

PELEJÄ YMMÄRTÄMÄLLÄ PÄTEVÄKSI

Neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation yhteydet pelikäsityksen oppimiseen pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä

Jussi Kekäläinen

Toni Kinnunen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kekäläinen, Jussi & Kinnunen, Toni. 2005. Pelejä ymmärtämällä päteväksi. Neljäs-luokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation yhteydet pelikäsityksen oppimiseen peli-lähtöisessä palloilunopetusympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 73 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation ja pelikäsityksen oppimisen välisiä yhteyksiä pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä. Tässä tutkimuksessa pelilähtöistä palloilunopetusta tutkittiin tavoiteorientaatioltaan ja taitotasoltaan erilaisten oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksen kohderyhmänä toimi 4. luokka, jossa oli neljätoista poikaa ja yhdeksän tyttöä. Tutkittavien tavoiteorientaatiota selvitettiin käyttämällä Dudan (1989) muok-kaamasta tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta urheilussa mittaavasta kyselylomak-keesta edelleen muokattua, ala-asteikäisille soveltuvaa versiota. Kyselyiden tukena käytettiin liikunnanopettajan sekä tutkijoiden tekemiä arviointeja oppilaiden tavoiteorientaatioista. Oppilaiden taitotaso mitattiin Holopaisen, Lumiahon, Pehkosen ja Telaman (1982) kahdeksikkokuljetus käsin -testillä. Tavoiteorientaation ja taitotason perusteella tapausoppilaiksi valittiin kolme tyttöä ja kolme poikaa, joiden pelikäsi-tyksen oppimista tutkittiin jakson alussa ja lopussa kuvattujen videoiden pohjalta tarkemmin. Pelikäsityksen analyysissä käytettiin Vanttisen ja Blomqvistin (2003) taktisten ratkaisujen arviointikriteeristöä.

Tutkimuksessa todettiin, että oppilaiden tavoiteorientaatioissa ei juuri tapahtunut muutoksia pelilähtöisen palloilunopetusjakson aikana. Pelikäsitystä mittaavat taktis-ten ratkaisujen onnistumisprosentit nousivat neljällä tehtäväorientoituneella ja laski-vat kahdella minäorientoituneella oppilaalla alku- ja loppumittauksen välillä. Tulos-ten perusteella pelilähtöinen palloilunopetus soveltuu paremmin tehtäväorientoitu-neille kuin minäorientoituneille oppilaille.

Avainsanat: pelilähtöinen palloilunopetus, tavoiteorientaatio, pelikäsitys

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLLYS	3
1 JOHDANTO	5
2 MOTIVAATIO.....	7
2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	8
2.2 Motivationaaliset orientaatiot.....	10
2.2.1 Tehtäväorientaatio	12
2.2.2 Minäorientaatio	13
2.3 Motivaatioilmasto liikuntatunneilla.....	14
2.3.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto.....	15
2.3.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto	16
2.3.3 Motivaatioilmastoon vaikuttaminen.....	17
3 PELILÄHTÖINEN PALLOILUN OPETTAMINEN JA PALLOPELIEN YMMÄRTÄMINEN	21
3.1 Pelilähtöinen palloilun opettaminen.....	21
3.2 Maalipelien pelikäsitys	24
4 TUTKIMUSMENETELMÄ	29
4.1 Tutkimuskohde	29
4.2 Aineistonkeruu	30
4.2.1 Tavoiteorientaatio	30
4.2.2 Pelikäsitys	30
4.2.3 Taitotesti.....	32
4.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	32
4.3.1 Tavoiteorientaatiokyselyn analyysi.....	32
4.3.2 Tapausoppilaiden valinta.....	33
4.3.3 Pelikäsitysanalyysi	34
4.3.4 Taitotesti.....	36
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	36
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	39
6 TULOKSET	40

6.1 Tavoiteorientaatio	40
6.2 Pelikäsitys	41
6.3 Tehtävääorientoituneet oppilaat	43
6.3.1 Jenni.....	43
6.3.2 Jaakko	45
6.4 Minääorientoituneet oppilaat.....	47
6.4.1 Santeri.....	47
6.4.2 Sanna	50
6.5 Taitotasonsa perusteella tapausoppilaiksi valitut oppilaat	53
6.5.1 Olli	53
6.5.2 Anni	55
6.6 Pelikäsityksen oppimisen tulosten yhteenveto	58
7 POHDINTA.....	59
7.1 Tutkimuksen tulosten arviointia	59
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja kehittämismahdollisuuksia	61
7.3 Tutkimuksen anti opettajan työhön ja jatkotutkimukseen.....	63
8 LÄHTEET	65
LIITE 1: Opetusjakso	70
LIITE 2: Kysely liikuntatilanteissa onnistumisesta.....	72

1 JOHDANTO

Koulun liikunnanopetuksen tavoitteena on ”tarjota oppilaalle sellaisia taitoja, tietoja ja kokemuksia, joiden pohjalta on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Liikunnallisen elämäntavan tavoite ei kuitenkaan tunnu toteutuvan läheskään aina kouluajan jälkeisessä elämässä, vaikka ihmiset ovat nykyään varsin hyvin tietoisia liikunnan toimintakykyyn ja kansanterveyteen vaikuttavista tekijöistä. Liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa keskeinen merkitys on kouluaikana syntyneellä sisäisellä motivaatiolla liikuntaa kohtaan.

Tässä tutkimuksessa keskitytään palloilunopetuksen osalta siihen, miten pätevyyden kokemukset voisivat jakautua entistä tasapuolisemmin kaikille oppilaille. Decin ja Ryanin (1985) mukaan pätevyyden kokemukset ovat autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen ohella tärkeitä sisäisen motivaation syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Pätevyyden kokemusten takaaminen kaikille oppilaille edesauttaisi liikunnallisen elämäntavan tavoitteen toteutumista yhä useamman oppilaan kohdalla. Tutkimuksemme keskeiset teoreettiset lähtökohdat, tavoiteorientaatioteoria ja pelilähtöinen palloilunopetus, ovat teorioita, jotka ymmärtämällä ja joita soveltamalla opettaja voi vaikuttaa oppilaiden pätevyyden kokemusten lisääntymiseen.

Keskeisiin motivaatioteorioihin lukeutuva Nichollsin (1992) tavoiteorientaatioteoria jakaa ihmiset tehtävä- tai minäorientoituneiksi sen mukaan, kuinka he kokevat pätevyyttä. Minäorientoitunut ihminen kokee pätevyyttä ollessaan parempi kuin muut. Tehtäväorientoitunut sen sijaan saa pätevyyden kokemuksia tekemisestä itsestään, yrittäessään parhaansa ja huomattessaan edistyvänsä. Bunkerin ja Thorpen (1982) kehittämä pelilähtöinen palloilunopetuksen malli korostaa pelien ymmärtämisen merkitystä. Mallissa pelikäsityksen ja taitojen oppiminen kulkevat rinnakkain. Tehtäväorientaatiota tukemalla ja pelilähtöisesti opettamalla opettaja voi tarjota oppilailleen enemmän ja monipuolisempia pätevyyden kokemuksia palloilunopetuksessa.

Pelilähtöistä palloilunopetusta on tutkittu paljon vertaamalla sitä tekniikkapainotteiseen opetustapaan. Tutkimuksissa on saatu selville, että pelilähtöinen malli on taito-

jen oppimisen osalta yhtä tehokas kuin tekniikkapainotteinen malli, mutta pelikäsityksen oppimisen kannalta pelilähtöinen malli on todettu tehokkaammaksi. (Allison & Thorpe 1997, 10-11; Turner & Martinek 1992, 29.) Vertailevissa tutkimuksissa oppilaan affektiivinen puoli on jäänyt vähälle huomiolle motoristen taitojen ja kognitiivisen puolen tutkimisen korostuessa (Strean & Garcia Bengoechea 2003, 183). Tässä pelilähtöistä palloilunopetusta käsittelevässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää oppilaiden pelikäsityksen oppimisen lisäksi heidän affektiivista puoltaan tavoiteorientaation tutkimisen muodossa.

Tässä tutkimuksessa selvitetään neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation ja pelikäsityksen oppimisen välisiä yhteyksiä pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä 14 tunnin mittaisella opetusjaksolla. Tutkimuksen havainnollisuuden lisäämiseksi tutkimuksessamme käytettiin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä (Metsämuuronen 2000, 65; 2003, 208). Oppilaiden tavoiteorientaatiota selvitetään käyttämällä Dudan (1989) muokkaamasta tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta urheilussa mittaavasta kyselylomakkeesta edelleen muokattua, ala-asteikäisille soveltuvaa versiota. Kyselyiden tukena käytetään liikunnanopettajan sekä tutkijoiden tekemiä arviointeja oppilaiden tavoiteorientaatioista. Oppilaiden taitotaso selvitetään kahdeksikkokuljetus käsin -testillä ja tutkijoiden havaintojen perusteella. Tavoiteorientaation ja taitotason perusteella valitaan kuusi tapausoppilasta, joiden pelikäsityksen oppimista tutkitaan jakson alussa ja lopussa kuvattavien videoiden pohjalta tarkemmin. Pelikäsitystä analysoidaan arvioimalla oppilaiden alku- ja loppumittauspeleissä tekemiä taktisia ratkaisuja.

Tutkimuksemme teoriaosassa määrittelemme ensiksi motivaatiota ja yksilön pätevyyden kokemiseen vaikuttavaa tavoiteorientaatiota. Lisäksi tuomme esille opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaidensa tavoiteorientaatioon liikuntatunneille luomansa motivaatioilmaston kautta. Luvussa 3 esittelemme pelilähtöisen palloilunopetusmallin ja määrittelemme pelikäsitykseen liittyviä asioita. Tutkimuksessamme tarkastellaan näiden teoriaosassa esille nostettujen asioiden välisiä yhteyksiä. Tutkimustehtävinnämme oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatiota pelilähtöisesti toteutetun opetusjakson alussa ja lopussa sekä selvittää neljäsluokkalaisten tavoiteorientaatioiltaan ja taitotasoltaan erilaisten oppilaiden pelikäsityksen oppimista pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä.

2 MOTIVAATIO

Motivaatio on arkielämässä yleisesti käytetty ja helposti ymmärrettävä käsite. Tieteellisesti tarkasteltuna motivaatio on kuitenkin monimutkainen ja vaikeasti lähestyttävä psykologinen ilmiö. Kuusisen (1991) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan syitä ihmisen toimintaan ja innokkuuteen. Voidaan siis katsoa, että motivaatioon liittyy toiminnan syy, peruste ryhtyä toimintaan. Toiminta liittyy tavoitteeseen, joka toiminnalla halutaan saavuttaa. (Kuusinen 1991, 192.) Tynjälän (1999, 98) mukaan motivaatio on merkityksellistä ihmisen toiminnan kannalta, koska se ohjaa, suuntaa ja ylläpitää toimintaa.

Motivaatiopsykologian avulla voimme ymmärtää taustoja ja selityksiä ihmisten toiminnalle. Motivaatiopsykologia on lähtenyt liikkeelle klassisista motivaatioteorioista. Ne käsittelevät motivaatiota fysiologisesta, psykoanalyttisesta ja behavioristisesta näkökulmasta. (Ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002a, 11-12.) Nykyteorioiden mukaan ihmisen ei katsota enää olevan vain ulkoisten ärsykkeiden armoilla, vaan yksilön mahdollisuudet vaikuttaa omaan toimintaansa on otettu paremmin huomioon. Modernit motivaatioteoriat perustuvat yksilön mahdollisuuksiin tiedostaa omat pyrki- myksensä ja sitä kautta tarkastella ja ymmärtää paremmin toimintaansa (Nurmi & Salmela-Aro 2002a, 20-22).

Kognitiivinen näkökulma käyttäytymiseen selvittää motivaation osuutta toiminnan osana. Ihminen tarvitsee ympäristöstään tai muististaan ärsykkeen, joka aktivoi hänen tiedonkäsittelynsä. Energianlähteenä toiminnalle ovat motiivit, jotka ovat kognitiivisia kuvauksia halutusta tulevaisuudesta. Ihminen valitsee toimintansa tavoitteen tarjoutuvien mahdollisuuksien joukosta. Valitsemisen jälkeen ihminen käyttäytyy saavuttaakseen päämääränsä. Tavoitteen saavutettuaan ihminen kokee palkinnon ja tyydytyksen tunteen. (Deci 1975, 96-97.)

Motivaatiopsykologiassa käytetään lukuisia teoreettisia käsitteitä, joilla on pyritty selvittämään lasten suoriutumiskäyttäytymisessä ilmeneviä eroja. Yhteistä näille käsitteille on lasten itseensä ja suoriutumiseensa liittyvien uskomusten, arvojen ja päämäärien motivoiva vaikutus heidän toimintaansa oppimis- ja suoriutumistilanteissa

sekä heijastuminen heidän koulumenestykseensä ja tehtävälakohtaiseen suuntautumiseen. (Aunola 2002, 105.) Lasten oppimisympäristön tulee tarjota mahdollisuudet onnistumisen elämyksiin tasapuolisesti eri oppiaineissa, koska tehtävälakohtaiset kykyuskomukset, arvostukset ja mieltymykset kehittyvät jo varsin varhain koulun alussa pitkälti saadun palautteen pohjalta (Aunola 2002, 124). Omaa suoritusta saatetaan verrata itselle asetettuihin tavoitteisiin, mutta aikuisen lapselle antama palaute on kuitenkin olennainen tiedonlähde lapsen arvioidessa kyvykkyyttään. Opetuksessa onkin huomioitava, miten tärkeää pätevyyden kokeminen on oppilaille ja miten oppilaat määrittävät oman pätevyytensä. (Koka & Hein 2003, 335-342.)

Motivaatiota tutkittaessa keskeinen ero on mekanistisen ja organistisen näkemyksen välillä. Mekanistisen näkemyksen mukaan yksilö nähdään passiivisena ulkoisten ja fysiologisten tekijöiden ohjaamana. Organistisen selityksen mukaan yksilö nähdään aktiivisena ja käyttäytymisen taustatekijöinä ovat yksilön sisäiset tarpeet ja fysiologiset vietit. (Deci & Ryan 1985, 3-4; Kuusinen 1991, 198-199.) Decin ja Ryanin (1985, 11) mukaan kaikki käyttäytyminen ei ole viettipohjaista eikä myöskään ulkoisen kontrollin määräämää, vaan he sijoittavat näiden kahden ääripään väliin sisäisen motivaation ohjaaman toiminnan.

2.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Perinteisesti motivaatiota on pidetty yksilöön ulkoapäin kohdistettujen ärsykkeiden tuotoksena. Motivaatiota on tutkittu behavioristisen oppimiskäsityksen valossa, jolloin keskeisenä periaatteena on ärsyke - reaktio-kytkennän vahvistaminen palkkioiden kautta. Tällöin motivaation oletetaan kytkeytyvän palkkioiden saamiseen. Vastaavasti motivaation katsotaan laskevan, mikäli reaktiota seuraa rangaistus. (Tynjälä 1999, 99.) Ulkoisten palkkioiden merkitys näkyy toiminnan suuntaamisessa suoriin ja epäonnistumisten näkemisenä riskinä (Kuusinen 1991, 210).

Deci ja Ryan (1985) esittävät nelivaiheisessa teoriassaan, että ulkoinen motivaatio voi muuntua autonomiseksi, sisäsyntyiseksi. Tässä prosessissa henkilön itsemääräämisen taso on avainasemassa. Jaakkola (2002, 18) näkee itsemääräämisen vaikuttavana tekijänä sisäisen motivaation syntymiseen, koska ihmisellä on luontainen tarve päättää omista tekemisistään. Decin ja Ryanin (1985) teorian ulkoisen säätelyn vai-

heessa henkilö odottaa muilta palkintoja toiminnastaan. Sisäistetyn säätelyn vaiheessa henkilö ei toimi enää ulkoisten palkkioiden avulla vaan esimerkiksi tekemättömyydestä aiheutuvien syyllisyydentuntojen välttämiseksi. Tunnistetun säätelyn vaiheessa henkilö arvostaa kyseistä toimintaa ja sen seurauksia. Viimeisessä, yhtenäisen säätelyn vaiheessa henkilön toiminta on voimakkaimmin itsemäärättyä. (Deci & Ryan 1985, 133-140.)

Deci (1975) kritisoi behavioristista käsitystä ihmisestä reaktioita tuottavana olentona ja toi ulkoisen motivaation rinnalle sisäisen motivaation käsitteen. Hän kritisoi ajatusta ihmisen toiminnan motivoitumisesta pääasiassa ulkoisten palkintojen avulla. Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen haluun tehdä asioita, koska ne ovat sinällään palkitsevia. (Deci 1975, 23.) Sisäinen motivaatio johtaa toiminnan näkemiseen oppimistilanteena, jolloin toiminnan tavoitteet nähdään oppimistavoitteina. Tieto ja oppiminen nähdään sinänsä merkityksellisinä. (Kuusinen 1991, 209-210.)

Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen synnynnäisiin tarpeisiin. Decin ja Ryanin (1985) mukaan ihmisellä on tarve kokea pätevyyttä ja hänellä tulee olla oikeus itsemääräämiseen toiminnassaan. Kun ihmisen välttämättömät vietit ja tarpeet on tyydytetty, pyrkii ihminen hakeutumaan tilanteisiin, jotka kiinnostavat häntä ja jotka kannustavat häntä käyttämään luovuuttaan, oma-aloitteisuuttaan ja kekseliäisyyttään (Maslow 1970, 38). Ihmiset etsivät haasteita, jotka sopivat parhaiten heidän pätevyydelleen. Haasteet eivät saa olla liian helppoja eivätkä liian vaikeita, vaan niiden tulee olla yksilölle optimaalisia, mikä motivoi yksilöä ponnistelemaan vastatakseen niihin. Kun ihminen on sisäisesti motivoitunut, hän kokee kiinnostusta ja nautintoa toimintaansa kohtaan. Hän tuntee itsensä päteväksi ja hänellä on tunne, että hän määrää itse tekemisistään. (Deci & Ryan 1985, 33-35.) Sisäinen motivaatio toimii energianlähteenä ihmisen aktiiviselle luonteelle (Deci & Ryan 1985, 11). Kun yksilö kokee pätevyyttä ja autonomiaa, tuottaa se hänelle energiaa asettaa tavoitteita ja myös toteuttaa niitä, koska yksilö on tietoinen tulevien tavoitteiden täyttymisen tuottamasta tyydytyksestä (Deci 1975, 100).

Deci ja Ryan (1985), Ryan ja Connell (1989) ja Vallerand (1997, 2001) jakavat sisäisen motivaation kolmeen eri muotoon. Henkilö, jolla on sisäinen motivaatio tietämiseen, nauttii ja saa tyydytyksen oppiessaan tai yrittäessään ymmärtää jotain uutta.

Toisessa sisäisen motivaation muodossa huomio kohdistuu lopputuloksen sijasta prosessiin, jolloin yksilö saa tyydytystä yrittäessään saavuttaa tai luoda jotain uutta kuten esimerkiksi uusia taitoja. Henkilö, joka kokee suuria mielihyvän tunteita toiminnassaan ja todella nauttii tekemisestään ilman suurempia päämääriä, luokitellaan kolmanteen sisäisen motivaation muotoon, joka on sisäistä motivaatiota kokemiseen. Tyypillistä kaikille kolmelle muodolle on toiminnan korkea itsemääräämisen taso. (Jaakkola 2002, 18.)

Deci (1992, 170) sekä Deci ja Ryan (1994, 8-13) ovat kuvanneet itsemääräämisteoriassaan sisäisen motivaation näkökulmaa siten, että ihmisellä on kolme universaalia psyykkistä tarvetta, jotka ovat autonomia eli itsemäärääminen, kompetenssi eli pätevyyden kokeminen ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Itsemääräämisteoria pohjautuu Decin (1975) aiempaan teoriaan, kognitiiviseen evaluaatioteoriaan. Kognitiiviseen evaluaatioteorian mukaan ihmisen sisäinen motivaatio tehtävää kohtaan kasvaa, jos hän kokee pätevyyttä ja autonomiaa toiminnassaan (Deci 1975, 141). Itsemääräämisteoria perustuu samoihin periaatteisiin pätevyydestä ja autonomiasta, mutta Deci ja Ryan tuovat myöhemmissä teorioissaan esiin myös kolmannen tarpeen, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden. Heidän mukaansa ihmisellä on luontainen tarve olla kontaktissa sosiaaliseen ympäristöönsä. Tilanteiden, jotka tukevat sosiaalista kanssakäymistä ja läheisyyttä, on huomattu kasvattavan sisäistä motivaatiota. (Deci 1992, 170; Deci & Ryan 1994, 8-13.)

Valvonnan, aikataulujen, arvioinnin ja palautteen, kilpailun, palkkion, uhkausten sekä määrättyjen tavoitteiden on todettu (esim. Deci & Ryan 1985) heikentävän sisäistä motivaatiota. Sisäisen motivaation heikentymisen syyksi on koettu rajoitettu vapauden tunne sekä arvostuksen ja pätevyyden tunteen heikentyminen. Ihmiset kokevat vapauden valita eri tavalla, joten on vaikeaa rajata, millainen vapausaste johtaa sisäisen motivaation syntymiseen, ja millainen aste koetaan kontrolloivana ulkoisten motivaatiotekijöiden merkitysten korostamisena. (Telanne 1997, 237-244.)

2.2 Motivationaaliset orientaatiot

Oppimis- ja suoritustilanteet ovat sopeutumistilanteita, joissa oppilas tekee monimuotoisia tulkintoja odotuksista ja selviämismahdollisuuksista. Perinteisesti on ole-

tettu yksilön suhtautuvan tehtävään ja suoritustilanteeseen kuten tehtävänantaja olettaa ja oppilaan yksilölliset ominaisuudet sekä tarpeet on jätetty huomioimatta. Oppilas kuitenkin pyrkii tilanteenhallintaan hyvin monenlaisilla tulkintamalleilla ja hallintastrategioilla. Hallintastrategioilla yksilö pyrkii selviämään tilanteen uusista, ristiriitaisista ja käynnissä olevan toiminnan jatkamista haittaavista piirteistä. Hallintastrategiat voivat olla aktiivisia tai passiivisia. Aktiiviset strategiat pyrkivät jäsentämään tilanteen uudelleen ja tuottamaan uusia toimintamalleja. Passiivisille strategioille on ominaista vaikeuksien välttely. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 63-66.)

Oppimistilanteessa oppilas muodostaa aikaisempien kokemustensa pohjalta joko oppimista tukevan tai sitä estävän päämäärän, joka herkistää oppilaan tietyille toiminnan piirteille tai vaatimuksille. Vahvistamisen periaatteen mukaisesti päämäärä kehittyy saavutettujen tulosten suuntaiseksi. Oppilaan aikaisemmat kokemukset johtavat erilaisten hallintastrategioiden muodostamiseen. On todennäköistä, että aiemmat kokemukset ovat vahvistaneet tietyntyyppisiä hallintayrityksiä. Huonot oppimiskokemukset johtavat passiivisten strategioiden käyttöön, kun taas vastaavasti hyvät kokemukset tukevat aktiivisten menetelmien käyttöä. (Lehtinen ym. 1990, 66-67.)

Hallintastrategioita voidaan ryhmitellä erilaisiin motivationaalisiin orientoitumistyyppeihin. Ne kokoavat yhteen ihmiselle tyypillisiä motivationaalisia ja kognitiivisia tulkinta- ja toimintatapoja. Yksi käytetyimmistä motivaatioteorioista on Nichollsin (1992) tavoiteorientaatioteoria. Nichollsin tutkimuksista oppilaiden motivationaalissa orientoitumisessa nousee selvästi esiin kaksi itsenäistä pääsuuntausta, tehtäväorientaatio ja minäorientaatio. (Nicholls 1992, 46-49.) Tavoiteorientaatioteorian mukaan oppilaan kokema pätevyys on liikuntamotivaation kulmakivi. Oppilaan motivaatioon ja hyvinvointiin vaikuttaa, koetaanko pätevyyttä tehtävä- vai kilpailusuuntautuneesti, itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun perustuen. (Jaakkola 2003, 141.)

Oppimisen laadun kannalta tärkeät kognitiiviset strategiat ja motivationaaliset orientaatiot ovat kuitenkin jatkuvan muutoksen alla, ja yksilön tavat orientoitua vaihtuvat tilannekohtaisesti (Lehtinen ym. 1990, 76). Standagen ja Treasuresn mukaan tehtäväorientoituminen tai tehtävä- ja minäorientaation yhdistelmä parantaa oppilaiden ti-

lannekohtaista itsemääräämistäsoa (Standage & Treasure 2002, 98-99). Tehtävä- ja kilpailuorientaatio eivät ole toisiaan poissulkevia tekijöitä, vaan kaikissa ihmisissä on piirteitä sekä tehtävä- että kilpailusuuntautuneisuudesta. Hyvinvoinnin ja liikuntakokemusten kannalta on tärkeää ymmärtää näiden kahden orientaatiotyypin välinen suhde. Oppilaiden hyvinvoinnin suhteen ei ongelmia esiinny, jos tehtäväorientaatio on korkeampi kuin kilpailuorientaatio. Tilanteen ollessa päinvastoin saattaa ongelmia esiintyä varsinkin, jos henkilön kokema pätevyyden taso on alhainen. (Jaakkola 2003, 142.)

2.2.1 Tehtäväorientaatio

Tehtäväorientaatio on tyypillinen hyviin oppimistuloksiin yltäville oppilaille (Lehtinen ym. 1990, 68). Tehtäväorientoitunut oppilas näkee oppimistilanteet mahdollisuutena kartuttaa tietoja ja taitoja itseään varten. Oppilas uskoo koulumenestyksen riippuvan kiinnostuksesta, työpanoksesta, yhteistyöstä muiden oppilaiden kanssa ja mieluummin ymmärtämisestä kuin muistamisesta. Tehtäväorientoituneelle oppilaalle onkin tyypillistä jatkuva parhaansa yrittäminen. (Nicholls 1992, 46; Papaianou 1995, 246-248.) Carrin ja Weigandin tutkimuksen mukaan tehtäväorientoituneet oppilaat pitävät liikuntatuntien oppimisympäristön kannalta tärkeänä vertaisryhmältä saatua tukea ja oppilasryhmän sisäistä, kannustavaa palautetta (Carr & Weigand 2002, 35-36).

Tehtäväorientoitunut oppilas ottaa älyllisen vastuun oppimisestaan eli hän näkee itsensä oman oppimisensa subjektina. Huomio kiinnittyy ensisijaisesti tehtävän loogiin vaatimuksiin ja ratkeamisen ehtoihin ja vasta toissijaisesti esimerkiksi opettajan tilanteeseen kohdistamiin odotuksiin. Oppilas ei välitä seuraamuksista, joita hänelle itselleen voi koitua suorituksen onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Oppilas voi kokea motivoivana vaikeidenkin tehtävien tuottaman haasteen, koska hän ei suuntaa toimintaansa onnistumisten ja epäonnistumisten välillisten seuraamusten pohdintaan. Tästä seuraa, että oppilaat nauttivat vaikeahkojen tehtävien tekemisestä siihen liittyvien älyllisten haasteiden ja ratkeamiseen liittyvien ymmärtämisen kokemusten vuoksi. Vaikeahkot tehtävät tuottavat tehtäväorientoituneelle oppilaalle suurempaa tyydytystä kuin helpot, rutiininomaiset suoritukset. (Lehtinen ym. 1990, 68-69.)

Papaioannoun (1995) mukaan oppilaat ovat aina sisäisesti motivoituneita, kun toiminnan tavoite on pätevyiden kehittäminen oppilaille merkityksellisen tehtävän kautta. Ulkoisia palkkioita ei tarvita, koska tehtäväorientoituneille oppilaille tärkeimmät palkinnot ovat itse tavoitteen saavuttaminen sekä oppimiseen liittyvät tietojen ja taitojen kehittyminen. (Papaiannou 1995, 246.) Tehtäväorientaation onkin katsottu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon (Jaakkola 2002, 29).

2.2.2 Minäorientaatio

Minäorientoituneelle oppilaalle tärkeää oppimisessa on menestyminen suhteessa muihin. Oppilas vertaa suorituksiaan muihin oppilaisiin ja on huolissaan siitä, kuinka hyvin hän eteen tulevissa tilanteissa pärjää. Oppilaan itsearviointi on siis normatiivista, ja hän kokee onnistumisen ja tyydytyksen tunteita ollessaan etevämpi kuin vertaisryhmänsä. Vastaavasti oppilaan huomattessa tehtävän olevan hänelle vaikea, hän yrittää välttää tehtävän tai keksii tekosyitä, joilla voi huonoa menestystään selittää. (Papaiannou 1995, 247.)

Minäorientoitunut oppiminen tuottaa hyviä tuloksia niin kauan kuin tällainen oppilas menestyy vertaisryhmässään. Kilpailu tuloksista vie oppilasta eteenpäin niin kauan kuin onnistumiset jatkuvat. Minäorientoituneen oppilaan koetun pätevyiden taso kuitenkin laskee herkästi epäonnistumisten yhteydessä. (Duda 1992, 60.) Lehtinen ym. (1990) ovat määritelleet tällaiselle käyttäytymiselle ominaisen orientaatiotyypin, minädefensiivisen orientaation. Vaikeuksia kohdatessaan tällainen oppilas ei pysty kohtaamaan ongelmaa vaan negatiiviset emootiot aktivoituvat. Varsinkin pitkän epäonnistumishistorian omaavat saattavat muodostaa itselleen defensesjä tiettyjä tilanteita kohtaan, jolloin minäsuuntautuneisuuden positiiviset vaikutukset häviävät. (Lehtinen ym. 1990, 73.)

Veermansin ja Tapolan tutkimuksen mukaan minäorientaatiolla on kaksiulotteinen luonne. Oppilaat, jotka arvioivat itsensä minäorientoituneeksi ovat vahvasti orientoituneet joko oppimiseen tai oppimista estävään välttämiskäyttäytymiseen. Vaikka orientaatiot ovat hyvin tilannesidonnaisia, niin neljän vuoden pitkittäistutkimuksen aikana huomattiin oppimiseen orientoituneilla oppilailla selvästi pysyvämpi orientaatioprofiili. Välttämiskäyttäytymiseen orientoituneet oppilaat sitä vastoin saivat ä-

sykkeitä huomattavasti enemmän myös sosiaalisista tavoitteista ja toimivat usein enemmän niiden kuin oppimistavoitteiden mukaisesti. (Veermans & Tapola 2004, 391-392.)

Minädefensiiviselle suuntautumiselle on tyypillistä, että oppilas kokee vaikeat tehtävät uhkaksi ja pyrkii puolustautumaan niiltä erilaisin hallintastrategioin. Hallintastrategioillaan oppilas pyrkii vähentämään ongelman luomaa epävarmuutta ja emotionaalista jännitettä. Yksilö ei koe tehtävää sinänsä kiinnostavana tai haastavana vaan yrittää selvittää tilanteesta ja siinä koetusta uhkasta hallintastrategioidensa avulla. Orientaatiotyypille on ominaista välttämiskäyttäytyminen kuten esimerkiksi vetäytyminen, rituaalinomaiset korviketoiminnot ja yliaktiivisuus. Minään kohdistuvan uhan kokeminen ja suoritusta häiritsevät tuntemukset heikentävät menestymismahdollisuuksia seuraavissa tehtävissä, mistä seuraavat epäonnistumiset lisäävät taipumusta minädefensiiviseen orientaatioon. (Lehtinen ym. 1990, 73-74.)

2.3 Motivaatioilmasto liikuntatunneilla

Liikuntatunnin motivaatioilmasto on tavoiteorientaation lisäksi vaikuttava tekijä oppilaiden liikuntamotivaatioon ja hyvinvointiin. Motivaatioilmastolla on todettu olevan jopa tavoiteorientaatiota voimakkaampi yhteys oppilaan hyvinvointiin ja liikuntakokemuksiin. (Jaakkola 2003, 142.) Tavoiteorientaatio kehittyy lapsen vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Näin ollen motivaatioilmasto vaikuttaa tavoiteorientaatioon sosiaalistamalla oppilaita ympäristön malleihin. (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 10.) Esimerkiksi Self-Brownin ja Mathewsin tutkimuksen mukaan luokan arviointikäytännöt voivat vaikuttaa oppilaiden tavoiteorientaatioon. Erityisesti henkilökohtaisia tavoitteita ja tavoitteiden eteen työskentelemistä korostavalla arviointikulttuurilla oppimistavoitteet muuttuivat merkityksellisiksi oppilaille. Vastaavasti luokan arviointikulttuurin korostaessa normatiivisia standardeja oppilaat omaksuivat enemmän suorittamiseen keskittyvän orientaation. (Self-Brown & Mathews 2003, 110.)

Opettajalla on suuri vaikutus liikuntatunnilla vallitsevan motivaatioilmaston muodostumiseen. Kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut vaikuttavat tunnin motivaatioilmaston muodostumiseen. (Jaakkola 2003, 142.) Motivaatioilmastolla tarkoitetaan

tilannekohtaista ympäristöä, joka suuntaa toiminnan tavoitteita. Motivaatioilmastossa ja sen tavoitteissa voi korostua tehtävä- tai kilpailusuuntautuneisuus. (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 10.)

Patrickin, Andermanin, Ryanin, Edelinin ja Midgley'n (2001, 52-53) tutkimuksen mukaan opettajien oppimiskäsitys on yhteydessä heidän luokkaansa luomaan motivaatioilmastoon. Tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa tukivat opettajat, jotka ajattelivat oppimista aktiivisena prosessina. He vaativat oppilailtaan osallistumista ja asioiden ymmärtämistä. He rohkaisivat oppilaitaan yhteistyöhön ja antoivat johdonmukaisesti tunnustusta oppilaiden kehityksestä. Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston suuntaan luokan ilmapiiriä ohjasi opettajan käsitys oppimisesta onnistuneena tiedon siirtämisenä. Tällöin oppiminen tapahtui tiukkoja ohjeita seuraamalla ja itsenäisesti työskentelemällä. Tärkeässä asemassa oli täsmällinen tiedon muoto ja muistaminen.

2.3.1 Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto

Tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle on ominaista oppilaiden korkea itsemääräämisen taso, mikä ilmenee heidän aktiivisena roolina liikuntatunteja koskevassa päätöksentekoprosessissa. Oppilaita opastetaan itsearviointiin ja palkitaan sinnikkäästä yrittämisestä. Liikuntaryhmien ja niiden sisäisten pienryhmien muodostaminen ei perustu liikunnallisiin kykyihin, vaan ryhmät ovat heterogeenisiä. (Jaakkola 2002, 33.) Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa menestys määritellään ja arvioidaan yksilöllisen yrityksen, edistymisen ja oppimisen perusteella (Ames 1992, 162-163; Jaakkola 2002, 33). Tehtäväsuuntautunut ilmasto ja tehtäväorientaatio ovat keskeisiä sisäisen motivaation, erityisesti viihtymisen ja yrittämisen kannalta (Liukkonen, Telama, Jaakkola & Sepponen 1998, 19). Oppilaat, jotka kokevat luokkansa tehtäväsuuntautuneeksi, tuntevat vähäisempää jännitystä ja ahdistuneisuutta kuin oppilaat, jotka kokevat luokkansa kilpailullisesti suuntautuneeksi (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 11).

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tavoitteena on kasvattaa oppilaiden tehtäväorientaatiota ja sitä kautta synnyttää sisäistä motivaatiota. Tehtäväsuuntautunut ilmasto perustuu Decin (1975) kognitiiviseen evaluaatioteoriaan ja Decin ja Ryanin

(1985) itsemääräämisteoriaan. Teorioissa sisäisen motivaation kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi esitetään autonomia, koettu pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. (Deci 1975, 141; Deci & Ryan 1985, 33-35.) Juuri nämä tekijät korostuvat tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ja sitä kautta tukevat sisäisen motivaation syntyä, mikä edesauttaa elinikäisen kiinnostuksen syntymistä liikuntaa kohtaan.

Yksilöllisten tavoitteiden asettaminen ja tehtävien eriyttäminen on tyypillistä tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle (Jaakkola 2003, 149). Koululiikunnan motivaatioilmaston muokkaaminen tehtäväsuuntautuneeksi vaikuttaa merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin. Yksilöllinen tavoitteenasettelu ja tehtävien eriyttäminen tarjoavat mahdollisuuden taito- ja kuntotasoltaan heikommillekin oppilaille kokea pätevyyttä ja myönteisiä liikuntakokemuksia. (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 13.)

2.3.2 Minäsuuntautunut motivaatioilmasto

Minäsuuntautuneessa eli kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu ulkoinen motivaatio. Minäsuuntautuneessa ilmastossa keskeistä on oppilaiden keskinäinen sosiaalinen vertailu sekä suoritusten lopputulokset. Pätevyyden ja onnistumisen kokemukset tulevat menestyksestä ja paremmista suorituksista suhteessa toisiin oppilaisiin. Tämän on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä lasten ja nuorten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Jaakkola 2003, 143.)

Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaita arvioidaan suhteessa toisiin oppilaisiin ja määritettyihin normatiivisiin standardeihin. Oppilaita ryhmitellään heidän liikunnallisen kyvykkyytensä mukaan ja virheisiin puututaan negatiivisesti. Oppimisaikataulu ei ole joustava ja oppilaiden tarpeet huomioonottava vaan tiukka ja standardi. (Ames 1992, 163-175.) Minäsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu kasvattavan minäorientaatiota, vähentävän sisäistä motivaatiota sekä lisäävän ahdistusta ja tylsistymistä (Jaakkola 2002, 34-35).

Minäsuuntautuneisuus ei ole haitallista, jos samanaikaisesti korostetaan tehtäväsuuntautuneisuutta. Minäsuuntautuneisuus yksipuolisesti dominoivana sen sijaan on haitallista muun muassa viihtyvyyden ja muiden motivationaalisten tekijöiden kuten

aiemmin mainittujen minädefenssien kehittymisen kannalta. (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 12.)

2.3.3 Motivaatioilmastoon vaikuttaminen

Lapsen tehtävä- ja minäorientaatio sekä vastaavasti tehtävä- ja minäsuuntautunut motivaatioilmasto eivät ole toistensa vastakohtia, vaan esimerkiksi liikunnanopetuksessa voi korostua tilanteen mukaan jompikumpi ilmastotyyppi tai siinä voivat olla mukana molemmat elementit (Liukkonen, Telama & Jaakkola 1998, 12). TARGET-malliin perustuvalla motivaatioilmaston säätelyllä on todettu opettajan pystyvän vaikuttamaan oppilaiden kognitiivisiin, affektiivisiin sekä käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin luomalla toimintaan tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston (Jaakkola 2003, 144).

Epsteinin (1989) TARGET-malli on havainnollinen luokittelu motivaatioilmaston tehtävä- ja kilpailusuuntautuneista piirteistä. Malli tarjoaa opettajille käytännön didaktisia työkaluja, joiden avulla he voivat korostaa tehtäväsuuntautuneisuutta toiminnassaan. Malli sisältää kuusi pedagogista ja didaktista osa-aluetta: [a] tavat, joiden mukaan toiminnan tehtävät toteutetaan (Task), [b] opettajan auktoriteetin (Authority), [c] tavat, joiden mukaan toiminnasta annetaan palautetta (Recognition), [d] toiminnan tehtävien ryhmittelyperusteet (Grouping), [e] toiminnan arviointiperusteet (Evaluation) sekä [f] ajankäytön (Timing). TARGET-mallin nimi muodostuu näiden pedagogisten osa-alueiden englanninkielisistä nimistä. (Ames 1992, 171-175; Jaakkola 2003, 143.)

Tehtävien muodostaminen (Task) perustuu tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa siihen, että tehtävät ovat monipuolisia ja vaihtelevia. Niissä on mukana henkilökohtaista haastetta omaan taitotasoon nähden. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettaja eriyttää opetusta erilaisiin tehtäviin oppilaiden taitotason mukaan. Lisäksi oppilaille annetaan mahdollisuus itse asettaa tavoitteitaan oman taitotasonsa mukaisesti. Omien tavoitteiden valitseminen ja oman tasoiset harjoitteet tarjoavat oppilaille autonomian kokemuksia, koska niitä ei kontrolloida ulkoapäin. Tehtävien eriyttäminen tukee pätevyyden ja autonomian kokemista, mikä on merkittävää sisäisen moti-

vaation kehittymisen kannalta. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 33-35, 123-124; Jaakkola 2003, 144.)

Kilpailusuuntautuneessa ilmastossa tehtävät ovat samantasoisia kaikille oppilaiden taitotasosta riippumatta. Tämä tarkoittaa sitä, että suurimmalle osalle oppilaista toiminta ei tarjoa haastetta, koska tehtävät ovat liian vaikeita tai helppoja. Kilpailuilmastossa harjoitteet eivät ole vaihtelevia ja ne on yleensä laadittu opettajan omien mieltymysten mukaan. Vaihtoehtojen puuttuminen laskee oppilaiden autonomian kokemuksia, mikä alentaa heidän liikuntamotivaatiotaan. (Deci & Ryan 1985, 123-124; Jaakkola 2003, 145.)

Opettajan auktoriteetilla (Authority) on vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin ja motivaatioon. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja on demokraattinen ja hän ottaa oppilaat mukaan yhteisiä pelisääntöjä, harjoitteita ja ratkaisuja koskevaan päätöksentekoprosessiin. Opettaja ei pyri kontrolloimaan ja määräämään kaikkea toimintaa, vaan vastuu siirtyy opettajalta oppilaalle. Oppilaat saavat osallistua toiminnan suunnitteluun, toetutukseen ja arviointiin, mikä lisää heidän autonomian kokemuksia. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden realistista tavoitteen asettelua ja realistisen minäkäsityksen kehittymistä. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 33-35.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa opettaja ei ota oppilaita mukaan päätöksentekoprosessiin, vaan hän päättää itse kaikista tehtävistä ja toimintatavoista. Tämä ylhäältä alaspäin etenevä päätöksenteko laskee oppilaiden autonomian kokemuksia ja näin ollen heidän sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan. Opettajajohtoinen päätöksenteko ei myöskään tue oppilaiden pätevyyden kokemuksia, koska he eivät välttämättä saa mahdollisuutta liikkua omalla taitotasollaan. (Deci & Ryan 1985, 33-35; Jaakkola 2003, 145.)

Oikeanlainen palaute (Recognition) on yksi opettajan parhaista keinoista tukea tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa. Opettajan tehtävänä on tunnistaa oppilaiden yksilöllinen edistyminen ja varmistaa kaikille tasapuoliset mahdollisuudet tyydytystä tuottavaan palautteeseen. Palaute on luonteeltaan informatiivista eli oppilas saa palautetta suorituksestaan eikä esimerkiksi persoonastaan. Tällöin oppilas ei koe, että

opettaja pyrkisi kontrolloimaan hänen käyttäytymistään eikä palautteen saaminen muodostu negatiiviseksi oppilaiden motivaation ja hyvinvoinnin kannalta. Tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa palaute annetaan yksityisesti ja se perustuu omilla taidoilla kehittymiseen. On myös tärkeää antaa positiivista palautetta kovasta yrittämisestä ja itse suoritusprosessista. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1985, 91-92; Jaakkola 2003, 146.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa palaute, niin positiivinen kuin negatiivinenkin, annetaan yleensä julkisesti, mikä johtaa helposti sosiaaliseen vertailuun. Opettaja saattaa antaa positiivista palautetta ainoastaan, jos oppilas on saavuttanut parhaan tuloksen testissä tai kilpailussa tai jos hänen suorituksensa on ollut hyvä tietyn normitaulukon mukaan. Tällaiset palautteenantotavat eivät tue oppilaiden autonomian ja pätevyyden kokemuksia. (Deci & Ryan 1985, 59-61; Jaakkola 2003, 146.)

Ryhmittelyssä (Grouping) opettajan tulisi pyrkiä muodostamaan heterogeenisiä ja vaihtelevia ryhmiä, jotta oppilaat eivät lukkiutuisi yksipuolisiin rooleihin. Ryhmät tulisi muodostaa yhteistoiminnallisiin tehtäviin. Yhteistoiminnallisuudessa korostuu toisen auttaminen ja ryhmäilmiöt, jotka parhaimmillaan saattavat motivoida osallistumaan toimintaan myöhemminkin. Opettajan on tärkeää korostaa opetuksessaan oppilaiden välistä yhteistyötä. Itsemääräämisteorian mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus on autonomian ja pätevyyden kokemusten lisäksi merkittävä liikuntamotivaation perustekijä. Tämän vuoksi yhteistyön, toisen auttamisen ja yhdessä oppimisen korostaminen ovat tärkeitä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston elementtejä. (Ames 1992, 173; Deci & Ryan 1994, 8-13; Jaakkola 2003, 146-147.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa ryhmät muodostetaan kykyjen mukaan. Tämä aiheuttaa helposti sosiaalista vertailua. Homogeenista ryhmien muodostamista ei pidä sekoittaa taitotason mukaan eriyttämiseen. Joskus on järkevää eriyttää oppilaita eritasoisiiin ryhmiin, mutta tällöin opettajan tulee olla herkkä tunnistamaan oppilaidensa tuntemuksia. Kykyjen mukaan muodostettujen ryhmien heikkoutena on se, että ne eivät tue sosiaalista vuorovaikutusta luokan sisällä, koska niissä korostuu sosiaalinen vertailu ja lopputulokset. (Jaakkola 2003, 147.)

Arvioinnissa (Evaluation) tulee keskittyä omissa taidoissa kehittymisen, yrittämisen, suoritusprosessin ja ryhmän jäsenten välisen yhteistyön käyttämiseen arviointikriteereinä. Motivaatioilmaston muodostumiseen vaikuttaa myös opettajan tapa suhtautua virheisiin. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa virheitä ei tarvitse pelätä, vaan ne nähdään osana oppimista. Oppilaat otetaan mukaan arviointiprosessiin. Oppilaat arvioivat omia tavoitteitaan ja niiden toteutumista opettajan avustuksella. Arvioinnin tulisi olla yksityistä sosiaalisen vertailun välttämiseksi ja merkityksellistä oppilaan kehitystä ajatellen. (Ames 1992, 173; Jaakkola 2003, 147-148.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa arviointi perustuu menestymiseen ja sosiaaliseen vertailuun. Kilpailusuuntautunut arviointitapa ei tue oppilaiden pätevyyden kokemuksia. (Jaakkola 2003, 148.)

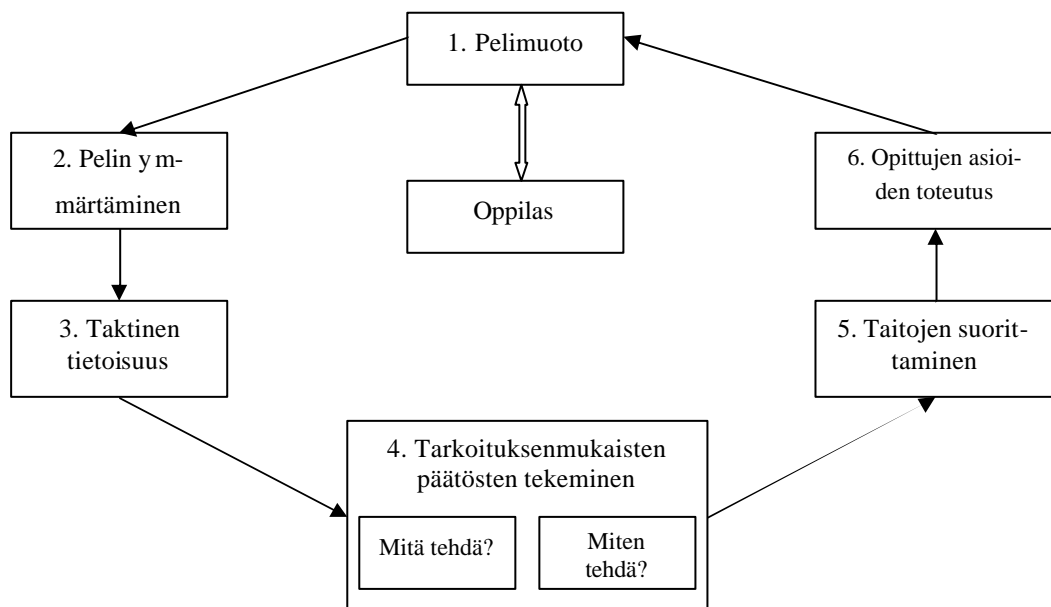
Ajankäyttö (Timing) on tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa joustavaa eikä riipu ennalta asetetusta tuntisuunnitelmasta. Oppilaat laativat omia suunnitelmia ajankäytölleen. Oppilaan edistymiselle sekä kehittymiselle annetaan aikaa, ja harjoitetta ei keskeytetä, jos oppiminen on kesken. Oppilaan pätevyyden kokemusten ja autonomian kannalta on tärkeää, että hän saa harjoitella omalla nopeudellaan ja oppimisvauhdillaan. (Ames 1992, 173; Jaakkola 2003, 148.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa ajankäyttö on rajattua ja eteneminen tapahtuu tiukan tuntisuunnitelman mukaisesti. Opettaja saattaa siirtyä suunnitelmissaan eteenpäin, vaikka oppiminen edellisen harjoitteen osalta on vielä kesken. Tämä ei tue oppilaiden pätevyyden ja autonomian kokemuksia. (Deci & Ryan 1985, 33-35; Jaakkola 2003, 148.)

3 PELILÄHTÖINEN PALLOILUN OPETTAMINEN JA PALLOPELIEN YMMÄRTÄMINEN

3.1 Pelilähtöinen palloilun opettaminen

Alkuperäisessä Bunkerin ja Thorpen (1982, 5-8) kehittämässä pelilähtöisessä palloilun opettamismallissa (Teaching Games For Understanding) on kuusi vaihetta (kuvio 1). Ensimmäisessä vaiheessa valitaan peli, joka on mukautettu vastaamaan oppilaiden taitotasoa. Toisessa vaiheessa oppilaille kerrotaan pelattavan pelin säännöt, joiden mukaan oppilaat orientoituvat tulevaan peliin. Kolmannessa vaiheessa oppilaat harkitsevat taktiikkaa, jonka mukaan heidän vallitsevien sääntöjen puitteissa kannattaa pelata. Neljännessä vaiheessa oppilaille esitetään pelissä ilmennyt taktinen ongelma ja rohkaistaan oppilaita ratkaisemaan se. Yhdessä pohditaan, mitä pelaajan olisi tilanteessa tehtävä ja miten hän voi sen tehdä. Viidennessä vaiheessa uusi taktinen tieto yhdistetään oppilaiden taitoja vastaavaan tekniikkaharjoitteluun. Kuudennessa vaiheessa oppilaat toteuttavat aiemmissa vaiheissa oppimiaan asioita. Samalla arvioidaan aiempien vaiheiden pohjalta muotoutunutta kokonaisuutta. Arviointikriteerinä tulisi olla oppilaan teknisen osaamisen lisäksi myös hänen tilannekohtaiset ratkaisunsa. Kuudennen vaiheen jälkeen palataan ensimmäiseen vaiheeseen ja aloitetaan oppiminen uudelta lähtötasolta.



Kuvio 1. Bunkerin ja Thorpen (1982) pelilähtöisen palloilunopetuksen malli

Bunker ja Thorpe (1982) kehittivät pelilähtöisen palloilun opettamisen mallin korvaamaan käytössä olleen tekniikkapainotteisen mallin. Jatkossa käytämme kyseisestä opetusmallista yleisesti käytettyä lyhennettä TGFU. Tekniikkapainotteista palloilun opetusta oli pidetty tehokkaana ja helposti arvioitavana opetusmenetelmänä, mutta liikuntapsykologit Bunker ja Thorpe olivat sitä mieltä, että tekniikkapainotteinen palloilun opetus vähentää oppilaiden motivaatiota oppimista kohtaan. Tekniikkalähtöisessä opetuksessa tekniikan oppimisen merkitys jäi heidän mukaansa liian usein epäselväksi oppilaille. Vaikka tekniikkapainotteisessa opetuksessa pelattiin pelejä, tekniikkaharjoitteiden yhteys itse pelaamiseen jäi usein epäselväksi. Oppilaat eivät pelatessaan tieneet, milloin ja miten heidän pitäisi käyttää oppimiaan tekniikoita. (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi 2003, 6; Kirk & MacPhail 2002, 178.)

TGFU- malli on kohdistettu erityisesti vähemmän taitaville oppilaille, joille tekniikkapainotteinen palloilunopetus on aiheuttanut alhaisen pätevyyden tunteita. Malli sallii erilaisen kehittymistahdin ja antaa oppilaiden kehittyä omaan tahtiinsa. (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi 2003, 4-5.) TGFU-mallin mukaisessa opetuksessa alhaisen taitotason oppilaat kokevat itsensä kyvykkäämmiksi ja nauttivat tekemisestään enemmän kuin tekniikkapainotteisessa opetuksessa (Allison & Thorpe 1997, 12-13).

TGFU-malli pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja rohkaisee oppilaita rakentamaan yhteyksiä pelien välille. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille oppimistilanteita, jotka syventävät oppilaiden ymmärtämystä pelien periaatteista ja peleissä käytettävistä käsitteistä. Pienoisloissa pelattavat pelit hidastavat pelin kulkua ja mahdollistavat kaikkien pelaajien osallistumisen. Näin myös taidoiltaan heikompien oppilaiden pelinarvostuksen, taktisen tietoisuuden ja pelin sisäisen päätöksenteon kehittyminen on mahdollista. (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi 2003, 4-5.)

TGFU perustuu neljään pääperiaatteeseen: 1. Pelit mukautetaan sellaisiksi, että oppilaat joutuvat ajattelemaan käsittelyssä olevaa taktista ongelmaa. 2. Opettajan oppilaille esittämät kysymykset ovat hyvin laadittuja ja kehittävät oppilaiden taktista tietoisuutta. 3. Tekniikkaharjoitteita käytetään ainoastaan harjoittelussa uusia, välttämättömiä taitoja, joiden avulla oppilaat voivat ratkaista peliympäristössä ilmenevät ongelmat. 4. Lopullisessa pelimuodossa oppilaille tarjoutuu mahdollisuus soveltaa oppimiaan asioita peliin. (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi 2003, 2-3.)

Niin TGFU- mallissa kuin perinteisessä tekniikkapainotteisessa opetusmallissa opetetaan taktisia ja teknisiä taitoja. Ero näiden mallien välillä on siinä, että TGFU- mallin mukaisesti taktinen opetus annetaan oppilaille ennen teknisiä harjoitteita. Tekniikkapainotteisessa mallissa taktinen tieto opetetaan vasta tekniikan opettamisen jälkeen. TGFU- mallissa oppilaat tietävät, mihin he tarvitsevat harjoitettuja taitoja, joten he ovat sitoutuneempia harjoitteluun. (Strean & Garcia Bengoechea 2003, 182.) TGFU- malli perustuu oletukseen siitä, että parhaat oppimistulokset saavutetaan, kun oppilaat ymmärtävät mitä tehdä, ennen kuin he ymmärtävät, miten he sen tekevät (Butler, Griffin, Lombardo, Nastasi & Robson 2003, 215).

Lumela on jakanut pallopelit neljään pääryhmään: maalipelit, pallottelupelit, poltto- ja lyöntipelit sekä tarkkuuspelit. Kukin pääryhmä sisältää useita pelejä, joiden säännöt ja taktikat ovat pääpiirteiltään samanlaiset. (Lumela 2003, 186.) TGFU-mallin painottama pelin taktisten asioiden ymmärtäminen johtaa parhaimmillaan siihen, että yhden pelin ymmärrettyään oppilas pystyy soveltamaan oppimaansa asiaa myös muihin peleihin. Pelien välisten taktisten yhteyksien ymmärtäminen onkin olennainen osa TGFU-mallin mukaista oppimista. (Griffin, Butler, Lombardo & Nastasi 2003, 5; Oslin & Mitchell 1999, 170-171.)

TGFU-mallin mukaisessa opetuksessa on keskeistä oppilaiden taitotasoa vastaavien mukautettujen pelien pelaaminen. Mukautuksia tehdään esimerkiksi sääntöihin, pelialueeseen tai pelivälineisiin. Opetus perustuu peleissä esille nouseviin havaintoihin ja ongelmiin. Tekniikan harjoittamiseen keskitytään silloin, kun pelaaja saavuttaa pelisään tason, joka vaatii uuden teknisen asian hallitsemista. Uutta tekniikkaa harjoitetaan perinteistä opetusmenetelmää vastaavilla menetelmillä kuten erilaisilla kiertoharjoitteilla. (Kirk & MacPhail 2002, 179.)

TGFU-mallin mukaista opetustapaa on tutkittu vertaamalla sitä tekniikkapainotteiseen opetusmalliin. Tutkittaessa pelilähtöisen palloilunopetuksen vaikutuksia oppilaiden motorisiin taitoihin ja päätöksentekoon on havaittu, että TGFU-mallin mukainen opetus saattaa jopa parantaa oppilaiden tekniikan kehittymistä ja taktinen tieto sekä pelin ymmärtäminen kehittyvät pelilähtöisellä opetustyyllillä selvästi enemmän. Allison ja Thorpe (1997, 11) mainitsevat TGFU-mallin eduksi myös sen, että siinä

taidot opitaan peliympäristössä, jolloin taitojen käyttäminen pelissä on luontevampaa. (Allison & Thorpe 1997, 10-11; Turner & Martinek 1992, 29.)

Werner, Bunker ja Thorpe (1996, 32) ovat sitä mieltä, että minkään pelin opettamisen taustalla ei saisi olla ainoastaan tarve kehittää oppilaiden peliä, vaan myös parantaa samalla heidän kykyään osallistua peliin ja nauttia siitä. Holt, Streaan ja Garcia Bengoechea sekä Turner ja Martinek ehdottavatkin, että TGFU-mallin mukaisessa opetuksessa kiinnitettäisiin huomiota oppilaiden fyysisten taitojen ja kognitiivisen kehittymisen lisäksi entistä enemmän myös oppilaiden affektiiviseen puoleen. Oppilaiden affektiivisen puolen ja motivationaalisten tekijöiden huomioiminen opetuksessa on erittäin tärkeää oppilaiden myöhemmän liikuntaan osallistumisen kannalta. (Holt, Streaan & Garcia Bengoechea 2002, 173-174; Turner & Martinek 1995, 60)

3.2 Maalipelien pelikäsitys

Pallopelejä voidaan erotella toisista pelisukulaisuuden suhteen. Sukulaisuus tarkoittaa sitä, että peleillä on yhteisiä taidollisia tai pelikäsityksellisiä piirteitä. Yleensä samankaltaisuus koskee enemmän pelikäsitystä kuin taitoja. Pallopelit luokitellaan pelisukulaisuutensa mukaan maalipeleihin, pallottelupeleihin, poltto- ja lyöntipeleihin ja tarkkuuspeleihin. (Lumela 184-186.) Tässä työssä keskitytään syvemmin maalipelien ominaispiirteisiin, pelikäsitykseen ja erilaisiin peleissä esiintyviin rooleihin, koska tutkimuksemme keskityttiin maalipelien pelikäsityksen opettamiseen. Osa pelikäsityksen teoriasta on johdettu kilpaurheilun piiristä, mutta koemme sen olevan sovellettavissa suurilta osin myös koulupalloiluun.

Maalipelien luonteeseen kuuluu pelivälineen toimittaminen vastustajan maaliin, jota usein vartioi maalivahti. Maalipelit ovat joukkuepelejä. Joukkueessa on yleensä vähintään viisi pelaajaa. Maalipeleille on tyypillistä pelitilanteiden vaihtelevuus, mikä näkyy hyökkäys- ja puolustustilanteiden nopeina vaihteluina. Maalipelejä ovat esimerkiksi jalkapallo, koripallo, salibandy ja käsipallo. (Lumela 2003, 185-187.)

Pallopelien pelikäsityksen samankaltaisuus tarkoittaa pelien rakenteellisia ja pelitilanteiden välisiä yhteyksiä. Rakenteellisella samankaltaisuudella tarkoitetaan pelivälineiden, pelikenttien ja maalien yhteneviä ominaisuuksia. Pienistä rakenteellisista

nen 1996, 81-82; Lumela 2003, 190-191, 193.) Joukkueen hyökätessä pelaaja voi toimia joko pallollisena tai pallottomana hyökkääjänä ja puolustaessa hän voi puolustaa joko pallollista tai pallotonta vastustajaa (Lumela 2003, 194). Siirtyminen nopeasti hyökkäystehtävästä puolustustehtävään ja päinvastoin on maalipelien vaikeimpia tilanteita (Miettinen 1999, 11).

Eniten tutkittu ja analysoitu maalipelien rooli on pallollisen hyökkääjän rooli. Pallolliselta hyökkääjältä vaaditaan taitoa pitää väline hallussa puolustajan ahdisteluista huolimatta. Syötön antamista oikeaan aikaan pidetään hyvän pelikäsityksen mittarina. Myös pelitilanteiden ennakoiminen on tärkeä taito pallolliselle hyökkääjälle. Tämä tarkoittaa sitä, että ennen pallon haltuunottoa tulisi tietää ainakin yksi pelaaja, jolle pallon voi syöttää ensimmäisellä kosketuksella. Vaihtoehtona voi olla myös maalintekoyritys, jos pelaaja on maalintekoetäisyydellä. Yhteisiä piirteitä tämän roolin taitajille on yleensä suuri taidollinen kapasiteetti pelivälineen hallinnassa tai kyky nähdä muita pelaajia ja heidän liikkumistaan. (Lumela 2003, 195.)

Toinen hyökkäyspeliin kuuluva rooli maalipeleissä on pallottoman hyökkääjän rooli. Pallottomana liikkuminen vaatii pelaajien välistä yhteistyötä. Usean pelaajan pitää osata liikkua suhteessa toisiinsa ja kentällä olevaan tilaan. Hyökkäyspelin yllätyksellisenä pitämisen lisäksi pallottomat pelaajat pitävät huolta kentän tasapainosta. Monesti aloittelijoiden pelissä käy niin, että pallo vetää kaikki pelaajat lähelleen ja näin pelitila pienenee. Kokeneemmat pelaajat osaavat pitää pelin paremmin leveänä, vaikka välillä ollaan myös lähellä palloa. (Lumela 2003, 196.) Pallottomien pelaajien kannattaa sijoittua niin, että he hyödyntävät koko ajan kentän leveyden ja syvyyden, mikä aiheuttaa vaikeuksia puolustavalle joukkueelle, koska sen on puolustettava laajemmalla alueella (Miettinen 1999, 35).

Pallottomalta hyökkääjältä vaaditaan kykyä liikkua, vaihtaa etenemisnopeutta ja -suuntaa sekä lukea omien ja vastustajien ryhmyksiä ja liikkeitä. Hyökkääjän pitää lukea peliä oikein niin, että pallollisella pelaajalla on koko ajan mahdollisuus syöttää vapaalle pelaajalle. Keskeistä pallottomassa pelaamisessa on liikkumisen ajoittaminen ja suunnat. Tyypillisiä ratkaisuja hyvälle pelaajalle ovat pelin leveänä pitäminen ja oikea-aikainen leikkaaminen tyhjiin väleihin. (Lumela 2003, 196-197.) Pallottomien pelaajien on oltava jatkuvasti pelattavana niin, että heille voi syöttää ja lisäksi

pallottomien pelaajien on vältettävä syöttövarjoja eli jäämistä vastustajan selän taakse, kun vastustaja prässää pallollista pelaajaa (Miettinen 1999, 50). Luhtasen (1996, 79) mukaan ihanne olisi se, että pallottomat pelaajat pystyisivät luomaan pallolliselle pelaajalle vähintään kaksi ratkaisumahdollisuutta, joista hän systemaattisesti pyrkii toteuttamaan parasta.

Puolustuspelissä näkyvin rooli on pelaajalla, joka puolustaa vastustajan pallollista pelaajaa vastaan. Pallollisen pelaajan puolustamisessa on tärkeää muistaa oman sijoittumisen merkitys. Puolustavan pelaajan pitäisi aina olla oman vartioitavan hyökkääjän ja maalin välissä. Lisäksi puolustajan kannattaa sijoittua kentän keskustan puolelle, koska liikkuminen on silloin vähäisempää pallolliseen tai omaan vartioitavaan pelaajaan nähden. Kun pallollinen pelaaja on kentän laitaosassa, hän ei ole kovinkaan vaarallinen, mutta kun pallollinen on kentän keskellä, puolustajan toimien on oltava erittäin huolellisia, sillä pienikin virhe voi aiheuttaa maalipaikan vastustajalle. (Lumela 2003, 197.)

Tärkeitä tehtäviä pallollista vastaan pelaamisessa ovat pelin hidastaminen ja omien pelaajien auttaminen. Puolustajan täytyy lukea peliä ja pyrkiä ajamaan hyökkääjä pieneen tilaan, jotta pallonriisto onnistuu ilman kohtuutonta riskiä. Puolustuspelissä riskin arviointikyky on tärkeä henkilökohtainen kyky, joka viittaa pelikäsityksen tasoon. Kokematon pelaaja unohtaa usein varovaisuuden ja yrittää liian innokkaalla vastaantulolla pallonriistoa hyökkääjältä, vaikka viisainta olisi vetäytyä kohti omaa maalia. (Lumela 2003, 197-198.)

Puolustuspelaaminen ei rajoitu vain pallollisen pelaajan puolustamiseen, vaan oleellinen osa puolustamista on myös puolustaminen pallotonta pelaajaa vastaan. Pallottoman puolustamisessa sijoittumiseen pätevät samat lainalaisuudet maalin, hyökkääjän ja keskustan suhteen kuin pallollista vastaan pelaamiseen. Oman vartiointitehtävänsä ohessa pallottomia vastaan pelaavat voivat hoitaa myös varmistamistehtävää. Tämä tarkoittaa sitä, että omaan pelaajaan nähden sijoitutaan niin selkeästi keskustan puolelle, että pallollinen hyökkääjä saa syötettyä vain laidassa olevalle pelaajalle. Laidasta on vaikeampi tehdä maaleja, ja siksi on tärkeämpää varmistaa keskusta. Hyökkääjä voi olla laidassa vapaana, koska syöttäminen keskeltä laitaa heipottaa

puolustajien tehtävää. Puolustuksen kannalta on viisasta, että puolustajat supistavat etäisyyksiään liikuttaessa kohti omaa maalia. (Lumela 2003, 198-199.)

Maalipeleissä kaikkein näkyvimvät roolit peliä seuraavien kannalta ovat hyökkääminen pallollisena ja puolustaminen pallollista vastaan. Joukkueen menestymisen kannalta kaikki roolit ovat kuitenkin yhtä tärkeitä. Joukkuepeleissä pelaajat ovat suurimman osan peliajasta pallottomassa roolissa hyökkäyksessä ja puolustuksessa. Peliä ensimmäisiä kertoja pelaava oppilas voi pelata erinomaisen ottelun, vaikka hänen pallonkäsittelytaidot olisivat puutteelliset. (Lumela 2003, 195.)

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme oli Jyväskylän maalaiskunnassa sijaitsevan Jyskän koulun neljännen luokan 23 oppilasta, joista 14 oli poikia ja 9 tyttöjä. Pelikäsityksen oppimista ajatellen kyseisten luokka-asteiden oppilaat ovat siirtymävaiheessa, jossa alkuopetukselle tyypillisestä leikistä aletaan siirtyä kohti lajinomaisempia harjoitteita ja pelejä. Tällöin oppilaat, joilla ei juuri ole aiempaa kokemusta pallopeleistä, ovat otollisessa iässä oppimaan pallopelien pelikäsitystä. Samoin oppilaat, jotka ovat harrastaneet pallopelejä, eivät ole pelikäsitykseltään kehittyneet vielä niin pitkälle, etteikö siihen voisi opetuksella vaikuttaa.

Nichollsin (1992, 34-35) mukaan tavoiteorientaatiota ei voida mitata alle 12-vuotiaana, koska lasten käsitys kyvykkyydestä ja yrityksestä ei ole vielä eriytynyt. Nicholls pitää eriytymistä perustana tavoiteorientaation luotettavalle arvioinnille. Mielestämme 10-vuotiaalla oppilaalla alkaa jo olla käsitys kyvykkyyden ja yrityksen välisestä erosta, joten halusimme kokeilla tavoiteorientaation mittaamista itsearviointimittarilla. Kohderyhmän nuoren iän vuoksi käytimme itsearvioinnin lisäksi myös ulkopuolisia arvioitsijoita.

Tiedusteltuamme koululta mahdollisuutta kerätä tutkimusaineistoa päättöharjoittelumme yhteydessä koulun rehtori antoi siihen luvan. Tutkimuskohteen olleen luokan liikunnanopettajana hän antoi myös mahdollisuuden koulun normaalista liikuntasuunnitelmasta poikkeavan, 14 tunnin sisäpalloilun opetusjakson pitämiseen (liite 1). Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin kirjallisesti lupa tutkimuksenteekoon ennen tutkimusjakson alkua. Oppilaiden henkilöllisyys salattiin muuttamalla tapausoppilaiden nimet.

4.2 Aineistonkeruu

4.2.1 Tavoiteorientaatio

Oppilaiden tavoiteorientaation tutkimiseksi tehtiin kaksi kyselylomakkeilla suoritettua mittausta. Alkumittaus tehtiin ennen opetusjakson alkua lokakuussa 2004 ja loppumittaus opetusjakson päätteeksi joulukuussa 2004. Tavoiteorientaatiokyselynä käytettiin Dudan (Duda 1989, 318-335) muokkaamaa tehtävä- ja minäsuuntautuneisuutta urheilussa mittaavaa kyselymittaria (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ), jota muokattiin edelleen ala-asteikäisille oppilaille soveltuvaksi (liite 2). Kysely toteutettiin informoituna kyselynä, jonka yhteydessä kyselyyn vastaajille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, selostettiin kyselyä ja tarvittaessa vastattiin tutkittavilta oppilailta nouseviin kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 183-184). Vastaustekniikan ymmärtämisen varmistamiseksi oppilaita harjoitettiin Likertin asteikon käyttöön muutaman harjoituskysymyksen avulla.

Tavoiteorientaatiokyselyn tueksi luokan oppilaiden tavoiteorientaatiot määriteltiin Nichollsin (1989) tavoiteorientaatioteorian mukaisesti joko minä- tai tehtäväsuuntautuneeksi. Määrittely pohjautui tutkijoiden ja liikunnanopettajan oppilaista tekemiin havaintoihin. Havainnointi oli välttämätöntä, koska vasta havainnoinnin avulla oli mahdollista saada tietoa siitä, toimivatko oppilaat todellisuudessa niin kuin he itse kyselylomakkeessa sanoivat toimivansa (Hirsjärvi ym. 2001, 199). Arviointikriteerien yhdenmukaistamiseksi liikunnanopettajalta edellytettiin Nichollsin tavoiteorientaatioteoriaan tutustumista. Tutkijoiden yhteinen arvio ja liikunnanopettajan arvio tehtiin toisistaan riippumattomasti opetusjakson päätteeksi.

4.2.2 Pelikäsitys

Pelikäsityksen tutkimisessa sovellettiin Vanttisen ja Blomqvistin (2003) kehittämää jalkapallon pelianalyysia, joka oli muokattu Griffinin, Doddsin, Placekin ja Tremignon (1997) sekä Nevettin, Rovegnon, Babiarzin ja McCaughtryn (2001) raporttoimien analyysimenetelmien pohjalta. Vanttisen ja Blomqvistin pelianalyysi sisälsi sekä teknisten suoritusten että taktisten ratkaisujen arviointikriteerit, mutta tutkimukses-

samme käytettiin ainoastaan taktisten ratkaisujen arviointikriteeristöä arviointipelimme soveltuvien osin (Vänttinen & Blomqvist 2003, 61).

Pelikäsityksen tutkimisessa käytettynä arviointipelinä pelattiin sovellettua käsipalloa. Luokan 23 oppilasta jaettiin sekä alku- että loppumittauspelissä kuuteen joukkueeseen. Joukkueet jaettiin molemmilla mittauskerroilla satunnaisesti ottamalla luku kuuteen huomioiden kuitenkin, että jokaiseen joukkueeseen tuli vähintään yksi tyttö. Liikuntasali oli jaettu kolmeen osaan, joista yhdessä pelattiin mittauspeliä ja kahdessa muussa tunnin teemaan liittyviä muita pienpelejä. Mittauspelinä jokainen joukkue pelasi yhden viiden minuutin mittaisen 3 vs. 3 tai 4 vs. 4 –käsipallopelin. Kaikki mittauspelit videoitiin yhdellä kameralla, joka oli sijoitettu niin, että mittauspelialue mahtui kokonaisuudessaan kuvaan.

Mittauspelinä pelattiin sovellettua käsipalloa. Pelialueena toimi 16 m x 10 m kokoinen kenttä. Pelin tarkoituksena oli heittää pallo vastustajan maaliin, joka oli n.1,5 m leveä. Maali oli merkitty merkkikartioilla ja vain alle vyötärön korkuiset heitot laskettiin maaleiksi. Lisäksi keskellä maalin edessä n. metrin päässä maaliviivasta oli kartio, joka rajasi yhdessä maalitolppien kanssa maalin eteen kolmion muotoisen alueen, jonka sisään ei saanut mennä puolustamaan maalia. Hyökkäävä joukkue sai edetä pallo käsissä juosten tai kanssapelaajille syötellen. Mikäli puolustava pelaaja kosketti pallollista pelaajaa, oli pallollisen pelaajan pysäyttävä. Tämän jälkeen hänen oli syötettävä pallo kanssapelaajalle tai yritettävä maaliheittoa kolmen sekunnin sisällä. Palloa ei saanut riistää vastustajan käsistä. Pelipallona käytettiin lentopalloa.

Valitsimme mittauspeliksi sovelletun käsipallopelin, koska pelin taitovaatimukset olivat varsin pienet. Pyrimme kehittämään pelin, jota kaikki oppilaat pystyisivät taitojensa puolesta pelaamaan jo opetusjakson alkuvaiheessa. Ajattelimme, että pelin pienet taitovaatimukset tukisivat kontrolloitujen ratkaisujen tekemistä ja helpottaisivat huomion suuntaamista pelin taktisiin ratkaisuihin. Vaikka mittauspelin taitovaatimukset olivat pienet, sisälsi se kuitenkin maalintekopeille ominaisen peliajatusten. Peliajatusten yhteiset piirteet muiden sisäpallolajien kanssa mahdollistivat sen, että jonkin yksittäisen lajin yhteydessä opitut taktiset ajatukset voisivat näkyä

myös mittauspelissä. Mittauspelin maalintekopeleille tyypillinen peliajatus mahdollisesti myös Väänttisen ja Blomqvistin (2003) pelianalyysin soveltamisen.

4.2.3 Taitotesti

Oppilaiden taitotaso mitattiin ennen opetusjakson alkua. Taitotason mittarina käytettiin Holopaisen, Lumiahon, Pehkosen ja Telaman (1982, 48-49) kahdeksikkokuljetus käsin –testiä, jossa oppilas kiertää kahdeksikkoa viiden metrin etäisyydellä olevien kartioiden välillä. Oppilas kuljettaa palloa yhdellä kädellä pompottaen minuutin ajan, minkä jälkeen kokonaiset ja puolikkaat kierrokset lasketaan. Käytimme testiä saadaksemme lisää luotettavuutta omille pienpeli- ja harjoittelutilanteisiin pohjautuville havainnoillemme oppilaiden taitotasosta. Valitsimme kahdeksikkokuljetustestin, koska se mittaa pelkästään oppilaiden perustaitotasoa eikä siihen vaikuta palloilulle oleellinen soveltamiskyky tai pelitaito (Holopainen ym. 1982, 100). Katsoimme, että testi mittaa riittävän luotettavasti yleistä pallonkäsittelytaitoa, jota tarvittiin niin mittausspeleissä kuin muun opetusjakson aikanakin. Taitotestit videoitiin, jotta oppilaiden pallonkäsittelytaitoja pystyttiin arvioimaan myös näköhavaintoihin eikä ainoastaan tuloksiin perustuen.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

4.3.1 Tavoiteorientaatiokyselyn analyysi

Tavoiteorientaatiokyselyssä oli kuusi tehtäväorientaatiota ja kuusi minäorientaatiota mittaavaa kysymystä. Kaikkiin kysymyksiin vastattiin Likertin asteikolla 1-5, joten minimipistemäärä kummastakin orientaatiosta oli 6 ja maksimipistemäärä 30. Tavoiteorientaatiokyselyn pistemäärät jaettiin kahdeksaan orientaatioluokkaan (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tavoiteorientaatiopistemäärien luokittelu

Pisteet	Orientaatioluokka
6-8	1. luokka
9-11	2. luokka
12-14	3. luokka
15-17	4. luokka
18-21	5. luokka
22-24	6. luokka
25-27	7. luokka
28-30	8. luokka

Tavoiteorientaatiokyselyn pistemäärien luokat muodostettiin pieniksi, jotta erot pistemäärissä saataisiin paremmin esille ja luokkien välille saataisiin hajontaa. Varsinkin tehtäväorientaatiokysymyksissä pistemäärät olivat yleisesti niin korkeat, että ilman tiheää luokitusta suurin osa vastauksista olisi sijoittunut ylimpään luokkaan.

4.3.2 Tapausoppilaiden valinta

Oppilaiden tavoiteorientaation määrittely perustui oppilaiden täyttämiin kyselylomakkeisiin sekä liikunnanopettajan ja tutkijoiden oppilaiden tavoiteorientaatioista tekemiin arvioihin. Kyselylomakkeiden analysoinnin jälkeen valitsimme kuusi tapausoppilasta, jotka olivat tavoiteorientaatioltaan, sukupuoleltaan ja taitotasoltaan toisistaan poikkeavia. Valitsimme tapausoppilaksi kolme tyttöä ja kolme poikaa, jotta saisimme mahdollisimman monipuolisen ja kattavan otoksen neljäsluokkalaisista oppilaista.

Tapausoppilaksi valittiin sellaisia oppilaita, joilla liikunnanopettajan ja tutkijoiden arviot oppilaan tavoiteorientaatiosta olivat samat. Ensiksi etsimme oppilaita, joiden tehtäväorientaatio oli korkea ja minäorientaatio matala. Heidän joukostaan valitsimme yhden tytön ja yhden pojan, joiden kyselylomakkeen määrittämä tavoiteorientaatio vastasi parhaiten liikunnanopettajan ja tutkijoiden arviointeja.

Seuraavaksi etsimme kyselylomakkeiden perusteella minäorientoituneita oppilaita. Pyrimme löytämään oppilaita, joiden minäorientaatio oli korkea ja tehtäväorientaatio

matala. Aineistostamme ei kuitenkaan löytynyt yhtä selkeitä minä- kuin tehtävä-orientoituneita oppilaita. Valitsimme yhden tytön ja yhden pojan, joiden minäorientaatiot olivat korkeita, ja jotka liikunnanopettajan ja meidän mielestämme olivat minäorientoituneita. Lisäksi näiden oppilaiden tehtäväorientaatio oli kyselylomakkeen perusteella koeryhmän pienimpiä.

Tavoiteorientaation ja sukupuolen lisäksi käytimme tapausoppilaiden valintakriteerinä oppilaiden taitotasoa. Tavoiteorientaation perusteella valitussa joukossa oli taitotasoltaan hyvä ja keskitasoinen tyttö sekä heikko ja keskitasoinen poika. Täydensimme tapausoppilaiden joukkoa taidoiltaan heikolla tytöllä ja pojalla, joka oli taidoiltaan hyvä. Lopuksi tapausoppilaat jaettiin kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat tehtäväorientoituneet oppilaat Jaakko ja Jenni, toiseen minäorientoituneet Santeri ja Sanna sekä kolmanteen ryhmään taitotasonsa perusteella valitut Olli ja Anni.

4.3.3 Pelikäsitysanalyysi

Pelikäsityksen analysoinnissa käytettiin Väänttisen ja Blomqvistin (2003) kehittämän pelianalyysin taktisia ratkaisuja arvioivaa kriteeristöä soveltaen (taulukko 2). Valitsimme kyseisen pelianalyysin, koska se täytti kattavasti maalipelien hyökkäys- ja puolustusrooleihin liittyvät ratkaisumallit, joita esimerkiksi Lumela (2003, 194-199) on määritellyt. Pienin muutoksin muokkasimme analyysin tutkimuskohteemme pelikäsityksen tasoon ja mittauspeliimme sopivaksi. Poistimme Väänttisen ja Blomqvistin pelianalyysistä kaksi puolustusratkaisujen arviointikriteeriä, jotka olivat kanssapelaajan tukeminen ja riiston tai katkon yrittäminen epäedullisessa asemassa. Poistimme edellä mainitut kriteerit, koska katsoimme, että ne vaativat huomattavasti enemmän kanssapelaajan liikkumisen huomioimista ja joukkueena puolustamisen ymmärtämistä kuin muut kriteerit, jotka keskittyvät enemmän henkilökohtaisiin ratkaisuihin. Opetusjaksollamme keskityttiin puolustuspelaamisen osalta pääasiassa henkilökohtaisiin taktisiin ratkaisuihin eikä vielä juurikaan edetty yhtenäisenä joukkueena puolustamiseen. Mittauspeliimme säännöistä johtuen lisäsimme onnistuneiden puolustusratkaisujen joukkoon vastustajan pallollisen pelaajan koskettamisen, joka pelin sääntöjen mukaan pysäytti pallollisen pelaajan etenemisen.

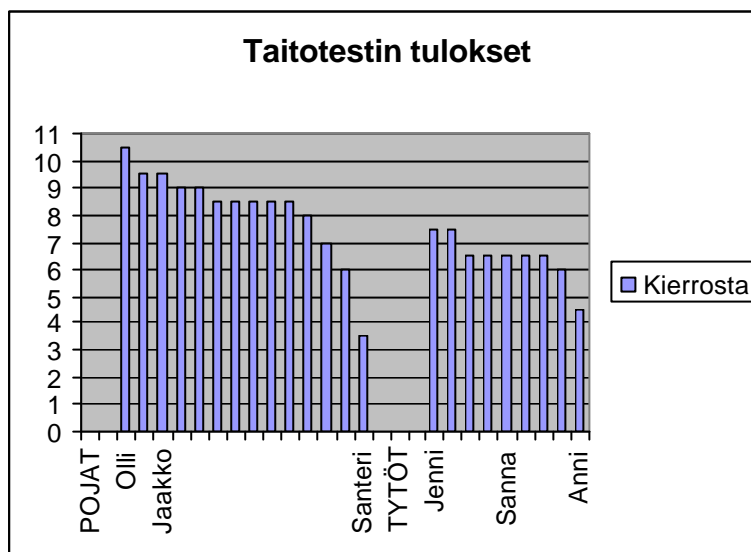
TAULUKKO 2. Taktisten ratkaisujen arviointikriteerit. Sovellettu Vanttisen ja Blomqvistin (2003) pelianalyysistä

Taktinen ratkaisu	+ = Onnistunut	- = Epäonnistunut
Hyökkäysratkaisut		
Pallollinen	<ul style="list-style-type: none"> ● Syöttö edullisessa asemassa olevalle kanssapelaajalle ● Pallon kuljetus kanssapelaajien ollessa epäedullisissa asemissa ● Laukaus (heitto) maalintekotilanteessa 	<ul style="list-style-type: none"> ● Syöttö epäedulliseen paikkaan ● Pallon kuljetus/pitäminen epäedullisessa tilanteessa ● Laukaus (heitto) huonosta asemasta
Palloton	<ul style="list-style-type: none"> ● Liikkuminen pelin rytmin mukaan ● Liikkuminen pelattavaksi/ pelattavana oleminen paikoillaan 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pelin rytmin vastainen liikkuminen ● Ei liikettä tai tilanteeseen nähden hidas liikkuminen ● Liikkuminen syöttövarjoon ● Liikkuminen huonontaa pallollisen pelaajan pelitilaa
Puolustusratkaisut	<ul style="list-style-type: none"> ● Liikkuminen pelin rytmin mukaan ● Vastustajan prässääminen/ kosketaminen ● Vastustajan vartioiminen ● Katkon yritys ● Maalin puolustaminen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Liikkuminen pelin rytmin vastaisesti ● Ei puolustusroolia ● Vastustajan vartiointi väärältä puolelta
Ratkaisua ei voida arvioida	<ul style="list-style-type: none"> ● Tilanteen vaihtuminen liian nopea pelaajan reagoitavaksi ● Tilanteessa ei pelaajalla mahdollisuutta ennättää vaikuttamaan lopputulokseen 	

Selvensimme omaa mittauspelien havainnointiamme varten myös pallottoman hyökkääjän onnistunutta ratkaisua, ”tilanne ei vaadi liikkumista”. Yhdistimme edellä mainitun pallottoman hyökkääjän ratkaisun toiseen onnistuneeseen ratkaisuun, joka oli liikkuminen pelattavaksi. Lopullisen onnistuneen ratkaisun kriteerinä oli, että pelaaja oli pelattavana, liikkuihan hän tai ei. Vanttisen ja Blomqvistin kahdesta pallottoman hyökkääjän onnistuneesta ratkaisusta muodostimme lopulliseksi kriteeriksi ”Liikkuminen pelattavaksi/pelattavana oleminen paikoillaan”. Useiden tapausoppilaiden pelitilanneratkaisujen määrää vähensi heidän hitaahko reagointikykynsä pelitilanteiden muutoksiin. Tästä johtuen heille kerääntyi jonkin verran tilanteita, joissa heidän ratkaisujaan ei pystytty arvioimaan.

4.3.4 Taitotesti

Taitotestin perusteella luokasta pyrittiin löytämään taitotasoltaan hyvät, keskitasoiset ja heikot oppilaat. Luokan oppilaat asetettiin järjestykseen taitotestien tulosten perusteella (kuvio 2). Tytöt ja pojat vertailtiin erikseen.



Kuvio 2. Kahdeksikkokuljetus käsin –testissä kierretyt kierrokset ja tapausoppilaiden sijoittuminen tuloksissa muun luokan tasoon nähden

Taitotestin tuloksia verrattiin omiin näkemyksiimme oppilaiden taitotasosta. Näillä perusteilla luokasta valittiin tapausoppilaiden joukkoon taitotasoltaan hyvä tyttö ja poika, keskitasoinen tyttö ja poika sekä heikko tyttö ja poika.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti kuvattu kahdella termillä: reliabiliteetilla ja validiteetilla. Molemmat termit kuvaavat tutkimuksen luotettavuutta, mutta reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. (Metsämuuronen 2003, 86.) Mittauksen reliabiliteetti määritellään usein mittarin kyvyksi tuottaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2001, 213; Heikkilä 1999, 179). Tässä tutkimuksessa pelikäsityksen tutkimisessa käytetty menetelmä (videoanalyysi) oli reliabiliteetiltään parempi kuin

tavoiteorientaation tutkimisessa käytetyt menetelmät (havainnointi ja kyselylomake). Pelikäsityksen analyysimenetelmä oli luonteeltaan niin yksiselitteinen, että videoanalyysi antaisi samansuuntaisia tuloksia, vaikka se toistettaisiin useampaan kertaan. Tavoiteorientaation tutkimisessa käytetyissä menetelmissä opettajan ja tutkijoiden arviot oppilaista ovat suhteellisen pysyviä, mutta oppilaista on vaikea sanoa, kuinka tilannesidonnaista heidän vastaamisensa on.

Standards for Educational and Psychological Testingin (1985) mukaan ”validiteetilla tarkoitetaan niiden päätelmien sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta, joita mittaustuloksista tehdään”. Validiteettia ei välttämättä tarvitse ilmaista kertoimena, vaan sitä voidaan perustella monenlaisen näytön avulla. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen, 1997, 203–204.) Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua, koska tutkimuksen toteuttamisen tarkka selostaminen kohentaa osaltaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2001, 214). Validius merkitsee mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym. 2001, 213).

Tutkittavien nuori ikä ja otoksen pieni koko saattoivat vaikuttaa tavoiteorientaation tutkimuksen validiteettiin. Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaation tutkimisen yhteydessä on käytetty triangulaatiota, jotta tutkimuksen validiteettia pystyttäisiin parantamaan. Triangulaation käyttö tutkimuksessamme oli perusteltua, koska yksittäisellä tutkimusmenetelmällä oli vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Oppilaiden tavoiteorientaatiota tutkittaessa käytettiin tutkija- ja menetelmätriangulaatioita. (Eskola & Suoranta 1996, 40-41.)

Modernissa motivaatiotutkimuksessa käytettävät menetelmät perustuvat pääsääntöisesti haastatteluun ja itsearviointiin, mikä aiheuttaa luotettavuusongelmia johtuen vastaajien taipumuksesta joko vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla tai torjua negatiivisia ja ahdistavia asioita (Salonen & Lepola 1994, 85). Ongelmaksi muodostuu myös yksilön tiedostamattomien motiivien kartoittaminen (Nurmi & Salmela-Aro 2002b, 216). Tavoiteorientaation tutkimisessa käytetyssä itsearvioinnissa tutkittavia kannustettiin tuomaan esille omat mielipiteensä ja tunteuksensa sekä korostettiin, ettei kyselyssä ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Näin pyrittiin korostamaan

tutkittavien yksilöllistä vastaamista ja välttämään sosiaalisesti suotavaa vastaamista-paa.

Pelikäsityksen tutkimisen luotettavuutta pyrittiin kasvattamaan käyttämällä riippumattomia arvioitsijoita. Näin tutkijatriangulaatio toteutui myös pelikäsityksen tutkimisen kohdalla (Eskola & Suoranta 1996, 40-41). Tapausoppilaiden taktisia ratkaisuja analysoitaessa videonauha pysäytettiin jokaisen uuden pelitilanteen jälkeen, jolloin kumpikin arvioitsija merkitsi pelitilanteen seuraavalla järjestysnumerolla ja merkkasi oman arvionsa ratkaisun onnistumisesta. Mittauspelien arvioimisen jälkeen arvioita verrattiin keskenään. Vaikka pelikäsityksen arvioiminen on aina subjektiivinen näkemys, olivat arviot ratkaisujen onnistumisesta yhdenmukaisia, mikä saattoi johtua kriteeristön täsmällisyydestä. Arviointien yhdenmukaisuuteen vaikutti melko varmasti myös arvioitsijoiden yhteinen arviointikriteeristön muokkaaminen mittauspeleihin soveltuvaksi, jolloin erilaisten pelitilanteiden tulkinnoista käytiin keskustelua.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation yhteyttä pelikäsityksen oppimiseen pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä.

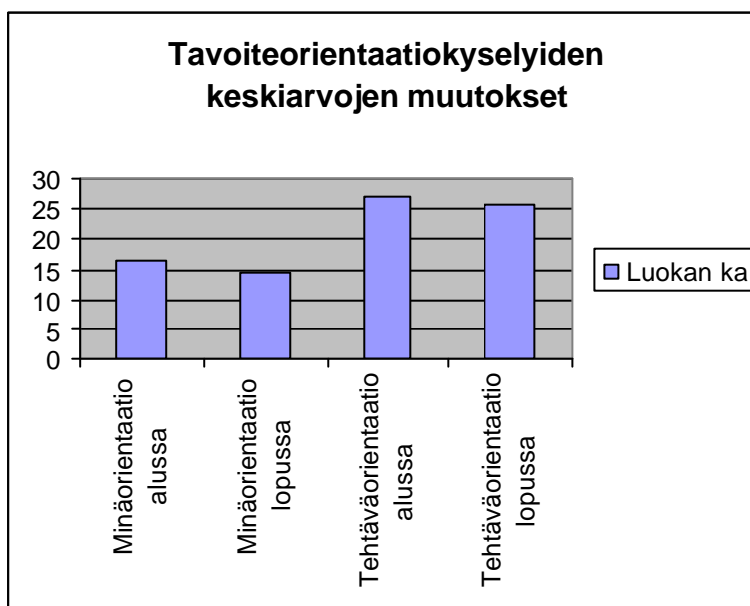
Tutkimustehtävät

1. Selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatiota TGFU-mallin mukaisesti toteutetun opetusjakson alussa ja lopussa.
2. Selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden maalipelien pelikäsityksen oppimista TGFU-ympäristössä.
 - 2.1 Selvittää tavoiteorientaatioltaan tehtäväorientoituneiden oppilaiden maalipelien pelikäsityksen oppimista TGFU-ympäristössä.
 - 2.2 Selvittää tavoiteorientaatioltaan minäorientoituneiden oppilaiden maalipelien pelikäsityksen oppimista TGFU-ympäristössä.
 - 2.3 Selvittää taitotasoltaan erilaisten oppilaiden maalipelien pelikäsityksen oppimista TGFU-ympäristössä.

6 TULOKSET

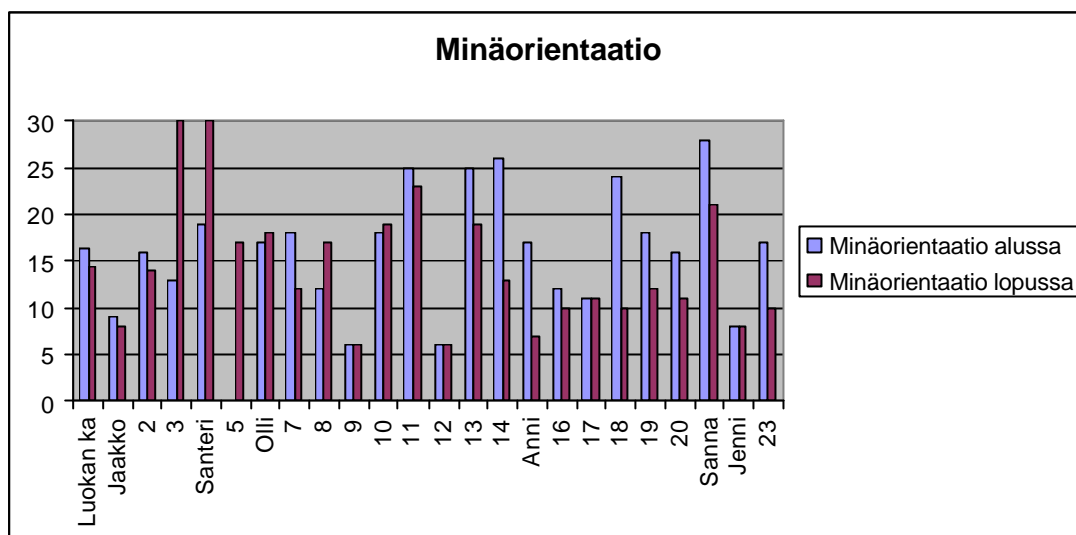
6.1 Tavoiteorientaatio

Tavoiteorientaatiokyselyiden mukaan luokan oppilaiden tehtävä- ja minäorientaatiopisteiden keskiarvot laskivat hieman (kuvio 3). Alkukyselyssä luokan minäorientaatiopisteiden keskiarvo oli 16,57 ja loppukyselyssä 14,43. Tehtäväorientaatiopisteiden keskiarvo oli alussa 26,91 ja lopussa 25,56. Tehtäväorientaatiopisteiden keskiarvot olivat selvästi minäorientaatiopisteiden keskiarvoja suuremmat sekä alku- että loppumittauksessa.



Kuvio 3. Luokan tavoiteorientaatiokyselyiden pistemäärien keskiarvot alku- ja loppumittauksessa

Yksittäisten oppilaiden pistemäärissä oli huomattavia muutoksia, vaikka luokan tavoiteorientaatiopisteiden keskiarvot eivät muuttuneet merkittävästi. Etenkin minäorientaatiopisteet muuttuivat monen oppilaan kohdalla (kuvio 4). Tehtäväorientaatiopisteissä vastaavanlaisia suuria muutoksia ei juuri tapahtunut.



Kuvio 4. Tavoiteorientaatiokyselyiden minäorientaatiopistemäärät alku- ja loppumittauksessa

!Unexpected End of Formula

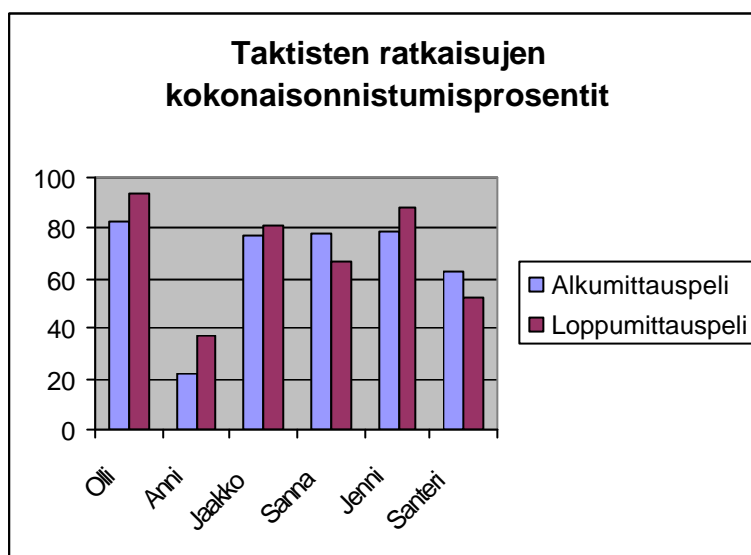
Joidenkin oppilaiden kohdalla minäorientaatiopistemäärät muuttuivat huomattavasti. Pistemäärät nousivat kahden oppilaan kohdalla ja laskivat kahden oppilaan osalta yli kymmenen pistettä. Neljän oppilaan minäorientaatiopisteet laskivat yli viisi, mutta alle kymmenen pistettä. Minäorientaatiopisteet nousivat yli viisi pistettä vain kahden edellä mainitun oppilaan kohdalla.

6.2 Pelikäsitys

Sovelletuilla pienpeleillä ja niihin liittyvillä yksinkertaisillakin harjoitteilla pystyttiin selvästi viemään oppilaiden pelaamista lähemmäs lajille ominaista pelitapaa. Esimerkiksi koripallojakson aikana silmiinpistävää oli se, kuinka jakson alussa esiintyneet epätoivoiset kaukoheittoyritykset vaihtuivat pyrkimykseen pelata pallo lähelle koria parempaan korintekotilanteeseen. Selkeää kehitystä oli nähtävissä myös jakson keskivaiheilla, kun harjoittelimme pelin leveänä pitämistä koripallon ja salibandyn yhteydessä. Ajatus pelin leveänä pitämisestä siirtyi selvästi myös peliin ja vähensi pallon ympärille syntyviä ruuhkia.

Tapausoppilaiden taktisten ratkaisujen kokonaisuunnistumisprosentit kehittyivät kuvion 5 mukaisesti. Pelianalyysi osoitti, että tehtäväsuuntautuneilla tapausoppilailla pelitilanneratkaisujen kokonaisuunnistumisprosentit nousivat ja minäsuuntautuneilla

onnistumisprosentit laskivat. Tehtäväsuuntautuneista oppilaista Ollin onnistumisprosentti kasvoi 11 (83 ? 94), Annin 15 (22 ? 37), Jaakon 4(77 ? 81) ja Jennin 9 (79 ? 88) prosenttiyksikköä. Minäsuuntautuneista oppilaista Sannan onnistumisprosentti laski 11(78 ? 67) ja Santerin 10 (63 ? 53) prosenttiyksikköä.



Kuvio 5. Tapausoppilaiden taktisten ratkaisujen kokonaiSONnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Opetuskeskustelujen yhteydessä oppilaat oppivat ajatuksen tasolla pallopelien hyökkäys- ja puolustustilanteissa vaihtelevat perusroolit. Keskusteluihin osallistuminen vaihteli huomattavasti tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjä oli huomattavasti vaikeampaa saada osallistumaan keskusteluun. Keskustelujen yhteydessä opetetut asiat olivat monille oppilaille uusia ja vaikeita, minkä takia keskusteluaktiivisuus ei ollut yleisestiäkään kovin suuri, mutta silti tyttöjen ja poikien välillä oli huomattava ero. Jakson päättyessä kaikki oppilaat kuitenkin tiesivät puolustuspelaamiseen liittyvät perusasiat, prässäämisen ja miesvartioinnin. Hyökkäyspelaamisen osalta he oppivat pallottoimana pelaajana vapaan paikan hakemisen, pelin leveänä pitämisen ja maalintekoalueelle hakeutumisen merkityksen sekä pallollisen pelaajan päätöksentekoketjun, joka lähtee liikkeelle, kun pelaaja on saamassa pallon haltuunsa.

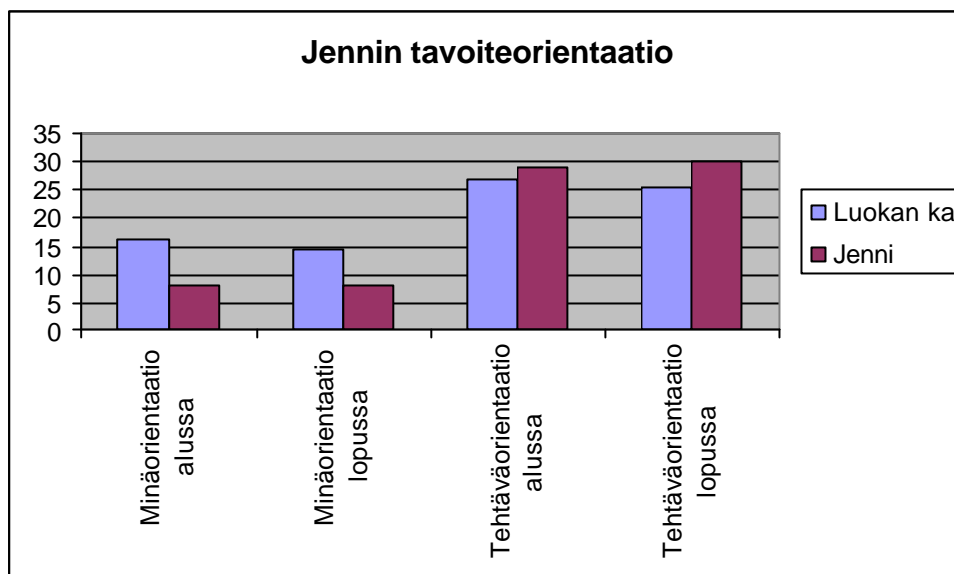
Oppilaille opetettu pallollisen pelaajan päätöksentekoketju etenee seuraavasti: 1. Voinko tehdä maalin? 2. Jos en, pystynkö syöttämään kanssapelaajalle, joka on maalintekopaikassa? 3. Jos en, pystynkö kuljettamaan pallon edulliseen asemaan, josta minun on mahdollista tehdä maali tai syöttää pallo kanssapelaajalle maalintekopaikkaan? 4. Jos en, syötän kanssapelaajalle, joka on pelattavissa ja lähden itse liikkeelle. Ajatuksen tasolla oppilaat vaikuttivat oppineen nämä opetetut perusasiat, mutta opittujen asioiden siirtäminen pelitilanteisiin oli luonnollisesti monelle oppilaalle hankalaa.

6.3 Tehtäväorientoituneet oppilaat

6.3.1 Jenni

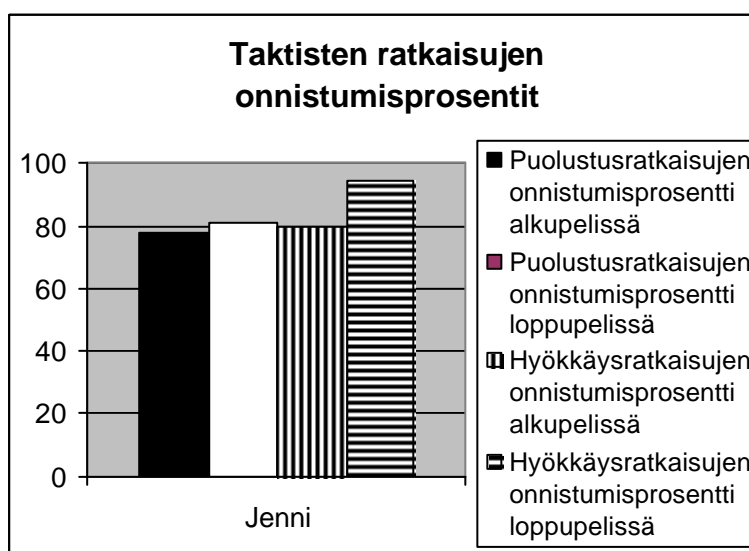
Omien havaintojemme ja taitotestien mukaan Jenni oli palloilutaidoiltaan yksi luokan taitavimmista tytöistä. Kyselyidemme mukaan hän piti liikuntaa mukavimpana oppiaineena ja palloilua kolmanneksi mukavimpana koululiikuntamuotona molemmissa kyselyissä. Jenni harrasti liikuntaa säännöllisesti myös koulun ulkopuolella, mutta hänen samana vuonna aloittamansa tanssiharrastus oli tuskin vaikuttanut hänen palloilulajien pelikäsitykseensä.

Jenni kuului niin alku- kuin loppukyselyssäkin kahdeksanteen eli ylimpään tehtäväorientaatioluokkaan ja ensimmäiseen eli alimpaan minäorientaatioluokkaan (kts. taulukko 1). Myös liikunnanopettaja ja tutkijat arvioivat Jennin tehtäväsuuntautuneeksi. Jenni harjoitteli tehokkaasti ja näytti nauttivan tekemisestään. Epäonnistumisiinsa hän suhtautui huumorilla, eikä antanut niiden lannistaa itseään, vaan jatkoi toimintaansa sisukkaasti. Jatkuva parhaansa yrittäminen oli ominaista Jennille hänen harjoittellessaan tai pelatessaan pienpelejä.



Kuvio 6. Jennin minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Jenni pelasi molemmissa mittauspeleissä 4 vs. 4 -peiliä. Alkumittauspelissä hän teki 18 puolustus- ja 25 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 78 ja hyökkäysratkaisujen 80 (kuvio 7). Hän oli aktiivinen niin hyökkäys- kuin puolustuspelaamisessa ja pyrki luokan muista tytöistä poiketen myös itse maalintekolanteisiin.



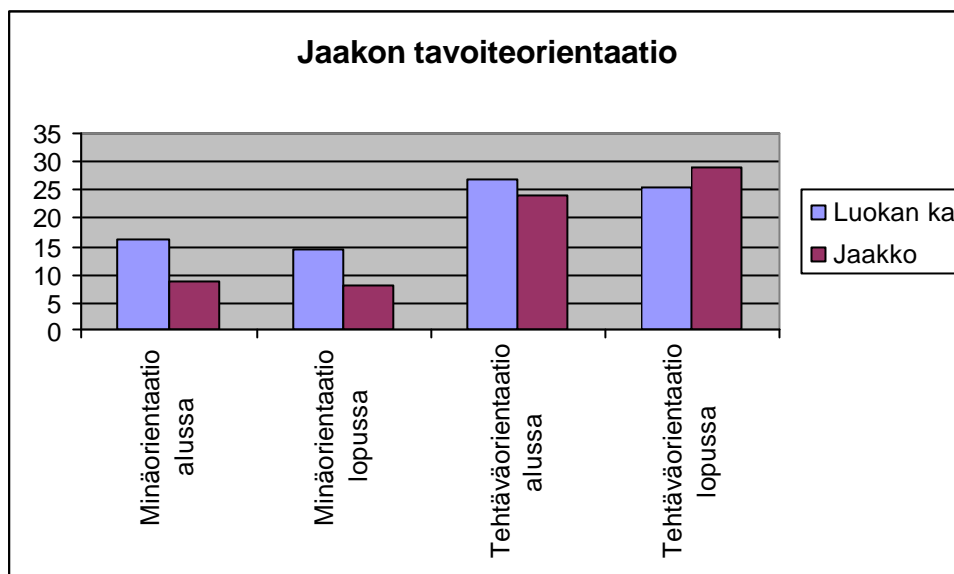
Kuvio 7. Jennin hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Loppumittauspelissä Jennille kertyi 16 puolustus- ja 16 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 81 ja hyökkäysratkaisujen 94. Hyökkäysratkaisujen määrä ei ollut kovin suuri, mutta niiden onnistumisprosentti oli tapausoppilaisista korkein. Hänen palloton pelaamisensa oli esimerkillistä. Hän oli jatkuvasti pelattavissa ja hakeutui oman joukkueen pelin etenemisen kannalta järkeviin paikkoihin. Pallollisena pelaajana Jenni syötti yleensä lyhyen ja varman syötön omille. Hän reagoi nopeasti pelitilanteiden muutoksiin, mikä näkyi esimerkiksi puolustuspelaamisessa nopeina päätöksinä prässääjän ja vartioijan roolin vaihtelussa.

6.3.2 Jaakko

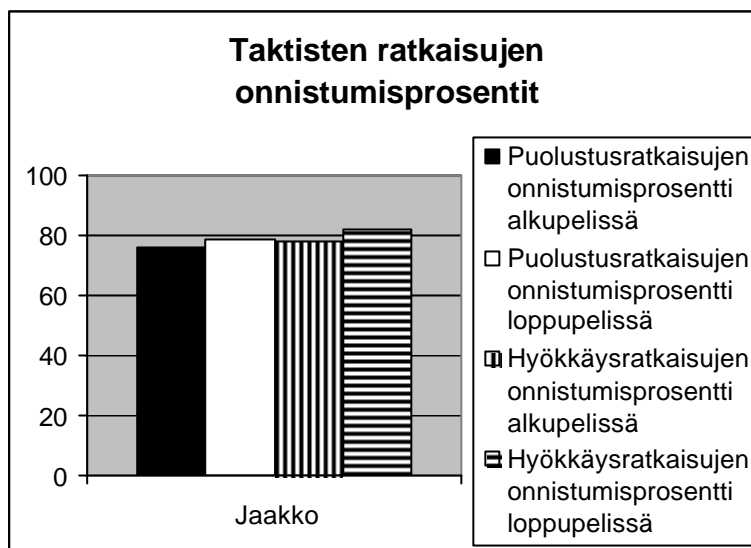
Jaakko oli taitotestien mukaan luokan taitavimpia poikia, mutta omien pelitilanteisiin ja harjoitteisiin perustuvien havaintojemme perusteella hän oli taidoiltaan luokan poikien keskitasoa. Kyselyidemme mukaan Jaakko piti liikuntaa kuudenneksi mukavimpana oppiaineena alku- ja seitsemänneksi mukavimpana loppumittauksessa. Palloilua Jaakko piti alkumittauksessa neljänneksi mukavimpana ja loppumittauksessa toiseksi mukavimpana koululiikuntamuotona. Jaakko harrasti jalkapalloa ja telinevoimistelua. Jaakolla oli melko pitkälle kehittynyt pelikäsitys palloilulajeista.

Jaakko sai kyselyissä korkeat pisteet tehtäväorientaatiota mittaavista kysymyksistä. Alkukyselyssä hän kuului kuudenteen ja loppukyselyssä kahdeksanteen eli ylimpään tehtäväorientaatioluokkaan. Liikunnanopettajan ja tutkijoiden arviot tukevat Jaakon tehtäväsuuntautumista. Jaakon minäorientaatiota mittaavista kysymyksistä saadut pisteet olivat pienet. Hän kuului alkukyselyssä toiseen ja loppukyselyssä ensimmäiseen eli alimpaan minäorientaatioluokkaan, joten häntä voidaan näiden tietojen pohjalta pitää melko puhtaasti tehtäväorientoituneena tyyppinä. Opetusjaksomme aikana Jaakko tarttui annettuihin tehtäviin positiivisella asenteella ja teki suorituksensa aina parhaansa mukaan.



Kuvio 8. Jaakon minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Jaakko pelasi kummassakin mittauspelissä 4 vs. 4 -pelejä. Alkumittauspelissä hänelle kertyi 17 puolustusratkaisua ja 27 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 76 ja hyökkäysratkaisujen 78 (kuvio 9). Puolustustilanteissa Jaakko vetäytyi puolustamaan omaa maalialaan, minkä takia vastustajan vartioiminen puuttui hänen puolustamisestaan täysin. Jaakon hyökkäysroolista puolustusrooliin ja puolustusroolista hyökkäysrooliin vaihtamiset olivat sujuvia ja nopeita. Pallottomana hyökkääjänä Jaakko haki jatkuvasti maalintekopaikkaa vastustajan puolustuslinjan takaa eikä tullut hakemaan palloa läheltä pallollista pelaajaa.



Kuvio 9. Jaakon hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Loppumittauspelissä Jaakolle kertyi 24 puolustusratkaisua ja 28 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 79 ja hyökkäysratkaisujen 82. Puolustustilanteissa Jaakko vetäytyi alkumittauspelin tapaan puolustamaan omaa maaliaan jättäen vastustajien vartioinnin muille joukkueensa pelaajille. Pallottomissa hyökkäystilanteissa Jaakon ratkaisut olivat monipuolistuneet verrattuna alkumittauspeliin. Maalintekotilanteisiin hakeutumisen lisäksi hän teki itsensä usein myös helposti pelattavaksi hakeutumalla vapaaseen paikkaan lähelle pallollista pelaajaa. Jaakko oli aktiivinen pelaaja, joka oli pelissä mukana myös tunteen tasolla. Hän eläytyi peliin, mikä näkyi ulospäin esimerkiksi tuuletuksina jokaisen oman joukkueen tekemän maalin jälkeen.

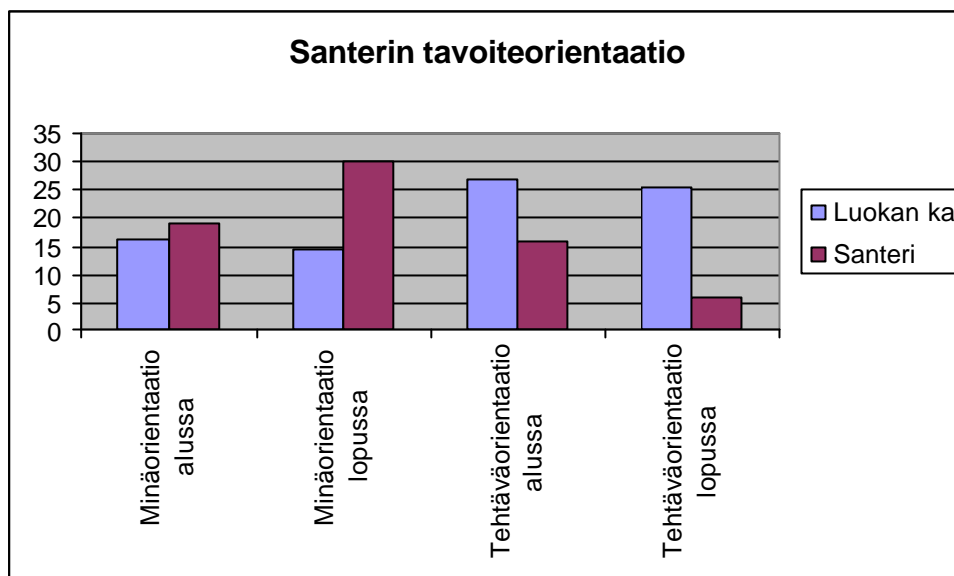
6.4 Minäorientoituneet oppilaat

6.4.1 Santeri

Taitotestien ja omien havaintojemme mukaan Santeri oli palloilutaidoiltaan luokan heikoimpia. Taitotestien tulokset eivät kuitenkaan täysin kerro totuutta Santerin taidoista, sillä hän ei selvästikään yrittänyt parastaan testeissä, vaan tyytyi kävelemään ja lyömään testin oikeastaan täysin leikiksi. Alkumittauksessamme Santeri piti lii-

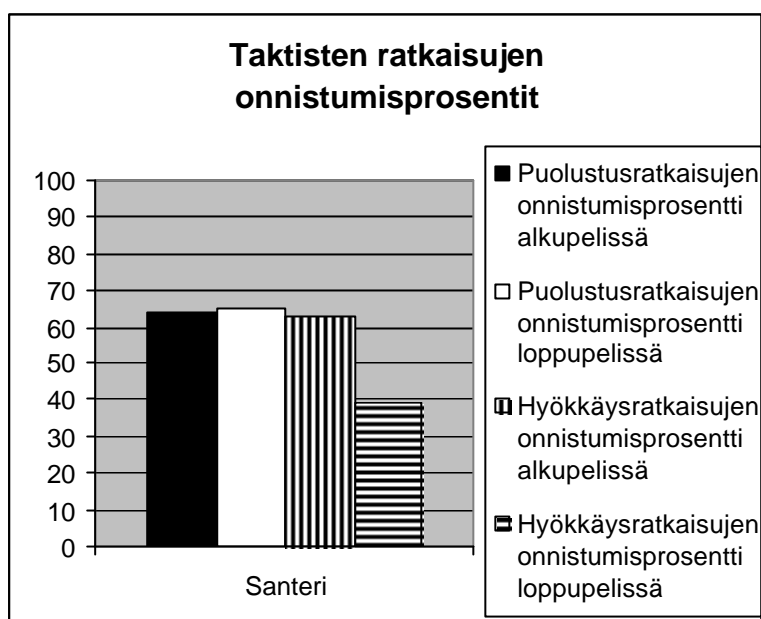
kuntaa kolmanneksi mukavimpana oppiaineena ja loppumittauksessa hän piti liikuntaa kahdeksanneksi mukavimpana oppiaineena. Mahdollisesti opetusjaksomme aikana syntyneet konfliktitilanteet vaikuttivat Santerin mielipiteisiin tai sitten tässäkin yhteydessä Santeri halusi osoittaa mieltään opetusjaksoamme vastaan. Alkumittauksen mukaan palloilu oli Santerista viidenneksi mukavin koululiikuntamuoto ja loppumittauksen mukaan kuudenneksi mukavin. Santeri ei harrastanut liikuntaa urheiluseurassa koulun ulkopuolella.

Santeri sai alkukyselyn tehtäväorientaatiota mittaavista kysymyksistä luokkansa alhaisimmat pisteet kuuluen neljänteen tehtäväorientaatioluokkaan. Loppukyselyssä hän sai minimipistemäärän tehtäväorientaatiokysymyksistä, joten hän kuului ensimmäiseen tehtäväorientaatioluokkaan. Minäorientaatiota mittaavista kysymyksistä Santeri sai alkukyselyssä hieman keskitasoa korkeammat pisteet, joilla hän sijoittui viidenteen minäorientaatioluokkaan. Loppukyselyssä hän sai maksimipistemäärän minäorientaatiokysymyksistä, joten hän kuului kahdeksanteen minäorientaatioluokkaan. Kyselyn sekä liikunnanopettajan ja tutkijoiden arvioiden perusteella Santerin tavoiteorientaatiota voidaan kuvata minäsuuntautuneeksi. Santerille oli koko opetusjaksomme ajan tyypillistä tehtävistä kieltäytyminen. Osan tehtävistä hän suoritti hyvällä asenteella tehtäviin tarttuen, mutta toistuvasti kohtasimme myös tilanteita, joissa Santeri kieltäytyi suorittamasta tehtävää kokonaan, tai sitten hän teki asioita huolimattomasti ja hidastellen. Huomion arvoista oli kuitenkin se, että alku- ja loppumittauspeleissämme Santeri pelasi hyvällä asenteella sitoutuen peliin täysipainoisesti.



Kuvio 10. Santerin minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Santeri pelasi kummassakin mittauspelissä 3 vs. 3 -pelejä. Alkumittauspelissä hänelle kertyi 25 puolustusratkaisua ja 27 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 64 ja hyökkäysratkaisujen 63 (kuviot 10 ja 11). Varsinkin pallottomana hyökkääjänä Santeri teki useita epäedullisia ratkaisuja. Ainoa tapa, jolla hän auttoi pallollista kanssapelaajaansa, oli pallon hakeminen tämän kädestä. Aktiivinen itsensä pelattavaksi tekeminen puuttui täysin Santerin pelaamisesta. Santerin pelitilanneratkaisut olivat hitaita, mikä esimerkiksi pallollisessa hyökkäämisessä johti syöttösuuntien häviämiseen ja pakotti hänet maalintekoyrityksiin, jotka usein näyttivät epätoivoisilta. Alkumittauspelissä kaukaa tehdyt maalintekoyritykset onnistuivat kuitenkin yllättävän hyvällä prosentilla. Santerin puolustuspelejä oli melko yksipuolista. Santeri vetäytyi oman maalinsa edustalle suojelemaan omaa maalia, mikä ei sinänsä ole huono ratkaisu, mutta Santerin pelaamisesta vastustajien vartiointi puuttui täysin.



Kuvio 11. Santerin hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

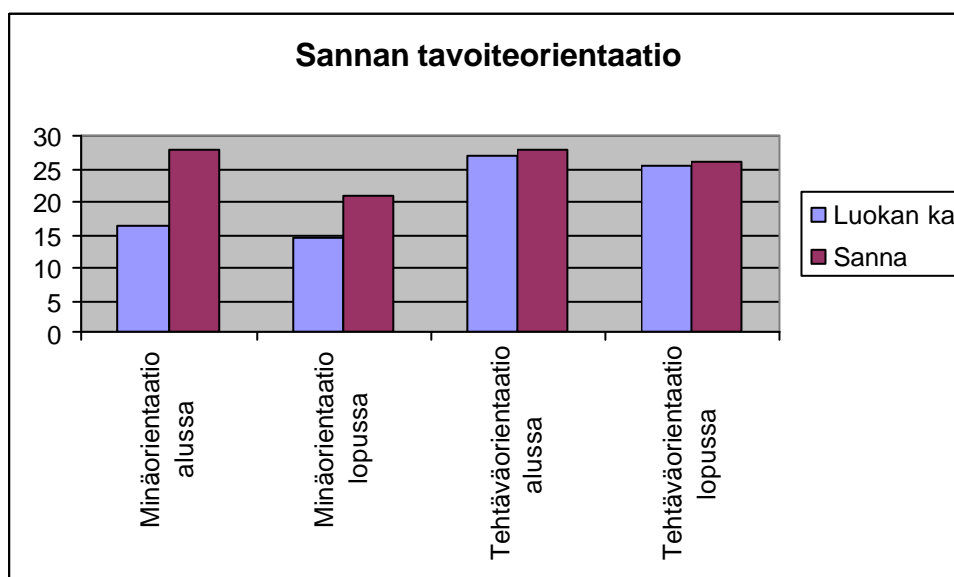
Loppumittauspelissä Santerille kertyi 20 puolustusratkaisua ja 18 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 65 ja hyökkäysratkaisujen 39. Muuten Santerin pelitilanneratkaisujen onnistumisprosentit olivat hyvin samanlaisia kuin alkumittauspelissä, mutta loppumittauspelissä Santerille ominaiset kaukoheittoyritykset eivät enää onnistuneet. Tämä selittää hänen pallollisten ratkaisujen onnistumisprosentin laskemisen. Loppumittauspelissä Santeri osallistui peliin ailahtelevasti. Hyvän aktiivisen jakson jälkeen hän saattoi epäonnistumisen jälkeen lopettaa pelaamisen ja jähmettyä paikoilleen. Muilta osin Santerin pelaaminen ei ollut juuri muuttunut alkumittauspeliin verrattuna. Mielestämme Santerin ongelmana oli se, ettei hän kyennyt havainnoimaan kanssapelaajiaan vaan näki ainoastaan kaksi maalia, joista toista juuri hänen piti suojella, ja joista toiseen juuri hänen piti tehdä maali.

6.4.2 Sanna

Sanna oli taitotestien ja omien havaintojemme mukaan palloilutaidoiltaan luokan tyttöjen keskitasoa. Kyselyidemme mukaan hän piti liikuntaa mukavimpana oppiaineena sekä alku- että loppumittauksessa. Palloilu oli hänen mielestään kuudenneksi

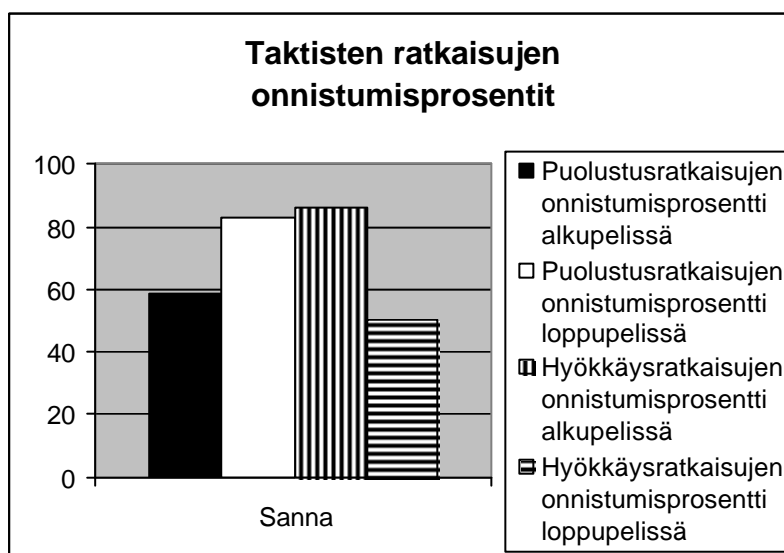
mukavin koululiikuntamuoto kummassakin mittauksessa. Sannan pelikäsitykseen saattoi vaikuttaa hänen puolitoista vuotta kestänyt ringeteharrastuksensa.

Sanna sai kyselyissä korkeat pisteet tehtäväorientaatiota mittaavista kysymyksistä. Alkukyselyssä hän sijoittui kahdeksanteen eli ylimpään ja loppukyselyssä seitsemänteen tehtäväorientaatioluokkaan. Hän sai myös minäorientaatiokysymyksistä selvästi luokan työstä korkeimmat pisteet. Alkukyselyssä hän sijoittui kahdeksanteen eli ylimpään ja loppukyselyssä viidenteen minäorientaatioluokkaan. Liikunnanopettajan ja tutkijoiden arvioissa Sannan tavoiteorientaatiosta oli ristiriitaisuutta. Itse arvioimme Sannan tehtäväsuuntautuneeksi, mutta liikunnanopettajan mielestä Sanna oli minäsuuntautunut. Sanna kuitenkin erottui minäorientaatiopisteillään selvästi luokan muista tytöistä, joten päätimme ottaa hänet tapausoppilaaksi minäorientoituneena tyttönä. Hän tarttui annettuihin tehtäviin reippaasti eikä antanut toisten suoritusten vaikuttaa itseensä, vaan keskittyi omaan tekemiseen, mikä on tyypillistä tehtäväsuuntautuneelle oppilaalle. Hänellä oli kuitenkin toistuvasti tapana tulla kesken harjoitteen kertomaan kipeästä ja viluisesta olostaan. On mahdotonta sanoa, olivatko kipeyden tunteet todellisia vai eivät. Sannan oma luokanopettaja kuitenkin epäili, että hänen vaivoihinsa saattoi liittyä vilppiä, mikä viittaisi minäorientaatiolle tyypilliseen välttämiskäyttäytymiseen.



Kuvio 12. Sannan minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Sanna pelasi alkumittauspelissä 3 vs. 3 -pelejä ja loppumittauspelissä 4 vs. 4 -pelejä. Alkumittauspelissä hänelle kertyi 17 puolustus- ja 36 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 59 ja hyökkäysratkaisujen 86 (kuvio 13). Hyökkäysratkaisuna Sannalla oli jokaisessa tilanteessa syöttö Ollille, joka osasi hyvin ha- keutua pelattavaksi ja teki suurimman osan joukkueen maalintekoyrityksistä. Tämä luultavasti ainakin osaksi selittää Sannan hyökkäysratkaisujen hyvää onnistumispro- senttia. Puolustaessa Sanna ei löytänyt roolia prässäävänä tai vartioivana pelaajana, vaan jäi tilanteissa helposti syötöllä tai kuljetuksella ohitettavaksi vastustajan pallol- lisen ja pallottoman hyökkääjän väliin.



Kuvio 13. Sannan hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Loppumittauspelissä Sanna teki 23 puolustus- ja 20 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 83 ja hyökkäysratkaisujen 50. Puolustaessa Sanna reagoi selvästi alkumittauspelejä paremmin vastustajan pallolliseen pelaajaan ja pyrki jatkuvasti prässäämään tätä. Hyökkäyspelissä Sanna oli turhan optimistinen taitojensa suhteen ja yritti monta kertaa taitoihinsa nähden liian pitkiä ja vaikeita syöttöjä. Huomionarvoista oli myös se, ettei Sanna kuljettanut palloa pelin aikana kertaakaan. Uskomme, että pelaajamäärän lisääntyminen kuudesta kahdeksaan vaikeutti Sannan

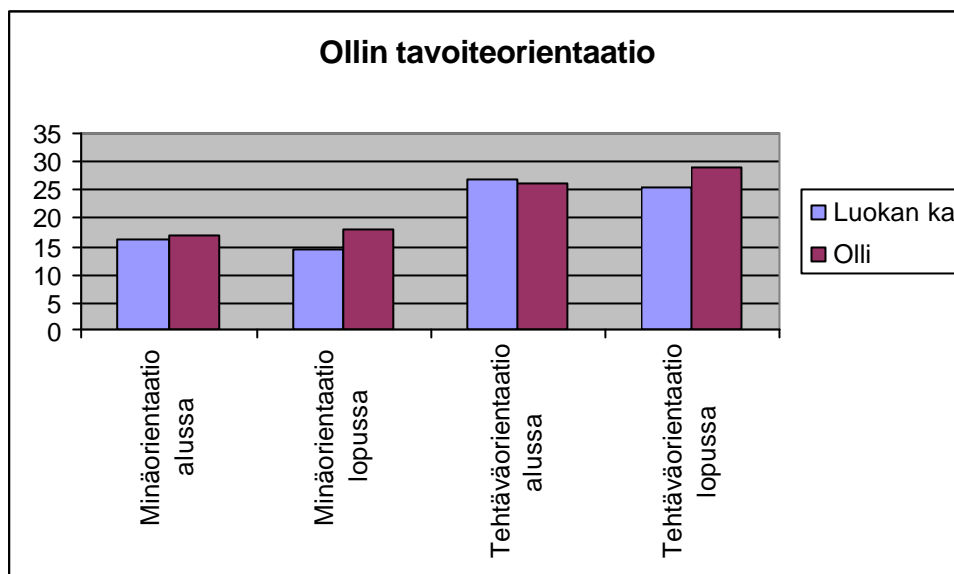
hyökkäystilanteiden ratkaisuja. Hän ei tuntunut oikein löytävän omaa rooliaan joukkueen hyökkäyspelissä.

6.5 Taitotasonsa perusteella tapausoppilaiksi valitut oppilaat

6.5.1 Olli

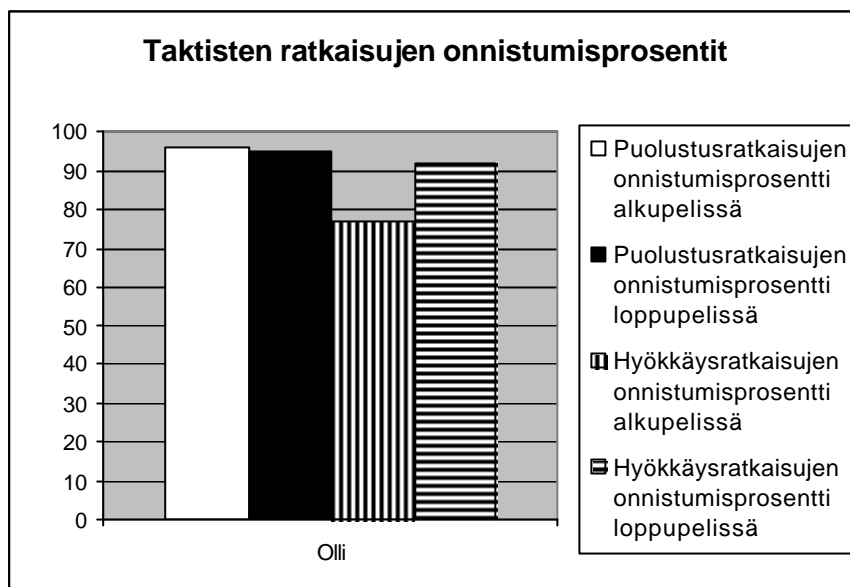
Taitotestien ja omien havaintojemme perusteella Olli oli palloilutaidoiltaan yksi luokan taitavimmista pojista. Kyselyidemme mukaan Olli piti liikuntaa mukavimpana oppiaineena sekä alku- että loppumittauksessa. Palloilua Olli piti alkumittauksessa toiseksi mukavimpana ja loppumittauksessa mukavimpana koululiikuntamuotona. Ollilla oli jo valmiiksi varsin pitkälle kehittynyt pelikäsitys palloilulajeista, mitä edesauttoi hänen kaksi vuotta kestänyt palloiluharrastus urheiluseurassa. Hän oli liikunnallisesti monipuolinen ja palloiluharrastuksen lisäksi hän harrasti myös painia ja judoa.

Olli sai alku- ja loppukyselyssä korkeat pisteet tehtäväorientaatiota mittaavista kysymyksistä. Alkukyselyssä hän kuului seitsemänteen ja loppukyselyssä kahdeksanteen eli ylimpään tehtäväorientaatioluokkaan. Ollin tehtäväsuuntautunutta tavoiteorientaatiota tukevat myös liikunnanopettajan ja tutkijoiden omat arviot. Olli oli aktiivinen poika, joka näytti aina toimivan parhaan kykynsä mukaan. Hän sitoutui annettuihin tehtäviin ja toimi niissä tehokkaasti. Hän oli aktiivinen varsinkin toiminnallisissa osioissa, mutta osoitti huomattavaa mielenkiintoa myös TGFU:lle ominaisiin opetuskeskusteluihin. Olli sai kyselyissämme hieman luokan keskitasoa korkeammat pisteet myös minäorientaatiota mittaavista kysymyksistä. Alkukyselyssä hän kuului neljänteen ja loppukyselyssä viidenteen minäorientaatioluokkaan. Havaintojemme pohjalta Olli tuntui nauttivan kilpailutilanteista, mutta kilpaileminen ei kuitenkaan vaikuttanut hänen toimintaansa tai hänen ympärillään olleisiin oppilaisiin kielteisesti. Hän ei sortunut yrittämään pelin ratkaisua yksin, vaikka hänen taitonsa olisivat siihen ehkä riittäneetkin. Vaikka Olli oli taitotasoltaan luokan parhaimpia pelaajia, oli hän myös joukkuepelaaja, joka esimerkiksi sai ympärillään pelaavat oppilaatkin yrittämään parhaansa.



Kuvio 14. Ollin minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Ollin mittauspeleissä tehtyjen pelitilanneratkaisujen määrä oli tapausoppilaista suurin. Hän pelasi kummassakin mittauspelissä 3 vs. 3 -pelejä, jossa etenkin pallollisten pelitilanneratkaisujen määrä oppilasta kohden on suurempi kuin 4 vs. 4 -pelissä. Hän oli jatkuvasti pelissä mukana ja reagoi nopeasti pelitilanteiden vaihtumiseen (esim. hyökkäystilanteesta puolustustilanteeseen siirtyminen). Tästä johtuen Ollille kertyi hyvin vähän tilanteita, joissa hänen ratkaisua ei pystytty arvioimaan. Alkumittauspelissä hänelle kertyi 24 puolustusratkaisua ja 48 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 96 ja hyökkäysratkaisujen 77 (kuvio 15). 73 % hyökkäyspelin epäonnistuneista ratkaisuista tapahtui pallollisessa roolissa. Epäonnistuneet pallolliset ratkaisut selittyvät pitkälti Ollin heikoilla maalintekoyrityksillä, jotka tapahtuivat epäedullisissa tilanteissa liian kaukana maalista. Muuten Olli teki järkeviä ratkaisuja ja oli aktiivinen pelaaja. Hyökkäystilanteissa hän pyrki pallollisena harkasti kuljettamaan palloa eteenpäin ja ohittamaan vastustajia. Pallottomana hyökkääjänä hän teki jatkuvasti itsensä pelattavaksi. Puolustustilanteissa hän meni aktiivisesti kohti pallollista vastustajaa pysäyttäen koskettamalla tämän etenemisen, jonka jälkeen hän vetäytyi vartioimaan pallottomia pelaajia.



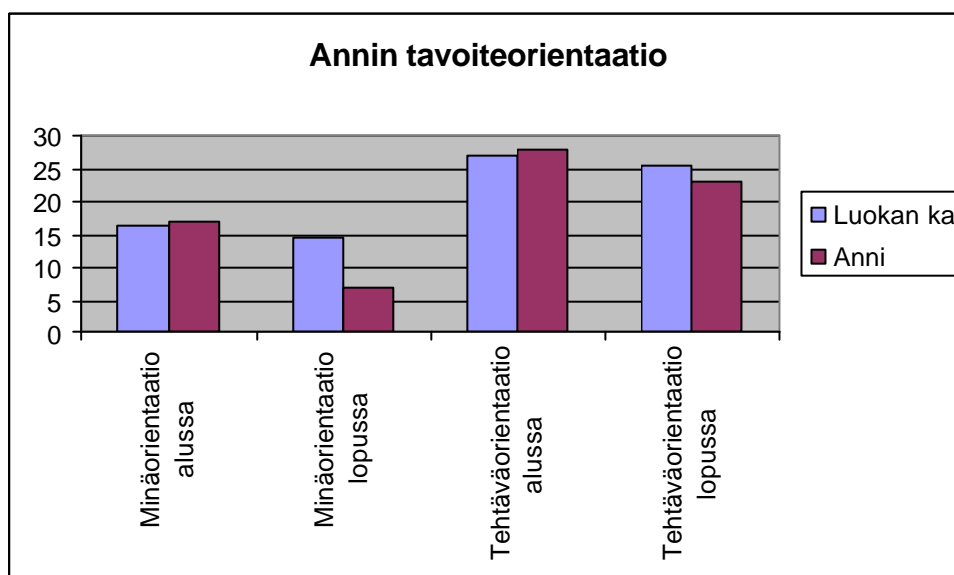
Kuvio 15. Ollin hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Loppumittauspelissä Ollille kertyi 22 puolustusratkaisua ja 26 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 95 ja hyökkäysratkaisujen 92. Kasvanut hyökkäysratkaisujen onnistumisprosentti selittyy Ollin pallollisten ratkaisujen parantumisella. Suurin ero Ollin pelaamisessa mittauspelien välillä oli se, että hän ei enää loppumittauspelissä yrittänyt maalintekoa epäedullisista tilanteista. Ollin loppumittauspelin todella korkeat pelitilanneratkaisujen onnistumisprosentit kertovat hänen pitkälle kehittyneestä pelikäsityksestä.

6.5.2 Anni

Palloilutaidoiltaan Anni oli taitotestien ja omien havaintojemme perusteella luokan heikoimpia. Kyselyidemme mukaan Anni piti liikuntaa kolmanneksi mukavimpana oppiaineena alku- ja kuudenneksi mukavimpana loppumittauksessa. Palloilua Anni piti sekä alku- että loppumittauksessa kuudenneksi mukavimpana. Anni harrasti rytmistä kilpavoimistelua ja tanssia. Näyttikin siltä, että tanssiin ja voimisteluun liittyvät liikkeet innostivat Annia enemmän kuin palloiluun liittyvät pelit ja harjoitteet. Hän saattoi esimerkiksi kesken pelin tehdä kärrynpyörän tai sarjan varsahyppyjä.

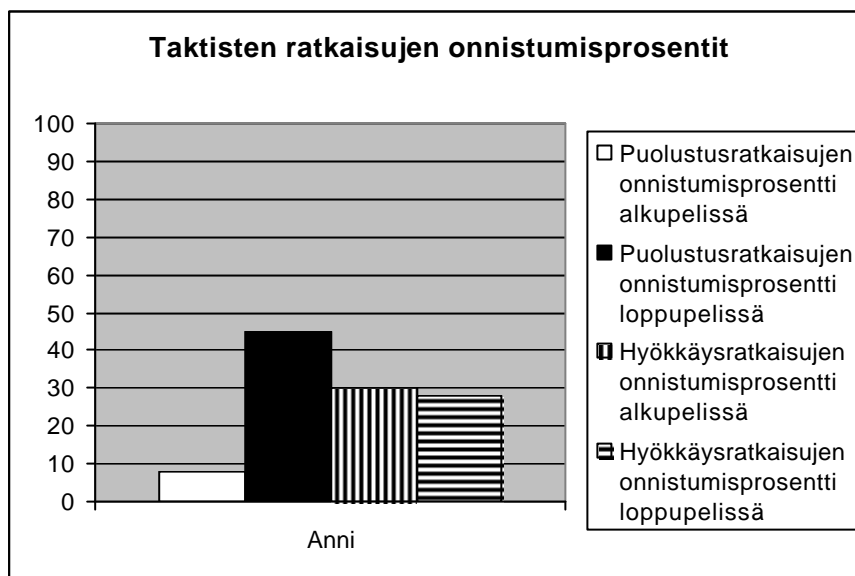
Anni kuului alkukyselyssä kahdeksanteen eli ylimpään ja loppukyselyssä kuudenteen tehtäväorientaatioluokkaan. Minäorientaatiota mittaavissa kysymyksissä Anni kuului alkukyselyssä neljänteen ja loppukyselyssä ensimmäiseen eli alimpaan minäorientaatioluokkaan. Liikunnanopettajan ja tutkijoiden arvioiden mukaan Anni oli tehtäväsuuntautunut. Vaikka Anni oli taidoiltaan heikko, hän yritti harjoitteissa aina parhaansa. Peleihin hänellä ei riittänyt samanlaista yrittämistä, vaan hän keskittyi toisten pelatessa enemmän hiomaan omia tanssiaskeleitaan ja juttelemaan kavereidensa kanssa. Hänen toimintaansa ei kuulunut sosiaalinen vertailu, vaan hän keskittyi ainoastaan omiin suorituksiinsa. Vaikutti siltä, että Anni ei ollut kiinnostunut pallopeleistä. Kiinnostuksen puute pallopelejä kohtaan näkyi hänen pelaamisessaan haluttomuutena ja passiivisuutena.



Kuvio 16. Annin minä- ja tehtäväorientaation pistemäärät verrattuna luokan keskiarvoon alku- ja loppumittauksessa

Anni pelasi kummassakin mittauspelissä 4 vs. 4 -pelejä. Alkumittauspelissä Anni teki 12 puolustus- ja 20 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 8 ja hyökkäysratkaisujen 30 (kuvio 17). Annin huonot onnistumisprosentit johtuvat siitä, ettei Anni osallistunut peliin oikeastaan ollenkaan. Huomattavaa hänen pelaamisessaan oli se, ettei hän viiden minuutin pelin aikana koskenut kertaakaan palloa. Hän kulki kentällä kädet kiinni reisissään, jolloin syöttäminen hänelle oli mahdoton-

ta. Vain viisi kertaa viiden minuutin pelin aikana hän reagoi pelitilanteeseen ottamalla muutaman askeleen pallollista pelaajaa kohti, mutta silloinkin hän lopulta jätti pelaamisen kesken.

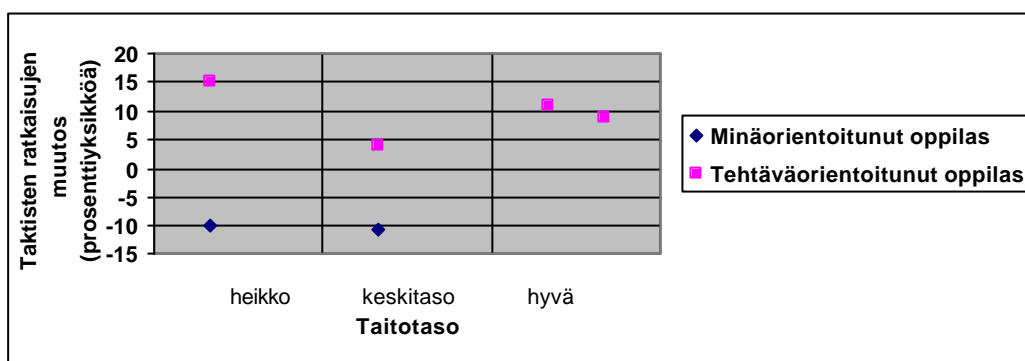


Kuvio 17. Annin hyökkäys- ja puolustusratkaisujen onnistumisprosentit alku- ja loppumittauspelissä

Loppumittauspelissä Annille kertyi 20 puolustus- ja 18 hyökkäysratkaisua. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentti oli 45 ja hyökkäysratkaisujen 28. Puolustusratkaisujen onnistumisprosentin kasvaminen selittyy ainakin osaksi sillä, että Anni seurasi ratkaisuisaan kanssapelaajansa esimerkkiä kulkemalla lähes kädestä kiinni pitäen tämän perässä. Anni ei edelleenkään ollut mukana pelissä, vaan käveli suurimman osan peliajasta flegmaattisesti keskiympyrässä ja teki omia tanssi- ja voimisteluliikkeitään. Alkumittauspeliin verrattuna positiivista oli se, että loppumittauspelissä Anni sai pallon itselleen neljä kertaa. Pallottomana hyökkäyspelaajanakin hänellä oli alkumittauspeliin verrattuna huomattavasti enemmän yritystä. Hänen ratkaisunsa vaan olivat useimmiten pelin etenemisen kannalta epäedullisia. Osallistuessaan peliin pallottomana hyökkäyspelaajana hän yleensä meni seisomaan aivan pallollisen pelaajan viereen ja nosti kätensä ylös.

6.6 Pelikäsityksen oppimisen tulosten yhteenveto

Pelikäsityksen kehittymistä tutkittiin suhteessa oppilaan tavoiteorientaatioon ja taitotasoon. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään yhteyksiä oppilaan pelikäsityksen kehittymisen ja tavoiteorientaation välillä sekä pelikäsityksen kehittymisen ja taitotason välillä. Pelikäsitystä mittaavat taktisten ratkaisujen onnistumisprosentit nousivat neljällä ja laskivat kahdella tapausoppilaalla (kuvio 18).



Kuvio 18. Taktisten ratkaisujen onnistumisprosenttien muutokset tavoiteorientaatioltaan ja taitotasoltaan erilaisilla oppilailla

Kaikki neljä tapausoppilasta, joilla onnistumisprosentit nousivat, olivat tavoiteorientaatioltaan tehtäväorientoituneita. Kahdella minäorientoituneella tapausoppilaalla onnistumisprosentit laskivat. Kahdella taitotasoltaan hyvällä, yhdellä keskitasoisella ja yhdellä heikolla tapausoppilaalla onnistumisprosentit nousivat. Yhdellä heikolla ja yhdellä keskitasoisella oppilaalla onnistumisprosentit laskivat. Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatiolla oli taitotasoa suurempi yhteys pelikäsityksen oppimiseen pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen tulosten arviointia

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää 23 oppilaan neljännen luokan oppilaiden tavoiteorientaatiota ja maalipelien pelikäsityksen oppimista pelilähtöisen TGFU-mallin mukaisesti toteutetun opetusjakson aikana. Tavoiteorientaatio selvitettiin kaikilta 23 oppilaalta ja pelikäsityksen kehittymistä analysoitiin tarkemmin kuuden tapausoppilaan kohdalla. Tutkimuksen päähuomio oli siinä, miten oppilaan tavoiteorientaatio on yhteydessä pelikäsityksen oppimiseen pelilähtöisessä palloilunopetusympäristössä. Kyselymme mukaan joidenkin oppilaiden tavoiteorientaatio muuttui jonkin verran luokan keskiarvon säilyessä kuitenkin lähes samana. 14 tunnin mittaisella opetusjaksolla ei mahdollisesti pystytä vaikuttamaan merkittävästi oppilaiden tavoiteorientaatioon, vaan orientaatio muotoutuu pitkän ajan kuluessa ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Liikunnatunnetun näkökulmasta keskeinen oppilaiden tavoiteorientaatioon vaikuttava tekijä on liikuntatunnetun motivaatioilmasto, jonka muotoutumiseen opettaja didaktisilla ratkaisullaan vaikuttaa (Jaakkola 2003, 142).

Opetusjaksoimme aikana oppilaiden pelaaminen kehittyi lähemmäksi yksittäisille lajeille ominaisia pelitapoja. Jakson päättyessä kaikki oppilaat tiesivät ajatuksen tasolla puolustuspelaamiseen liittyvät perusasiat, prässäämisen ja miesvartioinnin. Pallottomasta hyökkäyspelaamisesta luokan oppilaat oppivat vapaan paikan hakemisen, pelin leveänä pitämisen ja maalintekoalueelle hakeutumisen merkityksen. Pallollisesta hyökkäyspelaamisesta oppilaat oppivat päätöksentekoketjun, joka lähtee liikkeelle, kun pelaaja on saamassa pallon haltuunsa. Ajatusten soveltaminen ja siirtäminen itse peliin ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Jokaisen yksittäisen oppilaan pelikäsityksen kehittymisestä ja puolustus- ja hyökkäyspelaamisen perusasioiden soveltamisesta peliin ei pystytty tekemään järjestelmällistä havainnointia, mutta pelin kehittyminen yleisellä tasolla oli silmiinpistävä. Tämä kertoo suurimman osan oppilaista oppineen toteuttamaan maalipelien perusajatuksia myös pelitilanteissa.

Kuuden tapausoppilaan pelikäsityksen kehittymistä havainnoitiin ja analysoitiin tarkemmin. Tutkimuksemme pelikäsitystä analysoitiin erilaisten maalipeleissä esiin-

tyvien roolien kautta ja pelikäsitteeseen vaikuttavat esim. Luhtasen (1988a, 1988b) tutkimat ihmisen havaintomotoriset kyvyt jätettiin huomioimatta. Tapausoppilaina toimivat tavoiteorientaatioltaan ja taitotasoltaan erilaiset tytöt ja pojat. Neljän tapausoppilaan taktisten ratkaisujen onnistumisprosentti nousi ja kahden laski opetusjakson alussa ja lopussa tehtyjen mittausten välillä. Kaikki neljä oppilasta, joiden onnistumisprosentti nousi, olivat tehtäväorientoituneita. Kahden minäorientoituneen oppilaan onnistumisprosentit laskivat. Onnistumisprosenttien muutosten perusteella TGFU-mallin mukainen opetus näytti sopivan tehtäväsuuntautuneille oppilaille ainakin pelikäsitteiden oppimisen kannalta. Pelien voittamisella tai häviämällä ei ollut heihin merkittävää vaikutusta, vaan he sitoutuivat peleihin ja harjoitteisiin yrittämällä aina parhaansa.

Minäsuuntautuneiden oppilaiden oppimistulokset jäivät heikommiksi, mistä kertovat laskeneet onnistumisprosentit. Heidän taktisissa ratkaisuissaan. Toinen tutkimuksemme minäorientoituneista tapausoppilaista oli taidoiltaan heikko ja toinen luokan keskitasoa. Jaakkolan (2003, 141) mukaan minäorientoituneet oppilaat kokevat pätevyyttä vain silloin, kun he ovat parempia kuin toiset tai pystyvät voittamaan toiset. TGFU-mallin mukaisesti toteutetussa opetuksessa pyritään mm. pienpelien pelaamisella siihen, että kaikki oppilaat pääsisivät osallistumaan peliin ja saisivat onnistumisen kokemuksia. Silti on mahdollista, että minäorientoituneet oppilaat eivät koe pätevyyttä tarpeeksi, koska pätevyyden kokemukset ovat niin vahvasti sidoksissa oman joukkueen menestykseen. Vaikka opetusjaksollamme ei korostettu pistemääriä tai voittajia, oppilaat vertailivat toisiaan ja laskivat maalimääriä.

Minäorientoituneen oppilaan koetun pätevyyden ollessa alhainen orientaation on todettu vaikuttavan negatiivisesti oppilaan hyvinvointiin vaikuttaviin tekijöihin (Jaakkola 2003, 142). Kummallakin minäorientoituneista tapausoppilaista esiintyi opetusjakson aikana välttämiskäyttäytymistä opetustilanteita kohtaan. Heidän käyttäytymisessään saattoi olla minädefensiiviselle käyttäytymiselle ominaisia, oppimista rajoittavia piirteitä, jotka vaikuttivat heidän oppimiseensa opetusjakson aikana. Tehtäväsuuntautuneille oppilaille ei käytettävän opetusmenetelmän pelinomaisuudella näyttänyt olevan negatiivista vaikutusta.

TGFU-mallin mukaisessa opetuksessa pelataan paljon, mutta kilpailullisuus ei saisi kuitenkaan korostua liikaa. Peleihin kuuluu aina pieni kilpailuhenkisyys, mutta opettajan tehtävänä on pitää kilpaileminen oikeissa rajoissa siten, ettei se korostu liikaa ja rajoita oppilaiden toimintaa ja oppimista. Opettaja voi rajoittaa liiallista kilpailuhenkisyyttä korostamalla opetuksessaan tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle tyypillisiä didaktisia ratkaisuja ja luomalla näin liikuntatunneilleen tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston. Amesin (1989) TARGET-mallia apuna käyttäen opettaja voi vaikuttaa positiivisesti TGFU-ympäristössä ”riskiryhmään” kuuluvien minäorientoituneiden oppilaiden oppimiseen, mihin myös omalla 14 tunnin opetusjaksollamme pyrittiin. Luomalla tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston opettaja saattaa pystyä vaikuttamaan oppilaidensa tehtäväorientaation kasvamiseen, mutta oman opetusjakson aikana ei vastaavanlaisia muutoksia ollut havaittavissa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja kehittämismahdollisuuksia

TGFU-mallin mukaista opetusta on perinteisesti tutkittu vertaamalla sitä tekniikkapainotteiseen opetukseen. Tutkimusasetelmana on usein ollut koe- ja kontrolliryhmä, jolloin toista ryhmää on opetettu TGFU-mallin mukaisesti ja toista tekniikkapainotteisesti (mm. Turner & Martinek 1992; Allison & Thorpe 1997). Tutkimuksissa on vertailtu opetustyylien vaikutuksia oppilaiden fyysisiin, kognitiivisiin ja psykomotorisiin kykyihin, mutta affektiivisen puolen tutkiminen on yleensä jäänyt vähemmälle huomiolle (Strean & Garcia Bengoechea 2003, 183).

Omassa tutkimusasetelmassamme oli vain koeryhmä, koska tutkimuksemme tarkoituksena oli tekniikka- ja taktiikkapainotteisten opetusmallien vertailun ja vastakkainasettelun sijasta paneutua syvemmälle TGFU-opetuksen affektiiviseen puoleen tavoiteorientaation osalta sekä kognitiiviseen puoleen oppilaiden pelikäsityksen oppimisen osalta. Tutkimuksemme lisäsi tietoutta siitä, kuinka tehtävä- ja minäorientoituneet oppilaat käyttäytyvät ja oppivat TGFU-ympäristössä sekä vahvasti käsitystä siitä, että pelilähtöinen opetus on tehokas tapa oppia pelikäsitystä. Tutkimusasetelmamme ja tutkittavien oppilaiden suppeasta määrästä johtuen tutkimuksemme tulokset ovat vain suuntaa antavia, eikä niitä voi yleistää. Kontrolliryhmä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja vertailuasetelma olisi voinut tuoda enemmän tietoa oppilaiden käyttäytymisestä ja oppimisesta opetusjakson ajalta.

Tutkimuksessamme 4.-luokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaatio määritettiin oppilaiden itsearvioinnin ja liikunnanopettajan sekä tutkijoiden tekemien arvioiden perusteella. Tavoiteorientaation mittaamista voisi kehittää luotettavammaksi teettämällä oppilailla välittömiä itsearviointeja onnistumisen ja pätevyyden kokemuksista heti pienpelien jälkeen. Kun tutkittavat ilmaisisivat itse tunteuksensa ja kokemuksensa peleistä, saataisiin luotettavampaa tietoa kuin ainoastaan tutkijoiden tulkitessa oppilaiden käyttäytymistä. Tavoiteorientaatiokyselyn irrallisuus itse liikuntatilanteista saattaa vaikuttaa kyselyyn suhtautumiseen ja vastaamisen rehellisyyteen. 4.-luokkalaisten oppilaiden voi olla vaikea palauttaa mieleensä onnistumisen kokemuksensa liikuntatilanteissa ja koetta muistuttava tilanne saattaa vaikuttaa siten, että oppilaat vastaavat sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla.

Pelikäsitystä tutkittiin käyttäen Vänntisen ja Blomqvistin (2003) taktisten ratkaisujen arviointikriteeristöä, jonka perusteella erilaisissa pelirooleissa tapahtuvat taktiset ratkaisut arvioitiin selkeästi joko onnistuneiksi tai epäonnistuneiksi. Taktisten ratkaisujen taustalla olevien tekijöiden arvioinnissa on kuitenkin aina mukana myös tutkijoiden omaa tulkintaa. Vaikka tutkijoiden arviot pelaajien ratkaisuista olisivat yhdenmukaiset, tutkijat eivät voi tietää kaikkia ratkaisuihin vaikuttavia tekijöitä. Mittauspelitilanteissa näitä vaikeasti havaittavia tekijöitä saattoivat olla esimerkiksi pelaajien väliset taitoerot ja sosiaaliset suhteet.

Tutkimuksen alku- ja loppumittauspelien joukkueiden kokoonpanot valittiin satunnaisesti ja ne olivat erilaiset molemmilla mittauskerroilla. Pelaaminen samoilla kokoonpanoilla samoja joukkueita vastaan loisi pohjan luotettavammalle pelikäsityksen kehittymisen tutkimiselle. Samojen kokoonpanojen käyttö kummassakin mittauspelissä olisi saattanut johtaa joukkueen pelaajien roolien selkeyteen ja pysyvyyteen. Etenkin, jos mittauskertoja on vain vähän, voi yksittäinen pelaaja vaikuttaa ratkaisevasti koko joukkueen peliesitykseen ja sitä kautta vääristää pelikäsityksen kehittymistä mittaavien tuloksia. Esimerkiksi johtava pelaaja voi saada ympärillä olevat pelaajat toimimaan hyvin tai heikko pelaaja vaikuttaa masentavasti ympärillään oleviin.

Tutkimuksessa käytetyn pelikäsitystä mittaavan pelin taitovaatimukset olivat pienet. Pienillä taitovaatimuksilla pyrittiin siihen, että kaikki oppilaat pystyisivät vaivatto-

masti kiinnittämään huomionsa pelikäsityksellisiin asioihin, eivätkä pallonkäsittelyyn liittyvät tekniset vaatimukset veisi liikaa huomiota pelikäsityksellisten asioiden kustannuksella. Sama periaate olisi hyvä huomioida myös pelikäsityksen opettamisen alkuvaiheessa. On vaikea arvioida, miten yksinkertainen ja taitovaatimuksiltaan helppo mittauspeli vaikutti tutkimuksen tuloksiin pelikäsityksen oppimisen osalta. Vaikeaksi arvioinnin tekee tietämättömyys siitä, missä määrin pelikäsityksen oppimisen tulokset olivat opetusjakson aikana pallopeleistä opittujen asioiden siirtovaikutusta yksinkertaiseen mittauspeliin ja missä määrin tulokset selittyvät mittauspelin tarkoituksenmukaisten toimintamallien oppimisella. Mittauspelistä saatujen tulosten luotettavuutta oltaisiin voitu lisätä testaamalla mittauspeliä etukäteen. Näin olisi pystytty määrittämään mittauspelin oppimisen vaikutus pelikäsityksen oppimisen tuloksiin.

7.3 Tutkimuksen anti opettajan työhön ja jatkotutkimukseen

Koulun palloilunopetuksessa tulisi keskittyä yksittäisten oppilaiden henkilökohtaisten taktisten ratkaisujen kehittämiseen siten, että oppilaat oppisivat ratkaisemaan pelissä jatkuvasti toistuvia perustilanteita tarkoituksenmukaisella tavalla. Koulun palloilunopetuksen tulisi edetä sellaiselle tasolle, että oppilaat ymmärtäisivät pelejä ja saisivat myös pelikäsityksellisen osaamisen kautta onnistumisen kokemuksia. Sitä kautta oppilaat pääsisivät nauttimaan pallopeleistä monipuolisemmin kuin vain pelkkää teknistä osaamista korostavassa pelaamisessa.

Bunker ja Thorpe (1982) kehittivät TGFU-mallin jo yli 20 vuotta sitten ja vähitellen pelilähtöinen palloilun opettaminen on yleistynyt kouluissa. Positiivisista pelilähtöisen opetustavan tutkimustuloksista huolimatta muutos tekniikkapainotteisesta opetuksesta pelilähtöiseen on vielä kesken. Yksi keskeisimmistä syistä muutoksen hitauteen lienee se, että pelilähtöinen opettaminen vaatii opettajalta enemmän kuin perinteinen tekniikkapainotteinen opetus. Pelilähtöinen opettaminen vaatii opettajalta syvää pelien ymmärtämistä, pelien välisten yhteyksien tuntemista ja aktiivisempaa opetustilanteissa elämistä, koska opetus perustuu peleistä nouseviin, yllättäviinkin, ongelmiin. Pelilähtöinen opettaminen vaatii opettajalta joustavuutta, koska tuntien kulua ei voi niiden oppilaslähtöisyyden takia suunnitella tarkasti etukäteen.

Palloilunopetuksen muutoksen tulisi lähteä jo opettajankoulutuksen tasolta, koska opettajankoulutuksella on luonnollisesti suuri merkitys siihen, millaisia palloilunopettajia kouluilla tulevaisuudessa on. Opettajankoulutuksen palloilunopetuksen tuntimäärät ovat kuitenkin liian pieniä, jos tavoitteena pidetään laadukkaan TGFU-opetuksen vaatimaa pelien ymmärtämistä. Varsinkin omaa palloilutaustaa vailla olevalle valmistuvalla luokanopettajalle TGFU-mallin mukainen opettaminen voi olla niin suuri haaste, että siihen ei mallin opettajalle asettamien vaatimusten takia tartuta.

Tutkimuksemme kohteena olivat pelilähtöisen palloilun opettamisen vaikutukset oppilaiden tavoiteorientaatioon ja pelikäsityksen oppimiseen. Oppilaiden tavoiteorientaatio ja pelikäsityksen oppiminen ovat opettajan työssä keskeisiä huomioitavia asioita sen kannalta, että mahdollisimman monet oppilaat pääsisivät kokemaan pätevyyden ja onnistumisen kokemuksia koululiikunnassa. Luomalla tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmastoon opettaja tukee oppilaiden tehtäväorientaatiota ja opettamalla palloilua pelilähtöisesti opettaja kehittää oppilaidensa pelin ymmärtämistä sekä tarjoaa näin oppilailleen mahdollisuuden monipuolisempiin onnistumisen kokemuksiin. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto ja pelilähtöinen opettaminen takaavat onnistumisen kokemuksia enemmän ja tasapuolisemmin kaikille oppilaille. Pätevyyden kokemukset ovat keskeisiä sisäisen motivaation syntymisen kannalta (Deci ja Ryan 1994, 8-13). Tehtäväorientaatio ja pelin ymmärtäminen tukevat näin sisäisen motivaation syntymistä. Sisäisen motivaation syntyminen on ratkaiseva tekijä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004, 248) korostaman liikunnallisen elämäntavan omaksumisen kannalta.

TGFU on oppilaslähtöinen malli. Useissa tutkimuksissa oppilas on kuitenkin jäänyt vähälle huomiolle ja päähuomion on vienyt opetusmenetelmien vertailuasetelma. Jatkossa huomio pitäisi kiinnittää enemmän siihen, miten oppilas kokee TGFU-prosessin. Tutkimuksen pääpaino voisi jatkossa olla enemmän oppilaan affektiivisen puolen tutkimisessa. Tulevaisuudessa affektiivisen puolen tutkimisen haasteita voisivat olla pelilähtöisessä ympäristössä oppilaan motivoitumiseen, tunteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät aiheet, joita mekin olemme tutkimuksessamme motivationaalisten tekijöiden osalta selvittäneet.

8 LÄHTEET

- Allison, S. & Thorpe, R. 1997. A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education* 28, (3), 9-14.
- Ames, C. 1992. Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 161-176.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105-126.
- Biddle, S. 1995. (toim.) *European Perspectives in Children's Physical Education*. Exeter: Human Kinetics.
- Bunker, D. & Thorpe, R. 1982. A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 5-8.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. & Nastasi, R. 2003. (toim.) *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective*. National Association for Sport and Physical Education.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B., Nastasi, R. & Robson, C. 2003. Reflections and Projections. Teoksessa J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastasi (toim.) *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective*. National Association for Sport and Physical Education, 213-221.
- Carr, S. & Weigand, D. 2002. The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior* 25. 19-40.
- Deci, E. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. 1992. On the nature and function of motivational theories. *Psychological Science* 3, 167-171.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

- Deci, E. & Ryan, R. 1994. Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38, 3-14.
- Duda, J. L. 1989. Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 11, 318-335.
- Duda, J. 1992. *Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach*. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 57-91.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13*.
- Griffin, L., Butler, J., Lombardo, B. & Nastasi, R. 2003. *An Introduction to Teaching Games for Understanding*. Teoksessa J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastasi (toim.) *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective*. National Association for Sport and Physical Education, 1-10.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003 (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, T. 1999. *Tilastollinen tutkimus. 2. uudistettu painos*. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, S., Lumiaho, P., Pehkonen, M. & Telama, R. 1982. *Koululiikunnan taitotutkimus: lähtökohdat ja toteutus*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön tutkimuslaitos. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 35.
- Holt, N., Streaan, W. & Garcia Bengoechea, E. 2002. Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Jaakkola, T. 2002. Changes in students exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices. Jyväskylä: *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 131.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 139-150.

- Kirk, D. & MacPhail, A. 2002. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Koka, A. & Hein, V. 2003. Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise* 4. 333-346.
- Kuusinen, J. 1991. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, K-L. 1991. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Porvoo: WSOY, 192-224.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Liukkonen, J., Telama, R. & Jaakkola, T. 1998. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. *Urheilupsykologia*. Suomen urheilupsykologisen yhdistyksen julkaisu. (1), 8-15.
- Liukkonen, J., Telama, R., Jaakkola, T. & Sepponen, K. 1998. Liikunnanopetuksen motivaatioilmasto ja 9-luokkalaisten oppilaitten sisäinen motivaatio. *Urheilupsykologia*. Suomen urheilupsykologisen yhdistyksen julkaisu. (1), 15-21.
- Luhtanen, P. 1988a. Nuorten jalkapallon lajiansalyysi. Helsinki: Suomen palloliitto.
- Luhtanen, P. 1988b. Nuorten koripallon lajiansalyysi. Helsinki: SVUL.
- Luhtanen, P. 1996. *Jalkapallovalmennus*. Helsinki: Suomen palloliitto.
- Lumela, P. 2003. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 184-200.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. 2. painos.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia – sarja 4*. Methelp International Ky, Jaabes OÜ, Viro.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, P. 1999. Pelikäsitteiden opettaminen. Suomen palloliiton koulutusaineistoa. 3. painos. Forssa: Forssan kirjapaino.

- Nicholls, J. 1992. The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 31-56.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Oslin, J. & Mitchell, S. 1999. An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education*, 4, 162-172.
- Papaiannou, A. 1995. Motivation and Goal Perspectives in Children's Physical Education. Teoksessa J. Biddle (toim.) *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology*. Exeter: Human Kinetics, 245-269.
- Patrick, H., Anderman, L., Ryan, A., Edelin, K. & Midgley, C. 2001. Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal* 102. 35-58.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Roberts, G. 1992. (toim.) *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002a. (toim.) Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10-27.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002b. Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 213-217.
- Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta ja P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, 77-100.
- Self-Brown, S. & Mathews, S. 2003. Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *Journal of Educational Research* 97. 106-111.

- Standage, M. & Treasure, D. 2002. Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 72. 87-103.
- Strean, W. & Garcia Bengoechea, E. 2003. Beyond Technical vs. Tactical: Extending the Games-Teaching Debate. Teoksessa J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastasi (toim.) *Teaching games for understanding in physical education and sport: An international perspective*. National Association for Sport and Physical Education, 181-188.
- Telanne, M. 1997. Motivaatiotekijöiden selityksiä. *Hallinnon tutkimus* 3, 237-244.
- Turner, A. & Martinek, T. 1992. A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education* 24, (4), 15-31.
- Turner, A. & Martinek, T. 1995. Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *QUEST* 47, 44-63.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vauras, M., Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Veermans, M. & Tapola, A. 2004. Primary school students' motivational profiles in longitudinal settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48. 373-395.
- Vänttinen, T. & Blomqvist, M. 2003. Kolmen eritasoisen ryhmän pelianalyysi kahdessa jalkapallon pienpelissä. *Liikunta & Tiede*. (5-6), 60-65.
- Werner, P., Bunker, D. & Thorpe, R. 1996. Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (1), 28-33.

LIITE 1: Opetusjakso

Opetusjaksoomme kuului viisi kaksoistuntia ja yksi neljän tunnin kokonaisuus. Palloiluaiheista opetusta toteutettiin kuuden kokoontumisen aikana yhteensä 14 oppitunnin verran. Opetusjakso toteutettiin TGFU-menetelmän periaatteiden mukaisesti. Tunnit sisälsivät paljon pienpelejä, joiden pohjalta käytiin opetuskeskusteluja. Tunnilla käytettiin myös tekniikkalähtöiselle palloilun opetukselle ominaisia tekniikka- ja taktiikkaharjoituksia, joiden lähtökohtana olivat kuitenkin pienpeleistä esiin nousevat ongelmakohdat.

1. kaksoistunti

Harjoiteltavana lajina ensimmäisellä kaksoistunnilla oli koripallo. Tavoitteena oli oppia rannesyötön tekniikkaa ja pallottomana hyökkäyspelaajana liikkumista. Opetuskeskustelujen teemat: syötön antaminen ja vastaanottaminen sekä pallottomana hyökkäyspelaajana liikkuminen.

2. kaksoistunti

Toisella kerralla aiheena olivat edelleen koripalloon liittyvät pelit ja pienpeleissä edettiin lajinomaisempaan suuntaan. Tavoitteena oli ymmärtää, mitä tarkoittaa syöttövarjo, oppia tekemään itsensä pelattavaksi sekä oppia varma tapa ja paikka tehdä kori.

Opetuskeskustelujen teemat: pallottoman hyökkäyspelaajan itsensä pelattavaksi tekeminen (syöttövarjo) sekä heittopaikan ja –tekniikan vaikutus heiton onnistumiseen.

3. kaksoistunti

Kaksoistunnin aiheena oli pallon kuljettaminen. Tavoitteena oli oppia kuljettamisen tekniikkaa, ymmärtää kuljettamisen merkitys pelin kannalta ja yhdistää kuljettamiseen sujuva korintekoyritys (lay-up).

Opetuskeskustelujen teemat: kuljettamisen avaamat mahdollisuudet ja vaikutukset erilaisissa pelitilanteissa. Lisäksi opetuskeskusteluissa käytiin läpi pallollisen ja pallottoman pelaajan päätöksentekoketjuja.

4. kaksoistunti

Kaksoistunnilla harjoiteltavana lajina oli salibandy. Tavoitteena oli oppia huomamaan pelin leveyden ja syvyyden merkitys hyökkävän joukkueen pelin kannalta ja toteuttaa opetuskeskusteluissa opittuja asioita käytännössä pienpeleissä. Lisäksi tunneilla harjoiteltiin salibandyn perustekniikoita, syöttöä, syötön vastaanottoa, kuljetusta ja erilaisia laukauksia.

Opetuskeskustelujen teemat: pallollisen ja pallottoman pelaajan päätöksentekoketjujen kertaaminen, pelin leveyden ja syvyyden vaikutus hyökkävän joukkueen pelamiseen sekä laukauksen voiman ja tarkkuuden säätely pelitilanteen ja omien taitojen mukaan.

5. kaksoistunti

Harjoiteltavana lajina oli salibandy. Tavoitteena oli oppia henkilökohtaisen puolustuspelaamisen perusasioita, pallollisen pelaajan prässäämistä, miesvartiointia ja oikeaa sijoittumista suhteessa omaan maaliin ja vastustajaan. Lisäksi tunneilla sivuttiin joukkuepuolustamiseen liittyvää prässäävän pelaajan tukemista.

Opetuskeskustelujen teemat: miesvartiointitaktiikan mukainen puolustavan joukkueen ryhmittäminen, oman vartioitavan pelaajan löytäminen ja ohitetun kanssapelaajan tukeminen puolustustilanteessa.

6. kokoontumiskerta (n. 4 oppituntia)

Harjoiteltavana lajina oli sisäjalkapallo. Tavoitteena oli oppia, kuinka pallollisena ja pallottomana pelaajana harhauttamalla voi luoda itselleen pelitilaa. Tunneilla harjoiteltiin jalkapallon perustekniikoita, sisäsyryjäyttöä, pallon haltuunottoa, kuljettamista, laukauksia, harhautuksia, erilaisia käännöksiä ja pallon suojaamista. Lisäksi kerrattiin miesvartiointin periaatteita.

Opetuskeskustelujen teemat: pallon kuljettamistavan valitseminen erilaisissa pelitilanteissa sekä liikkeellä ja harhauttamalla tilan tekeminen itselle pallollisena ja pallottomana pelaajana. Lisäksi opetusjakson päätteeksi kerrattiin jakson aikana opittuja asioita. Päähuomio kiinnittyi pallollisen ja pallottoman hyökkävän pelaajan sekä puolustavan pelaajan päätöksentekoketjuihin.

LIITE 2: Kysely liikuntatilanteissa onnistumisesta**KYSELY LIIKUNTATILANTEISSA ONNISTUMISESTA**

Nimi _____

Tässä kyselyssä ei ole oikeaa tai väärää vastausta. Mieti huolella lukemaasi väitettä. Vastaa ympäröimällä se numero, joka parhaiten vastaa käsitystäsi itsestäsi.

1. Olen täysin eri mieltä
2. Olen jonkin verran eri mieltä
3. En ole samaa mieltä enkä eri mieltä
4. Olen jonkin verran samaa mieltä
5. Olen täysin samaa mieltä

Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni,

- | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. kun voitan toiset oppilaat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. kun olen paras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. kun yritän kovasti selvitä tehtävästä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. kun huomaan todella parantavani suoritusani | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. kun pärjään paremmin kuin toiset | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. kun näytän toisille, että olen paras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. kun jaksan yrittää, vaikka on vaikeaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. kun onnistun sellaisessa, jota en aiemmin osannut | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. kun suoriudun sellaisessa, josta muut eivät selviä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. kun teen kaiken parhaan kykyeni mukaan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. kun saavutan itselleni asettamani tavoitteen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12. kun olen selvästi muita parempi 1 2 3 4 5

Taustatietoja tutkimusta varten

13. Sukupuolesi? 1 tyttö 2 poika

14. Aseta seuraavat oppiaineet järjestykseen mukavimmasta aloittaen

- Matematiikka
- Äidinkieli
- Ympäristö- ja luonnontiede
- Uskonto/ Elämäkatsomustieto
- Englanti
- Käsityö
- Liikunta
- Kuvaamataito
- Musiikki

15. Aseta seuraavat koululiikuntamuodot järjestykseen mukavimmasta aloittaen

- Yleisurheilu
- Suunnistus
- Paloilu
- Voimistelu
- Uinti
- Luistelu ja jääpelit
- Hiihto

16. Harrastatko liikuntaa urheiluseurassa? 1 kyllä 2 ei

Mitä lajia/lajeja? _____

Kuinka kauan olet harrastanut? _____
