoiteorientaatiomallin kautta. Nicholls (1989) mukaan pätevyyden osoittaminen on tavoitteellisessa toiminnassa lähtökohtana. Pätevyyttä oppilas voi osoittaa joko tehtävä- tai kilpailusuuntautuneesti. (Jaakkola 2010, 120.) Tavoiteorientaatio pitää sisällään nämä kaksi erilaista näkökulmaa, jotka eivät sulje toisiaan pois. Tehtäväsuuntautuneisuus nostaa sisäistä motivaatiota kun taas kilpailusuuntautuneisuus laskee sitä (Roberts 1992; Soini 2006, 29; Jaakkola 2010, 120). Oppimistilanteissa oppilaiden omat tavoitteet vaikuttavat siihen miten oppilas toimii erilaisissa tilanteissa. Tavoitteilla on kognitiivisia, affektiivisia eli tunneperäisiä sekä sosiaalisia ulottuvuuksia. (Tynjälä 2002, 102.)

Tehtäväsuuntautunut oppilas kokee liikuntatunnilla tärkeäksi taitojen oppimisen sekä omissa taidoissa kehittymisen. Lisäksi oppilas näkee vaivaa, tekee parhaansa ja työskentelee mielellään muiden oppilaiden kanssa. Nämä asiat saavat oppilaan tuntemaan itsensä päteväksi riippumatta liikuntataidoista. (Duda 2001; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007; Jaakkola 2010, 120.) Toisten suorituksilla ei ole merkitystä oppilaan pätevyyden kokemiseen vaan oma kehittyminen ja yrittäminen saavat oppilaan kokemaan onnistumisen tunteen (Jaakkola 2010, 120).

Kilpailusuuntautunut oppilas kokee pätevyyden tunteen voittaessaan muut oppilaat tai saadessaan parempia tuloksia kuin muut. Tärkeintä kilpailusuuntautuneelle oppilaalle on parhaan lopputuloksen saaminen eikä hän pidä taitojen oppimista tai kehittymistä taidoissaan niin tärkeinä. (Jaakkola 2010, 120–121.) Tehtäväsuuntautuneisuuden ollessa vallitsevana motivaatioluokkana, lisää se oppilaan motivaatiota ja siten myös taitojen oppimista. Jos oppilaan kilpailusuuntautuneisuus on tehtäväsuuntautuneisuutta tärke-

ampi, voi tämä erityisesti heikommille oppilaille saada aikaan motivaatio-ongelmia. Kun oppilaan taidot eivät riitä voittamiseen, ei hän koe pätevyyttä, jolloin motivaatio toimintaa kohtaan heikkenee. (Jaakkola 2010, 121.) Lisäksi tehtäväsuuntautuneisuus kannustaa yrittämään enemmän ja rohkaisee oppilaita haastamaan itsensä uusissa tehtävissä. Taitojen harjoittelussa laatu on tärkeämpää kuin lopputulokseen pääseminen. Tehtäväsuuntautuneisuus on tässäkin asiassa merkittävässä roolissa. (Jaakkola 2010, 171.)

4.2 Motivaatioilmasto

Liikuntamotivaatioon vaikuttaa tavoiteorientaation lisäksi myös liikuntatunnin motivaatioilmasto. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007). Opettajan toiminta vaikuttaa merkittävästi siihen millainen liikuntatuntien motivaatioilmastosta muodostuu (Ames 1992; Liukkonen 1998, 18; Cox, Smith & Williams 2008). Opettajan toiminta ja liikuntatuntien motivaatioilmasto vaikuttavat oppilaan motivaatioon sitoutua koululiikuntaan ja ne ovat yhteydessä näin myös oppilaan pätevydentunteen kokemiseen ja autonomiaan. Nämä tekijät vaikuttavat myös oppilaan fyysiseen aktiivisuuteen. (Cox ym. 2008.) Luomalla luokkaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston, jossa opettaja palkitsee oppilaita heidän omasta kehittymisestä ja tehtäväsuuntautuneesta toiminannasta sekä osoittaa välittävänsä oppilaista ja arvostavan jokaista yksilönä, voi opettaja saada oppilaat kokemaan muun muassa pätevyyttä ja autonomiaa, mikä johtaa sisäiseen motivaatioon. (Cox & Williams 2008.)

Kokkosen ym. (2010) tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat liikuntatunnin motivaatioilmaston enemmän tehtäväsuuntautuneena. (Kokkonen, Kokkonen, Liukkonen & Watt 2010, Soini 2006). Bryanin ja Solmonin (2012) tutkimuksen mukaan oppilaat, jotka kokivat liikuntatunnin motivaatioilmaston tehtäväsuuntautuneena, asennoituivat liikuntatunteihin positiivisemmin. Tämä sai oppilaat viihtymään liikuntatunnilla paremmin ja kokemaan liikuntatunnit hyödyllisinä. Kun oppilaiden omaa kehittymistä korostetaan, oppilaiden asenteet ja motivaatio liikuntaa kohtaan voivat kasvaa. (Bryan & Solmon 2012.)

Epsteinin (1989) kehittämä TARGET-mallin tarkoituksena on tuoda esiin liikuntakasvatuksessa tärkeät pedagogiset ja didaktiset osa-alueet. Nämä kuusi osa-aluetta kuvaavat tehtävä- ja kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston piirteitä (Soini 2006, 30). TARGET on lyhenne näiden kuuden osa-alueen englanninkielisten sanojen alkukirjaimista. Suomeksi ne ovat tehtävät (Task), auktoriteetti (Authority), palaute (Reward), ryhmien muodostaminen (Grouping), arviointi (Evaluation) ja ajankäyttö (Time). Näiden kuuden osa-alueen kautta opettaja voi vaikuttaa liikuntatuntien motivaatioilmastoon.

Keskeinen asia liikunnanopetuksessa on teettää oppilaille tehtäviä ja harjoitteita. Oppilaan taitotasoon nähden sopivan haastavat harjoitteet, jotka ovat monipuolisia, tarkoituksenmukaisia ja vaihtelevia, ovat olennaisia asioita tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston muodostamisessa. Kun opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden osallistua päätöksentekoon, esimerkiksi laatimalla oppilaiden kanssa yhteiset pelisäännöt tai antamalla oppilaiden vaikuttaa tehtävien valintaan muistaen oppilaan taitotason, antaa opettaja oppilaille vastuuta, joka vaikuttaa oppilaiden motivaatioon positiivisesti. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa edistävä palaute antaa oppilaalle tietoa suorituksen onnistumisesta. Palaute on joissain tilanteissa hyvä antaa oppilaalle kahden kesken, jolloin sosiaalinen vertailu vähenee ja oppilas ei koe saamaansa palautetta niin, että hän on muita parempi. Lisäksi yrittäminen, taitojen kehittäminen oppilaan omien tavoitteiden suunnassa ja yhteistyö muiden oppilaiden kanssa sekä virheiden näkeminen osana oppimista, ovat tehtäväsuuntautuneen ilmaston pääpiirteitä. Viimeisenä TARGET-osa-alueessa on ajankäyttö, joka tehtäväsuuntautuneella tunnilla on joustavaa. Jos oppilas tarvitseekin enemmän aikaa taidon oppimiseen, mitä opettaja oli alun perin arvioinut, ei toimintaa keskeytetä. Opettaja siis kuuntelee oppilaita ja antaa oppilaille aikaa, jos on tarve. (Treasure 2001; Epstein 1989.)

Opettajan toiminnalla on siis merkittävä vaikutus liikuntatuntien motivaatioilmaston muodostumiseen. Jos opettaja on itse kilpailuhenkinen, painottuu hänen opetuksessaan kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston piirteet. Oppilailla on myös vaikutusta siihen muodostuuko motivaatioilmastosta enemmän tehtävä- vai kilpailusuuntautunut. (Ames 1992; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007.) Epsteinin (1989) edellä esiin tuomat pedagogiset ja didaktiset osa-alueet (TARGET-malli) vaikuttavat oppilaan motivaatioon liittyvään tapahtumaketjuun ja siten vaikuttavat motivaatioilmaston muodostumiseen.

(Treasure 2001.) Jokainen liikuntaryhmä eroaa motivaatioilmastoltaan opettajan persoonan ja toimintatapojen sekä oppilaiden tavoiteorientaation vaikutuksesta. Motivaatioilmastotutkimuksissa ei ole vielä kehitetty mallia, jolla voitaisiin analysoida opettajan ja oppilaiden osuutta yksilölliseen motivaatioilmaston kokemiseen. (Soini 2006, 12.)

5 VIIHTYMINEN KOULULIIKUNNASSA

Decin ja Ryanin (1985, 2000) itsemäärämisteorian mukaan viihtyminen voidaan rinnastaa sisäisen motivaation käsitteeseen tai nähdä sisäisen motivaation aikaansaannoksena. Scanlan ja Simons (1992) ja Scanlan, Carpenter, Lobel & Simons (1993) kuvaavat viihtymistä voimakkaaksi positiiviseksi tunteeksi, jonka liikunta saa aikaan. Tämä tulee esiin tunteina, joita ovat muun muassa nauttiminen, ilo, mielihyvä, pitäminen ja hauskuus. Myös Wankel (1997) kuvailee viihtymistä positiivisena, laajana ja kaikenkattavana tunnetilana, joka voidaan yhdistää urheilu- tai liikuntakokemuksen erilaisiin näkökulmiin. Wankelin (1997) määritelmä viihtymisestä on lähellä Decin ja Ryanin (1985, 2000) sisäisen motivaation käsitettä. On pitkälti ihmisestä kiinni, mitkä asiat liikunnassa saavat hänet tuntemaan iloa. Se, miksi ihmiset nauttivat liikunnasta voi johtua eri asioista. Näitä ovat muun muassa toiminnan tuomat haasteet, omien taitojen kehittyminen, sosiaalinen kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa, stressin väheneminen ja se, että liikunta saa voimaan paremmin. Näillä positiivisilla tunteilla voi olla myönteinen motivaatiota lisäävä vaikutus liikuntaharrastuksen jatkamiseen. (Wankel 1997.)

Toisaalta viihtymistä voidaan kuvailla myös flow- kokemuksena. Flow tarkoittaa tunnetilaa, jossa ihminen on kiintynyt johonkin tekemiseen, eikä millään muulla ole sillä hetkellä merkitystä. Tämä kokemus voidaan saavuttaa esimerkiksi tekemällä tehtävää, joka on niin miellyttävää että ajantaju voi kadota. (Csikszentmihalyi 1990, 4, 46.) Tähän tunnetilaan päästään, kun ihmisen taidot ovat tasapainossa tehtävän haasteen kanssa (Csikszentmihalyi 1990, 51). Flow määritellään tajunnan tasolla psykologisena tilana, jossa henkilö tuntee itsensä samanaikaisesti iloiseksi, vahvaksi, motivoituneeksi, aktiiviseksi ja kognitiivisesti tehokkaaksi (Moneta & Csikszentmihalyi 1999).

Viihtyminen on tärkeä tekijä oppimisen ja taitojen kehittymisen kannalta. Onnistuneesta suorituksesta seurauksena voi olla esimerkiksi affektiivisia tuntemuksia kuten viihtymistä tai kognitiivisia elämyksiä (Standage, Gillison & Treasure 2007). Viihtyminen vaikuttaa ihmisen toimintaan esimerkiksi niin, että ihmisen motivaatio haasteiden etsimiseen lisääntyy. Tämän lisäksi viihtyminen tukee kasvua ja taitojen kehittymistä. (Wankel 1997.) Viihtyminen onkin avainasemassa selitettäessä liikuntatuntien toiminnan kokemuksia ja motivaatiota liikuntatunnilla. Motivaatioilmastolla on merkittävä

vaikutus liikuntatunnilla viihtymiseen. Viihtyminen edesauttaa myös useiden kasvatus- tavoitteiden saavuttamisessa, kuten minäkäsityksen kehittämisessä ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämässä. Positiiviset kokemukset liikuntatunneista lisäävät mahdollisuuksia, että oppilaat löytävät liikunnallisen elämäntavan, joka jatkuu aikuisikään asti. (Soini ym. 2007.)

Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto vaikuttaa positiivisesti liikuntatunneilla viihtymiseen (Bryan & Solmon, 2012; Soini 2006, 52; Liukkonen 1998, 50). Vastaavasti kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä liikuntatunnilla viihtymiseen. Erityisesti heikommat oppilaat, joiden taidot eivät ole riittävät voittamiseen ja sitä kautta pätevyudentunteen saamiseen sekä motivaation lisäämiseen, viihtyvät liikuntatunneilla huonommin. (Duda 2001; Jaakkola 2010, 121). Soinin ym. (2007) tutkimuksesta käy ilmi, että mitä parempi liikuntanumero oppilaalla on, sitä paremmin oppilas viihtyy liikuntatunnilla ja vastaavasti alhaisemman liikuntanumeron oppilaat eivät koe viihtyvänsä yhtä hyvin liikuntatunneilla.

Se, painottuuko liikuntatunnilla tehtäväsuuntautunut vai kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto, riippuu pitkälti opettajan toiminnasta (Liukkonen 1998, 18) sekä opettajan ja oppilaiden omasta tavoiteorientaatiosta (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007). Soinin (2006) tutkimuksen mukaan ne oppilaat, jotka kokivat liikuntatuntien motivaatioilmaston voimakkaasti tehtäväsuuntautuneena, viihtyivät liikuntatunneilla parhaiten riippumatta kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston voimakkuudesta. Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston ja viihtymisen välillä ei ollut yhteyttä silloin, jos liikuntatunneilla painottui tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto. (Soini 2006, 54.)

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 7. ja 9. luokkalaisten kokemuksia liikunnan-opettajan palautteenannosta sekä sitä onko oppilaiden tavoiteorientaatio yhteydessä palautteensaannin kokemiseen ja viihtymiseen koululiikuntatunnilla. Tarkoituksena oli myös selvittää, onko liikuntanumerolla yhteyttä palautteensaantiin.

Tutkimusongelmat:

1. Kuinka paljon oppilaat kokevat saavansa positiivista, korjaavaa ja negatiivista palautetta?
 - Miten tulokset eroavat toisistaan tytöillä ja pojilla?
 - Miten tulokset eroavat toisistaan eri luokka-asteilla?
2. Kokevatko oppilaat saavansa enemmän ryhmäpalautetta vai yksilöpalautetta?
3. Onko oppilaan liikuntanumero yhteydessä hänen saamaansa positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrään?
 - Eroavatko yhteydet toisistaan tytöillä ja pojilla?
4. Onko oppilaan liikuntanumero yhteydessä oppilaan saaman positiivisen ja korjaavan palautteen kokemiseen?
5. Ovatko tavoiteorientaatio ja liikuntatunnilla viihtyminen yhteydessä oppilaan saamaan positiiviseen, negatiiviseen ja korjaavaan palautteeseen?
 - Miten tulokset eroavat toisistaan tytöillä ja pojilla?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat 380 seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilasta, joista tyttöjä oli 186 (49,3 %) ja poikia 191 (50,7 %). Kolmelta oppilaalta oli jäänyt vastauslomakkeesta merkkäämatta sukupuoli. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaat olivat neljästä eri koulusta Varsinais-Suomen ja Hämeen seudulta. Kohdejoukon yhtenä valinnan perusteena oli se, että olen itse kotoisin Hämeen seudulta, jolloin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön asiat hoituivat sujuvasti.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen kohderyhmä

	tytöt	pojat	yhteensä
7. luokka	80	94	174
9. luokka	106	97	203
Yhteensä	186	191	377

Oppilailta kysyttiin taustamuuttujina luokka-asteen lisäksi sukupuolta ja viimeisen todistuksen liikuntanumeroa. Oppilaat jaettiin liikuntanumeron perusteella kolmeen ryhmään; 1. ryhmään lukeutui välttävän tai heikon (alle 8) liikuntanumeron oppilaat, 2. ryhmään hyvän (8) arvosanan oppilaat ja 3. ryhmään kiitettävän ja erinomaisen (9–10) liikuntanumeron oppilaat.

1. ryhmä: liikuntanumero <8, (21 %)
2. ryhmä: liikuntanumero 8, (41 %)
3. ryhmä: liikuntanumero 9-10, (37 %)

Kaksi oppilasta ei ollut ilmoittanut arvosanaansa. Tyttöillä liikuntanumeron keskiarvo oli 8.25 ja pojilla 8.12. Tyttöjen ja poikien keskiarvot eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p = .158$).

7.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Kyselylomakkeen suunnittelu aloitettiin syksyllä 2011 etsimällä tutkimusaiheeseen liittyvissä tutkimuksissa käytettyjä mittareita, joita hyödynnettiin kyselylomakkeen kysymysten laatimisessa. Ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista kyselylomake esiteltiin kahdeksalla liikunnan- ja terveystiedon opettajiksi opiskelevilla seminaariryhmäläisillä ja sitä muokattiin annettujen ehdotusten avulla.

Varsinaisen tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2012. Neljän eri peruskoulun rehtoreilta tiedusteltiin mahdollisuutta toteuttaa tutkimuksen kysely koulujen 7. ja 9-luokan oppilaille. Kaikki neljä koulua suostuivat tutkimukseen mukaan. Tutkimuksen kyselylomake lähetettiin jokaisen koulun rehtoreille nähtäväksi sähköpostitse. Kyselylomakkeet toimitettiin jokaiseen kouluun, joissa koulun rehtori vastasi kyselyiden toteuttamisesta. Kahdessa koulussa terveystiedon opettajat teettivät kyselyt terveystiedon tunneilla ja kahdessa muussa koulussa useat eri aineiden opettajat teettivät kyselyt oppitunneillaan. Täytetyt kyselylomakkeet noudettiin jokaisesta koulusta, kun ne olivat valmiit.

7.3 Kyselylomake ja tutkimuksessa käytetyt mittarit

Tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen valittiin koululiikuntamotivaatiota, viihtymistä ja palautteensaantia sekä palautteensaannin kokemista mittaavia väittämiä. Kyselylomakkeessa käytettiin koululiikunnan motivaatioilmastomittaria (Soini ym. 2004) ja koetun viihtyvyyden Enjoyment in sport-mittaria (Scanlan ym. 1993). Näiden kahden mittarin kysymyksiä arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1= täysin eri mieltä...5 = täysin samaa mieltä). Lisäksi tutkimusta varten muodostettiin uusia, opettajan palautteenantoa mittaavia väittämiä muun muassa aiheeseen liittyvien tutkimusartikkeleiden mittareiden pohjalta. Näissä uusissa mittareissa hyödynnettiin Nicaise ym. (2006) kehittämää menetelmää PTFQ eli Perceived Teacher Feedback Questionnaire, joka on muokattu valmentajien palautteenantoa tutkivasta kyselystä Coaching Feedback Questionnaire. Nämä mittarit mittasivat opettajan palautteenannon laatua ja oppilaiden kokemuk-

sia opettajan palautteenannosta. Opettajan palautteenantoa koskevia kysymyksiä arvioitiin kolmella erilaisella viisiportaisella Likert –asteikolla:

1 = Erittäin vähän... 5 = Erittäin paljon

1 = Täysin eri mieltä... 5 = Täysin samaa mieltä ja

1 = Harvoin... 5 = Usein

Kyselylomake koostui viidestä eri osasta sekä taustatietojen kartoituksesta (liite 2). Oppilaita pyydettiin valitsemaan ympyröimällä vaihtoehto, joka vastasi parhaiten heidän mielipidettään. Kyselyyn vastattiin nimettömänä, jolloin yksittäisten henkilöiden vastauksia on mahdotonta tunnistaa tutkimustuloksista. Kyselyn ensimmäisessä osassa selvitettiin oppilaiden kokemuksia, siitä antaako liikunnanopettaja enemmän koko luokalle palautetta vai yksittäiselle henkilölle ja onko tämä palaute missä määrin positiivista, korjaavaa tai negatiivista. Toisessa osassa selvitettiin miltä liikunnanopettajan antama positiivinen ja korjaava palaute tuntuu. Kolmas osa tarkasteli liikunnanopettajan palautteenantoa muusta toiminnasta liikuntatunnilla, kuten yrittämisestä ja muiden oppilaiden ja opettajan auttamisesta liikuntatunnilla. Neljännessä osassa selvitettiin opettajan toimintaa liikuntasuoritustilanteessa, jossa oppilas onnistuu tai epäonnistuu suoritukseensa. Viimeisessä osassa tarkasteltiin motivaatioilmastoa ja viihtymistä koululiikuntatunneilla (liite 2). Kyselylomakkeen täyttäminen kesti 10–15 minuuttia.

Kyselylomakkeen osien 1-4. (ks. liite 2) mittarit mittasivat eri näkökulmista positiivista, korjaavaa ja negatiivista palautetta, minkä vuoksi väittämistä tuli tehdä summamuuttujia. Positiivisen palautteenannon määrää selvitettiin muodostamalla eri palautteenannon mittareiden positiiviseen palautteeseen liittyvistä väittämistä summamuuttuja. Samoin tehtiin negatiivisen ja korjaavan palautteen osalta. Positiivisen palautteenannon määrä muodostettiin yhdeksästä eri väittämästä (Taulukko 3), negatiivisen palautteenannon määrä kahdeksasta väittämästä (Taulukko 4) ja korjaavan palautteenannon määrä neljästä väittämästä (Taulukko 5). Vastaavasti ryhmä- ja yksilöpalautteen summamuuttujat muodostettiin molemmat kahdesta eri väittämästä.

Motivaatioilmastoa mitattiin Soinin (2006, 42) koululiikuntaan kehitetyllä motivaatioilmastomittarilla, joka kohdistui tehtäväsuuntautuneeseen ja kilpailusuuntautuneeseen

motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmaston väittämä ”Virheet nähdään osana oppimista” muokattiin muotoon ”Liikuntatunneillamme kenenkään ei tarvitse pelätä virheitä tai epäonnistumisia”. Soinin (2006) mittarin tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston väittämä ”On tärkeää jatkaa yrittämistä” poistettiin, sillä väittämä ”On tärkeää yrittää parhaansa” oli hyvin samankaltainen. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston mittari koostui viidestä osiosta. Väittämät olivat seuraavat: Koulumme liikuntatunneilla on tärkeää... 1) että jokainen yrittää parhaansa, 2) että jokainen yrittää parantaa omia taitojaan, 3) että kehitymme vuosi vuodelta, 4) että opitaan uutta, mikä kannustaa oppimaan yhä enemmän ja 5) että jokainen uskaltaa tehdä virheitä eikä tarvitse pelätä epäonnistumisia. Kilpailusuuntautuneen motivaatioilmaston neljä väittämää ovat suoraan Soinin (2006) koululiikuntaan kehitetystä motivaatioilmastomittarista (Taulukko 2).

Viihtymistä liikuntatunnilla mitattiin kuudella väittämällä, joista neljä väittämää ovat Scanlan ym. (1993) kehittämästä Enjoyment in Sport -mittarista. Väittämät on muutettu koululiikuntaan sopiviksi: 1) Pidän liikuntatunneista, 2) Liikuntatunneilla on hauskaa, 3) Liikuntatunnit saavat minut iloiseksi ja 4) Nautin liikuntatunneista. (Soini 2006, 43.) Tämä mittari on osoittautunut toimivaksi muun muassa Soinin (2006) koululiikuntatutkimuksessa sekä tutkittaessa juniorijalkapalloilijoiden viihtyvyyttä (Liukkonen 1998). Lisäksi mittariin kehiteltiin kaksi uutta väittämää: ”Liikunta on yksi lempiaineistani” ja ”Liikunta on ikävyyttävä oppiaine”.

TAULUKKO 2. Koululiikunnan motivaatioilmastomittarin väittämät teoreettisine määritelmineen (Soini 2006, 32, 42)

Osio	Määritelmä
Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto	
On tärkeää yrittää parantaa omia taitojaan	Yrittäminen, kehittyminen, arviointi kehittymisessä
Uuden oppiminen kannustaa minua oppimaan	Kehittyminen, oppiminen tavoitteena
Pääasia on, että kehitymme omilla taidoilla	Arviointi kehittymisessä
On tärkeää yrittää parhaansa	Yrittäminen, arviointi kehittymisessä
On tärkeää jatkaa yrittämistä	Yrittäminen, arviointi kehittymisessä
<i>Liikuntatunneillamme kenenkään ei tarvitse pelätä virheitä tai epäonnistumisia</i>	<i>Yrittäminen nähdään osana oppimista</i>
Kilpailusuuntautunut motivaatioilmasto	
Oppilaat kilpailevat suorituksissa toisten kanssa	Normatiivinen arviointi
On tärkeää onnistua muita paremmin	Arviointi normatiivista, kilpailu tavoitteena
On tärkeää näyttää olevansa parempi kuin muut	Kilpailu tavoitteena, normatiivinen arviointi
Oppilaat vertaavat suorituksiaan toisten suorituksiin	Normatiivinen vertailu, normatiivinen suorituksen arviointi

7.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics 19.0 ohjelmaa. Riippumattomien otosten t-testin avulla tarkasteltiin tyttöjen ja poikien sekä luokkatasojen välisiä eroja palautteen laatua ja määrää mittaavissa muuttujissa. Palautteenantoa mittaavien mittausten osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Cronbachin alfa-kerrointen avulla.

la. Tavoiteorientaation, koululiikunnassa viihtymisen sekä positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointen avulla. Oppilaiden liikunnan arvosanan yhteyttä heidän kokemaan palautteen saannin määrään analysoitiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Lisäksi LSD-parivertailutestin avulla vertailtiin arvosanan perusteella luokiteltujen ryhmien eroja siinä, kuinka paljon oppilaat kokevat saavansa palautetta ja miltä palautteen saaminen tuntuu.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksessa käytetyn mittarin ja mittaamisen luotettavuutta. Metsämuurosen (2006, 68) mukaan mittarilla on merkittävä rooli tutkimuksessa, sillä tutkimuksen luotettavuus on yhteydessä mittarin luotettavuuteen. Tutkimuksen luotettavuutta tutkitaan käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti avulla. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin pätevyyttä eli sitä, mittaako mittari/mittarit sitä mitä on tarkoitus mitata. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja tulosten tarkkuutta. Tulosten tarkkuudella tarkoitetaan mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232).

8.1 Validiteetti

Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tietyn tutkimuksen sisäistä luotettavuutta. Ulkoinen validiteetti tarkastelee tutkimustulosten yleistettävyyttä. (Metsämuuronen 2006, 64; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 180) Tutkimuksen mittareiden luotettavuutta pyrittiin lisäämään esitestamalla kysely seminaariryhmällä. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä testamalla kyselylomake jonkin koulun yläasteikäisellä oppilaalla. Kyselylomakkeen alkusanat ja ohjeenanto sekä kyselyn ulkoasu ja itse kysymykset muokattiin mahdollisimman selkeiksi ja ymmärrettäviksi, sillä tutkimuksen tekijällä ei ollut mahdollisuutta tulla paikanpäälle kertomaan oppilaille tutkimuksesta ja kyselystä. Kyselyn teettämistä vastaavalle opettajalle annettiin ohjeeksi lukea ohjeenanto yhteisesti koko luokalle, jotta oppilaat saavat oikean käsityksen siitä, mitä palaute tarkoittaa. Näiden asioiden huomioimisella pyrittiin lisäämään tutkimuksen sisäistä luotettavuutta saamaan mahdollisimman todenmukaiset vastaukset.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti oli otoskoon ($n = 380$) puolesta melko kattava ja osallistumisprosentti oli 86,82 %. Tutkimukseen osallistuvia kouluja oli vain neljä, joten tutkimustuloksia ei täten voida yleistää kaikkiin suomalaisiin kouluihin. Tutkimustuloksia ei myöskään voida yleistää laajemmin, sillä palautteen kokeminen on hyvin pitkälti

opettajasta kiinni. Tutkimustulos voidaan tosin yleistää kyseenomaisiin kouluihin. Koulujen liikunnanopettajilla on suuri merkitys siihen, miten oppilaat kokevat liikunnanopettajan palautteenannon.

8.2 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti jaetaan yleensä sisäiseen ja ulkoiseen reliabiliteettiin. Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan mittareiden sisäistä johdonmukaisuutta. Tässä tutkimuksessa käytetyistä mittareista muodostettujen summamuuttujien osioiden sisäistä yhdenmukaisuutta eli konsistenssia tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Cronbachin alfa-kertoimen tulee olla vähintään .60, jolloin väittämien yhdenmukaisuus on riittävä. Mitä lähempänä alfa-kertoimen arvo on lukua 1.0, sitä enemmän summamuuttujan osiot ovat yhdenmukaisia. Jos α -arvo jää alle .60, saatetaan sitä pystyä nostamaan poistamalla sellaisia väittämiä, jotka eivät ole muiden väittämien kanssa yhdenmukaisia. (Metsämuuronen 2006, 66–68.) Ulkoinen reliabiliteetti mittaa tulosten toistettavuutta eli satunnaisvirheettömyyttä. Kun satunnaisvirheitä ilmenee mahdollisimman vähän, on mittaustulosten reliabiliteetti hyvä. Tämä kysely pohjautui oppilaiden mielipiteisiin, joten tutkija ei voi olla varma kuinka todenmukaisesti ja rehellisesti oppilaat ovat vastanneet kyselyyn (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Jos kokemukset edeltävästä liikuntatunnista ennen kyselyn täyttämistä ovat olleet positiiviset tai vastaavasti liikuntatunti on ollut jollain tavalla epämiellyttävä, voi nämä tuntemukset vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Seuraavaksi esitetään eri mittareiden reliabiliteetit.

8.2.1 Positiivisen palautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman positiivisen palautteen summamuuttujan alfa-kertoimeksi muodostui .91. (Taulukko 3) Cronbachin alfa-kerroin on erittäin korkea, jos se on välillä 0.80–1.00. Tämä kertoo, että osiot mittaavat erittäin hyvin samaa asiaa. (Metsämuuronen 2006.) Minkään osion poistaminen ei olisi nostanut alfa-kerrointa.

TAULUKKO 3. Oppilaiden kokeman positiivisen palautteensaannin (määrä) osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja kannustaa oppilasta henkilökohtaisesti (1.)	.90
2. Opettaja osoittaa olevansa oppilaaseen tyytyväinen (1.)	.90
3. Opettaja antaa positiivista palautetta yrittämisestä (3.)	.89
4. Opettaja antaa positiivista palautetta hyvästä käyttäytymisestä liikuntatunnilla (3.)	.90
5. Opettaja antaa positiivista palautetta toisten oppilaiden huomioonottamisesta liikuntatunnilla (3.)	.90
6. Opettaja antaa positiivista palautetta toisten oppilaiden tai opettajan auttamisesta liikuntatunnilla (3.)	.90
7. Kun oppilas onnistuu suorituksessa, opettaja kehuu (4.)	.90
8. Kun oppilas onnistuu suorituksessa, opettaja huomio oppilaan positiivisilla ilmeillä tai eleillä (peukku, hymy jne.) (4.)	.90
9. Kun oppilas epäonnistuu suorituksessa, opettaja rohkaisee tai kannustaa jatkamaan (4.)	.90
Alfa (n= 377)	.91

8.2.2 Negatiivisen palautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman negatiivisen palautteen kokemisen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .83. Tämä kertoo, että osiot mittaavat samaa asiaa. Osion ”4 d) Kun oppilas onnistuu suorituksessa, opettaja jättää hänet huomioimatta” poistaminen olisi nostanut alfakertoimen arvoksi .84. Kyseistä väittämää ei kuitenkaan poistettu, sillä osio sopi sisältönsä puolesta mittariin, eikä alfakertoimen korotus olisi ollut kovin suuri. (Taulukko 4)

TAULUKKO 4. Oppilaiden kokeman negatiivisen palautteensaannin (määrä) osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja osoittaa negatiivisin ilmein oppilaalle, ettei ole tyytyväinen (1.)	.81
2. Opettaja moittii oppilaan suoritusta (1.)	.81
3. Opettaja antaa negatiivista palautetta, jos oppilas ei viitsi yrittää (3.)	.80
4. Opettaja antaa negatiivista palautetta huonosta käyttäytymisestä liikuntatunnilla (3.)	.79
5. Opettaja antaa negatiivista palautetta siitä, ettei oppilas huomioi muita oppilaita liikuntatunnilla (3.)	.80
6. Opettaja antaa negatiivista palautetta siitä, että oppilas ei auta toisia oppilaita tai opettajaa liikuntatunnilla (3.)	.81
7. Kun oppilas onnistuu suorituksessa, opettaja jättää hänet huomioimatta (4.)	.84
8. Kun oppilas epäonnistuu suorituksessa, opettaja osoittaa tyytymättömytensä negatiivisilla ilmeillä tai eleillä (vihainen ilme, pään ravistus jne.) (4.)	.81
Alfa (n= 377)	.83

8.2.3 Korjaavan palautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman korjaavan palautteen kokemisen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .78. Osiot mittaavat erittäin hyvin samaa asiaa. Osion ”1. Opettaja antaa minulle henkilökohtaisesti lisäohjeita tai auttaa suorituksen parantamisessa” poistaminen olisi nostanut alfakerrointa vain vähän, arvoon .79, joten tämän poistamiseen ei ollut tarvetta. (Taulukko 5)

TAULUKKO 5. Oppilaiden kokeman korjaavan palautteensaannin (määrä) osioiden sisäinen yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja antaa minulle henkilökohtaisesti lisäohjeita tai auttaa suorituksen parantamisessa (1.)	.79
2. Oppilaan onnistuessa, opettaja kertoo mikä suorituksessa on hyvää (4.)	.72
3. Oppilaan epäonnistuessa, opettaja korjaa suoritusta kertomalla miten sitä voi muuttaa (4.)	.75
4. Oppilaan epäonnistuessa, opettaja kertoo mikä suorituksessa on väärin (4.)	.63
Alfa (n= 364)	.78

8.2.4 Positiivisen ryhmäpalautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman positiivisen ryhmäpalautteen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .79. Osiot mittaavat erittäin hyvin samaa asiaa. (Taulukko 6)

TAULUKKO 6. Oppilaiden kokeman positiivisen ryhmäpalautteen osioiden yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja kannustaa koko luokkaa (1.)	.
2. Opettaja osoittaa olevansa koko luokkaan tyytyväinen (1.)	.
Alfa (n= 364)	.79

8.2.5 Negatiivisen ryhmäpalautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman negatiivisen ryhmäpalautteen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .77. Tämä kertoo, että osiot mittaavat erittäin hyvin samaa asiaa. (Taulukko 7)

TAULUKKO 7. Oppilaiden kokeman negatiivisen ryhmäpalautteen osioiden yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja osoittaa negatiivisesti, ettei ole tyytyväinen luokkaan (1.)	.
2. Opettaja moittii koko luokan suorituksia (1.)	.
Alfa (n= 364)	.77

8.2.6 Positiivisen yksilöpalautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman positiivisen yksilöpalautteen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .87. Osiot mittaavat täten samaa asiaa. (Taulukko 8)

TAULUKKO 8. Oppilaiden kokeman positiivisen yksilöpalautteen osioiden yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja kannustaa oppilasta henkilökohtaisesti (1.)	.
2. Opettaja osoittaa olevansa oppilaaseen tyytyväinen (1.)	.
Alfa (n= 364)	.87

8.2.7 Negatiivisen yksilöpalautteen mittarin reliabiliteetti

Opettajan antaman negatiivisen yksilöpalautteen summamuuttujan alfakertoimeksi saatiin .84. Osiot mittaavat erittäin hyvin samaa asiaa. (Taulukko 9)

TAULUKKO 9. Oppilaiden kokeman negatiivisen yksilöpalautteen osioiden yhdenmukaisuus, Cronbachin alfakerroin.

Osio	α , jos osio poistetaan
1. Opettaja osoittaa negatiivisesti, ettei ole tyytyväinen oppilaaseen (1.)	.
2. Opettaja moittii oppilaan suorituksia henkilökohtaisesti (1.)	.
Alfa (n= 364)	.84

9 TULOKSET

9.1 Opettajan antaman positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrä oppilaiden kokemana

Oppilaiden kokemusten mukaan korjaavaa palautetta sekä positiivista palautetta saatiin eniten ja negatiivista palautetta vähiten. Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja kaikkien kolmen palautelaadun saannin osalta. Tytöt kokivat saavansa positiivista palautetta tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin pojat. Pojat kokivat saavansa tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän negatiivista palautetta kuin tytöt. Tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero korjaavan palautteen saannissa. (Taulukko 10)

TAULUKKO 10. Tyttöjen ja poikien kokeman positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrien vertailu. (t-testi)

Muuttujat	N	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Positiivinen palaute (määrä)					
tytöt	182	3.23	.84	3.17	.002**
pojat	177	3.00	.71		
Negatiivinen palaute (määrä)					
tytöt	183	1.90	.66	-7.30	.000***
pojat	180	2.42	.70		
Korjaava palaute (määrä)					
tytöt	179	3.32	.77	2.63	.009**
pojat	182	3.11	.78		

***p < .001; **p < .01

Vertailtaessa palautelaatujen saannin määriä eri luokka-asteilla, todettiin että tilastollisesti erittäin merkitsevä ero luokka-asteiden välillä on positiivisen palautteen määrässä. Seitsemäsluokkalaiset kokivat saavansa enemmän positiivista palautetta kuin yhdeksäsluokkalaiset. Negatiivista palautetta yhdeksäsluokkalaiset puolestaan kokivat saavansa enemmän kuin seitsemäsluokkalaiset. Ryhmät erosivat myös korjaavan palautteensaannin kokemisessa siten, että seitsemäsluokkalaiset kokivat saavansa yhdeksäsluokkalaisia tilastollisesti merkitsevästi enemmän korjaavaa palautetta. (Taulukko 11)

TAULUKKO 11. Oppilaiden kokeman positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrien vertailu eri luokka-asteilla. (t-testi)

Muuttujat	N	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Positiivinen palaute (määrä)					
7. luokka	165	3.28	.78	4.30	.000***
9. luokka	197	2.93	.76		
Negatiivinen palaute (määrä)					
7. luokka	165	2.07	.71	-2.14	.033*
9. luokka	197	2.23	.73		
Korjaava palaute (määrä)					
7. luokka	163	3.36	.79	3.14	.002**
9. luokka	201	3.10	.75		

***p < .001; **p < .01; *p < .05

9.2 Opettajan antama ryhmä- ja yksilöpalaute oppilaiden kokemana

Vertailtaessa ryhmäpalautteen ja yksilöpalautteen välisiä eroja, huomattiin että oppilaat kokevat saavansa positiivista, korjaavaa sekä negatiivista ryhmäpalautetta tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin yksilöpalautetta. Kun tarkasteltiin positiivisen, korjaavan ja negatiivisen ryhmäpalautteen keskiarvojen eroja sekä vastaavia eroja yksilöpalautteen osalta, havaittiin että oppilaat kokivat saavansa ryhmäpalautteen osalta eniten korjaavaa ryhmäpalautetta (ka 3.39). Yksilöpalautteen osalta suurin keskiarvo (ka 2.87) oli positiivisessa palautteessa. (Taulukko 12)

TAULUKKO 12. Ryhmäpalautteen ja yksilöpalautteen vertailu. (t-testi)

Muuttujat	N	ka	kh	t-arvo	p-arvo
Positiivinen palaute (koko luokka)	374	3.23	.88	9.10	.000***
Positiivinen palaute (yksilö)	374	2.87	.91		
Korjaava palaute (koko luokka)	369	3.39	.96	12.56	.000***
Korjaava palaute (yksilö)	369	2.76	1.00		
Negatiivinen palaute (koko luokka)	378	2.21	.99	13.36	.000***
Negatiivinen palaute (yksilö)	378	1.72	.86		

***p < .001

9.3 Liikuntanumeron yhteys positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrään

Oppilaat jaettiin liikuntanumeron perusteella kolmeen ryhmään, jotka nimettiin seuraavasti; 1. ryhmään <8 arvosanan oppilaat, 2. ryhmään 8 arvosanan oppilaat ja 3. ryhmään 9–10 arvosanan oppilaat. Liikuntanumeron yhteyttä oppilaiden kokemaan positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteensaannin määrään analysoitiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla.

Tytöistä 9-10 arvosanan oppilaat kokivat saavansa tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän positiivista palautetta kuin 8 tai alle 8 arvosanan oppilaat. Alle 8 arvosanan omaavien oppilaiden ja arvosanan 8 oppilaiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa positiivisen palautteen saannin kokemisessa. Pojista alle 8 arvosanan omaavien oppilaiden ja 9-10 arvosanan omaavien oppilaiden välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Alle 8 arvosanan saaneet tytöt kokivat saavansa tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän negatiivista palautetta kuin 8 arvosanan ja 9-10 arvosanan oppilaat. Negatiivisen palautteen määrässä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja poikien osalta. Korjaavaa palautetta 9-10 arvosanan tytöt kokivat saavansa tilastollisesti erittäin merkitsevästi enemmän kuin alle 8 arvosanan oppilaat. Arvosanan 8 omaavien oppilaiden ja 9-10 arvosanan oppilaiden välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä. Myöskään korjaavan palautteen määrässä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja poikien osalta. (Taulukko 13)

TAULUKKO 13. Liikuntanumeron yhteys arvioituun palautteensaantiin tytöillä ja pojilla.

Palautteen laatu	Liikuntanumero			Ka	LSD
	1. = <8	2. = 8	3. = 9-10		
Positiivinen palaute					
tytöt (n=181)	2.83	3.01	3.58	3.22	1<3***, 2<3***
pojat (n=176)	2.71	2.97	3.16	2.97	1<2*, 3***
Negatiivinen palaute					
tytöt (n=182)	2.32	1.86	1.76	1.90	1>2***, 3***
pojat (n=179)	2.45	2.38	2.45	2.45	-
Korjaava palaute					
tytöt (n=178)	3.00	3.24	3.53	3.32	1<3***, 2<3*
pojat (n=181)	3.06	3.05	3.24	3.11	-

***p < .001; *p < .05

9.4 Liikuntanumeron yhteys positiivisen ja korjaavan palautteen kokemiseen

Liikuntanumeron yhteyttä opettajan antaman positiivisen ja korjaavan palautteen kokemiseen tutkittiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja LSD-parivertailutestin avulla.

Tytöistä 9-10 arvosanan oppilaat sekä 8 arvosanan oppilaat kokivat opettajan antaman positiivisen palautteen mukavampana kuin alle 8 arvosanan oppilaat. Arvosanan 9-10 oppilaat sekä 8 arvosanan oppilaat kokivat opettajan positiivisen palautteen innostavan heitä yrittämään tilastollisesti merkitsevästi enemmän kuin alle 8 arvosanan oppilaat. Arvosanan 9-10 oppilaat kokivat useammin, kuin alle 8 arvosanan oppilaat, että opettajan antama positiivinen palaute saa tuntemaan, että oppilas osaa. (Taulukko 14)

Arvosanan 9-10 oppilaat kokivat opettajan antaman korjaavan palautteen tilastollisesti merkitsevästi mukavampana kuin alle 8 ja 8 arvosanan oppilaat. Arvosanan 9-10 oppilaat sekä 8 arvosanan oppilaat kokivat että korjaava palaute innostavaa heitä yrittämään enemmän verrattuna alle 8 arvosanan oppilaisiin. Alle 8 arvosanan omaavien oppilaiden ja 8 sekä 9-10 arvosanan oppilaiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero siinä, saako korjaava palaute oppilaan tuntemaan, ettei hän osaa. Alle 8 arvosanan oppilaat kokivat

useammin kuin arvosanan 8 ja 9-10 oppilaat, että korjaava palaute saa heidät enemmän tuntemaan, etteivät osaa. (Taulukko 14)

TAULUKKO 14. Liikuntanumeron yhteys positiivisen ja korjaavan palautteen kokemisen osa-alueisiin.

Palautteen laatu	Liikuntanumero			Ka	LSD
	1. <8	2. 8	3. 9-10		
Positiivinen palaute...					
1. tuntuu mukavalta	4.03	4.41	4.53	4.37	1<2,3***
2. innostaa yrittämään enemmän	3.59	4.15	4.45	4.15	1<2,3***, 2<3**
3. saa tuntemaan että osaan	3.36	3.65	4.09	3.76	1<2*,3***, 2<3***
Korjaava palaute...					
1. tuntuu mukavalta	2.75	3.03	3.38	3.10	1<2*,3***, 2<3**
2. innostaa yrittämään enemmän	2.98	3.43	3.74	3.45	1<2**,3***, 2<3*
3. saa tuntemaan että en osaa	2.70	2.26	2.13	3.70	1>2**, 3***

***p < .001; **p<.01; *p < .05

9.5 Tavoiteorientaation, koululiikunnassa viihtymisen sekä positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen yhteydet

Vertailtaessa sukupuolten välisiä eroja tavoiteorientaatiossa ja liikuntatunnilla viihtymisessä, huomattiin, että tytöt olivat enemmän tehtäväorientoituneita (4.18) kuin pojat (3.84) ja vastaavasti pojat (2.62) olivat enemmän kilpailuorientoituneita verrattuna tyttöihin (1.92). Molempien sukupuolien kilpailuorientaatio oli kuitenkin melko matala. Viihtyminen liikuntatunnilla sai keskiarvoksi 3.91, mikä oli melko korkea. T-testin pe-

rusteella tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa liikuntatunnilla viihtymisessä. (Taulukko 15)

TAULUKKO 15. Taustamuuttujien keskiarvot ja keskiarvojen erot tytöillä ja pojilla. (t-testi)

Muuttuja	tytöt			pojat			t-arvo	p-arvo
	n	ka	kh	n	ka	kh		
Tehtäväorientaatio	184	4.18	.81	180	3.84	.87	3.894	.000***
Kilpailuorientaatio	180	1.92	.82	180	2.62	1.00	-7.321	.000***
Viihtyminen liikuntatunnilla	182	3.84	1.15	179	3.91	1.13	-1.125	.262

***p < .001

Tavoiteorientaatioiden, positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen ja viihtymisen yhteyttä koettuun palautteensaantiin tutkittiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimien avulla erikseen tytöillä ja pojilla. (Taulukko 16) Lähes kaikkien muuttujien välillä korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$). Tavoiteorientaation ja palautteenannon yhteyttä tarkasteltiin korrelaatiokertoimen suuruudella. Metsämuurosen (2006, 364) mukaan korrelaatio on voimakas, jos $r \geq 0.8$, huomattava, jos $0.6 \leq r < 0.8$ ja kohtalainen, jos $0.4 \leq r < 0.6$.

Tytöillä viihtymisen ja positiivisen palautteen välinen korrelaatio oli huomattava (.62). Viihtymisen ja korjaavan palautteen välillä oli myös kohtalainen yhteys. Viihtymisellä oli kohtalainen negatiivinen yhteys negatiiviseen palautteeseen, osoittaen että oppilaat, jotka kokivat saavansa enemmän negatiivista palautetta, viihtyivät huonommin liikuntatunnilla. Ne oppilaat, jotka viihtyivät liikuntatunnilla paremmin, kokivat vastaavasti saavansa opettajalta enemmän positiivista palautetta. (Taulukko 16)

Kilpailuorientaatio oli heikossa negatiivisessa yhteydessä positiiviseen palautteeseen ja korjaavaan palautteeseen. Yhteys negatiiviseen palautteeseen oli positiivinen, mutta

heikko. Tehtäväorientaatio korreloi melko voimakkaasti sekä positiiviseen palautteeseen että korjaavaan palautteeseen. Sen sijaan tehtäväorientaation yhteys negatiiviseen palautteeseen oli negatiivinen. Tämä osoittaa, että mitä tehtäväorientoituneempi oppilas on sitä enemmän hän kokee saavansa positiivista ja korjaavaa palautetta. Mitä kilpailuorientoituneempi oppilas sitä enemmän hän koki saavansa negatiivista palautetta ja vähemmän positiivista ja korjaavaa palautetta. (Taulukko 16)

Myös pojilla viihtyminen oli voimakkaimmin yhteydessä positiiviseen palautteeseen. Viihtymisen yhteys korjaavaan palautteeseen oli heikosti positiivinen ja negatiiviseen palautteeseen heikosti negatiivinen, osoittaen että pojat, jotka saavat enemmän negatiivista palautetta viihtyvät liikuntatunnilla huonommin. (Taulukko 16)

Kilpailuorientaatio korreloi negatiivisesti sekä positiiviseen palautteeseen että korjaavaan palautteeseen. Kilpailuorientaation yhteys negatiiviseen palautteeseen oli positiivinen, mutta heikko. Tehtäväorientaatio oli heikosti yhteydessä positiiviseen palautteeseen ja korjaavan palautteeseen. Sen sijaan tehtäväorientaation yhteys negatiiviseen palautteeseen oli negatiivinen, osoittaen tehtäväorientoituneempien oppilaiden kokevan saavansa vähemmän negatiivista palautetta ja enemmän positiivista ja korjaavaa palautetta. (Taulukko 16)

Tytöillä ja pojilla muuttujien väliset korrelaatiot erosivat toisistaan siten, että tytöillä korrelaatiot olivat kaikki merkitseviä ja muuttujat korreloivia toistensa kanssa voimakkaammin kuin poikien vastaavat muuttujat. Pojilla tehtäväorientaatio ei ollut yhteydessä koettuun negatiiviseen palautteeseen. Kilpailuorientaatio ei myöskään ollut yhteydessä koettuun positiiviseen palautteeseen tai korjaavaan palautteeseen. (Taulukko 16)

TAULUKKO 16. Oppilaan kokeman positiivisen, negatiivisen ja korjaavan palautteen määrien yhteydet tavoiteorientaatioihin ja viihtyvyyteen tytöillä ja pojilla. (tytöt diakonaalin alla ja pojat diakonaalin yläpuolella)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Positiivinen palaute	-	-.08	.73**	.39**	-.09	.41**
2. Negatiivinen palaute	-.43**	-	-.01	-.14	.26**	-.13**
3. Korjaava palaute	.74**	-.26**	-	.32**	-.09	.23**
4. Tehtäväorientaatio	.56**	-.47**	.53**	-	-.17**	.34**
5. Kilpailuorientaatio	-.21**	.20**	-.23**	-.37**	-	-.14
6. Viihtyminen	.62**	-.49**	.48**	.59**	-.13	-

**p<.01

10 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin 7. ja 9.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien kokemuksia liikunnanopettajan palautteenannosta, sisältäen eri palautelaatujen määrän sekä palautteen kohdistamisen yksilölle tai ryhmälle. Tavoitteena oli myös tutkia sukupuolen ja luokkatasojen välisiä eroja palautteensaannissa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin liikuntanumeron yhteyttä palautteensaannin määrään ja siihen, miten oppilas henkilökohtaisesti kokee palautteen. Tutkimuksessa selvitettiin viihtyvätkö ne oppilaat, jotka kokevat saavansa enemmän positiivista palautetta liikunnanopettajalta paremmin liikuntatunnilla kuin oppilaat, jotka kokevat saavansa vähemmän positiivista palautetta. Viimeisenä tutkittiin tavoiteorientaation yhteyttä palautteensaannin määrään ja viihtymiseen liikuntatunnilla. Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena.

10.1 Opettajan antaman palautteen määrä oppilaiden kokemana

Tulosten mukaan oppilaat kokivat saavansa eniten korjaavaa ja positiivista palautetta sekä vähiten negatiivista palautetta. Monissa tutkimuksissa on todettu, että liikunnanopetuksen palautteenanto on pääasiassa positiivista (Silverman, Tyson & Krampitz 1992; Varstala 1996, 36). Nicaisen ym. (2006) tutkimuksen mukaan oppilaat vastaavasti kokivat saavansa eniten korjaavaa palautetta ja rohkaisua opettajalta. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaiset edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Se, että oppilaat kokivat saavansa korjaavaa ja positiivista palautetta lähes yhtä paljon on myönteinen asia muun muassa oppilaiden oppimisen kannalta. Tzetzisin ym. (2008) tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että positiivisen ja korjaavan palautteen antaminen kehittää oppilaiden taitoja eniten, varsinkin vaikeampaa taitoa harjoiteltaessa. Jos ajatellaan, että oppilas saisi vain palautetta siitä, miten hänen tulisi korjata suoritustaan, eikä lainkaan kehuja suorituksesta tai yrittämisestä, voisi oppilaan mielenkiinto harjoitusta ja ylipäänsä liikuntaa kohtaan laskea. Rinkin (2010) mukaan positiivista palautetta tarvitaan, jotta oppilaat jaksavat jatkaa suorituksen tekemistä ja yrittäisivät vielä parantaa suoritustaan.

Positiivisen palautteen antaminen on yleistä ja erityisesti sanan ”hyvä” sanominen tulee monilta opettajilta huomaamattaan sen tarkemmin miettimättä mikä oppilaan suorituk-

sessä tai toiminnassa oli hyvää. (Rink 2010, 141–142). Ei ole väärin käyttää tätä ”hyvä”-sanaa, sillä se tuo kuitenkin positiivisen ilmapiirin tunnille. Täytyy vain muistaa, että se menettää merkityksensä liikaa käytettäessä ja erityisesti jos opettaja ei tarkenna, mikä suorituksessa oli hyvää. Yleinen palaute ei edistä oppilaan oppimista niin hyvin kuin spesifi palaute (Rink 2010, 141–142). Siksi yleisen positiivisen palautteen lisäksi opettajan tulisi antaa heti perään spesifiä palautetta, jolloin oppilas saa tietää mikä hänen suorituksessaan oli hyvää eli mitä hän teki oikein tai mitä hänen tulisi korjata suorituksessaan, että se onnistuisi paremmin. Tämä vaatiikin opettajalta nopeaa suorituksen analysointia, mikä voi olla haastavaa varsinkin pelitilanteissa, joissa tilanteet muuttuvat nopeasti. Spesifi palaute kehittää oppilaan oppimista, minkä vuoksi opettajien tulisikin tarkkailla omaa palautteenantoaan. Koska tämä tutkimus oli kyselytutkimus, ei opettajan antamaa spesifin palautteen määrää voitu selvittää tarkkaan, sillä spesifi palautekäsite olisi ollut oppilaille vaikea ymmärtää.

Negatiivista palautetta oppilaat kokivat saavansa vähiten, mikä oli odotettua. Liikunnanopetuksen tavoitteena on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla (Laakso 2007), joten negatiivisen palautteen runsas käyttäminen ei ole tarkoituksenmukaista. Negatiivinen palaute sai keskiarvoksi 2.2, joka oli kyselyn asteikolla ”vähän”. Jokaisella opettajalla tulee varmasti vastaan tilanteita, joissa negatiivisen palautteen käyttäminen on tarpeen, kuten turvallisuutta koskevat tilanteet tai tunnin kulkua merkittävästi häiritsevät tilanteet. Grahamin (2008) mukaan opettaja voi harkitusti käyttää negatiivista palautetta jos korjaava palaute ei saa oppilasta ymmärtämään mihin hänen tulee keskittyä. Pitää muistaa, että negatiivinen palaute harvemmin edistää oppilaan oppimista, sillä palaute ei anna oppilaille tietoa, mitä hän voi tehdä toisin (Tzetzis, Votsis ja Kourtessis 2008). Vaikka negatiivinen palaute olisi tarkoitus antaa oppilaan suorituksesta, voi se pahimmassa tapauksessa tuntua oppilaasta siltä, että häntä moititaan. Tällainen palaute ei ainakaan innosta yrittämään suoritusta uudestaan tai korjaamaan suoritusta. Opettajien antaman negatiivisen palautteen määrä kertoo vain neljän koulun liikunnanopettajien palautteenannosta. Silti oli hienoa huomata, että negatiivista palautetta käytetään hyvin vähän.

10.2 Sukupuolen ja luokka-asteiden väliset erot palautteensaannin määrässä

Tytöt kokivat saavansa enemmän korjaavaa palautetta ja vähemmän negatiivista palautetta kuin pojat. Tulokset olivat samankaltaisia Nicaisen ym. (2006) tutkimustulosten kanssa. Tosin Nicaisen ym. (2006) tutkimuksessa liikuntaryhmät olivat sekaryhmiä, ja opettajana toimivat sekä miesliikunnanopettaja että naisliikunnanopettaja. Tämän tutkimuksen liikuntaryhmissä ei ollut sekaryhmiä. Tutkimuksen tulosten mukaan tytöt kokivat saavansa merkittävästi enemmän positiivista palautetta kuin pojat. Tulos poikkeaa Nicaisen ym. (2006) tutkimuksesta, jossa sukupuolten välillä ei ollut eroa siinä, kuinka paljon oppilaat kokivat saavansa kehuja. Kehujen saantia arvioitiin Nicaisen ym. (2006) tutkimuksessa väittämällä ”Hyvä liike, loistavaa!”, joka on vastaava tämän tutkimuksen positiivisen palautteen väittämien kanssa.

Oli yllättävää, että tämän tutkimuksen tuloksissa tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero negatiivisen palautteensaannin osalta. Lisäksi positiivisen ja korjaavan palautteensaannin välillä oli myös tilastollisesti merkitsevä ero tyttöjen ja poikien välillä. Tämä ero voisi selittyä sekä opettajien että oppilaiden toiminnan eroilla. Sillä, että tyttöjä opettaa vain naisliikunnanopettaja ja poikia miesliikunnanopettaja, saattaa olla vaikutusta tuloksiin. Varstalan (1996, 60) Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan naiset ovat tunnollisempia ja puheliaampia kuin miehet. Vastaavasti miehet ovat suurpiirteisempiä ja vähäpuheisempia verrattuna naisiin. Oppilaista tyttöjen ajatellaan olevan kiltimpiä ja passiivisempia kuin poikien ja poikien taas ajatellaan olevan tyttöjä aktiivisempia ja aggressiivisempia. Lisäksi suomalainen liikuntakulttuuri vaikuttaa liikuntatuntien opetussisältöihin ja lisäksi mies- ja naisopettajien opetuksessa on eroja. (Varstala 1996, 60.) Se, että tytöt kokivat saavansa enemmän positiivista palautetta, voisi selittyä osittain naisliikunnanopettajien puheliaammalla otteella ja sillä, että tytöt ovat jossain määrin kiltimpiä kuin pojat. Voisiko olla niin, että naisliikunnanopettajat mahdollisesti kannustavat ja huomioivat oppilaitaan enemmän?

Se, miksi pojat kokivat saavansa enemmän negatiivista palautetta, voisi selittyä osittain sillä, että pojat ovat liikuntaryhmänä haastavampia hallita ja vaativat ehkä enemmän negatiivisen palautteen käyttöä. Poikien riehakkaampi käyttäytyminen voi hyvin johtaa siihen, että miesliikunnanopettajat joutuvat käyttämään negatiivista palautetta nimen-

omaan oppilaiden käyttäytymiseen liittyen. Olisivatko pojat voineet yhdistää tämän kyselyssä opettajan antamaan negatiiviseen palautteeseen puhuttaessa myös yleisesti negatiivisen palautteen saannista. Tyttöjen ja poikien liikuntatuntien sisällöt eroavat toisistaan jonkin verran. Pojille opetetaan enemmän palloilulajeja ja tytöille enemmän muun muassa musiikkiliikuntaa (Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson 2013). Tämä mahdollisesti vaikuttaa siihen, että tyttöjen liikuntatunneilla opettajan on helpompi antaa palautetta. Koska sukupuolten välillä on toimintaan ja käyttäytymiseen liittyviä eroja, näkyvät ne varmasti liikunnanopettajien toiminnassa liikuntatunnilla ja vaikuttavat myös opettajan palautteenantoon.

Seitsemäsluokkalaiset kokivat saavansa merkitsevästi enemmän sekä positiivista että korjaavaa palautetta verrattuna yhdeksäsluokkalaisiin. Yhdeksäsluokkalaiset taas kokivat saavansa negatiivista palautetta selvästi enemmän kuin seitsemäsluokkalaiset. Tässä tutkimuksessa kolmessa koulussa neljästä oli vain yksi tyttöjen liikunnanopettaja, yhdessä kaksi naisliikunnanopettajaa. Poikien liikunnanopettajia oli jokaisessa koulussa vain yksi. Luokka-asteiden välisiin eroihin on täten suurimmaksi osaksi täytynyt vaikuttaa oppilaiden ikä, sillä liikunnanopettajat ovat lähes jokaisella luokalla samat. Se, että seitsemäsluokkalaiset kokevat saavansa enemmän positiivista ja korjaavaa palautetta voisi selittyä sillä, että nuoremmat oppilaat kokevat opettajan antaman palautteen eri tavalla kuin vanhemmat oppilaat. Myös suhtautuminen liikuntaan voi olla nuoremmilla erilainen, nimittäin murrosiällä voi hyvinkin olla vaikutusta palautteensaannin kokemiseen. Seitsemäsluokkalaisilla murrosiälle ominaiset piirteet eivät välttämättä näy niin selvästi kuin myöhemmin yläasteella. Murrosiässä nuoret voivat olla herkkiä vastaanottamaan palautetta. Ehkä seitsemäsluokkalaisista näkyy vielä lapsille ominainen innostuneisuus liikuntaa kohtaan ja he arvostavat opettajaa enemmän verrattuna yhdeksäsluokkalaisiin. Oppilaiden käyttäytyminen ja toiminta voivat myös vaikuttaa siihen, että opettaja antaa positiivista palautetta enemmän oppilaille, jotka ovat kiinnostuneita liikunnasta, yrittävät liikuntatunnilla loppuun asti ja arvostavat opettajaa.

Kokan (2010) tutkimuksen mukaan 18-vuotiaat kokivat saavansa vähemmän nonverbaalia negatiivista palautetta verrattuna 13-vuotiaisiin. Tulokset ovat päinvastaiset verrattuna tämän tutkimuksen tuloksiin, mutta ne eivät ole täysin vertailukelpoiset, sillä Kokan (2010) tutkimuksessa oppilaiden ikähaarukka oli huomattavasti isompi. Vanhemmat oppilaat olivat kolme vuotta vanhempia verrattuna tämän tutkimuksen yhdek-

säsluokkalaisiin. Tästä voidaan päätellä, että lukion viimeisellä luokalla olevat kokevat saavansa selvästi vähiten negatiivista palautetta verratessa Kokan (2010) tutkimuksen tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Kasvun ja kehityksen eron yläasteikäisten ja lukioikäisten pystyy hyvin huomaamaan oppilaiden toiminnassa ja käyttäytymisessä.

10.3 Yksilöpalautteen ja ryhmäpalautteen väliset erot

Oppilaat kokivat saavansa merkitsevästi enemmän ryhmäpalautetta kuin yksilöpalautetta. Opettajalle yksilöpalautteen antaminen on hyvin haastavaa monestakin syystä. Ryhmäkoot ovat isoja eikä aika aina riitä yksilöpalautteen antamiseen (Morgan & Kingston 2008; Rink 2010, 143). Koko luokalle voi olla helpompi antaa yhteinen palaute esimerkiksi pelitilanteissa tai taitojen harjoittelutilanteessa. Opettaja voi taitojen harjoittelun aikana tarkkailla, mihin asioihin oppilaiden tulisi kiinnittää enemmän huomiota tai mikä menee jo hyvin ja antaa tästä yhteistä palautetta. Yhteinen positiivinen palaute hyvästä toiminnasta tai hyvin sujuvasta pelistä on tärkeää, sillä se tuo positiivisen tunnelman tunnille. Jos opettaja ei tiedostetusti mieti milloin, miten ja minkälaista palautetta oppilaille tulisi antaa, jää yksilöpalaute helposti vähäiseksi tai kokonaan antamatta. Voi käydä myös niin, että oppilaalle annettu palaute on vain yleistä positiivista, kuten ”Hyvä Emma!”.

Se, että oppilaat kokevat saavansa merkittävästi enemmän ryhmäpalautetta verrattuna yksilöpalautteeseen voisi johtua siitä, että ainakin pelitilanteissa yksilöpalautteen antaminen on opettajalle haastavaa, koska peli etenee nopeasti ja tilanteet menevät nopeasti ohi. Pelitilanteissa vaihtopenkillä oleville oppilaille voi helposti antaa palautetta, jolloin palaute ei keskeytä peliä. Sen sijaan taitojen harjoittelussa yksilöpalautteen antamiseen tulisi panostaa, sillä se on helpompaa, kun suoritus voidaan käydä läpi rauhassa. Opettaja voi myös kohdistaa palautteen yksittäiselle oppilaalle, josta koko muukin luokka hyötyy. Kun palaute annetaan tietylle oppilaalle muiden oppilaiden kuullen, saadaan kaikki oppilaat keskittymään oleelliseen, eli taidon harjoitteluun (Rink 2010, 143; Ryan & Ratliffe 2000). Opettajan antaessa oppilaalle yksilöllistä palautetta, on hyvä miettiä, millainen palaute on hyvä antaa niin, etteivät muut oppilaat kuule sitä ja millaisen palautteen voi antaa niin, että muutkin sen kuulevat ja hyötyvät palautteesta. Opettajan tulee muistaa, että jokainen oppilas kokee palautteen eri tavalla. On oppilaita, jotka ei-

vät välitä vaikka muut oppilaat kuulisivat opettajan antaman korjaavan palautteen. Toiset oppilaat taas voivat kokea opettajan antaman korjaavan palautteen ikävänä asiana jos koko luokka kuulee sen. Tästä syystä opettajan tulisi panostaa oppilaantuntemukseen. Tanin ym. (1996) tutkimuksen mukaan kokeneemmat opettajat antoivat enemmän palautetta yksittäiselle oppilaalle verrattuna kokemattomampiin opettajiin. Vastaavasti kokemattomammat opettajat antoivat enemmän ryhmäpalautetta kuin yksilöpalautetta. Yksilöpalautteen antaminen kehittyy usein opetuskokemuksen myötä kun tunnin organisointiin ja muuhun toimintaan liittyvät asiat alkavat tulla rutiiniksi.

Tulosten mukaan oppilaat kokivat saavansa korjaavaa ja positiivista ryhmäpalautetta selvästi enemmän kuin negatiivista ryhmäpalautetta. Tulokset ovat samansuuntaiset ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten kanssa, jossa tutkittiin positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen määrän kokemista. Yksilöpalautteensaannin osalta oppilaat kokivat saavansa positiivista ja korjaavaa palautetta eniten ja negatiivista yksilöpalautetta vähiten. Tulos tuntuu totuudenmukaiselta, sillä opettamiseen kuuluu olennaisesti se, että korjataan oppilaiden suorituksia ja kannustetaan sekä annetaan positiivista palautetta onnistumisista, yrittämisestä tai jonkin suorituksen kehittymisestä.

10.4 Liikuntanumeron yhteys palautteensaannin määrään ja palautteen kokemiseen

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaan liikuntanumeron todettiin olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon oppilas kokee saavansa positiivista, korjaavaa tai negatiivista palautetta. Hyvän, kiitettävän ja erinomaisen arvosanan saaneet tytöt kokivat saavansa positiivista palautetta merkitsevästi enemmän kuin alle 8 arvosanan oppilaat. Tämä tulos on hieman huolestuttava, sillä nimenomaan heikompien oppilaiden tulisi saada vähintään yhtä paljon positiivista palautetta mitä yli 8 arvosanan oppilaat saavat, jotta nämä oppilaat innostuisivat liikunnasta enemmän. Pojista kiitettävän ja erinomaisen arvosanan oppilaat kokivat saavansa selvästi enemmän positiivista palautetta kuin alle 8 arvosanan saaneet pojat. Se, että korkeamman arvosanan saaneet oppilaat kokevat saavansa enemmän positiivista palautetta, voi johtua siitä, että opettajan on mahdollisesti helpompi antaa ainakin suoritukseen liittyvää positiivista palautetta, koska oletettavasti taitava oppilas onnistuu suorituksessa tai tehtävässä useammin kuin liikuntataidoiltaan

heikompi oppilas. Toiset oppilaat ovat taitavampia ja kiinnostuneempia liikunnasta, mutta opettajan tulisi kuitenkin pyrkiä antamaan jokaiselle oppilaalle tasapuolisesti palautetta ja huomioida jokainen yksilönä.

Tytöistä kiitettävän ja erinomaisen arvosanan oppilaat kokivat saavansa merkittävästi enemmän korjaavaa palautetta kuin alle 8 arvosanan saaneet oppilaat. Voisiko tämä johtua siitä, että taitavimmat oppilaat ovat kiinnostuneempia liikunnasta tai ovat vastaanottavaisempia korjaavalle palautteelle, koska he haluavat kehittyä. He saattavat jopa itse aktiivisesti kysyä opettajalta mitä heidän tulisi tehdä toisin, että onnistuisivat tehtävässä paremmin. Poikien osalta liikuntanumerolla ei ollut merkitystä siihen, kuinka paljon oppilaat kokivat saavansa korjaavaa ja negatiivista palautetta. Ehkä liikunnanopettajien toiminnalla on tähän yhteys. Voisiko olla niin, että miesliikunnanopettajat antavat tasaisesti jokaiselle oppilaalle korjaavaa palautetta riippumatta siitä, mikä arvosana oppilaalla on? Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan liikunnan arvosana muodostuu eri tekijöistä, joita ovat: eri lajien lajitaidot, oppimis- ja yrittämishalun näyttäminen, liikuntatunnille varustautuminen, vastuullisuus ja toisten oppilaiden huomiointaminen sekä yleisten sääntöjen noudattaminen. Weckmanin (2008) pro gradu-tutkielman tulosten perusteella liikunnanopettajat painottivat eniten taitojen osaamista ja ryhmässä toimimista (ka 40,9 %). Lähes yhtä paljon opettajat painottivat yrittämistä ja asennoitumista liikuntaan (ka 30,4 %). Liikuntanumero muodostuu siis pitkälti myös muistakin tekijöistä kuin lajitaidoista. Sitä, miten tämän tutkimuksen eri koulujen liikunnanopettajat noudattavat arviointikriteereitä, ei selviä tässä tutkimuksessa.

Tytöistä alle 8 arvosanan oppilaat kokivat saavansa hyvän ja sitä paremman arvosanan oppilaita merkitsevästi enemmän negatiivista palautetta. Ehkä heikomman arvosanan saaneet oppilaat kokevat opettajan antaman korjaavan palautteen negatiivisena asiana, jolloin he ovat voineet vastata kyselyyn saavansa negatiivista palautetta enemmän, mitä opettaja todellisuudessa antaa. Kyselyn vastauksiin voi myös vaikuttaa oppilaan yleinen suhtautuminen koululiikuntaan ja henkilökohtainen suhde liikunnanopettajaan. Jos oppilas kokee koululiikunnan tai liikunnanopettajan toiminnan negatiivisesti, voi se vaikuttaa negatiivisen palautteen kokemisen määrään. Tyttöjen ja poikien väliset erot positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteen yhteydestä liikuntanumeroon voivat lisäksi johtua muun muassa sukupuolelle ominaisista tekijöistä.

Palautteen määrän kokemisen lisäksi oppilailta kysyttiin opettajan antaman positiivisen ja korjaavan palautteen herättämiä tunteita, kuten tuntuuko palaute mukavalta, innostaako se yrittämään enemmän ja saako se tuntumaan, että oppilas osaa. Korjaavan palautteen osalta viimeinen väittämä käännettiin seuraavasti: ”korjaava palaute saa tuntumaan että oppilas ei osaa”. Opettajan tulee muistaa, että jokainen oppilas on erilainen ja kokee opettajan antaman palautteen eri tavalla. Oppilas voi esimerkiksi kokea korjaavan palautteen ikävänä asiana ja yhdistää sen negatiiviseksi palautteeksi tai vastaavasti ottaa palautteen vastaan positiivisin mielin ja ajatella oppivansa palautteen avulla parantamaan suoritustaan. Tulosten mukaan oppilaan liikuntanumeron ollessa korkeampi, oli oppilas enemmän samaa mieltä väittämien kanssa tutkittaessa positiivisen palautteen herättämistä tunteista. Oli mielenkiintoista huomata, että oppilaan liikuntanumero vaikutti yllättävän paljon siihen, miten oppilas koki opettajan antaman palautteen. Voisiko tähän olla syynä se, että heikommat oppilaat eivät usko, että opettaja oikeasti tarkoittaa mitä sanoo, antaessaan positiivisen palautteen. Ehkä he eivät usko, että ovat tehneet hyvän suorituksen ja eivät koe, että siitä saatu positiivinen palaute on aidosti osoitettu oppilaille. Tätä ei toki voi yleistää, mutta voisi ajatella, että joidenkin oppilaiden kohdalla tämä pitäisi paikkansa. Korkeamman arvosanan oppilaat mahdollisesti kokevat liikunnan positiivisesti, joten he ehkä jopa odottavat positiivisen palautteen saamista. Henderlong ja Lepper (2002) tuovat tutkimuksessaan esiin, että positiivinen palaute lisää sisäistä motivaatiota jos palautteenantaja rehellisesti on tarkoittanut mitä on sanonut ja jos onnistuminen on muun muassa oppilaan yrityksen ansioita eikä liity vain taitoihin. Siksi onkin tärkeää, että liikunnanopettaja todella tarkoittaa sitä mitä sanoo ja antaa positiivista palautetta myös yrittämisestä.

Korjaavan palautteen kokemisessa oli myös merkittäviä eroja heikomman arvosana saaneiden ja kiitettävän tai erinomaisen arvosanan saaneiden välillä. Korjaavan palaute tuntui korkeamman arvosanan omaavien oppilaiden mielestä mukavammalta ja innosti yrittämään enemmän verrattuna heikomman arvosanan omaaviin oppilaisiin. Korkeamman arvosanan oppilaat tietävät itsekkin, että ovat liikunnassa hyviä, joten he mahdollisesti ottavat opettajan antaman korjaavan palautteen vastaan mielellään ja kokevat, että se auttaa heitä oppimaan. Heikomman arvosanan oppilaat olivat enemmän sitä mieltä, että opettajan antama korjaava palaute saa tuntumaan että he eivät osaa. Mahdollisesti

alle 8 arvosanan oppilaat ovat epävarmempia omista taidoistaan ja voivat kokea opettajan antaman korjaavan palautteen olevan heikkouden merkki ja siksi eivät koe, että korjaavan palautteen saaminen on mukavaa. Sillä, miten opettaja antaa palautteen onkin suuri merkitys oppilaalle. Jos palautteen tarkoitus on olla suoritusta korjaava, olisi hyvä antaa palaute positiivisella tavalla. Korjaava palaute tulee antaa niin, että oppilas ei loukkaannu. (Rink 2010, 142–143; Graham 2008, 155.) Lintusen (2007) mukaan erityisesti kookkaammat sekä taidoltaan heikommat oppilaat tarvitsevat kannustamista ja positiivista palautetta, etteivät he vetäydy pois liikunnan parista myöhemmin. Tämän vuoksi korjaavan palautteen lisäksi pitäisi muistaa antaa positiivista palautetta vaikka oppilas parantaisi suoritustaan vain vähän. Tällöin oppilaalle tulee hyvä mieli, motivoitua tehtävää kohtaan voi lisääntyä ja oppilas jaksaa mahdollisesti panostaa suorituksen korjaamiseen vielä enemmän.

10.5 Tavoiteorientaation, viihtymisen sekä eri palautelaatujen yhteydet

Tulosten perusteella oppilaat jotka kokivat saavansa muita oppilaita enemmän positiivista palautetta, viihtyivät liikuntatunnilla paremmin. Vastaavasti oppilaat, jotka kokivat saavansa muita enemmän negatiivista palautetta, viihtyivät liikuntatunneilla huonommin. Myös korjaavan palautteensaannin ja koululiikunnassa viihtymisen yhteys oli melko korkea. Nämä tulokset olivat hyvin todenmukaisia, sillä kärjistetyksi voisi ajatella, että tuskin kukaan viihtyisi liikuntatunnilla, jossa opettaja pääasiassa moittisi oppilaiden huonoja suorituksia, eikä kehuisi yhtään heidän suorituksiaan. Edellä oleva tutkimuskysymys selvitti liikuntanumeron yhteyttä palautteensaantiin. Todettiin, että mitä parempi oppilaan liikuntanumero oli, sitä enemmän oppilas koki saavansa positiivista palautetta. Eniten positiivista palautetta saaneet oppilaat olivat niitä, kenellä arvosana oli kiitettävä tai erinomainen. Toisin sanoen nämä oppilaat viihtyivät liikuntatunnilla parhaiten, sillä tulosten perusteella viihtyminen ja positiivinen palaute korreloivat voimakkaasti. Tämän tutkimuksen tuloksen voidaan täten sano olevan samansuuntainen Soinin ym. (2007) tutkimuksen tuloksen kanssa, joka osoitti että paremman liikuntanumeron oppilaat viihtyivät liikuntatunnilla paremmin. Voidaan olettaa, että liikuntanumeron 10 saaneilla oppilaille on hyvät liikuntataidot, sillä liikuntataitojen osaaminen on yksi osa mikä vaikuttaa liikuntanumeroon. On siis hyvin luonnollista, että oppilas viihtyy liikuntatunnilla

jos hän kokee pätevyyttä liikunnassa. Tätä ei kuitenkaan voi yleistää koskemaan kaikkia erinomaisen liikuntanumeron saaneita oppilaita.

Liikunnanopetuksen yhtenä haasteena onkin, miten saada heikommat oppilaat viihtymään liikuntatunnilla paremmin. Jos liikuntataitojen oppiminen on vaikeaa, eikä oppilas koe riittävästi onnistumisen elämyksiä ja sitä kautta saa pätevyyden tunnetta, ei hän varmasti motivoitu harjoituksista eikä myöskään viihdy liikuntatunneilla. Tärkeää olisi sikin eriyttää opetusta oppilaiden taitojen mukaan niin että jokainen oppilas saisi kokea onnistumisia. Mutta riittääkö eriyttäminen saamaan heikomman arvosanan oppilaat viihtymään liikuntatunnilla yhtä hyvin kuin korkeamman arvosanan oppilaat? Se on varmasti hyvin pitkälti opettajan toiminnasta kiinni. Mouratidiksen ym. (2008) mukaan oppilaiden yksilöllistä kehittymistä ja oppimista on hyvä korostaa eikä oppilaita tulisi vertailla toisiin oppilaisiin. Nämä asiat lisäävät oppilaan sisäistä motivaatiota. Lisäksi nämä asiat ovat ominaisia tehtäväsuuntautuneelle oppimiselle. Opettajan toiminnalla voidaan siis hyvin pitkälti vaikuttaa siihen, että oppilaat viihtyisivät liikuntatunnilla paremmin.

Tutkimuksessa selvitettiin tavoiteorientaation yhteyttä positiivisen, korjaavan ja negatiivisen palautteensaannin kokemiseen. Tuloksista kävi ilmi, että mitä enemmän oppilas oli tehtäväorientoitunut, sitä enemmän oppilas koki saavansa positiivista ja korjaavaa palautetta. Vastaavasti mitä kilpailuorientoituneempi oppilas oli, sitä enemmän oppilas koki saavansa negatiivista palautetta ja sitä vähemmän positiivista sekä korjaavaa palautetta. Tulos ei sinänsä ollut yllättävä, sillä tehtäväsuuntautunut oppilas kokee tärkeäksi muun muassa liikuntatunnilla yrittämisen, omissa taidoissa kehittymisen ja kokee epäonnistumisten kuuluvan osana oppimiseen. Näistä asioista opettajan on helpompi antaa positiivista palautetta kuin kilpailusuuntautuneelle motivaatioilmastolle ominaisista tekijöistä. Positiivisen palautteen antaminen kilpailusta toisten oppilaiden kanssa tai siitä, että oppilas näyttää muille olevansa parempi kuin muut, ei kuulosta realistiselta. Vertailtaessa tyttöjen ja poikien välisiä eroja tehtäväorientaatioissa ja kilpailuorientaatioissa, huomattiin, että tytöt olivat poikia vähemmän kilpailusuuntautuneita ja kokivat liikuntatunnit merkittävästi enemmän tehtäväsuuntautuneiksi. Ehkä tyttöjen liikuntatunneilla ei korostu niin paljon kilpailu kuin poikien liikuntatunneilla ja tunnit korostavat tehtäväsuuntautunutta oppimista. Tämä ero voi johtua tyttöjen ja poikien liikuntatuntien eri lajien painottumisesta. Tämä näkyi myös tyttöjen poikien välisten korrelaatioiden voi-

makkuudessa. Tyttöjen osalta korrelaatiot olivat hieman voimakkaammat verrattuna poikiin.

Stain, Bloom ja Sabiston (2012) tutkivat nuorten jääkiekkoilijoiden palautteensaannin kokemisen yhteyttä motivaatioilmastoon. Tässä tutkimuksessa selvitettiin vastaavasti palautteensaannin yhteyttä tavoiteorientaatioon. Tämän tutkimuksen tavoiteorientaatiota mitattiin Soinin (2006, 42) koululiikuntaan kehitetyllä motivaatioilmastomittarilla, joka kohdistui tehtäväsuuntautuneeseen ja kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Täten tutkimuksen tuloksia voidaan vertailla Stainin ym. (2012) tutkimuksen tuloksiin palautteensaannin yhteyksistä motivaatioilmastoon. Tulokset olivat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Stainin ym. (2012) tutkimuksesta kävi ilmi, että valmentajan positiivisella palautteenannolla on positiivinen yhteys tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja vastaavasti negatiivinen palautteenanto vaikuttaa positiivisesti kilpailusuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Myös korjaavan palautteensaannin kokeminen korreloi positiivisesti tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa. (Stain, Bloom & Sabiston 2012.)

10.6 Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimus oli kvantitatiivinen kyselytutkimus ja yhtenä vahvuutena tutkimuksessa oli kvantitatiiviselle tutkimukselle tärkeä ominaisuus, kattava kohdejoukko (n=380). Tämän ansiosta voitiin tarkastella sukupuolten ja luokka-asteen välisiä eroja palautteenannon kokemisessa sekä jakaa oppilaat ryhmiin liikuntanumeron perusteella. Tämä oli tutkimuksen kannalta hyödyllistä, sillä useimmat tutkimusongelmat pitivät sisällään ryhmien välistä vertailua. Kysely toteutettiin jokaisessa koulussa opettajan valvonnassa, jolloin heillä oli mahdollista kysyä opettajalta apua, jos siihen oli tarve. Lisäksi opettajia oli ohjeistettu lukemaan kyselyn alussa oleva teksti, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja mitä käsitteellä palaute tarkoitetaan sekä mainittiin oppilaille, että tutkimustulokset käsitellään luottamuksellisesti.

Tutkimuksessa käytetyistä mittareista viihtymistä ja tavoiteorientaatiota mittaavat mittarit olivat luotettavia, koska niitä on käytetty useissa muissa tutkimuksissa. Kyselylo-

makkeen palautteenantoa koskevia mittareita ei voitu käyttää sellaisenaan tutkimustuloksia analysoitaessa. Palautetta kartoittavista mittareista tuli muodostaa erikseen positiivista, korjaavaa ja negatiivista palautteenantoa selvittävät summamuuttujat. Esimerkiksi eri mittareiden positiiviseen palautteeseen liittyvistä väittämistä muodostettiin summamuuttuja. Näin pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin. Halusin selvittää oppilaiden kokemuksia palautteensaannista, jolloin tutkimukseen tuli kehittää uusia mittareita kirjallisuutta ja aikaisempia palautteenantoon liittyviä tutkimuksia apuna käyttäen. Aikaisemmista tutkimuksista ei löytynyt mittareita, joita olisi voinut suoraan soveltaa tähän tutkimukseen. Palautteenantoa mittaavista mittareista on vaikea sanoa, kuinka luotettavia ne olivat. Kuitenkin kaikkien palautteenantoa mittaavien summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet olivat korkeat, mikä oli hyvä asia luotettavuuden kannalta. Koska kysely pohjautui oppilaiden mielipiteisiin, voi oppilaiden kokemukset edeltävästä liikuntatunnista vaikuttaa vastauksiin positiivisesti tai negatiivisesti.

Tutkimuksen heikkoutena voisi sanoa olleen tutkimustulosten yleistettävyyden. Kaikkiin tuloksiin vaikutti lähinnä koulujen liikunnanopettajien toiminta. Tulokset olivat siis liikunnanopettajan toiminnasta riippuvaisia, eivätkä siten olleet täysin yleistettävissä koskemaan suurempaa joukkoa. Tuloksista ei selviä millaista palautetta naisopettajat tai miesopettajat antavat oikeasti eri kouluissa tai onko mies- ja naisopettajien palautteenannossa joitakin eroja. Koulujen tuloksien vertailu ei olisi tuottanut merkityksellisiä tuloksia, eikä niiden tutkiminen olisi ollut eettisesti hyväksyttävää. Yhtenä heikkoutena voidaan pitää sitä, että kaikkia tuloksia ei voinut verrata aikaisempiin tutkimustuloksiin, sillä samoihin tutkimusongelmiin perehtyneitä tutkimuksia ei juuri löytynyt. Usein ulkomailla liikunnanopetus on toteutettu sekaryhmissä, jolloin tutkimuksien tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia. Toisaalta tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää sitä, että tutkimuksesta tuli esiin tilastollisesti merkitseviä tuloksia, joita ei ole aikaisemmin tutkittu. Kirjallisuuskatsauksessa on käytetty paljon kansainvälisiä ja alkuperäisiä lähteitä sekä melko paljon tuoreita tutkimusartikkeleita.

10.7 Jatkotutkimusehdotukset

Opettaja pystyy halutessaan kehittämään omaa palautteenantoaan keräämällä tietoa oppilaiden palautteensaannin kokemisesta. Jotta saataisiin täsmällisempää tietoa oppilaiden kokemuksista, tulisi tehdä pitkittäistutkimus, jolloin tutkimusaineisto kerättäisiin esimerkiksi lukuvuoden alussa ja lopussa. Kun oppilas täyttäisi jokaisen tai tiettyjen liikuntatuntien jälkeen kyselylomakkeen palautteensaannin kokemisesta, olisi oppilaalla vielä kirkkaana mielessä saiko hän palautetta ja voisi jopa muistaa mitä opettaja on sanonut hänelle. Kyselylomakkeen tulisi olla helppo ja nopea täyttää, ettei se veisi opetukselta liikaa aikaa. Tästä tosin kertyisi paljon aineistoa, mikä olisi tutkijalle työlästä. Täytyy muistaa, että tutkittaessa opettajan palautteenantoa ja oppilaiden kokemuksia opettajan palautteenannosta, liikunnanopettajan toiminta vaikuttaa ensisijaisesti tutkimustuloksiin.

Aihetta voisi lähestyä myös haastattelun tai videoinnin keinoin. Videointi ei välttämättä ole täysin totuudenmukainen, sillä kuvaustilanteessa opettaja tahtomattaankin käyttäytyy eritavalla kuin luokassa yksin oppilaiden kanssa ollessaan. Haastattelun järjestäminen vaatii tutkijalta enemmän aikaa ja joustavuutta, eikä tutkittavien määrä voi olla kovin suuri, sillä haastattelut vievät aikaa. Lisäksi oppilaiden haastattelu tulisi tapahtua heti liikuntatuntin jälkeen, jolloin tunnin tapahtumat ovat vielä hyvin oppilaan mielessä. Oppilailta voisi kysyä opettajan antaman palautteen kokemisen lisäksi, millaista palautetta oppilaat toivoisivat saavansa enemmän tai missä tilanteissa opettajan pitäisi antaa enemmän palautetta.

Tässä tutkimuksessa opettajien määrä oli melko pieni, joten heidän ryhmitteleminen iän tai sukupuolen mukaan ei olisi ollut järkevää. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää opettajien palautteenannossa ilmeneviä eroja esimerkiksi iän, sukupuolen tai työkokemuksen mukaan. Yksilöpalautteen saaminen oli tämän tutkimusten tulosten mukaan vähäisempää kuin ryhmäpalautteen saaminen. Tässä tutkimuksessa positiivista palautetta oppilaat kokivat saavansa sitä enemmän, mitä parempi liikuntanumero oppilaalla oli. Olisikin mielenkiintoista tietää jakautuuko yksilöpalautteen saaminen oppilaiden kesken myös liikuntanumeron perusteella.

Liikunnanopettajien palautteenantoa on tutkittu melko vähän Suomessa, eikä palautteenannon selvittämisen tueksi ole kehitelty suomenkielistä palautteenannonmittaria. Nicaise ym. (2006) kehittivät menetelmän PTFQ eli Perceived Teacher Feedback Questionnaire, joka on muokattu valmentajien palautteenantoa tutkivasta kyselystä Coaching Feedback Questionnaire. Valmentajien palautteenantoa on siis tutkittu hieman enemmän. Opettajien palautteenantoa monipuolisemmin selvittävän mittarin kehittäminen ja testaaminen olisi hyödyllistä ajatellen palautteenannon jatkotutkimuksia.

LÄHTEET

- Ames, C. 1992. Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161–176.
- Amorose, A.J., & Horn, T.S. 2000. Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 22, 63–84.
- Anderson, D. I., Magill, R. A., Sekiya, H. & Ryanin, G. 2005. Support for an Explanation of the guidance effect in motor skill learning. *Journal of Motor Behavior*, 37 (3), 231–238.
- Bryan, C. & Solomon, M. 2012. Student education in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behaviour* 35, 267–285.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins Publishers.
- Cox, A. & Williams, L. 2008. The roles of perceived teacher support, motivational climate and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30, 222–239.
- Cox, A., Smith, A. & Williams, L. 2008. Change in physical education motivation and physical activity behaviour during middle school. *Journal of Adolescent Health* 43, 506–513.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125, 627–668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Duda, J. 2001. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 129–182.

- Epstein, J. L. 1989. Family structures and student motivation. A developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. San Diego, CA: 259–295.
- Gallahue, D.L. & Cleland, F.E. 2003. *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Graham, G. 2008. *Teaching children physical education becoming a master teacher*. 3rd ed. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, T. 2010. *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Koka, A. 2010. The effect of age on relationships between perceived teaching behaviours, basic psychological and self-determined motivation in physical education. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 15, 23–34.
- Koka, A. & Hein, V. 2005. The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology* 26, 5–23.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An examination of goal orientation, sense of coherence, and motivational climate as predictors of perceived physical competence. *Scandinavian sport studies forum*, 1, 133–151.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Laakso, L. 2007. *Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16-24.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. *Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Lintunen, T. 2007. *Liikunta kouluiässä*. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 152–155.
- Liukkonen, J. 1998. *Enjoyment in youth sports: A goal perspectives approach*. Research Reports on Sport and Health Sciences. LIKES- Research Center for Sport and Health Sciences. University of Jyväskylä, Finland.

- Liukkonen, J., Jaakkola, T., & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Luke, M. D. & Sinclair, G. D. 1991. Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 11, 31–46.
- Martin, J. & Kulinna, P. 2005. A social cognitive perspective of physical-activity-related behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 24, 265–281.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. 1999. Models of concentration in natural environments: A comparative approach based on streams of experimental data. *Social Behaviour & Personality* 27 (6), 603–638.
- Morgan, K. & Kingston, K. 2008. Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13 (2), 109–129.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Sideridis, G. 2008. The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 30, 240–268.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. J. & Cogérino G. 2007a. Girls' and boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences* 25, 915–926
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J. & Amorose, A. J. 2006. Students' perceptions of teachers' feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education* 25, 36–57.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J. & Davis, K. 2007b. Teacher feedback and interactions in physical education: Effect of student gender and physical activities. *European Physical Education Review* 13, 319–337.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2008. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Koppo.
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus, 10–27.

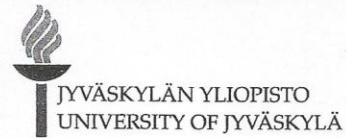
- Palomäki, S. 2003. Liikunnanopettajaksi opiskelevat oman opetuskäyttötymisen tutkijoina ja kehittäjinä. Opetuksen reflektointi Didaktisen observoinnin -kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pellet, T. M. & Harrison, J. M. 1995. The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education* 15, 53–63.
- Piéron, M. & Cheffers, J. 1988. Research in sport pedagogy. Empirical analytical perspective. Schorndorf: Hofmann. ICSSPE Sport Science Studies 2.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: WS Bookwell.
- Rintala, P., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat liikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50, 38–44.
- Rink, J. E. 2010. Teaching physical education for learning. 6th ed. St. Louis: Mosby.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–30.
- Roberts, G. C. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs, and the motivational climate. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–50.
- Ryan, S. & Ratliffe, T. 2000. Keeping kids on-task with crossgroup feedback. *Strategies* 13 (6), 34–35.
- Scanlan, T. K. & Simons, J. P. 1992. The construct of sport enjoyment. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 199–215.
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M. & Simons, J. P. 1993. Sources of enjoyment of youth sport athletes. *Journal of Pediatric Exercise Science* 5, 275–285.
- Schmidt, R.A. 1991. Motor learning and performance: from principles to practice. Champaign IL: Human Kinetics.

- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. 3rd ed. Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. 1993. Student characteristics, practice and achievement in physical education. *Journal of Educational Research* 87, 54–61.
- Silverman, S., Tyson, L. & Krampitz, J. 1992. Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching & Teacher Education* 8 (4), 333–344.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 120, University of Jyväskylä, Finland.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmasto ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta & Tiede*, 44, 45–51.
- Stain, J., Bloom G. A. & Sabiston, C. 2012. Influence of perceived and preferred coach feedback on youth athletes' perceptions of team motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise* 13, 484–490.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D. C. 2007. Self-determination and motivation in physical education. Teoksessa M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (toim.) *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 71–100.
- Tan, S. 1996. Differences between experienced and inexperienced physical education teacher's augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education* 15, 151–170.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa – liikuntamotivaatio. Teoksessa P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) *Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 50. Helsinki: Valtionpainatuskeskus, 151–175.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. LIKES- tutkimuskeskus*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 55–80.
- Treasure, D. C. 2001. Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. Teoksessa G.C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 79–100.

- Tsetseli, M., Malliou, V., Zetou, E., Michalopoulou, M. & Kambas, A. 2010. The effect of coordination training program on the development of tennis service technique. *Biology of Exercise* 6 (1), 29–36.
- Tzetzis, G., Votsis, E. & Kourtessis, T. 2008. The effect of different corrective feedback methods on the outcome and self-confidence of young athletes. *Journal of Sports Science and Medicine* 7, 371–378.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Kostruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 125–139.
- Vasunta, M. 2006. Voimistelu ja sen opettaminen. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Vetter, R. E. & Reusser, J. K. 2009. Learning to be an effective teacher: Strengthening observation skills. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 19, 4–14.
- Wankel, L. M. 1997. “Strawpersons”, selective reporting and inconsistent logic: A response to Kimiecik and Harris’s analysis of enjoyment. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 98–109.
- Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi – kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Zeng, H. Z., Leung, R., Liu, W. & Hipscher, M. 2009. Physical education in urban high school class settings: Features and correlations between teaching behaviours and learning activities. *Physical Educator Early Winter* 66 (4), 186–197.

LIITTEET

LIITE 1. Kirje koulujen rehtoreille



Jyväskylässä 10.2.2012

Arvoisa rehtori!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa liikuntapedagogiikkaa ja teen pro gradu – tutkielmaani koskien liikunnanopettajien palautteen antoa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 7. ja 9.luokkalaisten mielipiteitä ja kokemuksia liikunnanopettajan palautteen annosta. Millaista palautetta oppilaat kokevat saavansa? Kokevatko oppilaat opettajan palautteen eri tavalla? Onko palautteella yhteyttä oppilaiden motivaatioon koululiikuntaa kohtaan?

Tarkoituksena olisi toteuttaa aineiston keruu helmi-maaliskuussa neljässä yläkoulussa ja tiedustelen olisiko minulla mahdollisuutta saada myös teidän koulu mukaan tutkimukseeni. Aineiston kerääminen tapahtuu kyselylomakkeella (ks. liite). Kyselyn täyttämiseen kuluu aikaa noin 15–30 minuuttia. Kaikki aineisto, jonka tulen keräämään käsitellään täysin luottamuksellisesti ja yksittäisen henkilön vastauksia on mahdotonta tunnistaa tutkimustuloksista. Olen valmis tulemaan itse keräämään aineiston oppilailta, jos se on mahdollista ja löydämme yhteisen ajan. Minulle sopii myös se, että koulunne liikunnanopetuksesta vastaavat opettajat keräävät aineiston ja tulen myöhemmin noutamaan sen.

Opinnäytetyöni tulosten avulla liikunnanopettajat saavat tietoa esimerkiksi siitä, miten eritasoiset oppilaat kokevat palautteen. Lisäksi saamme tietoa siitä, onko palautteenannolla merkitystä oppilaiden motivaatioon koululiikuntaa kohtaan. Koulunne liikunnanopettajat saisivat myös tietoa liikunnanopetukseen liittyvästä palautteenannosta ja pystyisivät halutessaan kehittämään omaa toimintaansa kyseisellä alueella.

Toivon, että suhtaudutte myönteisesti tutkimukseeni ja pyyntööni. Vastaan mielelläni tutkimustani koskeviin kysymyksiin. Olen yhteydessä teihin viikon sisällä, niin voimme keskustella tarkemmin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä asioista.

Ystävällisin terveisin,

Marianne Uotila, opinnäytetyön tekijä
marianne.m.uotila@student.jyu.fi

0400 528 902

Opinnäytetyön ohjaaja:
 LitT, erikoistutkija Pipsa Nieminen

LIIKUNTA- JA TERVEYSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
 FACULTY OF SPORT AND HEALTH SCIENCES

Postiosoite: PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
 Postal address: P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä, Finland
 Käyntiosoite/Street address: Rautpohjankatu 8 A, Viveca-rakennus
 Puh./Tel.: +358 (0)14260 1211 • Fax: +358 (0)14260 2001
 www.jyu.fi/sport • Business ID, VAT-code: FI02458947

LIITE 2. Kyselylomake

Hei yläkoululainen!

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää yläkouluikäisten oppilaiden mielipiteitä koulu liikunnasta, liikuntatunneista ja opettajan antamasta palautteesta liikuntatunnilla. Palautteella tarkoitetaan opettajan oppilaille antamaa tietoa esimerkiksi liikuntasuorituksen onnistumisesta. Se voi olla hyvän suorituksesi kehumisen lisäksi käyttäytymisesi kehumista, suorituksesi virheiden korjaamista sekä opettajan positiivisten tai negatiivisten ilmeiden ja eleiden ilmaisemista toiminnastasi.

Kyselyn vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Kyselyn tulosten avulla saamme mahdollisuuden kehittää koulusi liikuntatunteja. Toivon, että luet kysymykset huolellisesti ja vastaat kyselyyn rehellisesti ympäröimällä vain yhden, parhaiten sinun tuntemuksiasi kuvaavan vaihtoehdon.

Koulu: _____

Päivämäärä: ____ / ____ / 2012

Ympyröi.

Taustatiedot

Olen:	tyttö	poika
Luokka-aste:	7.lk	9.lk

Pakollisen liikunnan arvosana viimeksi saadussa todistuksessani oli

4 5 6 7 8 9 10

1. Kerro kuinka paljon opettajasi antaa palautetta yhteisesti koko luokalle sekä kuinka paljon opettaja antaa sinulle palautetta. Ympyröi vastauksesi.

Vastausvaihtoehdot:

- 1 Erittäin vähän
- 2 Vähän
- 3 Jonkin verran
- 4 Paljon
- 5 Erittäin paljon

Liikuntatunnilla opettajamme...

	Erittäin vähän	Vähän	Jonkin verran	Paljon	Erittäin paljon
a) kannustaa koko luokkaa	1	2	3	4	5
b) osoittaa olevansa meihin tyytyväinen	1	2	3	4	5
c) antaa yhteisesti koko luokalle lisäohjeita, miten voimme parantaa suorituksiamme	1	2	3	4	5
d) osoittaa negatiivisesti, ettei ole tyytyväinen luokkaamme (sanallisesti tai ilmein)	1	2	3	4	5
e) moittii suorituksiamme	1	2	3	4	5
f) kannustaa minua henkilökohtaisesti	1	2	3	4	5
g) osoittaa olevansa minun tyytyväinen	1	2	3	4	5
h) antaa minulle henkilökohtaisesti lisäohjeita tai auttaa suorituksen parantamisessa	1	2	3	4	5
i) osoittaa negatiivisesti, ettei ole tyytyväinen minun (sanallisesti tai ilmein)	1	2	3	4	5
j) moittii suorituksiani	1	2	3	4	5

2. Mieti seuraavien esimerkkien avulla miltä sinusta tuntuu kun opettaja kehuu tai korjaa suoritustasi. Ympyröi vastauksesi.

Vastausvaihtoehdot:

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Jonkin verran eri mieltä
- 3 Osittain samaa, osittain eri mieltä
- 4 Jonkin verran samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

A. Kerro miltä sinusta tuntuu, kun opettaja antaa sinulle suorituksestasi positiivista palautetta sanomalla esimerkiksi: "Hienoa! Se meni aivan loistavasti Elli!"

Kun opettajani kehuu minua...

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Osittain samaa, osittain eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) se tuntuu mukavalta	1	2	3	4	5
b) se innostaa minua yrittämään enemmän	1	2	3	4	5
c) se ei vaikuta työskentelyyni	1	2	3	4	5
d) tunnen itseni vaivautuneeksi	1	2	3	4	5
e) tunnen olevani opettajan suosikki	1	2	3	4	5
f) se saa minut tuntemaan, että osaan	1	2	3	4	5

B. Kerro miltä sinusta tuntuu, kun opettaja antaa sinulle suorituksestasi korjaavaa palautetta sanomalla esimerkiksi: "Muista vielä Elli koukistaa polvista enemmän."

Kun opettajani korjaa suoritustani...

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Osittain samaa, osittain eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) se tuntuu mukavalta	1	2	3	4	5
b) se innostaa minua yrittämään enemmän	1	2	3	4	5
c) se ei vaikuta työskentelyyni	1	2	3	4	5
d) tunnen itseni vaivautuneeksi	1	2	3	4	5
e) tunnen olevani opettajan suosikki	1	2	3	4	5
f) se saa minut tuntemaan, että en osaa	1	2	3	4	5

3. Mieti mistä toimintaan liittyvistä asioista opettaja antaa sinulle palautetta ja kuinka paljon. Ympyröi vastauksesi.

Vastausvaihtoehdot:

- 1 Ei koskaan
- 2 Harvoin
- 3 Joskus
- 4 Melko usein
- 5 Usein

Liikunnanopettaja antaa minulle positiivista palautetta...

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Melko usein	Usein
a) yrittämisestä	1	2	3	4	5
b) hyvästä käyttäytymisestä liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
c) toisten oppilaiden huomioonottamisesta liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
d) toisten oppilaiden tai opettajan auttamisesta liikuntatunnilla	1	2	3	4	5

Liikunnanopettaja antaa minulle negatiivista palautetta...

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Melko usein	Usein
a) jos en viitsi yrittää	1	2	3	4	5
b) huonosta käyttäytymisestä liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
c) siitä, etten huomioi muita oppilaita liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
d) siitä, etten auta toisia oppilaita tai opettajaa liikuntatunnilla	1	2	3	4	5

Arvioi omaa toimintaasi liikuntatunnilla.

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Melko usein	Usein
a) yntän aina loppuun asti	1	2	3	4	5
b) käyttäydyn hyvin liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
c) huomioin muut oppilaat liikuntatunnilla	1	2	3	4	5
d) autan muita oppilaita ja opettajaa esim. tavaroiden laittamisessa tai poiskorjaamisessa	1	2	3	4	5

4. Ympyröi mielipiteesi siitä, miten opettajasi toimii silloin kun onnistut suorituksissasi tai epäonnistut suorituksessasi.

Vastausvaihtoehdot:

- 1 Ei koskaan
- 2 Harvoin
- 3 Joskus
- 4 Melko usein
- 5 Usein

Kun onnistut suorituksessani, opettaja...

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Melko usein	Usein
a) kehuu suoritustani	1	2	3	4	5
b) kertoo mikä suorituksessani on hyvää	1	2	3	4	5
c) huomioi suoritustani positiivisilla ilmeillä tai eleillä (peukku, nyökkäys, hymy jne.)	1	2	3	4	5
d) jättää minut huomioimatta	1	2	3	4	5

Jos epäonnistut suorituksessani, opettaja...

	Ei koskaan	Harvoin	Joskus	Melko usein	Usein
a) rohkaisee tai kannustaa minua jatkamaan	1	2	3	4	5
b) korjaa suoritustani kertomalla miten sitä muutetaan	1	2	3	4	5
c) kertoo, mikä suorituksessani on väärin (esim. Löit palloa liian myöhään.)	1	2	3	4	5
d) osoittaa tyytymättömyytensä negatiivisilla ilmeillä ja eleillä (pään ravistus, vihainen ilme jne.)	1	2	3	4	5
e) jättää minut huomioimatta	1	2	3	4	5

5. Seuraavassa sinua pyydetään arvioimaan koulusi liikuntatunteja. Lue jokainen osio huolella läpi ja ympyröi oman näkemyksesi mukaan sopivin vastausvaihtoehto.

Vastausvaihtoehdot:

- 1 Täysin eri mieltä
- 2 Jonkin verran eri mieltä
- 3 Osittain samaa, osittain eri mieltä
- 4 Jonkin verran samaa mieltä
- 5 Täysin samaa mieltä

Koulumme liikuntatunneilla on tärkeää..

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Osittain samaa, osittain eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) osoittaa olevansa muita parempi	1	2	3	4	5
b) että jokainen yrittää parhaansa	1	2	3	4	5
c) että voitamme toiset tai onnistumme toisia paremmin	1	2	3	4	5
d) kilpailla paremmuudesta toistemme kanssa	1	2	3	4	5
e) että jokainen yrittää parantaa omia taitojaan	1	2	3	4	5
f) että kehitymme vuosi vuodelta omista taidoissamme	1	2	3	4	5
g) että verrataan omia tuloksia toisten oppilaiden tuloksiin	1	2	3	4	5
h) että opitaan uutta, mikä kannustaa oppimaan yhä enemmän	1	2	3	4	5
i) että jokainen uskaltaa tehdä virheitä eikä tarvitse pelätä epäonnistumisia	1	2	3	4	5

Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä

	Täysin eri mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Osittain samaa, osittain eri mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
a) pidän liikuntatunneista	1	2	3	4	5
b) liikunta on yksi lempiaineistani	1	2	3	4	5
c) liikuntatunneilla on hauskaa	1	2	3	4	5
d) liikuntatunnit saavat minut iloiseksi	1	2	3	4	5
e) nautin liikuntatunneista	1	2	3	4	5
f) liikunta on ikävyyttävä oppiaine	1	2	3	4	5

Kiitos vastauksistasi! Mukavaa päivänjatkoa! 😊