

**TOISEN LUOKAN OPPILAAN TAVOITEORIENTAATIO JA
KOETUN PÄTEVYYDEN VÄLITÖN ARVIOINTI
TELINEVOIMISTELUSSA**

Katariina Kangaspuu

Taina Kungas

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Kangaspuu, K. & Kungas, T. 2000. Toisen luokan oppilaan tavoiteorientaatio ja koetun pätevyyden välitön arviointi telinevoimistelussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 139 s. + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, eroaako minä- ja tehtäväorientoituneiden oppilaiden sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen toisistaan telinevoimistelutunneilla. Lisäksi tutkittiin, ovatko tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välittömät arvioinnit realistisempia kuin minäorientoituneilla oppilailla.

Tutkimus liittyy lehtori Vesa Keskitalon (2000) tutkimusprojektiin ja se toteutettiin päättöharjoittelumme yhteydessä 1998. Suunnittelimme ja toteutimme yhdeksän telinevoimistelutuntia harjoitteluluokassamme, jotka videoitiin. Jakson alussa ja lopussa mitattiin oppilaiden telinevoimistelutaidot. Tuntien aikana tutkimusluokan oppilaat arvioivat koettua fyysistä pätevyyttään. Koko luokalle teetettiin myös tavoiteorientaatiota mittaavat kyselyt. Tämän ja luokanopettajan tekemän määrittelyn pohjalta oppilaat luokiteltiin tavoiteorientaatioiltaan minä- tai tehtäväorientoituneiksi. Tutkimuksen tapausjoukoksi valittiin kahdeksan oppilasta, joista puolet olivat minäorientoituneita ja puolet tehtäväorientoituneita. Tapausjoukkoon kuului 4 poikaa ja 4 tyttöä, joista puolet olivat kehittyneet ja puolet eivät olleet kehittyneet telinevoimistelujakson aikana.

Tutkimuksen tulosten mukaan tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suorituskäyttäytymisessä oli selviä eroja. Tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välitön arviointi telinevoimistelutunneilla näyttäisi olevan realistisempaa kuin minäorientoituneilla oppilailla. Tutkimus osoittaa, että tavoiteorientaation ymmärtäminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan käyttäytymistä ja itsearviointia liikuntatilanteissa.

Avainsanat: suoritusmotivaatio, tavoiteorientaatio, minä- ja tehtäväorientaatio, koettu pätevyys

ESIPUHE

Kiitämme asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta kasvatustieteiden tohtori Tuula Matikaista ja liikunnan didaktiikan lehtori Vesa Keskitaloa. Kiitokset myös luokanopettajalle avuliaisuudesta.

Olemme tehneet työmme kaikilta osin yhdessä ja haluamme sen arvosteltavan yhdellä arvosanalla.

Jyväskylässä 25. helmikuuta 2000

Katariina Kangaspuu

Taina Kungas

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE.....	3
1 JOHDANTO.....	6
2 MOTIVAATIO SAA MEIDÄT TOIMIMAAN	8
2.1 Itsesäätelykyky.....	8
2.2 Motivaation määrittely.....	8
2.3 Motivaatioteorioita	10
2.4 Suoritusmotivaatio.....	12
2.5 Harterin suoritusmotivaatiomalli.....	14
2.5.1 Koettu pätevyys.....	17
2.5.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	20
2.6 Tavoiteorientaatiomalli	22
2.6.1 Tavoiteorientaatioteoria	22
2.6.2 Tehtäväorientaatio.....	24
2.6.3 Minäorientaatio	25
2.6.4 Liikuntamotivaatio ja motivaatioilmasto	25
3 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA HYPOTEESIT	28
3.1 Tutkimuksen viitekehys	28
3.2 Hypoteesit ja niiden perustelut.....	29
4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	31
4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus	31
4.2 Katsaus telinevoimistelun strategioihin.....	34
4.2.1 Psykomotorinen näkökulma	35
4.2.2 Kognitiivinen näkökulma.....	47
4.2.3 Affektiivinen näkökulma.....	52
4.2.4 Eettis-sosiaalinen näkökulma.....	54
4.3 Opetuksen tavoitteet ja suunnittelu	56

4.4	Opetuksen toteutus.....	59
4.5	Aineistonkeruumenetelmät ja niiden luotettavuus.....	69
4.6	Tutkimusjoukon valinta.....	76
4.7	Aineiston analyysi.....	77
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	79
5.1	Tapausoppilaat -yksilöitä jokainen.....	79
	Kati	81
	Ulla	85
	Fanni	90
	Kaarlo	95
	Santeri.....	99
	Eetu.....	104
	Saara	108
	Henri	112
5.2	Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden erot sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suorituskäyttäytymisessä	118
5.3	Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välittömän arvioinnin realistisuus.....	120
5.4	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	121
5.5	Tutkimuksen eettisyydestä.....	124
6	POHDINTA	125
	LÄHTEET	130
	LIITTEET	139

1 JOHDANTO

Motivaatioteorian historiassa on kautta aikojen etsitty sitä ”oikeaa” teoriaa, jonka avulla kyettäisiin paremmin ymmärtämään suorituskäyttäytymistä ja joka mahdollistaisi myös käyttäytymiseen puuttumisen. Tämä ”Graalin malja” on lukuisien teoreetikkojen yrityksistä huolimatta yhä löytymättä, eikä se vielä olekaan ulottuvillamme. Etsintä jatkuu ja tämä tutkimus on askel eteenpäin sillä tiellä. (Roberts 1992, 6.)

Tämä tutkimuksemme liittyy lehtori Vesa Keskitalon (2000) tutkimusprojektiin, jossa tarkastellaan alkuopetusikäisten oppilaiden oppimista liikuntatunneilla. Oma tutkimuksemme on osa tätä tutkimusprojektia ja se lähti liikkeelle päättöharjoittelusta syksyllä 1998. Suunnittelimme ja toteutimme harjoittelun aikana yhdeksän telinevoimistelutuntia projektissa mukana olleelle kakkosluokalle. Teoriaosuudessa käsittelemme kattavasti suunnittelun ja toteutuksen pohjana olleita telinevoimistelun oppimisstrategioita, koska kyseessä on oppimis-opetus -prosessi. Tuntien aikana oppilaille teetettiin välittömiä arviointeja koetusta fyysisestä pätevyydestä. Sarlin (1995, 23) tarkoittaa fyysisellä pätevyydellä sitä, millaiseksi lapsi itse arvioi omaa kuntoaan, taitoaan, fyysisiä ominaisuuksiaan ja suoriutumistaan liikunnassa. Koetun fyysisen pätevyyden arviointi välittömästi suorituksen tai tehtävän jälkeen on tätä projektia varten kehitetty mittari. Oppilaat arvioivat itseään koetun pätevyyden mittaamista varten kehitetyn itsearviointikaavakkeen avulla. Koko luokalle teetettiin tavoiteorientaatiota mittaavat kyselyt. Tavoiteorientaatioteorian mukaan henkilökohtaiset tavoitteemme vaikuttavat siihen, miten ajattelemme, tunnemme ja toimimme suoritustilanteissa. Tavoiteorientaatio jaetaan minäorientaatioon (henkilö keskittyy kilpailulliseen tuotokseen) ja tehtäväorientaatioon (henkilö keskittyy yrittämiseen ja kehittymiseen). (Duda, Likang, Newton, Walling & Catley 1995, 26). Myös luokanopettajaa pyydettiin arvioimaan oppilaiden orientaatioperustaa. Oppilaiden telinevoimistelutaitoja mitattiin sekä jakson alussa että lopussa. Tapausjoukko jakaantui tehtävä- ja minäorientoituneisiin, joissa kummassakin oli saman verran tyttöjä ja poikia sekä telinevoimistelutaidoissa kehittyneitä ja ei-kehittyneitä.

Tutkimusta tehdessämme olemme perehtyneet suorituskäyttäytymisen, koetun pätevyyden ja tavoiteorientaation teorioihin ja tutkimuksiin. Huomasimme, että tavoiteorientaatiotutkimus ei vielä ulotu riittävästi koululiikunnan alueelle. Aiemmat tutkimukset ovat

kohdistuneet joukkuelajeihin ja kilpaurheiluun sekä jompaan kumpaan sukupuoleen. Halusimme selvittää, miten alkuopetusikäisten tyttöjen ja poikien minä- tai tehtävä-orientoitunut käyttäytyminen ilmenee koululiikunnan yksilölajissa, telinevoimistelussa. Tavoiteorientaatiotutkimuksissa on todettu, että oppilaat eivät yleensä kykene tekemään arvioita omasta tavoiteorientaatiostaan ennen kahtatoista ikävuotta (Nicholls 1989, 33 - 35; 1992, 34 - 35). Haluammekin tutkia tämän väitteen paikkansa pitävyyttä alkuopetusikäisten oppilaiden osalta telinevoimistelun suoritustilanteissa. Edellä mainittujen huomioiden pohjalta johdimme ensimmäisen hypoteesin: Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden välillä on eroja sekä suorituskäyttäytymisessä että sosiaalisessa käyttäytymisessä telinevoimistelutunneilla.

Toiseksi hypoteesiksi esitimme, että tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välitön arviointi telinevoimistelutunneilla on realistisempaa kuin minäorientoituneilla oppilailla. Tätä hypoteesia perustelemme sillä tiedolla, että tavoiteorientoituneisuus määrää, miten menestys koetaan ja pätevyys arvioidaan (Liukkonen 1997, luento). Koska minäorientoituneet oppilaat arvioivat itseään ja suoritustensa onnistumista suhteessa muihin, eivät objektiiviset havainnot oppilaan suorituksista voi vastata oppilaan omia itsearviointeja. Oppilaan arviointi on tällöin epärealistista.

Tavoiteorientaationäkökulma motivaatioon on liikuntapsykologisessa tutkimuksessa ajankohtainen aihe ja sitä tutkitaan runsaasti eri puolilla maailmaa. Tavoiteorientaatiosta on löydettävissä hyvin mielenkiintoisia näkökulmia ja sillä on suoria sovellusmahdollisuuksia käytännön liikuntakasvatustyöhön. (Duda 1997, kutsuluento.) Tulevina opettajina meidän kannattaa ottaa huomioon oppilaiden tavoiteorientaatiopohjaan perustuvat erilaiset käyttäytymismallit ja motivoida oppilaita niiden pohjalta. Opettajan on tärkeää tiedostaa ne syyt, miksi oppilas käyttäytyy liikuntatilanteissa tietyllä tavalla. Syiden tiedostaminen auttaa opettajaa ymmärtämään lasta.

Mielestämme lasten itsearviointitaitoja tulee kehittää myös liikuntatunnilta. Arviointitaitojen opettaminen edellyttää arvioinnin kohteen eli minän ja arvioinnin tarkoituksen korostamista. Opettajan tulee arviointeja tulkitessaan ottaa huomioon oppilaiden tavoiteorientaatiot eli millä perusteilla oppilas on itsearviointinsa tehnyt. Tämä tutkimus on mielestämme pyrkimys lapsen käyttäytymisen ja itsearviointin ymmärtämiseen.

2 MOTIVAATIO SAA MEIDÄT TOIMIMAAN

2.1 Itsesäätelykyky

Itsesäätelykyky on ihmiselle tunnusomaista. Se tarkoittaa sitä, että me voimme asettaa itsellemme tavoitetasoja, suunnitella toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi, arvioida omia tekojamme ja palkita itseämme. Motivaatio on riippuvainen itsesäätelykyvyn lisäksi harkitsevasta itsetietoisuudesta, jonka avulla analysoimme kokemuksiamme ja ajatteluprosessejamme. Kaiken perustana ovat tehokkuususkomukset eli ihmisen käsitykset omasta suorituskyvystään. Ne ohjaavat itsesäätelyjärjestelmää ja vaikuttavat siihen, miten yksilö tarkkailee ja käsittelee suorituksiaan ja niiden tuotoksia. Tehokkuususkomukset vaikuttavat myös menestymisen tai epäonnistumisen syiden tulkintaan. Mitä kyvykkäämpänä itseämme pidämme, sitä korkeampia tavoitteita me asetamme. Itsesäätelyprosessit vaikuttavat myös mielialaan. Liian korkea tavoitetaso tai väärät odotukset voivat johtaa lannistumiseen ja tulosten heikkenemiseen. (Ruohotie 1996, 88.)

Itsesäätelyreaktiot syntyvät sen pohjalta, miten me havaitsemme ja tulkitsemme toimintaamme määrääviä tekijöitä. Olemme ylpeitä suorituksestamme, jos katsomme sen johtuneen omista kyvyistämme ja ponnisteluistamme. Olemme tyytymättömiä, jos tulkitsemme suorituksen johtuvan ulkopuolisesta avusta. Onnistuneeseen suoritukseen vaikuttavat tekijät voivat olla erilaisia taidon oppimisen eri vaiheissa. Tarkkaavaisuudella ja kyvyillä on alkuvaiheessa merkittävä vaikutus. Myöhemmissä vaiheissa korostuvat motivaatioprosessin olennaiset tekijät eli tavoitteet, odotukset ja itsearviointi. (Ruohotie 1996, 90.)

2.2 Motivaation määrittely

Motiivilla tarkoitetaan tarvetta, toivetta tai halua, joka saa ihmisen toimimaan ja myös suuntaamaan toiminnan kohti tavoitetta. Yleensä ihmisen toiminnassa vaikuttaa useampi motiivi samanaikaisesti. Motiivien kokonaisuutta kutsutaan motivaatioksi. (Hämäläi-

nen, Fredriksson & Ihanus 1993, 6.) Ballin (1977, 2) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan prosesseja, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät käyttäytymistä. Ruohotie, Kahelin ja Kleemola (1981, 9) ovat samoilla linjoilla todetessaan, että motivaatio on kasvatettavan psyykkinen tila, joka määrää millä vireydellä ja miten suuntautuneena hän tietyssä tilanteessa toimii.

Motiivit vaikuttavat siis siihen, mitä ihminen tekee. Tätä kutsutaan motivaation toimintaa suuntaavaksi aspektiksi. Toiseksi motiivit vaikuttavat siihen, miten ihminen toimii. Tämä on motivaation energia-aspekti. Kolmanneksi erotetaan motivaation tunneaspekti, eli se, mitä ja miten voimakkaita tunteita tavoitteen saavuttamiseen liittyy. (Hämäläinen ym. 1993, 7.) Singer (1975, 41 - 42) on myös todennut motivaation ilmenevän kolmella tavalla: valinnoissamme, pyrkimystemme suuntauksessa sekä suoritustasossamme. Liikuntatilanteissa motivoituneisuus näkyy toiminnan aktiivisuutena, harjoittelun intensiivisyytenä sekä parhaansa yrittämisenä itse suoritustilanteessa.

Motivaatio on tilannesidonnainen. Ruohotie ym. erottavat toisistaan tilannemotivaation ja yleismotivaation. Tilannemotivaatio on hyvin riippuvainen yleismotivaatiosta. Motivaatio on dynaaminen ja voi vaihdella tilanteesta toiseen. Yleismotivaatiossa korostuu käyttäytymisen pysyvyys. Yleismotivaatio onkin verrattavissa asenteeseen. Motivaation ja asenteen välillä on kuitenkin eroja. Asenne on suhteellisen pysyvä, hitaasti muuttuva ja sisäistynyt. Motivaatio puolestaan on melko lyhytaikainen ja tilannekohtainen. Asenne liittyy toiminnan laatuun ja motivaatio toiminnan vireyteen. (Ruohotie ym. 1981, 8.)

Tarpeiden määrittely on tärkeää, kun puhutaan ihmisen käyttäytymisestä ja motivaatiosta. Motiivi on tiettyyn kohteeseen suuntautunut tarve. (Telama 1986, 152.) Peltonen ja Ruohotie (1992, 52 - 53) ovat perustelleet tarpeiden huomioimisen tärkeyttä seuraavasti:

1. Tarpeet muuttuvat kypsymisen ja tarpeen tyydyttämisen seurauksena. Tarverakenteen erilaisuudesta johtuen ihmiset reagoivat samaan kannusteeseen eri tavoin.
2. Kannusteiden arvo määräytyy sen mukaan, miten hyvin ne pystyvät tyydyttämään yksilön tarpeet.
3. Suoritettavat tehtävät tulisi sovittaa yhteen yksilön tarverakenteen kanssa.
4. Yksilön tarverakenteeseen (biologiset ja opitut tarpeet) voidaan vaikuttaa säätelemällä tarpeiden tyydyttämisen välineitä (kannusteita). Tarjoamalla kannusteita, jotka

johtavat vallitsevien tarpeiden tyydyttämiseen, voidaan yksilöä auttaa etsimään muiden tarpeiden tyydytystä.

5. Joskus ihmiset motivoituvat tekemään jotakin vain tekemisen ilosta ilman ulkoisia palkkioita. Ei ole toimenpidettä, joka täydellisesti tyydyttäisi tietyn tarpeen.

Kannuste on siis yksilön ulkopuolella esiintyvä ärsyke, jonka tarkoituksena on saada aikaan tavoitteiden suuntaista käyttäytymistä (Ruohotie ym. 1981, 45). Ruohotien ym. (1981, 53) mukaan motivaatio syntyy yksilön tarpeiden, kannusteiden sekä näitä koskevien havaintojen seurauksena. *Tarpeet* ohjaavat ihmisen toimintoja tyydytyksen saavuttamiseksi. *Kannusteet* suuntaavat näitä toimintoja niin, että käyttäytymistä voidaan palkita. Yksilön *havaintomekanismi* tulkitsee työn vaativuuden, työstä koituvan mahdollisen palkkion sekä sen, miten kannusteet vastaavat tarpeita. Liukkonen (1997) mainitsee, että ihmisen persoonallisuudelle luonteenomaista on tarve olla parempi ja päästä parempiin tuloksiin. ”Yksilön tarvetta toimia tehokkaasti ympäristössään voidaan pitää sisäisenä tarpeena, joka tyydytettynä tuottaa luontaista mielihyvää” (Liukkonen 1997, luento). Esimerkiksi liikuntatunneilla oppilaiden persoonallisten tarpeiden tiedostaminen auttaa opettajaa asettamaan tavoitteet ja suunnittelemaan tuntien sisällöt tarpeita tyydyttäviksi. Onnistuneesta kannusteiden asettelusta on seurauksena tyydyttyneitä tarpeita ja motivaation voimistuminen. Jos tarpeiden tiedostaminen on puutteellista tai niitä ei huomioida lainkaan, on oppilaiden motivoituminen ja sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan vain näennäistä.

2.3 Motivaatioteorioita

Ruohotie (1996, 92) toteaa yksioikoisesti, että toistaiseksi ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä kokoavaa motivaatioteoriaa, jossa määriteltäisiin ja yhdistettäisiin kaikki motivaatioprosessiin vaikuttavat tekijät. Motivaatiotutkimuksessa on edetty vuosikymmeneltä toiselle eri tekijöitä korostaen. Vuosisadan alussa hallitsivat tutkimuskenttää mekanistiset, psykoanalyttiset viettiteoriat, kuten Darwinin ja Freudin teoriat. Sigmund Freudin teoria seksuaalivietin ja kuolemanvietin olemassaolosta on hyvin tunnettu. Hänen mukaansa ihmisen kaikki motiivit ovat alun perin muotoutuneet seksuaalivietistä.

Ihminen kuvataan tässä teoriassa hyvin passiivisena, varhaislapsuuteensa iäksi sidottuna ja omaa tahtoa vailla olevana. (Kuusinen 1992, 180.)

Behaviorismiin luotettiin 1940- ja 1950-luvuilla, jolloin korostettiin ulkoisia tekijöitä ja motivaatio ymmärrettiin oppimisen tulokseksi (Kuusinen 1992, 184). Abraham Maslow (1954) on esittänyt motiivien (tarpeiden) hierarkiaa käsittelevän teorian. Siinä hän olettaa, että ihmisen toimintaa ohjaavat tarpeet. Maslow on jakanut tarpeet hierarkkiseksi kokonaisuudeksi, kuin portaikoksi, jossa alimmalla rapulla ovat fysiologiset tarpeet. Ylemmäksi kiivettäessä kohdataan lisää perustarpeita: turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarpeet sekä arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Ylempillä tasoilla ovat ihmisen kehitystarpeet: tietämisen ja ymmärtämisen tarve sekä esteettiset tarpeet. Ihmisen toiminta määräytyy vallitsevan tarpeen perusteella, edellyttäen, että alemman tason tarpeet ovat ensin tyydytetyt. Kun tarve tyydyttyy, se menettää motivoivan tehonsa. Maslow edustaa humanis-psykologista ajattelua. (Maslow 1954, 15 - 25; Kuusinen 1992, 178 - 179; Sarlin 1995, 43.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen myötä motivaatioteoreetikot löysivät motivaation selittäjiksi yksilön sisäiset prosessit, eli odotukset, ennakoinnit ja tulkinnat, joita ihmisellä on tapahtumista (Hämäläinen ym. 1993, 16). Roberts (1992, 8) mielestä käyttäytymisen vaihtelevuutta urheilun ja harjoittelun parissa kuvataan parhaiten kognitiivisissa motivaatiomalleissa. Niissä yhdistyvät yksilön kognitiot ja uskomukset, jotka selittävät käyttäytymistä. Kognitiivisen teorian mukaisesti, ajattelu hallitsee toimintaa. Nyt psykologisissa motivaatioteorioissa on keskeistä ihmisen minä, minän kokeminen ja minän suhde ulkomaailmaan (Liukkonen 1997, luento). Uusimmat teoriat pyrkivät siis etsimään yhteyksiä emootioiden ja kognitioiden sekä ympäristön ja yksilön persoonallisuuden välille (Kuusinen 1992, 184). Sosiaalis-kognitiivisen motivaatioteorian keskus on kokemuksistaan oppinut ja oppiva ihminen, joka aktiivisesti ja tahdonalaisesti reagoi ympäristön ärsykkeisiin ja arvioi niitä (Liukkonen & Telama 1997, 10).

2.4 Suoritusmotivaatio

Kirjallisuudessa esiintyy määritelmältään yhtenevät käsitteet suoriutumismotivaatio ja suoritusmotivaatio (achievement motivation). Tässä tutkimuksen teoriaosuudessa käytettävien käsitteiden käytön määrää lähdekirjoittajan käyttämä muoto. Suoriutumismotivaatio on ollut keskeinen tutkimusalue motivaatiotutkimuksessa. On pyritty selvittämään ja kuvaamaan niitä eroja, joita ihmisten välillä on, silloin kun he pyrkivät hyviin suorituksiin ja tuloksiin. Suoriutumismotivaation tutkimus lähti 1930-luvulla liikkeelle Murrayn teoriasta. Murrayn määrittelemät yksilön 20 tarvetta sisälsivät myös tarpeen suoriutua (need for achievement). (Kuusinen 1992, 185.) Murrayn jalanjäljissä kulkivat McClelland ja Atkinson 1950- ja 1960-luvulla. Teorian ydin oli se, että toimintaa ohjaavat ihmisen motiivit suoriutua menestyksekkäästi (motive to achieve success) sekä välttää epäonnistumista (motive to avoid failure). (Roberts 1992, 7.) Atkinsonin riskinottohalukkuusteoriassa on mielenkiintoisella tavalla analysoitu suorituskäyttäytymisen muodostumista. Tiedämmehän, että jokaiseen suoritukseen liittyy mahdollisuus onnistua ja epäonnistua. Onnistumisesta seuraa ylpeys ja epäonnistumisesta häpeä. Ihminen tiedostaa nämä odotettavissa olevat tunteet ja punnitsee kannattaako ryhtyä suoritukseen. (Kuusinen 1992, 186; Atkinson & Feather 1966, 11 - 29.) Atkinsonin mallin perusteella on tutkittu sitä, mitkä tehtävät ovat ihmisille mieluisimpia: helpot, keskin kertaiset vai vaikeat. Tuloksista on muun muassa ilmennyt, että voimakas suoritusmotivaatio ja vähäinen epäonnistumisen pelko ovat yhteydessä keskivaikeisiin tehtäviin. (Atkinson & Feather 1966, 18.)

Behaviorismin väistyessä kognitiivisen motivaatiotutkimuksen tieltä siirryttiin myös suoritusmotivaation tutkimuksessa ihmisen kognitiivisiin prosesseihin. Tärkeää oli selvittää sitä, miten motivaatiot ovat edustettuina ihmisen mielessä. (Kuusinen 1992, 187.) 1950-luvun lopulta Roberts (1992) mainitsee muun muassa Whiten ja hänen suoritusmotivaatiomallinsa. Tässä mallissa tehokas toiminta on tae pätevyyden kokemiselle ja sisäiselle mielihyvälle. Tätä mallia käsitellään tarkemmin luvussa 2.5. Ulkoinen ja sisäinen motivaatio käsitteinä otettiin käyttöön. (Roberts 1992, 9.) Niitä käsitellään tarkemmin luvussa 2.5.2.

Glynn C. Roberts oli niiden ensimmäisten urheilupsykologien joukossa, jotka käyttivät attribuutionaalista tutkimusotetta lasten kilpailullisten urheilutilanteiden tutkimiseen. Tämä työ poiki suuren joukon tutkimuksia, joissa yritettiin määrittää sukupuolten välisiä ja kulttuurien välisiä eroavaisuuksia attribuutiomallissa urheilun osalta. (Kimiecik, Allison & Duda 1986, 256.) 1970-luvun alusta on mainittava myös Bernard Weiner kollegoineen. Weinerin kehittämässä attribuutioteoriassa pyritään selvittämään niitä kognitioita, joita ihmisille muodostuu eri suoritustilanteissa, kuten kilpailuissa. Ihmisen käyttäytymistä määräävät täten ne ajatukset, joita herää hänen pohtiessaan tapahtumien syitä. (Sarlin 1995, 44.) Syyt voivat olla yksilön ulkopuolisia tai yksilössä itsessään olevia. Syyt voivat olla pysyviä tai tilapäisiä, kontrolloitavia tai ei hallittavissa. Ihmisten mielestä lopputulokseen ensisijaisesti vaikuttavia syitä ovat kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeus sekä sattuma. Täten esimerkiksi onnistunut suoritus yhdistetään kyvykkyyteen, ponnisteluun, tehtävän helppouteen ja hyvään onneen. (Weiner 1974, 5.)

Vahvan minäkuvan omaavilla oppilailla on paljon onnistumisen kokemuksia ja he uskovat menestyksen johtuvan heistä itsestään. Epäonnistumista he selittävät ulkoisilla syillä, esimerkiksi tehtävän vaikeudella. Oppilaat, joiden itsetunto on heikko, tulkitsevat epäonnistumisen sisäisten syiden avulla. He uskovat muiden olevan itseään parempia. Yksilön tulkinnoilla ja kokemuksilla on vallitsevaa minäkäsitystä vahvistava vaikutus. (Peltonen & Ruohotie 1992, 75.)

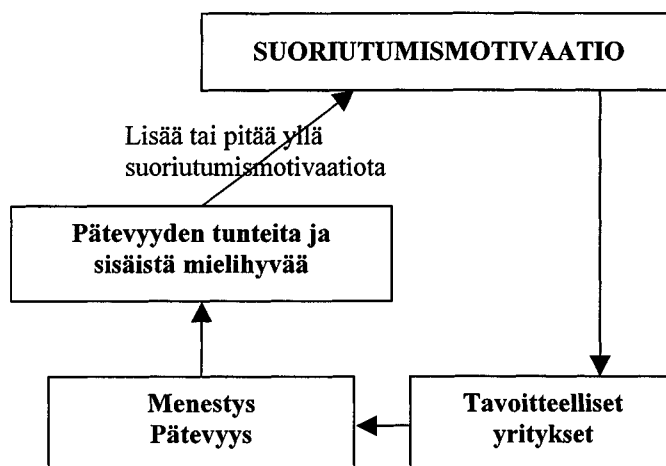
Sarlinin (1995, 44) mukaan attribuutiotyö ilmenee myös siinä, mitkä tekijät kontrolloivat yksilön käyttäytymistä. Koettu ulkoinen kontrolli tarkoittaa, että yksilön mielestä lopputulokseen vaikuttivat ulkopuoliset tekijät, joihin hän ei voinut vaikuttaa. Koettu sisäinen kontrolli on yksilön kokemus kyvystä itse vaikuttaa lopputulokseen. Tutkimuksemme kannalta on tärkeää ymmärtää, että attribuutiot vaikuttavat yksilön odotuksiin tulevasta toiminnasta ja heijastuvat siten hänen käyttäytymiseensä. Attribuutioiden tutkimus urheilun ja harjoittelun parissa on jatkunut ja laajentunut näihin päiviin saakka.

Sosiaalis-kognitiivisella tutkimusotteella on nyt vahva jalansija suoritusmotivaatiotutkimuksessa. Se yhdistää kognitiiviset, affektiiviset ja arvosidonnaiset muuttujat toisiinsa. Sosiaalis-kognitiivinen motivaatiotutkimus, nimenomaan urheilun ja harjoittelun puitteissa, jakautuu Robertsien (1992, 11) mukaan miniteorioihin, joita ovat koettu te-

hokkuus, koettu pätevyys sekä tavoiteorientaatiomalli. Tutkimuksemme teoria ja käsitteistö perustuvat Harterin suoritusmotivaatiomalliin koetusta pätevyydestä sekä tavoiteorientaatiomalliin tehtävä- ja minäorientaatiosta. Näitä malleja käsittelemme tarkemmin seuraavissa luvuissa.

2.5 Harterin suoritusmotivaatiomalli

Harterin suoritusmotivaatiomallin sisäisen motivaation teoreettinen malli pohjautuu Whiten suoriutumismotivaatiomalliin. Teoreetikkojen termien erilaisuus johtuu siitä, että Harter laajensi suoriutumismotivaatio-käsitettä kehityspsykologiseen suuntaan ja korvasi suoriutumis (effectance) -termin suoritus (competence) -termillä. Tällä hän halusi korostaa tuotoksen merkitystä prosessin sijaan. (Sarlin 1995, 46; Harter 1978; White 1963.)



KUVIO 1. Whiten suoriutumismotivaatiomalli (Harter 1978, 36)

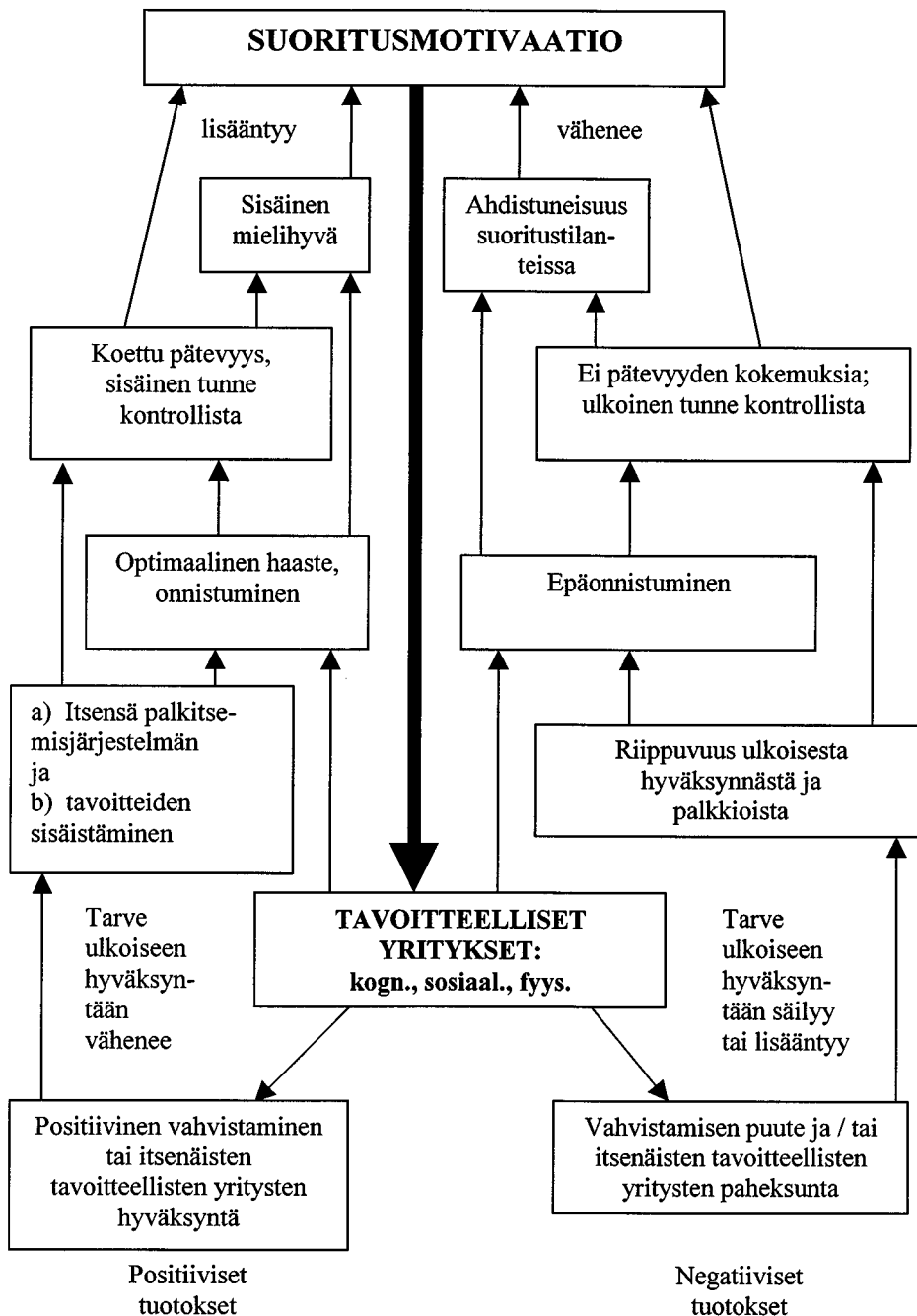
Whiten suoriutumismotivaatiomallissa (kuvio 1) on yhdistelty eri teoreetikkojen, muun muassa Piaget'n, Hullin, Freudin ja Maslowin näkemyksiä lapsen itsearvioinnin kehittymisestä nimenomaan pätevyyden kokemusten alueella. Whiten tarkoituksena oli kuvata täydellisemmin tätä uutta motivaatioaspektia, pätevyyden kokemista ja sen luonnetta. Hänen mukaansa suoriutumismotivaatio pakottaa pätevään suoritukseen ja saa tyydytyksen tehokkuuden tunteesta. Tehokkaan toiminnan tarvetta White piti sisäisenä tarpeena, joka tyydytettynä tuottaa mielihyvää. (Harter 1978, 34 - 35.) White kiteyttää

suoriutumismotivaation seuraavasti: yksilön tarve suorittaa tehtävää pätevästi ilman tietyn päämäärän saavuttamista. Suoriutumismotivaatiomallin mukaan käyttäytymisen motiivina on ennen kaikkea pyrkimys kohti suurempaa tehokkuutta (effectance). Sarlin selventää tehokkuuden teoriaa esimerkillä, jonka mukaan yksilöt, jotka kokevat kykynsä hyviksi, käyttäytyvät suuremmissa määrin toivotulla tavalla kuin ne yksilöt, joiden tunne omasta tehokkuudestaan on heikentynyt. (Sarlin 1995, 46 - 47.) White (1963, 181) on kirjoittanut effectance-termistään: ”...and it would be no discomfort to me to see the word effectance quickly wither on the wine provided the image remained of active probing, learning, coping, adapting aspect of ourselves that seems a necessary complement to instinctual drives.”

Harter (1981, 216 - 217) muodosti itselleen seuraavanlaisen käsityksen Whiten mallista: suoriutumismotivaatio kannustaa lasta tavoitteellisiin yrityksiin (mastery attempts), ja jos nuo yritykset onnistuvat, lapsi kokee sisäistä mielihyvää ja tehokkuuden tunteita. Whiten malli ei kuitenkaan tyydyttänyt Harteria. Etenkin hänen empiiriset tutkimuksensa johtivat siihen, että Harter muotoili Whiten mallia tarkoituksiinsa sopivaksi ja täydensi sitä seuraavasti (Harter 1981, 217; Sarlin 1995, 48):

1. Suoritusmotivaatiota ei pidä tarkastella maailmanlaajuisena käsitteenä, vaan järjestelmänä, jonka rakenteessa ja sisällöissä tapahtuu kehityksellisiä muutoksia.
2. White ottaa huomioon mallissaan vain onnistumisen vaikutuksen. Tärkeää on tutkia myös epäonnistumisen vaikutusta lapsen kokemuksiin ja koko motiivijärjestelmään.
3. Whiten mukaan onnistumista seuraa mielihyvän tunne. Harter otti mukaan myös tavoitteellisten pyrkimysten haasteellisuuden. Tutkimuksissaan hän havaitsi, että on olemassa optimaalisia haasteita (optimal degree of challenge), joiden onnistunut suoritus tuotti suurinta tyydytystä.
4. Harter halusi korostaa ympäristön merkitystä suoritusmotivaation ylläpitäjänä, lisääjänä ja vähentäjänä. Harter puhuu niin sanotuista sosiaalisista agenteista. Lapsen elämässä esimerkiksi harrastuksen puitteissa vaikuttavat sosiaalisina agenteina kaverit, koulussa taas oma opettaja.
5. Olettaessa huomioon kehitykselliset tekijät voidaan tutkia sitä prosessia, jonka aikana lapselle kehittyy kyky päämäärien asettamiseen ja itsensä palkitsemiseen (self-reward). Tämän prosessin läpikäyminen kehittää lapsen pätevyden tunnetta ja sisäistä suoritusmotivaatiota.

6. Whiten mallissa käsiteltiin vain sisäisiä motiivitekijöitä, mutta Harter lisäsi malliinsa myös ulkoiset motiivitekijät. Harterin mallin avulla voidaan tutkia kehityksellisiä, yksilöllisiä ja ryhmien välisiä motiivirakenteiden eroavaisuuksia.
7. Harter haluaa myös huomiota mallissa olevien tekijöiden väliselle tutkimukselle, etenkin koetun pätevyyden ja kontrollin kokemuksen väliselle tutkimukselle.



KUVIO 2. Harterin (1978, 38) suoritusmotivaatiomalli

Harter (1981, 220) kehitteli pitkään Whiten mallia, kunnes päätyi suoritusmotivaatio-malliin (kuvio 2). Mallin vasen puolisko kuvaa sisäistyneeseen motivaatiojärjestelmään liittyviä tekijöitä ja oikea puoli ulkoisen motivaation pohjalta tapahtuvaa toimintaa. Harter tuki mallillaan ajatusta, jonka mukaan lapsi tarvitsee positiivista vahvistamista tavoitteellisille yrityksilleen pitääkseen yllä suoritusmotivaatiotaan. Hän esitti myös hypoteesin, että vahvistamisen oli tapahduttava mahdollisimman varhain, lapsen ensimmäisten elinvuosien aikana. Pienen lapsen voimakas sidonnaisuus aikuisiin on riippuvainen siitä hyväksynnästä, jota hän aikuisilta (vanhemmat, hoitaja, opettaja) saa. Harter painotti erityisesti sitä, että positiivinen vahvistaminen tuli kohdistaa lapsen itseenäisiin tavoitteellisiin yrityksiin, ei ainoastaan onnistuneeseen lopputulokseen. Tutkimuksemme telinevoimistelujakson aikana pyrimme opettajina käyttämään myös ”Hyvä yritys!” -palautetta. Tämän tarkoitus oli kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa, oli lopputulos millainen hyvänsä.

Sarlinin (1995, 50) mukaan Harter oletti, että riittävä positiivinen vahvistaminen auttaa lasta vähitellen sisäistämään kaksi ratkaisevaa järjestelmää: itsepalkitsemisjärjestelmän sekä tavoitteellisten päämäärien asettamisjärjestelmän. Itsepalkitsemisjärjestelmä kannustaa lasta tavoitteellisiin päämääriin ja onnistumiseen. Lapsi sisäistää myös häntä palkkinneiden tai rankaisseiden sosiaalisten agenttien asettamat tavoitteelliset päämäärät. Positiivinen vahvistaminen ja hyväksyntä johtavat sisäisen kontrollin tunteeseen. Lapsen sisäinen kontrolli on puolestaan yhteydessä koettuun pätevyYTEEN, jonka johdosta hän ei syytä muita epäonnistumisistaan vaan kokee itse olevansa vastuussa toimintansa seurauksista. Sisäistämisprosessi etenee ja lapsen riippuvuus sosiaalisesta vahvistamisesta (esimerkiksi vanhempien palautteesta) heikkenee. Käyttäytymistä alkavat ohjata sisäiset palkkiot ja sisäinen motivaatio. Negatiivisen vahvistamisen ja palautteen seurauksena on väistämättä ulkoinen motivaatio.

2.5.1 Koettu pätevyys

Lintusen (1995, 16) mukaan koettu pätevyys -termiä käytetään suoritusmotivaatiota käsittelevässä kirjallisuudessa ilmaisemaan niitä tunteita, joita yksilölle on muodostunut

omasta taitavuudestaan jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa ympäristöönsä. Käsite 'koettu pätevyys' on perustana monille tämän hetken suosituille tutkimusalueille: muun muassa attribuutio-teorialle, tavoiteorientaatiomallille sekä sisäisen motivaation tutkimukselle.

Tutkimuksemme kannalta olennainen tieto on se, minkä Harter on tutkimuksissaan todennut koetun pätevyyden arvioinnista. Sen mukaan lasten on helpompi arvioida pätevyyttään eri alueilla kuin yleensä suhtautumista itseensä. Harter itse on tutkimuksissaan jaotellut pätevyyden alueet sosiaaliseen, kognitiiviseen sekä fyysiseen pätevyyteen. 4 - 7-vuotiaat lapset eivät vielä kykene erottamaan eri pätevyyden alueita toisistaan. Jo kahdeksanvuotiaana minärakenne alkaa muovautua ja lapset kykenevät tekemään arvioiteja itsestään eriytyneillä pätevyyden alueilla. (Sarlin 1995, 23.) Silloin lapsi myös ymmärtää oman sisäisen kokemuksensa ja hänestä ulospäin välittyvän kuvan erilaisuuden (Lintunen 1995, 23).

Koettu fyysinen pätevyys sisältää pätevyyden kokemukset niin liikunnassa, peleissä kuin leikeissäkin. Taitoon ja kuntoon liittyvien itsearviointien lisäksi voidaan fyysiseen pätevyyteen sisällyttää myös kokemukset omasta kehosta. (Sarlin 1995, 23.) Sarlinin (1995) omaa tutkimustaan ”Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä” varten muodostama määritelmä fyysisestä pätevyydestä soveltuu myös tähän tutkimukseen. Tätä perustelemme kumpaakin tutkimusta yhdistävän Harterin suoritusmotivaatiomallin käytöllä, varsinkin koetun pätevyyden osalta. ”— fyysisellä pätevyydellä tarkoitetaan sitä, millaiseksi lapsi itse arvioi omaa kuntoaan, taitoaan, fyysisiä ominaisuuksiaan ja suoriutumistaan liikunnassa” (Sarlin 1995, 23).

Lapsen fyysisen minän erottaminen ympäristöstä on yksilön kehityksen alkuvaiheen tapahtuma, joka luo perustan yleisen minäkäsityksen syntymiselle. Lapsi erottaa itsensä toisista ihmisistä fyysisten ominaisuuksiensa perusteella ja kykenee kuvaamaan itseään konkreettisilla toiminnoilla ja taidoilla. Fyysinen minäkäsitys joutuu koetukselle koulun liikuntatunneilla, jossa lapsi vertaa ja häntä verrataan fyysisiltä ominaisuuksiltaan toisiin lapsiin. Positiiviseen fyysiseen minäkäsitykseen ovat yhteydessä liikuntatunneilta saadut myönteiset ja fyysistä pätevyyttä vahvistavat kokemukset. (Sarlin 1995, 24.) Deci ja Ryan (1985, 319) esittävät kirjassaan tätä tukevan Vallerandin ja Reidin (1984) tutki-

muksen, jossa saatiin tulos, että positiivinen palaute vahvisti ja negatiivinen palaute heikensi koettua pätevyyttä ja sisäistä motivaatiota.

Varstalan (1996, 15) mukaan liikuntatunnit edellyttävät oppilaalta henkistä ja fyysistä panostusta. Oppilaan keho ja hänen suorituksensa ovat kaikkien nähtävissä ja arvioitavissa. Opettajalta vaaditaan hienotunteisuutta ja hänen on huomioitava esimerkiksi liiuvan tai heikkovoimaisen oppilaan fyysiset mahdollisuudet selviytyä annetuista tehtävistä. Telinevoimistelussa saattavat tietyt liikuntasuoritukset herättää joissakin oppilaissa loukkaantumisen pelkoja. Joukossa voi olla myös niitä, jotka ahdistuvat pelätessään, että omat taidot eivät riitä vaadittuihin suorituksiin. ”Liikunnasta saadun elämyksen luonne riippuu suuressa määrin siitä, miten toiminta ja sen lopputulos suhteutetaan minäkäsitykseen ja erityisesti käsitykseen siitä, mihin yksilö katsoo pystyvänsä eli koettuun pätevyyteen” (Telama 1999, 7).

Lintusen (1995) mukaan myöhäisemmässä lapsuudessa (8 - 12-vuotiaana) lapsi määrittää itseään suhteessa normatiivisiin fyysisiin tai sosiaalisiin standardeihin. Lintunen puhuu ”itsensä ymmärtämisestä” (self-understanding), jonka kehittymisen myötä lapsi keskittyy vertailemaan omia suorituksia ja kykyjään suhteessa muiden lasten todellisiin tai kuvattuihin suorituksiin ja kykyihin. Lapset luokittelevat itseään mieluummin vertailevilla kuin absoluuttisilla termeillä. Fyysisellä alueella koettu pätevyys näyttäisi olevan erityisen keskeinen silloin, kun itsensä vertaamisesta muihin - etenkin toisiin lapsiin - muodostuu tärkeä minän elementti. Tässä iässä lapsen elämä alkaa levittäytyä kodin ulkopuolelle, esimerkiksi valmennuksen tai järjestetyn urheilutoiminnan piiriin. Fyysiset ominaispiirteet merkitsevät tällöin lapselle paljon. Lapsi hakee niiden avulla hyväksyntää ikätovereilta, vanhemmilta, opettajalta sekä valmentajalta. (Lintunen 1995, 23 - 24.) Kimiecik ym. (1986, 257) tuovat artikkelissaan esiin Robertsinkin ym. (1981) tutkimustuloksen, jonka mukaan lapset, jotka kokevat omaavansa korkean fyysisen pätevyyden ottavat mieluummin osaa urheiluun kuin lapset, jotka kokevat fyysisen pätevyytensä alhaiseksi.

2.5.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Hämäläisen ym. (1993, 12) mukaan suuri osa ihmisen toiminnasta on samanaikaisesti sekä sisä- että ulkosyntyisesti motivoitunutta, sillä monet motiivit vaikuttavat toimintaamme samanaikaisesti. Ruohotie ym. (1981, 13) eivät myöskään erota täysin sisäistä ja ulkoista motivaatiota toisistaan. Heidän mukaansa sisällöltään erilaiset sisäinen ja ulkoinen motivaatio esiintyvät yhtäaikaista, joskin toinen hallitsevampana kuin toinen.

Deci & Ryan (1985, 43) määrittävät sisäisen motivaation yksilön synnynnäiseksi, luontaiseksi taipumukseksi ryhtyä toimimaan oman mielenkiinnon kohteiden mukaisesti ja omia kykyjään kehittävästi. Sellainen motivaatio ilmenee spontaanisti sisäisistä pyrkimyksistä ja voi motivoida käyttäytymistä jopa ilman ulkoista palkkiota tai ympäristön kontrollia. Ruohotien ym. (1981) mukaan sisäiselle motivaatiolle on ominaista, että syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. Sen lisäksi sisäinen motivaatio on yhteydessä ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen (ks. Maslowin tarvehierarkiateoria, luku 2.3). (Ruohotie ym. 1981, 13.) Sisäinen motivaatio perustuu ihmisen synnynnäiseen tarpeeseen olla pätevä ja itsemääräytynyt. Nämä tarpeet motivoivat yksilöä jatkuvasti optimaalisten haasteiden pariin. Sisäisesti motivoitunut ihminen etsii haasteita, jotka sopivat hänen kyvyilleen: ei liian helppoja eikä liian vaikeita. Haasteisiin hän vastaa sinnikkäästi, parhaansa yrittäen. (Deci & Ryan 1985, 32 - 33.)

Toiminnan ollessa sisäisesti motivoitunutta, yksilö kokee itsensä yhä pätevämmäksi ja riippumattommaksi muista ja tuntee siksi mielihyvää onnistumisestaan. Suoriutumisessa on tällöin kyse oppimiseen suuntautuvasta tavoitteellisesta toiminnasta, jossa tehtävän tekemisestä ja siitä saadusta tyydytyksestä tulee pääasia. (Sarlin 1995, 46.) Liukkonen ja Telama (1997, 10) muuraavat sisäisen motivaation kulmakiviksi itsemääräytymisen ja pätevyyden tunteen sekä kiinnostuksen ja viihtyvyyden kokemuksen. Liukkonen (1997, luento) mukaan sisäisesti motivoitunut yksilö kokee suoritustoiminnassa kannustavina sisäisen palkitsevuuden, menestyksen, ilon, elämykset sekä virkistykseen. Liukkonen korostaa sisäisen motivaation merkitystä, kun halutaan edistää lasten pysymistä ja viihtymistä urheilu- ja liikuntatoiminnan parissa. Viihtymisen hän näkee keskeiseksi sisäiseen motivaatioon liittyväksi tekijäksi urheilussa. ”Toiminnan ilo sisäisenä

motivaatiotekijänä lisää urheiluun osallistumista ja vastaavasti viihtymisen puute on erityisen merkittävä urheilusta luopumiseen johtava tekijä”, toteaa Liukkonen.

Ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä. Ulkoiselle motivaatiolle olennaista on, että syyt käyttäytymiseen tulevat henkilön ulkopuolelta. Ulkoinen motivaatio on yhteydessä alemman asteen tarpeiden tyydyttämiseen (ks. Maslowin tarvehierarkiateoria, luku 2.3). (Ruohotie ym. 1981, 13.)

Ulkoisesti motivoituneessa toiminnassa on olennaista vertailu ja myös kilpailu. Tällöin puhutaan kilpailusuuntautuneesta toiminnasta, johon liittyy itseen kohdistuvaa arviointia ja vertailua muiden suorituksiin. Ulkoisesti motivoitunut yksilö saa pätevyyden kokemuksia ollessaan parempi kuin muut. Kun ulkoiset tekijät, joihin yksilö itse ei voi vaikuttaa, merkitsevät enemmän kuin toiminnasta saatu mielihyvä, syntyy helposti huomommuuden kokemuksia. Kilpailusuuntautuneessa ilmapiirissä ulkoisesti motivoitunut valitsee liian helppoja tai liian vaikeita tehtäviä ja välttää haasteita. Ulkoisella kontrollilla ja tuella on suuri merkitys. Sen puuttuessa ulkoisesti motivoitunut yksilö ei jaksakaan enää yrittää ja toiminta loppuu tai menettää merkityksensä. (Sarlin 1995, 46.)

Harter (1978, 55) on tutkimuksissaan osoittanut, että ulkoisesti motivoituneet lapset ovat enemmän huolestuneita muiden arvioinnista kuin sisäisesti motivoituneet lapset. Ulkoinen motivaatio oli yhteydessä myös matalaan itsetuntoon, rajoittuneisuuteen sekä tapaan käyttää vähemmän aikaa suorituksiin.

Tutkimuksissaan Harter on muun muassa pyrkinyt selvittämään kolmasluokkalaisten koulukäyttäytymistä selittäviä ulkoisia ja sisäisiä motiiveja. Kolmasluokkalaiset osoittautuivat ulkoisesti motivoituneeksi seuraavissa tilanteissa: he olivat riippuvaisia opettajan ohjeista luokkatilanteissa, eivätkä tunteneet vastuuta omista tekemisistään. Ylemmillä luokilla nämä toiminnot kuitenkin sisäistyivät. Kolmasluokkalaiset olivat sisäisesti motivoituneita haasteellisiin tehtäviin, tiedonhalun tyydyttämiseen sekä tavoitteellisiin pyrkimyksiin. Ylemmillä luokilla suhtautuminen näihin ominaisuuksiin muuttui ulkoiseksi motivaatioksi. Tutkimuksemme kannalta mielenkiintoinen tutkimustulos oli Harterin havainto, että urheilussa suorituksen ahdistavuus on paljon vähäisempi kuin kognitiivisissa koulusuorituksissa. Tämä johtuu siitä, että lapset yhdistävät usein fyysisen

pätevyytensä kykyyn hallita urheilussa vaadittavia taitoja, nauttien itse toiminnasta. Kognitiivisissa koulusuorituksissa lapsen arviointia omasta suorituksestaan määräävät opettajan arviointi ja suorituksen nopeus. (Sarlin 1995, 51.)

2.6 Tavoiteorientaatiomalli

2.6.1 Tavoiteorientaatioteoria

Teoriaosuuden pohjana olleissa lähdekirjoissa käytetään tavoitesuuntautuneisuusteoria ja tavoiteorientaatioteoria -käsitteitä rinnakkain, kirjoittajasta riippuen. Myös tehtävä- ja minäorientaatiosta käytetään termejä tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus. Minäorientaatio / minäsuuntautuneisuus käsitteelle on olemassa samaa tarkoittava rinnasteinen ilmaisu: kilpailuorientaatio / kilpailusuuntautuneisuus.

Liukkosen ja Telaman (1997) mukaan tavoiteorientaatioteoria (goal perspective theory) on sosiaalis-kognitiivinen ja dynaaminen lähestymistapa motivaatioprosessien ymmärtämiseen suoritustilanteissa. Luokkahuonetutkimusten lisäksi sitä on viime vuosina alettu soveltaa myös urheilututkimuksissa. (Liukkonen & Telama 1997, 10.) Boyd ja Callaghan (1994, 411) toteavat myös, että viimeaikainen kehitys sosiaalis-kognitiivisen suoritusmotivaatiotutkimuksen sisällä, tuo erityisesti esille tehtävä- ja minäorientaatioperspektiivien tärkeyden urheilussa.

Tavoiteorientaationäkökulma motivaation tutkimiseen syntyi useiden kasvatopsykologien tutkimuksista. Duda (1992, 58) luettelee tärkeimmiksi seuraavat tutkijat: John G. Nicholls, Carole Ames, Carol Dweck ja Marty Maehr. Nämä teoretikot väittävät, että tärkein päämäärä suoritustapahtumassa on osoittaa pätevyyttä. Dudan ym. (1995, 26) mielestä tavoiteorientaatioteoria tukee ajatusta, että henkilökohtaiset tavoitteet vaikuttavat siihen, miten me ajattelemme, tunnemme ja toimimme suoritustilanteissa, kuten urheilussa. Liukkonenkin (1996, 3) liittyy tavoiteorientaation urheilutilanteiden kognitiivisiin ja affektiivisiin tulkintoihin. Dudan ym. (1995, 41) mielestä tavoiteorientaatiot antavat merkityksen toiminnalle ja tarjoavat järkevän yhteneväisyyden niin yksilön tul-

kinnoille jokaisesta urheilutilanteesta, kuin hänen tulevalle käyttäytymiselleenkin urheilun parissa.

Tavoiteorientaatioteoria tutkii kahden eri taipumuksen, tehtävä- ja minäorientaation (task and ego involvement) merkitystä motivaatiolle. Termit tehtävä- ja minäorientaatio ja niiden määrittely ovat alkuaan John G. Nichollsin käsialaa. Nämä kaksi tavoiteorientaatiota ovat yhteydessä siihen, kuinka ihmiset arvioivat pätevyyttään ja kuinka he kokevat ja määrittelevät menestyksensä taitoa vaativissa tehtävissä. (Duda 1992, 58; Boyd & Callaghan 1994, 417.) Ihmisen tavoiteorientaatio riippuu luonteenpiirteistä ja tilannetekijöistä (Duda ym. 1995, 44 - 45). Se kehittyy vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Vanhempien merkitys lapsen tavoiteorientaatioon sosiaalistamisessa on suuri. Lasta sosiaalistavat myös hoitopaikka, koulu, toverit sekä harrastukset. Jos lasta opastetaan itsevertailuun ja palkitseminen kohdistetaan sinnikkääseen yrittämiseen, hänelle saattaa kehittyä taipumus tehtäväorientaatioon. Kun lasta palkitaan muiden voittamisesta ja epäonnistumista arvioidaan negatiivisesti, voi lapsi oppia taipumuksen minä- eli kilpailuorientaatioon. (Liukkonen & Telama 1997, 10.)

Dudan (1997, kutsuluento) mukaan minä- ja tehtäväorientaatioiden on todettu olevan kaksi erillistä ominaisuutta ja ne voivat esiintyä erilaisina yhdistelminä. Tätä ovat tutkineet Fox, Goudas, Biddle, Duda ja Armstrong. He ensinnäkin kritisoivat ajatusta, että ihmisellä olisi taipumus joko tehtävä- tai minäorientaatioon. Tämä määrittely ei ole kattava, sillä heidän tutkimuksensa on osoittanut, että yksilöllä voi sekä minä- että tehtäväorientoituneisuus olla arvoiltaan korkea tai matala. (Fox ym. 1994, 254 - 255.) Tämä tutkimustulos on ollut arvokas tieto omalle tutkimuksellemme, sillä tutkimusjoukkoomme kuuluu lapsia, joiden molemmat tavoiteorientaatiot ovat ”vahvuudeltaan” lähes samaa tasoa.

Sekä minä- että tehtäväorientoituneet lapset voivat pitää kilpailemisesta ja molempia orientaatioita edustavat lapset haluavat voittaa. Kuitenkin syyt kilpailmiseen ja kilpailukokemusten merkitykset ovat heillä erilaisia. Suurin ero heidän välillään on suhtautuminen häviöön. Duda kiteyttää, että loppujen lopuksi kyseessä on ihmisen filosofinen tarkastelutapa: miten ihminen (lapsi) näkee urheilun. (Duda 1997, kutsuluento.)

2.6.2 Tehtäväorientaatio

Liukkosen & Telaman (1997) mukaan tehtäväorientaatio eli tehtäväsuuntautuminen tarkoittaa sitä, että oppilas kokee kyvykkyyden tunteita oman yrittämisensä ja kehittymisensä myötä. Pätevyyden tunne on seuraus tietyn tehtävän suorittamisesta tai oman suorituksen parantamisesta. Tehtäväorientoituneen oppilaan keskittyminen kohdistuu yrittämiseen, oppimisprosessiin ja omaan kehittymiseen. Hän valitsee haastavia tehtäviä ja on niitä tehdessään pitkäjännitteinen. Virheet kuuluvat luonnollisena osana oppimisprosessiin. Virheistä opitaan! Tehtäväorientoituneen toimintaympäristön tunnuspiirteinä pidetään laadukkaita suorituksia, maksimaalista ponnistelua sekä aktiivista ja jatkuvaa osallistumista. (Liukkonen & Telama 1997, 10.) Duda (1997) on edellisten tutkijoiden kanssa samoilla linjoilla tehtäväorientoituneen henkilön käyttäytymisestä. Tärkeää on hänen mielestään se, että tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä ilmenee siitäkin huolimatta, ajatteleeko henkilö olevansa tehtävässä tai toiminnassa hyvin kyvykäs tai arveleeko hän pätevyytensä alhaiseksi. Kokkonen, Liukkonen, Jaakkola, Sepponen ja Pöllänen (1999, 56) kokoavat artikkelissaan Nichollsin ja Robertsinkin tavoiteorientaatiomallin keskeiset hypoteesit. Sen mukaan tehtäväorientoituneet lapset omaavat suotuisimmat motivaatiota säätelevät ajattelumallit, tunteet ja toiminnalliset valinnat. Vanhempien suurta merkitystä lastensa asenteisiin ei voi liikaa painottaa. Dudan (1997, kutsuluento) mukaan tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsi harrastaa enemmän liikuntaa ja ennakoimyyös tulevaisuudessa harrastavansa, kun hänen vanhempansa ovat hyvin tehtäväorientoituneita.

Dudan ym. (1995, 42) mukaan tehtäväorientaatiolle on ominaista se, että urheilukokemus itsessään on päämäärä. Tehtäväorientoituneelle henkilölle merkitsevät omat sisäiset näkökohdat urheilutoiminnassa enemmän kuin ulkoiset ulottuvuudet. Tehtäväorientaation oletetaan liittyvän voimakkaasti sisäiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on ilmeistä silloin, kun harrastetaan jotain aktiviteettia tehtävän itsensä takia eikä jonkin ulkoisen palkkion toivossa.

2.6.3 Minäorientaatio

Minäorientoituneelle eli kilpailuorientoituneelle on tärkeää olla muita parempi. Pätevyyden kokemukset ovat normatiivisia eli perustuvat vertailuun. Minäorientoitunut oppilas on tyytyväinen omaan suoritukseensa, jos pärjää muita paremmin tai saavuttaa tuloksen muita pienemmällä ponnistelulla. (Duda 1997, kutsuluento; Liukkonen & Telama 1997, 10.) Dudan (1997, kutsuluento) mukaan tutkimuksissa on havaittu tehtäväorientoituneisuuden olevan yhteydessä uskomukseen, että pitää yrittää kovasti ja harjoitella saavuttaakseen menestystä urheilussa. Minäorientaatiolle luonteenomainen ajattelu voittamisesta perustuu omaan liikunnalliseen kyvykkyyteen, ulkoisiin tekijöihin (oikeat vaatteet) sekä petollisten keinojen käyttöön.

Dudan (1997, kutsuluento) mukaan minäorientaatio on motivaatiota edistävää niin kauan, kuin yksilöllä on varmuus omista kyvyistään. Tämänkaltaisen motivaation oletetaan kuitenkin olevan haavoittuvaa ja kestävän vain lyhyen aikaa, sillä korkeat kyvykkyyden kokemukset ovat jatkuvasti uhattuina. Minäorientaatio yhdistyneenä alhaisiin pätevyydenkokemuksiin saattaa aiheuttaa motivaation laskua, suorituksen huonontumista, yrittämisen hiipumista ja lopulta liikunnasta poisjättäytymistä. Jos minäorientoitunut oppilas kokee kyvykkyytensä alhaiseksi ja riski epäonnistumiseen tai häviöön kasvaa, valitsee hän joko liian vaikeita tai liian helppoja tehtäviä varmistaakseen onnistumisensa tehtävässä tai hakeakseen jo etukäteen syyn epäonnistumiselleen (Liukkonen & Telama 1997, 10).

2.6.4 Liikuntamotivaatio ja motivaatioilmasto

Mikä saa lapsen liikkumaan ja mikä häntä liikunnassa kiinnostaa? Liikuntamotivaatiota koskeva tutkimus pyrkii etsimään siihen vastauksen. (Vuolle, Telama & Laakso 1986, 151.) 7 - 9 vuoden ikäiset lapset pitävät liikunnasta sen toiminnallisuuden vuoksi. Heidän liikuntamotiivinsa korostavat toiminnan itsetarkoitusta ja mielihyvän sävyä. Nämä motiivit selkiyttävät ja vahvistavat tiedostamattomina lapsen liikunnallista minäkuva. (Holopainen 1986, 90.) Tiitinen (1984, 50 - 51) toteaa, että liikuntamotiivit ovat opittavissa. Toiminnalla on oppimisessa keskeinen merkitys. Tällöin koululiikunnalla on

mahdollisuus vaikuttaa motiivien sisäistymiseen sekä siihen, millaiseksi eri motiivien merkitys muodostuu.

Telama (1999, 8) mainitsee koululiikunnan kenties keskeisimmäksi päämääräksi liikunnallisen elämäntavan edistämisen. Juuri sisäinen motivaatio liikuntaan on tärkeintä tuon päämäärän saavuttamiseksi. Telaman mielestä liikuntataitojen tavoin myös motiivit opitaan toiminnan ja siitä saatujen kokemusten ja elämysten kautta. ”Elämykset voivat olla osaamiseen liittyviä oppimis- ja pätevyyskokemuksia mutta myös tunnevaltaiset aistimuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, oman kehon kokemiseen tai jännitykseen liittyvät elämykset ovat tärkeitä.” (Telama 1999, 8.)

Koulun liikuntakasvatuksen tulee olla tavoitteellista ja rakentua tietyille periaatteille, jotka perustellaan ja opetetaan oppilaille. Peruskoulun alaluokilla on oppilaiden liikuntamotivaatio vielä varsin eriytymätön (Tiitinen 1984, 51; Vuolle ym. 1986, 172; Holopainen 1986, 90). Tiitisen (1984, 51) mukaan etenkin ensimmäisinä kouluvuosina lapset liikkuvat ”tässä ja nyt” -periaatteella. Tämä tarkoittaa sitä, että toiminta sinänsä sisältää sekä tavoitteen että motiivin. Holopaisen (1986, 90) mukaan tyttöjen motiivit korostavat toiminnallisuutta ja poikien motiivit kyvykkyyttä ja kilpailemista. Myös Vuolle ym. (1986, 172) ovat löytäneet eroja tyttöjen ja poikien liikuntamotiiveille. Pojat korostavat kestävyyttä ja lihasvoimaa ja tytöt puolestaan esteettisiä perusteluita.

Tavoiteorientaatioteoriassa paljon tutkittu aihe on motivaatioilmasto. Motivaatioilmasto on tilannekohtainen psykologinen ilmasto, joka vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee toiminnan ja suuntaa käyttäytymistään (Liukkonen 1996, 3; Kokkonen ym. 1999, 56). Motivaatioilmaston luoja on koulussa opettaja, kotona vanhemmat ja harrastuksessa valmentaja. Motivaatioilmasto voidaan myös jakaa tavoiteorientaatioteorian mukaisesti tehtäväsuuntautuneeksi ja minä- eli kilpailusuuntautuneeksi ilmastoksi. Tehtäväsuuntautuneesta ilmastosta on kyse silloin, kun lasta palkitaan lujasta yrittämisestä, lasta opastetaan itsevertailuun ja virheet tulkitaan osaksi oppimiskokemusta. Jos lasta palkitaan ainoastaan silloin, kun hän menestyy suhteessa toisiin ja hänen tekemänsä virheet käsitellään negatiivisina asioina, voidaan puhua minä- eli kilpailusuuntautuneesta ilmastosta. (Liukkonen & Telama 1997, 10; Kokkonen ym. 1999, 56.)

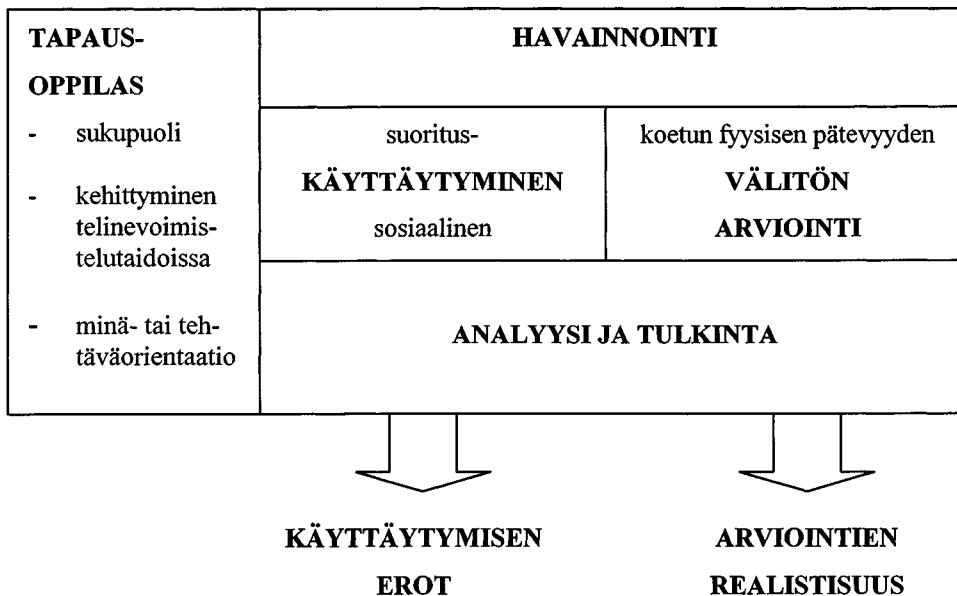
Kokkonen ym. (1999, 55 - 59) julkaisivat Liikunta & Tiede -lehdessä artikkelin omasta tutkimuksestaan, jonka tarkoituksena oli analysoida tavoiteorientaatiomallin kykyä selittää Jyväskylän ja Pietarin alueiden koululaisten (9. luokka) sisäistä motivaatiota liikuntatunteja kohtaan. Tarkoituksena oli myös vertailla näiden kahden kaupungin oppilaiden välisiä eroja tavoiteorientaation, motivaatioilmaston, koetun fyysisen pätevyyden ja sisäisen motivaation suhteen. Tämä mielenkiintoinen tutkimusasetelma antoi myös mielenkiintoisia tuloksia, etenkin motivaatioilmaston suhteen. Artikkelissa huomauteaan, että motivaatioilmastoon saattaa vaikuttaa erilainen ryhmäjako liikuntatunneilla. Pietarissa liikuntatunnit pidetään yhteisopetuksena, kun taas Jyväskylässä lähes kaikki tunnit omissa opetusryhmissä. Tulokset osoittavat, että pietarilaiset oppilaat olivat sisäisesti motivoituneempia liikuntatunteja kohtaan kuin jyväskyläläiset oppilaat. Pietarilaiset kokivat myös liikuntatuntinsa ilmastoltaan enemmän tehtäväsuuntautuneeksi. Tutkijoiden mielestä tämä saattaa johtua liikuntatuntien sisällöllisistä eroista tai opettajan pedagogisista eroista kaupunkien välillä. Tutkijat näkevät tehtäväsuuntautuneen ilmaston ratkaisevan tärkeäksi tekijäksi erityisesti itsensä taitamattomiksi kokevien oppilaiden liikuntamotivaation kannalta. Sen vuoksi olisi tärkeää meilläkin kiinnittää huomiota tehtäväilmaston tärkeyteen ja kehittämiseen. Opettaja on tässä avainasemassa. Liukkonen & Telama (1997, 11) toteavat yhteenvetona seuraavasti:

— koululiikunnan motivaatioilmaston muokkaaminen tehtäväsuuntautuneeksi vaikuttaa merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin. — Positiivisilla liikuntakokemuksilla saattaa olla tärkeä vaikutus sellaisen sisäisen motivaation kehittymisessä, joka aikaansaa oppilaille pysyvän kiinnostuksen liikunnan harrastamiseen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumiseen.

3 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA HYPOTEESIT

3.1 Tutkimuksen viitekehys

Kuvaamme tässä viitekehyksessä (kuvio 3) tiivistetysti tutkimuksemme prosessia. Tapausoppilaiden (n=8) valintaan vaikuttivat sukupuoli (puolet tyttöjä ja puolet poikia), kehittyminen telinevoimistelutaidoissa opetusjakson aikana (puolet kehittyneitä ja puolet ei-kehittyneitä tai taantuneita) sekä tavoiteorientoituneisuus (puolet minä- ja puolet tehtäväorientoituneita). Observoimme oppitunnit videoilta ja havainnoitimme kohdistui tapausoppilaiden sosiaaliseen käyttäytymiseen ja suorituskäyttäytymiseen. Tarkastelimme oppilaiden koetun fyysisen pätevyyden välittömien arviointien realistisuutta suhteessa havaintoihimme. Pyrimme tällaisella tutkimusasetelmalla löytämään eroja minä- ja tehtäväorientoituneiden oppilaiden käyttäytymisen välille. Pyrimme myös hahmottamaan, miten realistisesti minä- ja tehtäväorientoituneet oppilaat kykenevät arvioimaan omaa koettua fyysistä pätevyyttään.



KUVIO 3. Tutkimuksemme viitekehys

3.2 Hypoteesit ja niiden perustelut

Teoriaosuutta rakennettaessa huomasimme, että tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden käyttäytymistä on aikaisemmissa tutkimuksissa kuvattu hyvin niukasti ja ylimalkaisesti. Kiinnostuimme selvittämään yksittäisten tapausoppilaiden avulla, miten tavoiteorientaatio todellisuudessa näkyy liikuntatuntien arjessa. Lasten tavoiteorientaatiota on tutkittu paljon harrastusten parissa, mutta ei koulun liikuntatunneilla. Tavoiteorientaatiota on myös hyvin usein tutkittu kilpaurheilun tai joukkuelajien yhteydessä, joten tutkimamme koululiikunnan telinevoimistelu on uusi aluevaltaus. Telinevoimisteluun liittyy myös Hämäläisen ja Sauvolan (1996) pro gradu -työ. He ovat tutkineet Jyväskylässä telinevoimistelutyttöjen koettua fyysisistä pätevyyttä, tavoiteorientaatiota ja harjoitusten motivaatioilmastoa sekä sen yhteyttä harjoituksissa viihtymiseen. On ollut mielenkiintoista havaita, että tutkimukset ovat todella usein kohdistuneet vain jompaan kumpaan sukupuoleen. Professori Duda on esimerkki tällaisista tutkijoista. Hän on muun muassa työskennellyt useita vuosia USA:n naisten telinevoimistelumaajoukkueen kanssa psykisen valmennuksen asiantuntijana. (Duda 1997, kutsuluento.)

Tavoiteorientaatiotutkimukset, joihin olemme perehtyneet, eivät ole kohdistuneet alkuopetusikäisiin oppilaisiin. Nichollsin (1989, 33 - 35; 1992, 34 - 35) mukaan tavoiteorientaatiota ei voi mitata alle 12-vuotiaana, sillä lasten käsitys kyvykkyydestä ja yrityksestä ei ole vielä eriytynyt. Nämä ovat hänen mukaansa perustana tavoiteorientaation luotettavalle arvioinnille. Halusimme tutkia Nichollsin väitteen paikkansapitävyyttä. Kaikkein tärkein lähtökohta tälle tutkimukselle ja näille hypoteeseille on ollut keskittyminen itse prosessiin, eli siihen mitä tapahtuu liikuntatuntien aikana, eikä niiden jälkeen. Tavoiteorientaation yhteyttä telinevoimistelutuntikäyttäytymiseen ei ole aikaisemmin kuvattu koko prosessin näkökulmasta. Uutta on myös koetun pätevyyden välittömän arvioinnin suorittaminen prosessin aikana. Mielestämme juuri prosessikeskeisyys tuo uutta tutkimustietoa tavoiteorientaatioiden käyttäytymismalleista ja koetun pätevyyden arvioimisesta.

Tavoiteorientaatiotutkijat (muun muassa Ames & Archer 1988, 260 - 267) ovat osoittaneet, että eri orientaatiooperustojen ominaispiirteet eroavat toisistaan. Tästä johdimme ajatuksen, että tavoiteorientaatio on havaittavissa oppilaiden toiminnassa erilaisina

käyttäytymismalleina. Edellä esitettyjen perusteiden perusteella esitämme tutkimuksellemme seuraavan hypoteesin:

1. Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden välillä on eroja sekä suorituskäyttäytymisessä että sosiaalisessa käyttäytymisessä telinevoimistelutunneilla.

Liukkosen (1997, luento) mukaan tehtävä- ja minäorientoituneisuus määräävät, miten menestys koetaan ja pätevyys arvioidaan. Minäorientoituneet oppilaat arvioivat tutkimusten mukaan koettua pätevyyttään vertaamalla ja peilaamalla itseään tai tehtävän vaatimia ponnisteluja suhteessa muihin. Koska minäorientoituneet oppilaat eivät arvioi todellisia suorituksiaan, vaan onnistumistaan suhteessa muihin, täytyy arvioinnin siten olla epärealistista. Epärealistisuudella tarkoitamme tässä tutkimuksessa sitä, että oppilaan koetun pätevyyden välittömät arvioinnit eivät vastaa havaintojamme hänen suorituksistaan. Koetun pätevyyden välitöntä arviointia ei ole ennen tutkittu. Koetun pätevyyden arviointia kartoittavissa tutkimuksissa arvioinnit on yleensä teetetty suoritusten jälkeen, esimerkiksi tunnin ja harjoitusten jälkeen. Käyttämämme menetelmä on lehtori Keskitalon kehittänyt. Arviointi tapahtuu välittömästi omille arviointikaavakkeille, esimerkiksi yksittäisten suoritusten tai leikin päätyttyä. Esitämme toiseksi hypoteesiksi:

2. Tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välitön arviointi telinevoimistelutunneilla on realistisempaa kuin minäorientoituneilla oppilailla.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus. ”Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä” (Syrjälä & Numminen 1988, 80). Kuvailevassa tutkimuksessa ei pyritä aineistoa muuttamaan numeeriseen muotoon eli kvantifioimaan. Tapaustutkimuksen kiinnostuksen kohde on prosessi, ei produkti. (Soininen 1995, 82.) Omassa tutkimuksessamme pyrimme juuri elävään ja aitoon lasten toiminnan kuvaukseen, jotta lukijan matka varsinaisten tutkimusongelmien ja tulosten ymmärtämiseen helpottuisi. Telinevoimistelutunnin kulun ja lasten toiminnan selittäminen edellyttää konkretiaa ja yksityiskohtia. Vain siten on kokonaisuuden hahmottaminen meille tutkijoille ja tutkimuksen lukijoille mahdollista. Syrjälä & Numminenkin (1988, 81) toteavat, että kvalitatiivisen tiedon tavoitteena on ilmiön kokonaisvaltainen, kontekstuaalinen ymmärtäminen. Eskola & Suoranta (1996, 38) tukevat tätä määritelmää. Heidän mielestään tapaustutkimuksen pohjalta ei ole tarkoituksena muodostaa samanlaisia empiirisesti yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Siksi analysoitavan aineiston olisi tärkeää muodostaa kokonaisuus eli tapaus. Laadullinen ja määrällinen tutkimus eivät ole toisensa pois sulkevia vaihtoehtoja. Anttilan (1996, 182) mukaan laadullisen ilmiön kuvaaminen määrällisesti eli numeroin on mahdollista. Tässä tutkimuksessa olemme hyödyntäneet myös kvantitatiivista tutkimusotetta telinevoimistelun lajitaitoja mittaavissa testeissä, tavoiteorientaatiota kartoittavissa kyselyissä sekä tapausoppilaiden suoritusten arvioinnissa.

Tapaustutkimus kohdistetaan tiettyyn tapaukseen (esimerkiksi yksilö, ryhmä, instituutio tai yhteisö) luonnollisessa ympäristössä. Tällöin tarkastellaan tilanteessa olevien ihmisten näkemyksiä ja kokemuksia tietyistä teoista, toiminnoista ja ilmiöistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 6 - 7.) Pattonin (1990, 387) mielestä tapaustutkimuksen pitäisi viedä lukija sisään tapahtumiin eli henkilön, ryhmän tai ohjelman elämään. Jokainen tapaustutkimus on yksi ja ainutkertainen. Eskola & Suoranta (1996, 37 - 38) luonnehtivat tapaustutkimusta empiiriseksi tutkimukseksi, jossa tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa il-

miötä sen omassa ympäristössä eli todellisuudessa. Tutkimuskohteena on käytännön ilmiön kuvaus ja sen tarkastelu, jota ei voi irrottaa kontekstistaan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11 - 12). Soinisen (1995, 82) mielestä tutkimuksen ymmärtäminen edellyttää useissa tapauksissa myös menneisyyden tarkastelua.

Tapaus tutkimuksen kohde voi olla mahdollisimman tyypillinen ja edustava, tai rajatapaus tai poikkeuksellinen (Eskola & Suoranta 1996, 37 - 38). On kuitenkin muistettava, että sekä tutkija että tutkittava ovat prosessissa mukana subjektiivisesti kokemuksineen ja arvoineen. Tämän tutkimuksen etu on se, että tutkijoita on kaksi. Omien arvojen vaikutus tutkimukseen tuli tiedostetuksi paremmin, kun keskustelimme tulkinnoistamme ja johtopäätöksistämme.

Minä- ja tehtäväorientoituneiden oppilaiden käyttäytymistä telinevoimistelutunneilla voidaan ymmärtää vain siten, että seurataan, syvennyttään ja pyritään tulkitsemaan muutaman oppilaan käyttäytymistä suuren ja pinnallisesti hahmotettavan joukon sijaan. Olemme tutkimuksen tekijöinä sitä mieltä, että näin ruohonjuuritasolla tarkasteltuna aihe tulee läheisemmäksi niin meille itsellemme kuin lukijoillekin. Syvälinen tapauksen kuvaaminen ja tulkinta ei ehkä anna lupaa yleistykseen, mutta se auttaa ymmärtämään ilmiötä paremmin.

Tässä tutkimuksessa tapauksilla tarkoitetaan kahdeksaa 8-vuotiasta oppilasta, jotka edustavat tavoiteorientaatioltaan minä- tai tehtäväorientaatiota. Heidän telinevoimistelutaitonsa kehittyivät jakson aikana hyvin eri tavoin. Tarkoituksenamme oli tutkia tapausoppilaiden tavoiteorientaation yhteyttä sekä liikuntatuntikäyttämiseen että koetun pätevyyden arviointiin. Tutkimus suoritettiin luonnollisessa ympäristössään eli luokan liikuntatunneilla telinevoimistelua harjoitellen 12 tunnin ajan. Tämä tutkimus kohdistui silloiseen nykyhetkeen, heidän senhetkiseen tavoiteorientaatioonsa, lasten välitömiin koetun pätevyyden arviointeihinsa tunneilta sekä heidän toimintaansa tuntien aikana.

Kuten Soininen (1995, 82) edellä viittasi menneisyyden tarkasteluun, käytimme mekin tapausoppilaiden valinnassa apunamme vuosi aiemmin heille teetettyjä vastaavia tavoite-

teorientaatiokyselyjä. Vertailimme keskenään sitä, miten vastaukset olivat vuodessa muuttuneet. Olivatko vastaukset muuttuneet minä- vai tehtäväorientoituneemmaksi.

Syrjälän & Nummisen (1988, 8 - 11) mukaan tapaustutkimuksen keskeisiä piirteitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus sekä arvosidonnaisuus.

1. Yksilöllistämällä tarkoitetaan tässä sitä, että tapaustutkimuksen lähtökohdaksi otetaan yksilöiden kyky tulkita elämän tapahtumia ja antaa merkitys maailman tapahtumille. Tapaustutkimuksen tulokset mahdollistavat niiden yksilöllistämisen. Tulosten avulla voi jokainen pohtia omia kokemuksiaan ja oppia uutta. Oma tutkimuksemme saattaa herättää lukijassa ajattelua muun muassa oman tavoiteorientaation suhteen. Miten itse toimin suoritustilanteissa? Miten reagoin voittoon / häviöön? Millaisena koin koulun liikuntatuntien ilmapiirin, kilpailu- vai tehtäväorientoituneeksi?
2. Tapaustutkimuksen kuvauksessa näkyy selkeästi tutkimuksen kokonaisvaltaisuus. Ilmiöiden kuvaus on systemaattista, konkreettista, yksityiskohtaista ja elävää todellisuuden tulkintaa. Todellisuus käsitellään kokonaisuutena, pilkkomatta sitä yksittäiseksi mitattaviksi muuttujiksi. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet juuri konkreettisiin, yksityiskohtaisiin ja elävän tuntuisiin kuvauksiin niin tapausoppilaittemme kuin oman toimintamme kohdalla. Tämä on ehdoton edellytys sekä tulosten saamiseksi että luotettavuuden parantamiseksi.
3. Monitieteisyyden hyväksyminen antaa mahdollisuuden yhdistää eri tieteiden teorioita vaatimusten mukaan. Olemmekin joutuneet perehtymään laajasti niin liikunta-, psykologia- kuin kasvatustieteenkin teorioihin pystyäksemme kattavasti selittämään tutkimuksemme eri muuttujia. Nämä tieteenalat ovat kuitenkin hyvin läheisessä yhteydessä toisiinsa, mikä helpottaa tutkijan työtä ilmiön ymmärtämiseksi.
4. Tapaustutkimuksen naturalistisuus eli luonnollisuus ilmenee luonnollisen ympäristön lisäksi tutkimusmenetelmien strukturoimattomuutena. Tämä on hyvin tärkeää oman tutkimuksemme kohdalla. Olemmekin tutkijoina hyvin kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat henkilökohtaisesti jäsentävät omaa maailmaansa ja kokevat sitä ja toimivat siinä.
5. Tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellinen suhde perustuu pitkälti luottamuksen pohjalle. Sekä tutkija että tutkittava ovat prosessissa mukana subjektiivisesti kokemuksineen ja arvoineen. Omalle tutkimuksellemme tuo vuorovaikutuksellisuus ja

luottamus oli ehdottoman tärkeää. Tutkimuksen luotettavuutta ja luonnollisuutta paransi mielestämme huomattavasti se seikka, että olimme harjoittelemassa kyseisessä luokassa ja opetimme myös muita tunteja kuin vain liikuntaa. Tutkimuksemme tekemisen kannalta oli tärkeää ymmärtää tutkittavat tunteviksi, toimiviksi ja osallistuviksi subjekteiksi.

6. Tapaustutkimuksen opportunistisuus eli mukautuvaisuus tarkoittaa tiedonetsinnän rajattomuutta. Opportunistisuus voi tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksen toteutus ja tavoitteet voivat muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden vuoksi. Soinisen (1995, 82) mukaan tyypillinen tapaustutkimus on joustavaa ja jatkuvasti muotoutuvaa. Tällaista muokkautumista tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Ongelmat ovat rajautuneet ja suunnitelmat muuttuneet useaan kertaan. Tämä ei mielestämme ole tutkimuksen teon heikkous, vaan rikastaa ja tiivistää aiheesta esiin sen olennaisimman.
7. Arvosidonnaisuus tulee esiin tutkijan käsityksen mukana tutkittavasta ilmiöstä. Lukijan on tällöin huomioitava, että ilmiötä kuvaava tutkija tuo väistämättä juonteita henkilökohtaisesta arvomaailmastaan.

4.2 Katsaus telinevoimistelun strategioihin

Kirjoitamme tämän luvun luokanopettajille välittääksemme tietoa siitä, mitkä tekijät opettajan tulee ottaa huomioon telinevoimistelun opetuksen suunnittelussa, miten telinevoimistelutaitoja opitaan ja miten niitä taitoja opetetaan. Pehkosen (1999, 46) mukaan opetuksen lähtökohtana tulee aina olla oppilaan oppimisen tarkastelu. Esittelemme tässä luvussa telinevoimistelun opetukseen liittyviä oppimisstrategioita, koska tutkimuksemme kontekstina oli telinevoimistelun opetusjakso. Oppimisessa erottuvat psykomotorinen, kognitiivinen, affektiivinen sekä eettis-sosiaalinen osa-alue. Opetusjaksoimme rakentui edellä mainittujen osa-alueiden varaan.

Pehkosen (1999, 29) mukaan ala-asteen telinevoimistelun opetuksen tulee pohjautua liikehallintatekijöiden kehittämiseen. Liikuntakykyisyydellä ja telinevoimistelutaidoilla on todettu olevan vastavuoroiset suhteet eli ”— kykyjen kehittyminen saa aikaan parannusta taidoissa ja tämä edelleen edistymistä kyvyissä” (Pehkonen 1999, 218 - 219). Tässä tutkimuksessa olemme osaltamme tuoneet esiin liikehallintatekijöiden merkityksen

taitojen oppimisprosessissa.

4.2.1 Psykomotorinen näkökulma

Telinevoimistelussa korostuu ihmisen psykomotorinen kokonaisuus. Hirsjärven (1983, 153) mukaan psykomotorisuus tarkoittaa psyykkisestä prosessista suoraan seuraavaa lihastoimintaa. Psykomotorisuus jakautuu fyysisiin (esimerkiksi notkeus) ja motorisiin (esimerkiksi heittäminen) kykyihin (Rink 1992, 6).

Telinevoimistelussa oppiminen tapahtuu pääosin motorisen oppimisen avulla. ”Motorisella oppimisella tarkoitetaan kasvun, luonnollisen kehityksen ja yksilön oman aktiivisen toiminnan tuloksena omaksuttua suhteellisen pysyvää motorista suoritusmallia ja kykyä käyttää ja soveltaa sitä uuteen yhteyteen” (Holopainen 1991, 11). Motorisen oppimisen taitojen tasoon vaikuttavia tekijöitä ovat ikä, kasvu, kehitys ja positiivisen oppimisen aikaansaama suorituksen rakenteen muutos. Motorinen taitavuus tarkoittaa pitkälti samaa kuin motorinen oppiminen, mutta tämä korostaa monimutkaisten motoristen toimintojen mahdollisimman tarkkaa, tehokasta ja taloudellista suorittamista (Holopainen 1990, 16; 1991, 11.)

Kouluissa motorinen taitavuus kehittyy erilaisten liikuntataitojen harjoittelemisella. Yleensä motorinen oppiminen parantaa taitavuutta, mutta väärin tekniikoiden oppiminen hidastaa ja estää taidon kehittymistä ja sen soveltamista muuhun käyttöön. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1996, 111 - 112) mukaan yksi liikunnan opetuksen tavoitteista peruskoulun 1. - 6.-luokilla on oppilaan liikehallintatekijöiden ja motoristen perustaitojen kehittyminen sekä lajitaitojen perusteiden oppiminen. Lisäksi tavoitteena on se, että oppilaan fyysinen ja psyykinen minäkuva rakentuvat positiivisesti myönteisten liikuntakokemusten avulla. Oppiminen on pitkä prosessi, johon vaikuttavat harjoittelun lisäksi kokemukset. (Luhtanen 1989, 289; Holopainen 1990, 16; 1991, 11.)

Holopaisen (1991, 11 - 13) mukaan useat tutkijat (Fetz & Ballreich, Henatsch & Langer, Marteniuk, Singer & Dick) erottavat motorisessa oppimisessä neljä eri vaihetta:

informaatio-, perehtymis-, käynnistys- ja toimeenpanovaihe. *Informaatiovaiheessa* oppija havainnoi uutta tietoa palauttaen kyseisen asian aiemmat tiedot mieleensä. Informaatiovaiheen tehokkuuteen vaikuttavat oppijan motivaation ja kokemusten lisäksi tehtävä ja tavoitteen selkeys. *Perehtymisvaiheessa* oppija luo kokemuksiinsa pohjautuen mielikuvan suorituksesta ja muuttaa sitä tavoitteen mukaiseksi sekä laatii suoritukselle toteutusohjelman. Tämän vaiheen tehokkuuteen vaikuttaa tavoitteen onnistumismahdollisuuden arviointi. *Käynnistysvaiheessa* tehtävään suorituspäätökseen vaikuttavat oppijan omat odotukset ja toimintavalmiudet. Sisäisen ja ulkoisen palautteen avulla säädellään suoritusta *toteutusvaiheessa*.

Schmidt (1988, 460 - 461) jakaa useiden muiden tutkijoiden ohella motorisen oppimisen kolmeen tasoon. *Kognitiivisella tasolla* opitaan liikkeen perusrakenne eli liikemalli. *Assosiaatiotasolla* oppija hallitsee liikkeen rakenteen. *Automaatiotasolla* oppija hallitsee liikkeen hermolihassäätelyn ja liike muuttuu automaattiseksi. Holopaisen (1991, 17 - 18) mukaan saksalainen Meinel kutsuu näitä motorisen oppimisen tasoja karkeakoordinaation, hienosäädön ja vakiintumisen tasoiksi. Opetuksen eriyttäminen edellyttää oppimisen tasojen tunnistamista. Kognitiivisen motivoinnin tulee pohjautua oppijan motorisen oppimisen tasoon. Motoristen taitojen oppimisen vaiheet voidaan jakaa myös seuraavasti: ensimmäinen karkeamotorinen vaihe, toinen karkeamotorinen vaihe, hienomotorinen vaihe, vakiintumisvaihe ja automaatiovaihe (Harre 1983, 170 - 171; Luhtanen 1989, 295 - 296).

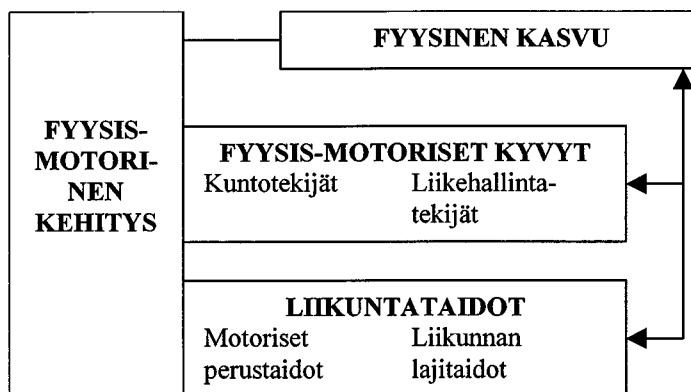
Tervo (1980, 12) jaottelee telinevoimistelun liikkeen harjoittelun opastus-, oppimis- ja harjaantumisvaiheeseen. Opastusvaiheessa oppilaiden tulee muutamien (2 - 5) opastettujen suorituskertojen jälkeen olla tietoisia suoritukseen liittyvistä ydinkohdista. Oppimisvaiheessa oppija useimmiten hallitsee 10 - 30 suorituksen jälkeen liikkeen yksin tai toisen oppilaan avustuksella. Harjaantumisvaiheessa liikettä harjoitetaan niin paljon, että oppija kykenee jatkuviin toistoihin (jatkuva kuperkeikka eteen) ja liikeyhdistelmiin (haarakuperkeikka eteen -> kuperkeikka eteen). Näiden hallinta merkitsee alkuperäisen tehtävän automatisoitumista.

7 - 8-vuotiaan lapsen motorinen ohjailu paranee huomattavasti, kun hän oppii käyttämään tehokkaasti kaikkia aistejaan oppimisensa tukena. Tässä iässä lapsen on helpompi

seurata vaakatasossa ja alaspäin liikkuvaa kohdetta kuin ylöspäin liikkuvaa. Lapsi opettelee seuraamaan kaarevarataista liikettä ja arvioimaan kohteen liikkumissuuntaa ja -nopeutta. Näköaisti toimii uuden liikkeen opetteluvaiheessa kontrolloijana. Näkö on tärkeä tekijä telinevoimistelussa esimerkiksi voltin alussa ja lopussa. Lapsi alkaa käyttää kuulovihjeitä motorisen oppimisen tukena 9 - 10 vuoden iässä. Aistien harjaannuttaminen liikunnan avulla 7 - 10-vuotiaana luo aistitoimintojen nopeutumisen ja tarkentumisen vuoksi kyseisen nopean kehityksen kauden. (Holopainen 1986, 7, 11; 1991, 39; Luhtanen 1989, 293.)

Fyysis-motorinen kehitys

Nupponen (1997, 15) pohtii fyysis-motorisen ja liikunnallisen kehityksen eroja. Hänen mukaansa liikunnallinen kehitys on osa fyysis-motorista kehitystä, mutta toisaalta liikunnallista kehitystä voidaan pitää fyysis-motorista kehitystä laajempänä käsitteenä. Tiitinen (1984, 8) tarkoittaa fyysis-motorisella kehityksellä (kuvio 4) muutoksia solutasolla, fyysis-motorisissa kyvyissä, motorisissa perustaidoissa ja liikunnan lajitaidoissa. Lähes kaikki fyysisen suorituskyvyn ominaisuudet kehittyvät eniten 7 - 10 / 12-vuotiailla (Harre 1983, 53). Näihin oppilaiden kehityksen haasteisiin pitäisi pystyä vastaamaan, jotta lapsi kehittyisi mahdollisuuksien mukaisesti (Brotherus, Helimäki & Hytönen 1994, 76).



KUVIO 4. Fyysis-motorisen alueen viitekehys Tiitisen (1984, 8) mukaan

Motoriseen kehitykseen vaikuttavat kypsyminen ja oppiminen. Ikä on motorisen kehityksen merkittävin selittäjä. Iän painottaminen liikunnallisessa kehittymisessä on oleellista, koska tutkimusten mukaan motoriset suoritukset paranevat ja erot lisääntyvät iän

myötä. Lisäksi biologinen kehittyminen pohjautuu ikään. Myös opetus koulussa ja liikuntakerhoissa perustuu ikään. Asiaa ei voi kuitenkaan enää nykyään pitää noin itsessään selvänä, koska luokattomassa opetuksessa ikä ei ole ratkaisevana tekijänä. (Tiitinen 1984, 8; Pehkonen 1997, 7; Nupponen 1997, 39.) Motoristen taitojen kehittymisen perustana ovat lapsuudesta asti kerätyt liikkeiden ja liikesarjojen aistitunteukset eli liikemallit (engrammit). Engrammiin vaikuttavat keskittyminen, toistojen määrä ja aistikuvarvoimakkuus. (Harre 1983, 171; Luhtanen 1989, 286.)

Motorinen kehitys voidaan jakaa kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen kehitykseen. Kvantitatiivisen kehityskäsityksen mukaan lapset kehittyvät keskimäärin samalla tavalla suhteessa ikään eli siten kaikki 8-vuotiaat ovat motorisessa kehityksessä samalla tasolla. Kvalitatiivisen näkemyksen mukaan yksilön kehitys etenee yksilöllisellä vauhdilla kehitystasosta toiseen. Tällöin 8-vuotiailla saattaa olla kehityksessä huomattavia kehityseroja. (Liikanen 1995, 11 - 12.)

Motorisen kehityksen herkkyyskausi (kriittisen oppimisen jakso) on ikävaihe, jolloin harjoituksesta johtuva kehittyminen on tavallista nopeampaa. Ensimmäisen liikunnallisen herkkyyskauden aikainen, 5 - 8 vuoden iässä, motorinen kehittyminen tapahtuu ensisijaisesti leikin avulla. Liikunnan oppimisen kannalta merkittävin herkkyyskausi (toinen herkkyyskausi) ajoittuu 9 - 12 vuoden ikään. Silloin taitojen oppiminen tapahtuu helpommin ja nopeammin kuin missään muussa kehitysvaiheessa. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1979, 49; Singer 1980, 296 - 304; Luhtanen 1989, 286; Holopainen 1990, 34.) Holopaisen (1990, 34 - 35) mukaan Martin käyttää herkkyyskausi-käsitettä laajemmassa merkityksessä eli silloin, kun kypsyminen, kasvu, ympäristö ja harjoitus saavat aikaan nopeaa kehittymistä. Tästä laajemmasta merkityksestä käytetäänkin nimitystä nopean kehityksen kausi. Kehittymisen syitä ei tämän näkemyksen mukaan erotella. Nupponen (1997, 40) esittelee Winterin mallia, jonka mukaan kriittinen vaihe sisältyy herkän kehityksen vaiheeseen. Toivottuun tulokseen pääseminen edellyttää harjoittelua kriittisen kauden aikana. Jokaiselle motoriselle piirteelle on oma herkkyyskautensa. Normaalin kehityksen häiriintyminen kriittisen kauden aikana saattaa aiheuttaa pysyviä toimintahäiriöitä tai vajavuuksia (Jääskeläinen ym. 1979, 49).

Motoriikan oppimisen kannalta nopean kehityksen kausi on merkittävä, koska oppilaiden nopea oppiminen, esimerkiksi ensiyrittämisellä, motivoi harjoittelemaan lisää. Liikunnalliset kyvyt eivät ole jokaisessa iässä harjoitettavissa samassa määrin. Jos lapsi ei opi taitoa herkkyyksikauden aikana, oppiminen on myöhemmin paljon vaikeampaa. (Jääskeläinen ym. 1979, 49; Holopainen 1990, 35; Nupponen 1997, 40.) Holopaisen (1990, 98 - 102) tutkimukset osoittavat, että nopeiden kehitysten kausien rytmitys vaihtelee sukupuolen mukaan eri tavalla. Tytöt ovat kehittyneet kokonaiskehitykseen (mm. liikkeenopeus, koordinaatio, tasapaino) pohjautuen alle 10-vuotiaina enemmän kuin pojat. Tyttöjen kehitys kuitenkin hidastuu huomattavasti nopean kehityksen vuosien (10 - 11) jälkeen ja tällöin erot poikiin suurenevat (Nupponen 1997, 47 - 48, 51).

Fyysis-motorinen kehitys kattaa ruumiinrakenteen muutosten lisäksi harjoittelun vaikutukset. Useissa tutkimuksissa on ilmennyt ympäristön virikkeellisyyden positiivinen yhteys liikunnallisen kehittymisen luonteeseen ja tasoon. Oppilaan motorisen kehityksen tunteminen on oppimisen kannalta tärkeää, koska lapsi oppii parhaiten, kun hän saa vastaanotto- ja toimintakykyänsä vastaavaa opetusta. (Tiitinen 1984, 10; Holopainen 1986, 1; Luhtanen 1989, 293; Ruoppila 1989, 45.)

Fyysinen kasvu

Fyysinen kasvu tarkoittaa solujen lisääntymistä ja kasvua, mikä ilmenee yksilön pituuden ja painon lisääntymisenä sekä luuston lujittumisena. Fyysisiin kasvueroihin tulee liikunnan opetuksessa kiinnittää huomiota, koska samanikäisten lasten kehitysikä saattaa poiketa usealla vuodella. Kehityseron havaitsee selkeimmin kokoerosta, mutta se ilmenee myös muun muassa keskushermoston kehittyneisyydestä. (Tiitinen 1984, 8 - 9.) Tämän biologisen iän lisäksi kronologinen ikä voidaan jakaa psykologiseen ja sosiaaliseen ikään (Nupponen 1997, 38).

Fyysis-motoriset kyvyt

Fyysis-motoriset eli liikunnalliset kykytekijät säätelevät motorista toimintaa. Ne ovat edellytys motoristen taitojen suorittamiselle tulematta niissä konkreettisesti esiin. Fyysis-motorisilla kykytekijöillä tarkoitetaan kunto- ja liikehallintatekijöitä. Kuntotekijöiden (nopeuden, kestävyuden, voiman ja liikkuvuuden) perustana on energiantuottojärjestelmä (hengitys- ja verenkiertoelimistö). Fyysisellä kunnolla on yhteys jokapäiväisten

toimintojen jaksamiseen ja siten myös psyykkisen ja sosiaalisen minäkäsityksen kehittämiseen. Kuntokyvyt kehittyvät 7 - 11 vuoden iässä lineaarisesti. Poikien kuntokyvyt kehittyvät aikaisemmin ja hieman vahvemiksi, mutta sukupuolten välillä ei ole huomattavaa eroa. Liikehallintatekijät (suuntautumis-, erottelu-, reaktio-, rytmi-, tasapaino- ja yhdistelykyky sekä muuntelu- ja sopeutumiskyky) ohjaavat kuntotekijöiden toimintaa ja säätelevät lihasten työskentelyä. Ne pohjautuvat aistien ja hermoston toimintaan. Liikehallintatekijöiden kehittäminen tulee olla keskeisessä asemassa liikuntatunneilla, erityisesti alkuopetuksessa. Voimistelu on erinomainen laji tämän toteutukseen. Kunto- ja liikehallintatekijät ovat yhteydessä toisiinsa eikä niitä voi selkeästi erottaa toisistaan. (Zaichkowsky, Zaichkowsky & Martinek 1980, 57 - 58; Tiitinen 1984, 11 - 13; Holopainen & Eloranta 1989, 24; Jääskeläinen, Markula & Hämäläinen 1989, 29; Luhtanen 1989, 289; Holopainen 1990, 26 - 29; Mero & Numminen 1990, 53 - 55; Numminen 1996, 31.)

Nopeus jaetaan perus- ja lajikohtaiseen nopeuteen. Lajikohtainen nopeus jaetaan reaktionopeuteen, räjähtävään nopeuteen, liike- eli etenemisnopeuteen sekä nopeustaitavuuteen. Reaktionopeutta voidaan harjaannuttaa leikkien avulla (rotat ja revot). Räjähtävää nopeutta tarvitaan telinevoimistelussa esimerkiksi tasaponnistuksessa. Nopeustaitavuus on kykyä käyttää liikenopeutta taitoa vaativissa suorituksissa tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Nopeus kehittyy voimakkaasti alkuopetusvuosina eli 7 - 10 vuoden iässä. Ala-asteen koululiikunnassa nopeusominaisuuksien harjaannuttaminen tulee kohdistaa reaktionopeuteen, liiketiheyteen ja nopeustaitavuuteen. (Harre 1983, 151 - 152; Tiitinen 1984, 15; Jääskeläinen ym. 1989, 28; Holopainen & Eloranta 1989, 25; Mero 1989, 255 - 256, 266; Ruoppila 1989, 47; Mero & Pullinen 1990, 115 - 116, 130.)

Pehkonen (1998b, 3) jakaa *kestävyyden* perus-, teho- ja nopeuskestävyyteen. Kestävyys jaetaan usein aerobiseen ja anaerobiseen kestävyteen. Kestävyttä tulee tarkastella aina kunkin lajin vaatimusten mukaisesti. Kestävytyden kehittyminen on nopeinta 9 - 14 vuoden iässä. Koululaisten aerobista peruskestävyyttä voi harjaannuttaa esimerkiksi telinevoimistelutuntien alkuverryttelyissä erilaisten juoksuleikkien ja vauhtileikkelyiden avulla. (Harre 1983, 136 - 137, 139; Jääskeläinen ym. 1989, 28; Holopainen & Eloranta 1989, 24; Ruoppila 1989, 47; Rusko 1989, 151, 154; Vuorimaa & Mero 1990, 134 - 135.)

Pehkosen (1998b, 68) mukaan lihaskunnolla on selvä yhteys telinevoimistelutaitoihin. Alkuopetusikäisten oppilaiden *voiman* harjaannuttaminen tulee kohdistaa lihaskestävyyden kehittämiseen. Esimerkiksi kuntorataharjoittelussa vastukseksi riittää oppilaan oma paino (kiipeilyt, hyppelyt, punnerrukset). Ohjaajan tulee ottaa huomioon kasvavan elimistön vaatimukset, painottaen oikeaa suoritustekniikkaa. (Hirvonen & Aura 1989, 221 - 222; Jääskeläinen ym. 1989, 26; Mero & Häkkinen 1990, 105 - 106.)

Liikkuvuus eli notkeus voidaan jakaa aktiiviseen ja passiiviseen liikkuvuuteen. Omalla lihastyöllä aikaansaatu liikelaaajuutta kutsutaan aktiiviseksi liikelaaajuudeksi. Passiivisen liikelaaajuuden tuottaminen onnistuu välineen, avustajan tai oman painovoiman avulla. Liikkuvuus voi olla edellytys oikealle lajitekniikalle, suorituksen rentoudelle ja taloudellisuudelle sekä ilmaisullisuudelle. Liikkeen kokonaissuoritus paranee liikkuvuuden ansiosta. Voimistelussa esiintyy paljon yleistä liikkuvuutta kehittäviä harjoitteita. Opettajan tulee painottaa liikkeiden oikeaa suoritustapaa. Selkärangan taipuisuus on parhaimmillaan 8 - 9 vuoden iässä. Jo ala-asteella oppilaat tulisi totuttaa venyttelyyn. Tällöin heillä on parhaat edellytykset notkeuden kehittymiseen. (Tervo 1980, 6; Harre 1983, 156 - 157; Jääskeläinen ym. 1989, 26; Mero & Kyllönen 1990, 168, 178 - 179; Pehkonen 1998b, 68; 1999, 218.)

Pehkonen (1998b, 16) on vertaillut eri tutkijoiden käsityksiä fyysisten kuntotekijöiden yhteyksistä telinevoimistelutaitoihin ja tiivistänyt ne seuraavasti.

Kaikki kunto-ominaisuudet ovat yhteydessä telinevoimistelutaitojen tasoon. Yhteydet kasvavat iän mukana. Poikien taitoja selittää parhaiten kimmoisuus ja tyttöjen taitoja notkeus. Lihasvoimakkuuteen liittyvistä tekijöistä käsivarsien lihasten voimakkuuden merkitys voimistelutaitojen selittäjänä on tytöillä koroostuneempi kuin pojilla, joilla taas ponnistusvoimatekijät ovat hallitsevia.

Schmidtin (1988, 462 - 464) mukaan liikehallintatekijöistä suuntautumiskyky alkaa kehittyä ensimmäisenä, seuraavaksi kinesteettinen erottelukyky. Liikkeen hiomisvaiheessa keskitytään reaktio-, rytmi- ja tasapainokykyyn. Yhdistelykykyä sekä muuntelu- ja soveltamiskykyä voidaan kutsua Hirtzin mukaan toiseen asteen kyvyiksi. Näiden kykyjen harjoittamisessa pyritään tietoisesti muun muassa kognitiivisen prosessin hallintaan. *Suuntautumis- eli orientoitumiskyvyllä* tarkoitetaan kykyä määrittellä ja hallita kehon

asennot ja sen muutokset sekä suhteuttaa liike liikkumistilaan tai liikkuvaan kohteeseen. Telinevoimistelussa suuntautumiskyvyn merkitys korostuu. Näköaisti välittää tietoa tilasta (suuruus, muodostelmat, tasot, suunnat) ja tasapainoaisesti eri asennoista (asennot pää alaspäin, kallistusasennot) sekä pyörimisliikkeistä (pysty- ja vaaka-akselin ympäri). (Holopainen & Eloranta 1989, 26 - 28; Luhtanen 1989, 289.)

”Erottelukyvillä tarkoitetaan kykyä erotella ja käsitellä tarkasti kinesteettisen aistin välittämää informaatiota” (Holopainen 1986, 13). Kinesteettinen aisti on lihasaisti, joka ilmaisee kehon liikkeitä ja asennot (Holle 1981, 187, 199). Kinesteettisen aistin avulla liikkeessä tarvittavat elementit säädellään liikesujuvuutta edistäviksi (Holopainen 1986, 13). Ruoppilan (1989, 48) mukaan *kinesteettinen erottelukyky* pyrkii tuntemaan ja hallitsemaan kehon asentoja (seisonnat), liikkeitä paikalla (kätten vauhtiheitot) ja liikuttaessa (laukat) sekä lihasten voiman käytön vaihteluja (jännitys-rentous). 7 - 9-vuotiaat lapset hallitsevat muutamia raajojen tarkkuutta vaativia suorituksia ja kykenevät erottamaan samanaikaisen ja eriaikaisen työskentelyn sekä yhdistämään raajojen yhtäaikaisen toiminnan monivaiheiseen liikesuoritukseen. Tilan erottelukyky kehittyy lapsilla 8 - 9 vuoden iässä. Tämän jälkeen harjaantuu voiman erottelukyky ja viimeisenä ajan erottelukyky. (Holopainen 1986, 13; 1991, 17.)

Reaktiokyky on kyky reagoida mahdollisimman nopeasti ja tarkoituksenmukaisesti tiettyyn ärsykkeeseen, joka voi pohjautua kuulo-, näkö- tai kosketusaistiin (Holopainen 1986, 13 - 14). Tiitisen (1984, 16) mukaan ärsyke voi olla ennalta odotettu tai odottamaton. Odottamattoman ärsykkeen tulee olla tuttu. Ärsykkeen ollessa odottamaton ja tuntematon yksilö todennäköisesti vain hämmästelee tilannetta tai toiminta on tarkoituksetonta. Reagointi voi tapahtua yksinkertaisena yhden kehonosan motorisena liikkeenä (käsi ylös) tai motorisena kokonaisvaltaisena suorituksena (juoksu) (Tiitinen 1984, 16).

Rytmikyky on olennainen osa liikkeen ajoittamisessa. Rytmikyky tarkoittaa kykyä tajuta ja toteuttaa suoritukselle ominainen tempo eli nopeuden vaihtelu, dynamiikka eli voiman vaihtelu sekä suoritusrytmi. Rythmi voi olla saman liikkeen toistamista tai peräkkäisten liikkeiden rytmittämistä kuten esimerkiksi telinevoimistelusarjassa. Voimistelulla on tärkeä merkitys myös ajoituksen säätelyn ja rytmisyyden kehityksessä. (Tervo 1980, 6; Holopainen & Eloranta 1989, 30; Holopainen 1990, 28.)

Holopaisen (1990, 28 - 29) mukaan Fleishman on jakanut *tasapainokyvyn* staattiseen, dynaamiseen ja esineen tasapainottamiseen. Kannateltavien esineiden tasapainon harjaannuttaminen jää tasapainokyvyn muiden osien varjoon, koska sitä harjaannuttavia liikkeitä tehdään esimerkiksi voimistelunopetuksessa harvoin (Holopainen & Eloranta 1989, 31). Näkö-, kuulo- ja kinesteettisellä aistilla on keskeinen tehtävä tasapainokyvyn hallinnassa. Tasapainokyky kehittyy eniten ennen kouluikää, mutta myös vielä 7 - 10-vuotiailla. (Holopainen 1990, 28 - 29.) Parkkisenniemen ja Petreliuksen (1996, 62) mukaan tasapainokyvyn nopean kehityksen kausi ajoittuu ikävuosille 9 - 11. Voimistelu harjaannuttaa lihasten hallintaan kuuluvaa tasapainokykyä (Tervo 1980, 6). ”Tasapainokyky on tyttöjen telinevoimistelutaitojen paras selittäjä” (Pehkonen 1998b, 19).

Yhdistelykyvyn avulla esimerkiksi perusliikkeiden osat yhdistyvät liikesuorituksiksi: vauhdista ja hypystä vauhdilliseksi hypyksi. 1. - 6.-luokkalaisten opetuksessa tulee käyttää liikunta-, liikkumis- ja esineenkäsittelyliikkeiden yhdistelyjä. Yhdistelykyky ilmenee myös tilan ja voiman käytössä sekä liikkeen ajoittamisessa (Tiitinen 1984, 18; Holopainen & Eloranta 1989, 31, liite 2.). Morrisin (Holopainen 1986, 8) mukaan alle 11-vuotiailla on vielä puutteelliset voimisteluun liittyvät aika-, tila- ja voimakäsitteet.

Holopaisen (1990, 29) mukaan *muuntelu- eli sopeutumiskyky* tarkoittaa kykyä soveltaa kyseessä olevaa taitoa muuttuvissa olosuhteissa. Muutos voi johtua esimerkiksi tilasta, ajasta tai ryhmästä (Jääskeläinen ym. 1989, 30). Telinevoimistelussa muuntelukyky on tärkeä, koska oppilas joutuu toimimaan erilaisten telineiden ja välineiden kanssa.

Holopaisen (1986) tutkimuksen mukaan koordinatiiviset kyvyt eli liikehallintakyvyt kehittyivät eniten 7 - 9 vuoden iässä. Tapahtunut kehitys kattoi lähes puolet koko peruskouluajan liikehallintakykyjen kehityksestä. Zaichkowskyn ym. (1980, 31) mukaan liikehallinta paranee 7 - 11 vuoden aikana. Hänen mukaansa tämän ikäkauden aikana on havaittavissa myös liikkeiden sujuvuutta, tarkkuutta ja automatisoitumista. Parkkisenniemi ja Petrelius (1996, 62, 65) ovat soveltaneet tutkimustuloksia ja niiden mukaan liikehallintatekijöiden nopean kehityksen kaudet ajoittuvat 7 - 12 vuoden välille (tau-

lukko 1). Rytm-, erottelu- ja yhdistelykykyjen pääkaudet osuvat ensisijaisesti 1. - 2.-luokille.

TAULUKKO 1. Liikehallintatekijöiden nopean kehityksen kaudet ikävuosittain Parkkisenniemen & Petreliuksen (1996, 62) tulkintana

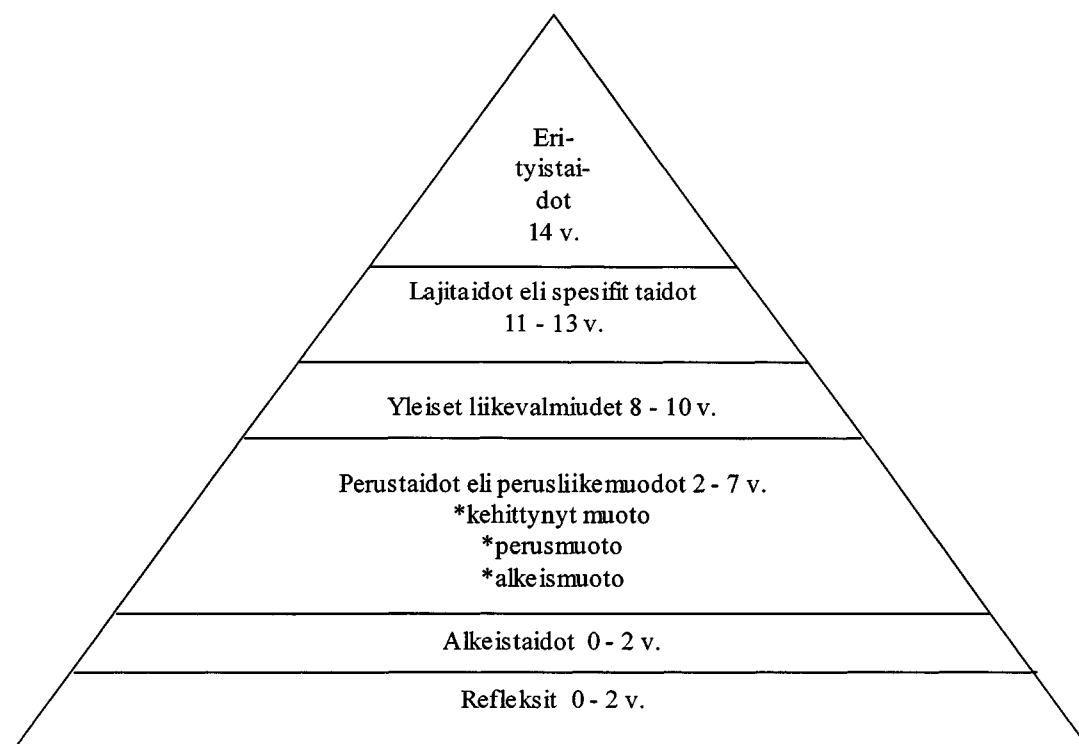
LIKEHALLINTATEKIJÄ	NOPEAN KEHITYKSEN KAUSI IKÄVUOSINA
Rytmikyky	8 - 10
Tasapainokyky	9 - 11
Orientoitumiskyky	8 - 10
Erottelukyky	7 - 8, 11 - 12
Reaktiokyky	9 - 11
Yhdistelykyky	7 - 12
Muuntelu- ja sopeutumiskyky	7 - 10

Parkkisenniemi & Petrelius (1996, 63 - 64) ovat tarkastelleet saksalaistutkijoiden tutkimustuloksista sitä, mitä liikehallintatekijöitä eri lajit ensisijaisesti kehittävät. Tämän mukaan telinevoimistelu kehittää ensisijaisesti orientoitumis- ja yhdistelykykyä. Pehkosen (1998b, 16 - 17, 68) mukaan liikehallintakyvyistä tasapaino- ja yhdistelykyvyillä on selvin yhteys telinevoimistelutaitoihin. Esimerkiksi puomilla voi harjaannuttaa dynaamista tasapainoa ja yhdistelykyvyn avulla yhdistää yksittäisiä telinevoimisteluliikkeitä sarjoiksi. Pehkonen kirjoittaa, että Knirschin mukaan yhdistelykyky on tärkein liikehallintatekijä telinevoimistelussa. 8 - 10-vuotiaille tehdyn tutkimuksen mukaan systemaattinen liikehallintatekijöiden kehittäminen nopeuttaa telinevoimistelutaitojen oppimista myöhemmällä iällä. Kykyjen kehittyminen parantaa liikuntataitojen tasoa ja tämä edelleen edistymistä liikuntakyvyissä. Pehkosen mielestä telinevoimistelun tärkeyttä alasteen koululiikunnassa voidaan perustella liikehallintatekijöiden kehittymisen kannalta.

Liikuntataidot

Liikuntataidot ovat liikuntamuotojen perus- ja lajitaitoja (Holopainen 1991, 11). ”Liikuntataitojen oppimisessa on kysymys oppijan liikevarastossa olevien perusliikemuotojen tai aiemmin opittujen taitojen taikka niiden osien yhdistämisestä uudenlaiseen

järjestykseen” (Pehkonen 1997, 3). Oppimisessa on kysymys joidenkin primääritoimintojen osaamisesta ennen kuin voidaan hallita taitoja ja yhdistellä niitä. Tutkijat eivät ole yksimielisiä taitojen oppimisen tasojen määrästä eikä nimistä. Kaikkien uusien taitojen oppiminen kuitenkin etenee alkeista automatisoituneeseen suoritukseen eri vaiheiden kautta. Aivoissa tapahtuva tiedollinen kontrolli muuttuu automaattiseksi ohjaukseksi. Automaatiovaiheessa liikkeestä muodostuu aivoihin oikean suorituksen malli eli liikekaava (Luhtanen 1989, 286; Pehkonen 1997, 3, 8.)



KUVIO 5. Taitojen kehitysasteet Holopaisen (1991, 15) sovelluksena McClenaghanin & Gallahuen mallista

Ikä, kasvu, keskushermoston ja aistitoimintojen kehittyneisyys sekä positiivisen oppimisen aikaansaama rakenteen, sisäisen kykyrakenteen, muutos vaikuttavat taitojen tasoon (kuvio 5) (Luhtanen 1989, 286; Holopainen 1991, 11). Tiitinen (1984, 31) esittelee Winterin mallin motorisen kehityksen perustasoista. Sen mukaan 7 - 10-vuotiailla on motorisessa oppimiskyvyssä nopean edistymisen kausi, jolloin lapsi hallitsee kokonaisvaltaiset, yksinkertaiset liikkeet, mutta ei vielä monivaiheisia ja kehon ääriosien liikkeitä.

Ihmisille luonnollisia liikkeitä ja liikkumistapoja kutsutaan *perustaidoiksi* (Holopainen 1991, 14 - 15). Perustaidot muodostuvat liikkumisliikkeistä (kävely, juoksu, kiipeily, loikkiminen, hyppely), liikuntaliikkeistä (vartalon taivutukset, kierrot, heilahdukset, pyörimiset) ja esineen käsittelyliikkeistä (heitto, työntö, lyönti, veto, kiinniotto) (Godfrey & Kephart 1969, 40). Nämä perusliikemuodot kehittyvät motoriikan ja koordinaation kehittymisen ohella 2 - 7-vuoden iässä (Holopainen 1986, 18; Luhtanen 1989, 286). Numminen (1996, 24) pitää motoristen perustaitojen perustana tasapaino-, esineenkäsittely- ja liikkumistaitoja. Perustaitojen variaatioista muodostuu sovellettavissa ja muutettavissa olevia psykomotorisia toimintamalleja (Holopainen 1991, 15).

Alkuopetusikäiset yleisesti hallitsevat perusliikemuodot. Näitä taitoja tulee kuitenkin kehittää edelleen. Godfrey ja Kephart (1969, 264 - 271) jakavat perusliikemuotojen opettamisen yhdeksään opetusmenetelmään: kokeilu, tutkiminen, ongelmanratkaisu, seuraaminen tai matkiminen, avustaminen, demonstrointi, ohjaaminen, manipulaatio ja häirintä. Nämä kaikki opetusmenetelmät esiintyivät telinevoimistelujaksollamme. Esimerkiksi häiritsimme oppilaiden juoksua asettamalla tilaan esteitä tai muita juoksurytmiä rikkovia tekijöitä. Häirintätilanteessa oppilas joutuu käyttämään jo osaamaansa liikemuotoa uudessa tilanteessa tai eri tavoilla.

Perusliikemuotojen hallinta jaetaan alkeis-, perus- ja kehittyneeseen muotoon (kuvio 4). Lasten liikevalmiudet eivät kehity samanaikaisesti, eivätkä samalla nopeudella. Esimerkiksi 9-vuotias saattaa olla yhdessä perusliikkeessä spesifillä tasolla, vaikka muuten hänen liikkeensä olisivat perusmuotoisia. Perusliikkeiden oppimisessa tarvittavaa kehitysvaihetta ei voi jouduttaa eikä viivästyttää, mutta virikkeetön ympäristö voi estää tai sammuttaa taitojen automatisoitumista ja siten oppiminen heikkenee myöhemmissäkin kehitysvaiheissa. Kun oppilas hallitsee perusliikemuodot, hänen taitonsa ovat yleisellä liikevalmius -tasolla. (Gallahue 1982; 1993, 27 - 31; Holopainen 1986, 18 - 19; 1991, 15.)

Lajitaidolla tarkoitetaan perustaitojen yhdistelemistä ja soveltamista eri lajeihin (Holopainen 1991, 15). Lajitaitojen oppiminen edellyttää harjoittelua (Tiitinen 1984, 9). Taitojen oppimisessa tulee korostaa oikeaa tekniikkaa (Kalaja 1989, 310). 7 - 9-vuotiaat

hallitsevat karkeasti helppoja lajitaitoja. Harjaantuminen näkyy liikesuorituksen tarkkuuden ja nopeuden lisääntymisenä. Lajitaidot voidaan jakaa hermostollisen säätelyn mukaan suljettuihin ja avoimiin taitoihin. Suljetuissa taidoissa (luistelu, uinti, osa voimistelusta), jotka tapahtuvat samanlaisissa ulkoisissa olosuhteissa, automatisoituneen liikkeen toteutusohjeet voidaan antaa suorituksen aloittamisen jälkeen alempien keskusten ohjattaviksi. Esimerkiksi telinevoimistelun voltissa näkö toimii liikkeen säätelijänä sekä alussa että lopussa ja liikkeen keskiosaa ohjaavat kinesteettiset ketjut. Avoimissa taidoissa liikkeen ympäristö muuttuu koko ajan. Esimerkiksi koripallossa pallon kiinniotossa ja kuljetuksessa tarvitaan tilanteiden ennakoitua ja liikkeiden jatkuvaa säätelystä ulkoisten aistien välittämien havaintojen mukaisesti. Koululiikunnassa lajitaitoja tarvitaan voimistelussa, palloilussa, yleisurheilussa, hiihdossa, luistelussa, uinnissa ja retkeilyssä. (Holopainen 1986, 11; 1991, 14 - 17.)

”Telinevoimistelun perustaidot voidaan määrittellä permannolla ja eri telineillä suoritettaviksi yksittäisiksi asennoiksi ja liikkeiksi, joissa kehon painopistettä pidetään paikallaan tai liikutetaan tukipisteisiin nähden” (Pehkonen 1997, 4). Telinevoimistelutaitojen kehityksessä tärkeimmät vuodet sijoittuvat alkuopetusluokkiin, jolloin taitojen parantuminen oli suurinta. Ala-asteella telinevoimistelutaidot kehittyvät nopeasti ja opetuksen järjestäminen on helppoa pienten taitoerojen vuoksi. Tyttöjen telinevoimistelutaidot kehittyvät nopeimmin ensimmäisten kouluvuosien aikana. Pojilla ensimmäisten kouluvuosien aikana tapahtuva nopea pituuskasvu on yhteydessä taitojen kehityksen heikkenemiseen. Yleisesti ottaen lukuvuoden aikana kyvyissä ja taidoissa tapahtuvat muutokset ovat pieniä. (Pehkonen 1982; 1997, 45 - 51; 1998b, 67 - 68.)

4.2.2 Kognitiivinen näkökulma

Motoristen taitojen oppimisessa tulee ottaa huomioon kognitiivinen eli tiedollinen puoli. Alkuopetusikäisen oppilaan kognitiivinen kehitys on kiinteässä yhteydessä toiminnalliseen kehitykseen. Liikkeiden mallit muodostuvat tiedollisella tasolla. Taitoa voidaan harjoittaa myös mielikuvaharjoituksen (imagery) avulla. Ajatustoiminnan oppimisen kannalta tärkeintä on sopiva opetusmenetelmän valitseminen. (Numminen 1991, 93 - 97; Anderson 1995, 111 - 112.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden

(1996, 12, 114) mukaan oppilasta tulee myös liikunnassa ohjata itsenäiseen ajatteluun. Oppimisvalmiuksien parantaminen kuuluu keskeisenä osana myös liikunnanopetuksen tehtäviin.

Ajattelun kehittyminen on osa kognitiivista kehitystä. Piaget jakaa ajattelun kehityksen neljään vaiheeseen: sensomotoriseen (0 - 2 v.), esioperationaaliseen (2 - 7 v.), konkreettisten operaatioiden (7 - 11 v.) ja formaalisten eli muodollisten operaatioiden (11 - 16 v.) kauden. Peruskoulun alaluokkien oppilaat ovat konkreettisten operaatioiden kaudella eli heidän ajattelunsa kohdistuu konkreetteihin, käsillä oleviin asioihin. Lapsi ei vielä tässä vaiheessa pysty täysin irtautumaan läsnäolevasta tilanteesta. Piaget'n teorian lähtökohdista ovat konkreetit operaatiot ja pysyvä kohde. (Piaget & Inhelder 1977, 98; Piaget 1988, 12 - 15.) Oppilaan ajattelun kehittyminen tulee ottaa opetuksessa huomioon. Konkreettisuus korostuu telinevoimistelun opetuksessa muun muassa näyttöjen aikana.

Oppija on tiedon käsittelijä. Kognitiivisia toimintoja ovat tiedon vastaanottaminen, valikointi, arviointi ja tallentaminen sekä tiedon ilmeneminen ajattelussa ja kielen käytössä eli arkikielessä puhumme havaitsemisesta, muistamisesta, tarkkaavaisuudesta ja ongelmanratkaisusta. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 72, 118.) Konstruktivismissa oppijan rooli perustuu aktiiviseen tiedon hankintaan ja käsittelyyn. Konstruktivismin mukaan ei ole olemassa objektiivista tietoa, vaan tieto on ihmismielen omaa tuotetta. (Haapasalo 1994, 97; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 20 - 21.) Kognitiivinen psykologia tarkastelee ihmistä mielessä tapahtuvien prosessien pohjalta. Sisäiset mallit ovat taitojen oppimisessa todella tärkeitä. Sisäisten mallien avulla pyritään luomaan kuva siitä, millainen taito kokonaisuudessaan on ja mitä osataitoja siihen kuuluu. Kognitiivinen kehitys perustuu pääosin metakognitiivisten taitojen muuttumiseen. Metakognitiiviset taidot ilmentävät sitä, miten me tiedostamme omat kognitiiviset toimintomme sekä ne taidot ja tavat, joilla tunnistamme ongelmiamme ja etsimme niihin ratkaisuja. Metakognitiiviset taidot perustuvat tietoisiin tehtävään ja tilanteen mukaisiin strategioiden valintoihin. Nämä valinnat säätelevät suorituksiamme. (Saarinen ym. 1989, 72, 118.)

Tiitinen (1984, 40 - 41) esittelee Weinholdin mallia, jonka mukaan kognitiivinen alue jaetaan tietämiseen ja ajatteluun. Hän tarkoittaa tietämisellä asioiden ja ilmiöiden tietämistä sekä niiden yhdistämistä. Ajatteluun kuuluu ongelmanratkaisu ja luovuus, joiden kautta oppilas voi laajentaa liikuntatietoaan. Opettaja - oppilas-suhteessa tapahtuu lemminpuolista tiedon välittämistä ja vastaanottamista.

Havainnointia pidetään oppimisen lähtökohtana. Havaitseminen tarkoittaa skeemoihin eli aiemmin muodostuneisiin tietorakenteisiin pohjautuvaa tiedon ja merkityksen etsimistä. Havaitseminen tapahtuu jatkuvana kiertokulkuna eli havaintosyklinä. Aiemmat skeemat muovautuvat uuden tiedon vaikutuksesta. Uusi näkökanta johtaa tiedon etsimistä uuteen suuntaan ja näin havaitsija poimii todellisuudesta uusia puolia. Jatkuva skeemojen muuttuminen saa aikaan loputonta uuden tiedon etsimistä. Tarkkaavaisuus kohdistetaan kokemuksesta muuttuneiden skeemojen mukaisesti. (Piaget 1988, 138, 141; Saarinen ym. 1989, 73 - 74.) Myös konstruktivismiin mukaisesti uutta tietoa omakсутaan käyttämällä hyväksi aiemmin opittua tietoa ja siirretään opittua uusiin tilanteisiin (transfer). Oppiminen ei tällöin ala koskaan alusta. Konstruktivismissa painotetaan ymmärtämistä, mikä edistää tiedon mielekästä konstruointia. Uuden tiedon konstruoimiseen vaikuttavat aiempien tietojen ja oppilaan kokemusten lisäksi tilanne ja konteksti. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 121 - 122, 127.)

Havaitsemisella on merkittävä yhteys ihmisen tietoihin, koska esimerkiksi telinevoimistelun liikesarjasta vain alan asiantuntija osaa katsoa tekniikan yksityiskohtia (Holopainen 1990, 18). Esimerkiksi peleissä pelaajien ”erot johtuvat erilaisesta havaitsemisvalmiudesta, valitun tiedon tarkkuudesta, laajuudesta ja yksityiskohtaisuudesta” (Holopainen 1990, 18). Hyvä pelaaja pystyy ennakoimaan vastustajan liikkeistä lyönnin lujuutta ja suuntaa. Motorisen suorituksen ennakointia ohjaavat skeemat. (Holopainen 1990, 18.) Lapsen havainnointikyky harjaantuu voimistelutunneilla, koska siellä tietoa käsitellään monen eri aistikanavan (näkö-, kuulo-, tunto-, tasapaino- ja kinesteettisen aistin) välityksellä. Liikkeen näytön seuraaminen, ohjeiden kuunteleminen ja liikkeen kokeileminen (miltä tuntuu) kuuluvat jokaiseen liikuntatuntiin.

Muistilla on keskeinen tehtävä kognitiivisen oppimisen tiedonkäsittelyn eri vaiheissa. Muisti on kiinteästi yhteydessä tila- ja tunnekontekstiin. Sensorinen muisti tallentaa

erittäin lyhyen ajan erityisesti näkö- ja kuuloaistiin pohjautuvia havaintoja, esimerkiksi eritasojapuut-sanat hahmottaminen kuvamuistin avulla. Lyhytkestoinen muisti eli työmuisti toimii tilannemuistina. Säilömuisti jaetaan tapahtumamuistiin ja semanttiseen eli merkityksen muistiin sekä kinesteettiseen eli liikesuorituksia koskevaan muistiin. Kinesteettiselle muistille on ominaista se, että oppilas ei kykene sanallisesti jäsentämään suorituksensa yksityiskohtia, vaikka hän pystyy tekemään saman motorisina mielikuvina. Erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden opetuksessa erilaisten mielikuvien käyttöä tulee suosia. (Piaget & Inhelder 1977, 81; Saarinen ym. 1989, 75 - 76; Anderson 1995, 224 - 226; Pehkonen 1999, 52.)

Motoristen taitojen oppiminen kognitiivisen teorian mukaan jaetaan kyberneettiseen teoriaan, informaatioteoriaan ja adaptiiviseen teoriaan. Kaikilla näillä teorioilla on yhteisiä piirteitä, vaikka kukin korostaa tiettyjä erityispiirteitä. *Kyberneettinen teoria* korostaa oppijan suorituksesta saamaa palautetta. Palaute ohjaa oppijan suoritusta. Kyberneettisen näkemyksen mukaan oppimistapahtuma sisältää myös tiedostettua itsekontrollia / -arviointia. Oppilaat tulevat opettajan arvioimaan omia taitojaan. (Singer 1980, 97 - 98; Ekola 1983, 26 - 27.) Tutkimuksemme opetusosuudessa oppilaat arvioivat kaavakkeen avulla itseään välittömästi kyseisen toiminnan jälkeen. *Informaatioteorian* avulla selvitetään tiedon vastaanottamista, kulkua ja käsittelyä sekä niiden synnyttämiä toimintamalleja. Taitavan suorituksen edellytys on toiminnan kannalta oleellisten virikkeiden havaitseminen ja niiden jäsentäminen. (Singer 1980, 97; Ekola 1983, 27.) Parkkiseniemen ja Petreliuksen (1996, 51) mukaan muutamat tutkijat ovat jakaneet informaatioteorian sensomotoriseen ja tietojenkäsittelyteoreettiseen näkökulmaan. Sensomotorinen näkökulma korostaa tiedon välittymistä opettajan ja oppilaan välillä. Tietojenkäsittelyssä painotetaan informaation määrän ja laadun ohella tiedon vastaanottamista ja sen käsittelyprosesseja. *Adaptiiviset teoriat* pohjautuvat toiminnan rakenteeseen. Motorisen toiminnan hallintaa voidaan kuvata hierarkisesti, jolloin ylätasoon abstraktit käsitteet muodostavat toiminnan yleisen hallintasuunnitelman. Niinpä esimerkiksi kärrynpyörän lajitaitoa harjoiteltaessa suorituksesta kannattaa luoda ensin karkea yleiskuva ja aloittaa vasta sitten yksityiskohtien harjoittelu. (Singer 1980, 97 - 98; Ekola 1983, 27.)

Rinkin (1992, 182) mukaan opettajat käyttävät kognitiivisia opetusmenetelmiä opetuksensa tukena. Hän pitää oppimisprosessia yhtä tärkeänä kuin itse oppimista. Oppiminen

on sitä intensiivisempää mitä laajemmasta oppimisprosessista on kyse. Kognitiivisessa oppimisstrategiassa korostuu yksilöllisyys. Se soveltuu hyvin käsitteiden opettamiseen ja niiden mahdolliseen siirtymiseen myös muihin yhteyksiin.

Liikunnanopetuksessa oppilasta ohjataan itsenäiseen ajatteluun ja syy - seuraussuhteiden löytämiseen. Voimistelun opetuksessa on monia sellaisia liikkeitä, joissa oppilaan on ymmärrettävä, miksi liike tehdään tietyllä tavalla. Esimerkiksi eteenpäin kuperkeikassa oppilaan tulee itse huomata, että kuperkeikka sujuu paljon joustavammin, kun leuka painetaan rintaan kiinni ja selkä pidetään koko suorituksen ajan pyöreänä. Oppilaan oma oivaltaminen auttaa asian muistamisessa. (Jääskeläinen ym. 1989, 32; Rink 1992, 6.)

Voimistelussa käytetään paljon erilaisia käsitteitä. Käsitteiden käyttäminen helpottaa opetusta, koska ilmaisu käsitteiden avulla on paljon selkeämpää ja nopeampaa. Koulu liikunnan käsitteet koostuvat järjestäytymismuodoista, kehon osista, asennoista sekä liikkeiden, telineiden ja välineiden nimityksistä. (Jääskeläinen ym. 1989, 32.) Gallahue (1993, 56 - 58) jakaa liikunnassa tarvittavat kognitiiviset osa-alueet viiteen lohkoon:

1. Liikunnassa tarvitaan tiettyjä peruskäsitteitä perus- ja lajitaidoista.
2. Kehon asentojen ja liikelaajuuden hahmottaminen ja tiedostaminen kuuluvat kognitiiviseen osa-alueeseen.
3. Liikuntaan liittyy paljon anatomista ja fysiologista tietoa.
4. Oppilaan tulee tietää erilaisia muodostelmia sekä osata noudattaa ohjeita ja ymmärtää ohjeiden ja toimintamallien merkitys.
5. Liikunnallisella aktiivisuudella on todettu olevan positiivinen yhteys matematiikkaan, tieteeseen, kieliin ja sosiaalisuuteen.

Alkuopetusikäiselle oppilaalle käsitteet tulee opettaa konkreettisesti, käytännön toimien avulla. Liikuntaan liittyvien tietojen, kuten tekniikoiden ja sääntöjen, opettaminen tulee tapahtua toiminnallisissa, leikinomaisissa tilanteissa. Tällöin niiden hahmottaminen ja ymmärtäminen on helpompaa. 9 - 10-vuotiaat ymmärtävät, että sääntöjä voi laatia itse ja niitä voi myös muuttaa tarvittaessa. Ymmärtäminen edistää oppimistilanteen mielekkyyttä. (Tiitinen 1984, 45; Piaget 1988, 13, 44; Ruoppila 1989, 52; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 124.)

4.2.3 Affektiivinen näkökulma

Tiitinen (1984, 41) kutsuu emotionaalisisosiaalista osa-aluetta myös affektiiviseksi alueeksi. Kasvatustieteellisessä terminologiassa affektiivisuuteen kuuluvat tunne-elämykset, arvot, elämäkatsomukset, tahto, itsearvostus ja yhteistyökykyisyys. Affektiivinen alue koostuu tietoisuudesta, positiivisesta minäkuvasta ja kommunikoinnista. Affektiivinen prosessi voidaan jakaa intensiteettiin, sisäistymiseen (tunne -> harrastus -> asenne -> arvo -> arvojärjestelmä) ja affektien suuntautumiseen. (Tiitinen 1984, 42; Rink 1992, 6.)

”Affektiivisilla kokemuksilla tarkoitetaan niitä yksilön sisäisiä tuntemuksia, joita koetaan liikesuorituksessa ja siihen eläydyttäessä liikkeen sisäisen palautteen kuten liiketunnon tai harjoituksen aiheuttamien esimerkiksi fysiologisten toimintojen välittämänä” (Holopainen & Eloranta 1989, 12). Liikuntataitojen motorinen oppiminen on aina yhteydessä tunne- eli affektiiviseen alueeseen. Piaget’n (1977, 111) mukaan kognitiivinen, sosiaalinen ja affektiivinen osa-alue ovat erottamattomasti kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja ne täydentävät toisiaan.

Holopaisen & Elorannan (1989, 11) mukaan sosiaalis-affektiivisiä tavoitteita on vaikea eritellä tuntitavoitteiksi, joten tuntitavoitteina käytetään usein ylitavoitteita tai niiden tietoisesta käytöstä luovutaan. Liikunnan opetuksen tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, hänen harrastuneisuutensa liikuntaa kohtaan lisääntyy ja hänellä tulee olemaan positiivinen asenne liikuntaa kohtaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 110).

Jääskeläisen ym. (1989, 33) mukaan affektit eli tuntemukset ja elämykset voivat vaikuttaa oppimiseen joko edistävästi tai ehkäisevästi. Yhtenä affektiivisuuden tavoitteena pidetään luokan ja oppimistilanteen positiivisen ilmapiirin muodostumista. Kannustavassa ilmapiirissä jokaiselle oppilaalle annetaan mahdollisuus miellyttäviin kokemuksiin ja onnistumisen elämyksiin. Kannustaminen oli yksi opetuksemme ydinkohdista.

Opetuksen mielekkyyteen vaikuttaa liikkeiden vaatavuustason vastaavuus yksilön edellytysten suhteen (Jääskeläinen ym. 1989, 33). Holopaisen & Elorannan (1989, 11) mukaan liiketunnon välityksellä voi saada sellaisia affektiivisia kokemuksia, jotka edesauttavat muun muassa pysyvän liikuntaharrastuksen löytämisessä. Tällaisiin kokemuksiin tulisi pyrkiä. Itsensä voittaminen tuottaa usein myös mielihyvää. Voimistelun kokeminen on yhteydessä myös oppilaan minäkuvan rakentumiseen. Minäkuva kertoo oppilaan ajatuksia, millaisena hän itsensä kokee, mitä hän itsestään ajattelee ja miten hän itseään arvioi. Myönteinen, kannustava palaute edesauttaa positiivisen ja realistisen minäkuvan muodostumisessa. (Jääskeläinen ym. 1989, 33.)

Jo varhaislapsuuden motorisen kehityksen kaudella lapsi saa kokemuksia omasta kehostaan (body image) ja alkaa hahmottaa minäänsä. Lapsen kehon kaavio ja minäkäsitys ovat perustana sosiaaliselle ja tunne-elämän kehitykselle. (Ruoppila 1989, 52.) Tiitisen (1984, 53) mukaan alkuopetusikäisillä oppilailla on positiivinen liikunnallinen minäkuva. Liikunnallinen minäkuva muuttuu iän myötä realistisemmaksi.

Liikunnan, erityisesti telinevoimistelun, avulla voidaan harjaannuttaa ja vahvistaa myös joitakin luonteenpiirteitä, kuten rohkeutta, itseluottamusta, itsehillintää sekä keskittymiskykyä. Sekä opettaja että oppilaat voivat toteuttaa luovuuttaan, kekseliäisyytään ja seikkailunhaluaan telinevoimistelutunnilla. Tällaisten tehtävien avulla kehittyä affektiivisen osa-alueen lisäksi myös kognitiivinen ja sosiaalinen puoli. (Jääskeläinen ym. 1989, 33.)

Affektiivisten tavoitteiden painottaminen määrää tunnin työskentelytavan ja oppisisällön. Tällöin oppisisällön tulee olla entuudestaan tuttu. Affektiivisten tavoitteiden saavuttamista kontrolloidaan keskustelemalla oppilaiden kokemuksista ja tuntemuksista harjoituksen jälkeen. Oppilaiden kokemuksia voi kysyä kirjallisen haastattelun tai kyselyn avulla vielä myöhemminkin. (Holopainen & Eloranta 1989, 14 - 15.) Käytimme tässä tutkimuksessa oppilaan välitöntä kirjallista itsearviointia siitä, miten mielekkäänä hän piti harjoitusta.

Holopaisen & Elorannan (1989, 11) mielestä onnistuneiden suoritusten kautta voi saada esteettisiä elämyksiä. Aution (1995, 36) mukaan liikunnan esteettinen kasvatus tarkoit-

taa kauneuden kokemista, mielikuvituksen rikastuttamista sekä ilmaisun kehittämistä. Esteettisyyden perustana ovat aina henkilön omat kokemukset ja mieltymykset. ”Voimistelun esteettisiin kokemuksiin pyritään korostamalla rentoutta, liikepuhtautta, liikettä sinänsä ja liikkeen sisäistä kokemista” (Holopainen & Eloranta 1989, 13). Jääskeläisen ym. (1989, 34) mielestä voimistelu koetaan esteettisenä erityisesti silloin, kun oppilas hallitsee liikkeen ja nauttii sen suorittamisesta suorittamisen vuoksi – ei voiton tai hyödyn vuoksi. Voimistelutunnilla tulee harjoittaa myös luovaa toimintaa, koska sen avulla voidaan kehittää oppilaiden ilmaisullisia taitoja ja tarjota heille esteettisiä elämyksiä. Vapaiden liikkeiden avulla oppilas voi kokeilla luonnollisista ja tarkoituksenmukaisista poikkeavia, uusia liikkeitä ja asentoja.

4.2.4 Eettis-sosiaalinen näkökulma

Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat kiinteässä yhteydessä ympäristönsä ja yhteisönsä kanssa. ”Ne ovat sekä lähtökohdiltaan että tavoitteeltaan aina yhteydessä yhteisön eettisiin ja moraalisiin arvostuksiin, käsityksiin ihmisarvosta sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoihin ja sisältöihin” (Saarinen ym. 1989, 129). Yhteistoiminnallinen ikä ei ole riippuvainen lapsen fyysisestä tai psyykkisestä iästä, vaan toisten ihmisten kanssa saadusta kokemusten määrästä (Denzin 1977, 162 - 163).

Liikunnan opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita yhteistyökykyisyyteen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 110, 112). ”Yhteistyökykyisyys on sitä, että oppilas hyväksyy parikseen tai ryhmäänsä kenet tahansa oppilaista, ottaa huomioon toisen toiminnat ja mielipiteet sekä mukauttaa omat halunsa ja pyrkimyksensä toisten toimintaan” (Jääskeläinen ym. 1989, 35). Tutkimuksessamme havainnoimme tapausoppilaiden yhteistyökykyisyyttä ja sosiaalista käyttäytymistä opetusjakson aikana.

Persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttaa varhaislapsuudessa koettu läheisyys hoitaviin aikuisiin. Bowlbyn mukaan kehitys voidaan kuvata kiintymyksen muutoksina. Mahlerin teoriassa, lapsen psyykkisestä syntymästä, lapsen täydellinen riippuvaisuus muuttuu erillisyydeksi (symbioosivaihe -> separaatiovaihe -> oidipaalivaihe). Riippuvuuden ja itsenäisyyden ristiriitojen hallitsemistavat heijastavat myöhempiin samoihin

ristiriitoihin. (Saarinen ym. 1989, 129 - 130.) Eriksonin (1982, 239 - 257) mukaan persoonallisuuden kehitys etenee kahdeksana psykososiaalisena kriisinä eli elämänvaiheena. 1. - 6.-luokkalaisten kehitysvaiheena on ahkeruus versus alemmuudentunne. Tehtävien hallitseminen ja niistä selviytyminen omien tietojen ja taitojen avulla vahvistaa minäidentiteettiä. Jos lapsi ei koe tätä hallitsemisen tunnetta, hän saattaa kokea lamauttavaa alemmuuden tunnetta.

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimisessa keskeinen rooli. Esimerkiksi yhteismotivoituminen edistää oppimista. (Engeström 1987, 55, 59; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 128.) Koulutulokas saattaa kokea koulussa ensimmäistä kertaa, ettei hän olekaan kaiken keskipisteenä. Hänen tulee opetella toisten huomioonottamista ja toisten oikeuksien kunnioittamista. (Gallahue 1993, 87.) Liikuntatunneilla oppilaat toimivat jatkuvasti läheisessä ja monipuolisessa vuorovaikutussuhteessa keskenään. Sosiaalinen käyttäytyminen on erilaista riippuen siitä, onko oppilas avustajana vai avustettavana (Holopainen & Eloranta 1989, 11). Opettajan tulee luoda erilaisia tilanteita ja harjoitteita (parinvaihtoleikki), joissa oppilaat saavat roolien avulla harjaannuttaa sosiaalisia ja affektiivisia taitojaan (Holopainen & Eloranta 1989, 11; Jääskeläinen ym. 1989, 35; Ruoppila 1989, 52). Ruoppilan (1989, 52) mukaan liikunnallisissa roolileikeissä lapsen omaksuessa roolinsa hän pystyy työskentelemään pitkäjänteisemmin kuin tavallisesti. Opettajan velvollisuus on myös ohjata oppilaita vastuunottamiseen esimerkiksi yhteisessä suunnittelussa ja toimimisessa sekä telineiden ja välineiden huolehtimisessa. (Jääskeläinen ym. 1989, 35).

”Eettisen (siveellisen) kasvatuksen tavoitteet sisältävät suhtautumisen lähiympäristöön, inhimillisen vuorovaikutuksen perusteet sekä oikean ja väärän erottamisen” (Autio 1995, 37). Sääntöjen avulla ohjataan ihmisten välistä vuorovaikutusta (Autio 1995, 37). Kasvatus ja koulutus heijastuvat moraalin kehittymisessä. Moraalin kehittymisen tutkimukset kognitiiviselta näkökannalta ovat osoittaneet, että 7 - 10-vuotias lapsi on esimoraalisella kaudella. Tämän mukaan moraalikäyttäytymisen taustalla on rangaistuksen välttäminen, auktoriteettien totteleminen ja omia etuja palveleva sääntöjen noudattaminen. (Kohlberg 1981, 16 - 17; Saarinen ym. 1989, 135 - 136.)

4.3 Opetuksen tavoitteet ja suunnittelu

Tutustuimme 27 oppilaan luokkaan teettämällä heille telinevoimistelutaitoja ja liikehallintatekijöitä mittaavia alkutestejä. Aloimme suunnitella telinevoimistelujaksoa observoituamme kolmea ohjaajamme pitämää telinevoimistelutuntia. Kiinnitimme observoinnissa erityistä huomiota oppilaiden taitotasoon (lähtötaso), jota voidaan pitää suunnittelumme perustana. Pyrimme löytämään oppilaiden toiminnallisia eroja ja niiden mahdollisia syitä. Tarkkailimme myös sitä, mitkä telineet olivat oppilaille entuudestaan tuttuja. Emme kiinnittäneet tässä vaiheessa oppilaiden tavoiteorientaatioon minkäänlaista huomiota. Emme myöskään teettäneet sellaisia tehtäviä eikä liikkeitä, joissa tavoiteorientaatio olisi tullut voimakkaasti esille.

Engeströmin (1987, 145) mukaan opetustapahtuman suunnittelu alkaa opetustavoitteiden määrittelystä ja motivoinnista (ärsykkeet, viihdykkeet, palkkiot), edeten sisällön ja opetusmenetelmien valintaan. Edellä mainittuihin perustuva suunnitelma toteutetaan opettajan opetustaidon mukaisesti. Opetustaitoon kuuluvat esiintymistaito, oppitunnin sisällön hallinta, sosiaalisen vuorovaikutuksen hallinta, järjestelytaito ja havainnollistamistekniikka. Varstalan (1996, 16) mukaan opetuksella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jonka avulla pyritään kehittämään taitoja tavoitteiden suuntaisesti.

Telinevoimistelujakson *psikomotorisena* päätavoitteena oli vauhdillisen tasaponnistuksen hallitseminen sekä permannolla että telinevoimisteluliikkeissä. Tasaponnistuksen hallitsemista juoksuvauhdista voidaan pitää monen telinevoimisteluliikkeen perusedellytyksenä. Tavoitteena oli myös voltin kehittäminen mahdollisimman pitkälle. Taitojen kehittyminen edellyttää harjoitusten kohdentamista tiettyihin ydinkohtiin. Pyrimme suunnittelemaan monipuolisia harjoitteita, jotka harjaannuttavat liikuntataitojen ohella liikehallinta- ja kuntotekijöitä. Venyttely alkuverryttelyn jälkeen tuli kuulua jokaiseen tuntiin. Tavoitteita asetettaessa on harkittava, miten hyvin ne ovat saavutettavissa, jotta oppilaiden motivaatio ja oppimishalu säilyvät. (Harre 1983, 92; Holopainen & Eloranta 1989, 35; Kalaja 1989, 310; Luhtanen 1989, 301, 305; Pehkonen 1999, 214.)

Kognitiivisena päätavoitteena oli keskittyminen. Painotimme myös liikkeiden oikeiden nimien ja ydinkohtien oppimista sekä ohjeiden ymmärtämistä ja muistamista. Telinevoimistelussa suoritettavat erilaiset sarjat vaativat muistamista. Olennaista on, että oppilas ymmärtää taitoon ja tietoon liittyvät yhteydet (Patrikainen 1997, 69).

Affektiivisena tavoitteena oli oppilaiden myönteisten kokemusten saaminen. Pyrimme luomaan telinevoimistelutunneille sellaisen ilmapiirin, jossa on piirteitä tehtäväsuuntautuneesta ilmapiiristä. Tämän on todettu olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja viihtymiseen tunneilla. (Liukkonen 1996, 5; 1997, luento.) Opittu palautuu mieleen usein tietoon liittyvien emootioiden avulla (Patrikainen 1997, 82). Esteettisenä tavoitteena oli liikkeiden huolellinen ja näyttävä suorittaminen perusasennot liikkeiden alkuun ja loppuun (alku- ja loppuasennot) mukaan lukien.

Eettis-sosiaalisia tavoitteita olivat yhteistoiminta, toisten huomioonottaminen ja auttaminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen. Nämä ovat positiivisen sosiaalisen eli prososiaalisen käyttäytymisen perusteita ja siten sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita (Telama & Laakso 1995, 276).

Kerroimme oppilaille tavoitteet. Tavoitteiden tietoisuus useimmiten motivoi tehokkaiseen harjoitteluun. Opettajan tulee osata asettaa ja selittää tavoitteet siten, että oppilaat ymmärtävät opittavien asioiden tarpeellisuuden ja toimivat täten tavoitteiden suuntaisesti. Oppijan motivaatio oppimistilanteessa on toiminnan säätelyn kannalta merkittävä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 34 - 36.)

Teimme opetusjaksolle väljän kokonaissuunnitelman, sillä oli vaikea tietää, missä ajassa oppilaat oppivat liikkeet ja miten nopeasti liikkeitä voidaan kehittää eteenpäin. Suunnittelimme seuraavan tunnin vasta edellisen tunnin jälkeen, koska silloin tiesimme tarkalleen, mitä edellisellä tunnilla oli tehty ja oliko toteutus ollut toimiva. Seuraavalla tunnilla liikkeiden kehittäminen eteni johdonmukaisesti. Otimme suunnittelussa huomioon myös edellisellä tunnilla tapahtuneet ryhmänhallinnalliset ongelmatilanteet.

Telinevoimistelujakson aikana tuli pitää koko ajan mielessä kokonaistavoitteet ja pyrkiä niitä kohti. Ilman suunnitelmallisuutta ja määrätietoista tavoitteisiin pyrkimistä ei tavoitteita voi saavuttaa. Suunnitteluvaiheessa opettajan tulee miettiä, mihin asioihin juuri tämän luokan ja kunkin lapsen osalta tulee kiinnittää erityistä huomiota. Tuntisuunnitelman tulee palvella yksilöitä henkilökohtaisesti. Suunnitelmasta tulisi löytyä jokaiselle oppilaalle sopivat opetusmuodot ja -tehtävät. (Brotherus ym. 1994, 24 - 25; Kari 1994, 92.)

Suunnittelumme tapahtui koko ajan kriittisesti kyseistä oppilasryhmää ja tunneille asetettuja tavoitteita ajatellen. Liikkeiden tuli olla taidon harjaantumisen kannalta olennaisia ja tarpeellisia. Tehtävien suunnittelussa oli ensisijaisesti otettava huomioon telien ja välineiden saatavuus ja niiden määrä suhteessa oppilasmäärään. Tehtäviä laadittaessa tuli huomioida myös turvallisuus. Opettaja ei voi toimia avustajana monessa paikassa, joten myös oppilaita tuli käyttää avustamiseen. Liikkeiden tuli olla näytön tai sanallisen selityksen avulla nopeasti ymmärrettävissä. Suunnittelimme joillekin liikkeille muutamia eriyttämismuotoja. Joihinkin liikkeisiin voi jo näyttövaiheessa antaa eri toteutusmalleja. Tehtävien tulee olla mielenkiintoisia ja haastavia. (Tervo 1980, 11.) Yhteinen suunnittelumme rikastutti ja monipuolisti suunnittelua.

Havaitsimme luokan energisyyden. Alkuopetusikäisten oppilaiden keskittymiskyky on usein heikko. Otimme nämä seikat suunnittelussa huomioon täyttäen tunnit toiminnalla. (Ekola 1983, 18; Harre 1983, 50.) Konstruktivismin mukaisesti pyrimme ”ennustamaan” asioita (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 122). Kävimme tunnit mielessämme läpi oppilaiden järjestäytymisen ja telien sijoittelun kannalta. Näin välttyimme monilta turhilta ryhmänhallintaa heikentäviltä tekijöiltä. Opettajalla tulee olla kyky tunnistaa ongelmat ja eritellä siihen vaikuttavat tekijät (Brotherus ym. 1994, 113).

4.4 Opetuksen toteutus

Telinevoimistelujaksomme aikana liikuntatuntien alussa oppilailla oli aina mahdollisuus vapaaseen liikkumiseen. Vasta tämän jälkeen järjestäydimme aloittamaan tuntia. Alkuopetusikäisillä oppilailla on usein liikuntasaliin tullessa tarve purkaa energiaansa esimerkiksi juoksemalla. Vasta tämän jälkeen lapsi keskittyy kuuntelemaan ohjeita. Kerroimme oppilaille järjestäytymisen jälkeen tunnin sisällöstä. Rinkin (1992, 212) mukaan tämä on tärkeää. Ensimmäisellä telinevoimistelutunnilla oppilaat saivat tutustua telineisiin maa-meri-ilma -leikin avulla. Siten oppilaat saivat valita mielensä mukaan uudet tai tutut telineet ja kohdata telineet haluamallaan tavalla.

Suunnittelemamme tunnit osoittautuivat toimiviksi ja mielekkäiksi. Toteutimme tunnit muutamaa muutosta lukuun ottamatta suunnitelmien mukaisesti. Muutimme esimerkiksi telinerataa siten, että oppilaiden tuli ylittää joki vain joka toisella kerralla, koska tähän paikkaan syntyi ruuhkaa. Tällaisten lisäohjeiden antaminen tapahtui toiminnan keskeyttämisen jälkeen mahdollisimman lyhyesti ja ytimekkäästi. Telinevoimistelutuntien työskentelytapana oli usein kiertoarjoitus. Samasta työskentelytavasta johtunut motivaation lasku ei ollut ennakoitavissa, joten vaihdoin seuraavalle tunnille työskentelytapaa. Opettajan tulee olla toimissaan joustava, systemaattinen ja tehokas. (Kari 1994, 92; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 121, 132.)

Pyrimme telinevoimisteluliikkeiden kehittämisessä nousujohteisuuteen. Tehtävät etenivät helpommasta vaikeampaan, yksinkertaisemmasta monimutkaiseen, tutusta tuntemattomampaan, hitaasta nopeaan suoritukseen, avustetusta suorituksesta itsenäiseen, hiottuun liikesuoritukseen. Liikkeiden opetusjärjestys on kehittymisen kannalta olennaista huomioida. Edellä opitut asiat valmistavat uuteen opittavaan osaan. Monissa lajeissa, esimerkiksi telinevoimistelussa, perusharjoitukset ovat tärkein perusta muiden liikkeiden oppimiselle (Harre 1983, 176).

Telinevoimistelujakson aikana vauhdillista tasaponnistusta kehittäviä harjoitteita oli *psikomotorisen* tavoitteen suuntaisesti paljon. Ne olivat monipuolisia ja vaihtelevilla suoritustavoilla toteutettuja. Harjoitteet olivat yksittäisiä toistoja, jatkuvia toistoja, liikeyhdistelmiä tai osana kestävyysuoritusta (Tervo 1980, 7). Osa alkuverryttelyleikeistä

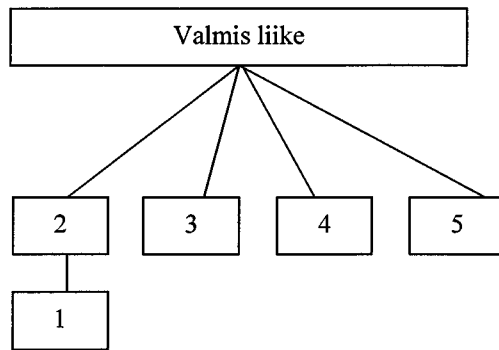
perustui vauhdillisen tasaponnistukseen harjaannuttamiseen. Jokainen oppilas oppi vauhdillisen tasaponnistuksen, mutta kaikilla taito ei siirtynyt automaatiotasolle eli tasaponnistus ei ollut aina sovellettavissa telinevoimisteluliikkeisiin. Oppilailla esiintyi vuoroponnistusta ja ponnistuksen ajoitusvirheitä. Kolmella tutkimusjoukon oppilaalla (Kattilla, Ullalla ja Henrillä) ponnistusta ei aina tapahtunut ollenkaan, vaan liike eteni joskus ilmakuperkeikassa juoksuvauhdista kuperkeikkaan. Ilmakuperkeikka onnistuu matalalle alustalle tehtäessä ilman ponnistustakin, mutta patjakasan kohotessa ponnistus on välttämätön edellytys patjakasalle pääsemiseksi. Monipuolinen tasaponnistuksen harjoittelu ei siis riittänyt kaikilla oppilailla taidon oppimiseen. Tasaponnistuksen oppiminen vaatii joiltakin oppilailta enemmän harjoittelua.

Oppilaat edistyivät voltissa todella nopeasti. 24 oppilasta 27:stä oppilaasta teki viimeisellä tunnilla voltin volttimonttuun paksun patjan päälle. Kaksi oppilasta teki volttimonttuun voltin sijasta ilmakuperkeikan. Yksi oppilas ei uskaltanut tehdä volttimonttuun voltia eikä ilmakuperkeikkaa. Hän oli ollut voltin kehittelytunteja poissa. Telinevoimistelujakson aikana harjaannutimme tasaponnistuksen ja voltin ohella kuperkeikkaa eteen- ja taaksepäin, kärrynpyörää, tasapainoa ja rekkiliikkeitä. Valitsimme tutkimuksemme observointiliikkeiksi tasapainon, vauhdillisen tasaponnistuksen, kuperkeikan eteenpäin ja kärrynpyörän.

Liikkeiden yhteisiin ominaisuuksiin (esimerkiksi mekaaniseen rakenteeseen: vauhdillinen tasaponnistus + ilmakuperkeikka -> voltti) perustuvaa luokittelua kutsutaan liikesuvuiksi. Samalla tunnilla kannattaa harjoitella samaan liikesukuun kuuluvia liikkeitä. Toisiaan häiritsevien liikkeiden harjoittelua saman tunnin aikana tulee negatiivisten siirtovaikutusten vuoksi välttää, esimerkkinä vauhdillinen tasaponnistus ja vauhdillinen vuoroponnistus. (Kalaja 1989, 310.) Hyvin organisoidulla tunnilla ehditään käydä läpi monien tehtävien opastus- ja oppimisvaiheet (Tervo 1980, 12).

Tervon (1980, 8) mukaan liikekehittelyyn kuuluvat irralliset tai etenevät kehitysvaiheet, joiden avulla tulisi pyrkiä kokonaisuuksien opetteluun (kuvio 6). Voltin liikekehittelyyn kuuluivat muun muassa vauhdillinen tasaponnistus ja ilmakuperkeikka. Nämä liikekehittelyn osatekijät ovat oppimisen kannalta tärkeitä, joten jo esimerkiksi ilmakuperkeikan oppiminen on itsessään arvokas kokemus.

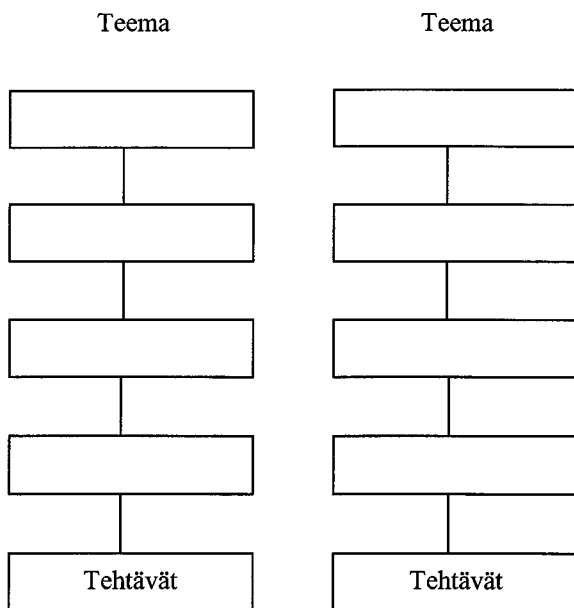
Liikekehittely



KUVIO 6. Liikekehittelyssä taidon oppiminen edellyttää toisistaan poikkeavia harjoitteita (Tervo 1980, 8)

Kehittyvän liikejärjestelmän mukaan oppiminen perustuu edellisen tehtävän oppimiseen (kuvio 7). Asteittain etenevät tehtävät helpottavat oppilaiden yhteistoiminnan, esimerkiksi avustamisen, kehittymistä. (Tervo 1980, 8.) Voltin pyörimisliike kehittyi jaksomme aikana seuraavasti: kuperkeikka eteenpäin porsaalta permannolle -> permannolla mäkikuperkeikka eteen -> kuperkeikka eteen -> kuperkeikka vauhdillisesta tasaponnistuksesta paksulle patjalle -> ilmakuperkeikka paksulle patjalle -> voltti paksulle patjalle -> voltti ohuemmalle patjalle -> voltti volttimonttuun. Ilmakuperkeikkaa tehtäessä vauhdillinen tasaponnistus tehostui, kun kokosimme paksuja patjoja jopa kolme päällekkäin. Voltin pyörimisliikettä harjaannutettiin madaltamalla patjakasaa.

Kehittyvä liikejärjestelmä



KUVIO 7. Kehittyvän liikejärjestelmän mukaan liikettä kehitetään asteittaisesti helpommasta vaikeampaan (Tervo 1980, 8)

Vaikeiden liikkeiden harjoittelussa kannattaa käyttää apuvälineitä, jotta oppilas saa jo varhain liikkeestä oikean kuvan, esimerkiksi rekillä kiepin ponnistus korkealta hyppärykulta (Kalaja 1989, 310). Ilmakuperkeikkaa harjoiteltaessa käytimme kuminauhaa ohjaamassa ponnistuksen suuntaamista ylöspäin ja täten liike oli ilmavampi.

Yksi psykomotorisista tavoitteista oli vakiinnuttaa venyttely liikuntatunnille kuuluvaksi toiminnaksi. Venyttelimme jokaisella liikuntatunnilla alkuverryttelyn jälkeen. Venyttely toteutettiin ensin opettajajohtoisesti tai yhteisesti siten, että joku oppilaista keksi liikkeen, myöhemmin omatoimisesti. Suurin osa oppilaista kykeni itsenäisesti keksimään ja tekemään erilaisia venyttelyliikkeitä. Oppilaille tärkeintä oli itse liike ja sen tekeminen, ei liikkeen tarkoitus, tehokkuus eikä hyöty.

Kognitiivinen päätavoite, suoritukseen keskittyminen, toteutui melko hyvin. Korostimme keskittymistä jokaisen liikkeen näytössä ja myös ryhmäpalautteissa. Luhtasen (1989, 288) mukaan liikkeen suorittamiseen kuuluvat huolellinen valmistautuminen, suoritukseen kuvittelu mielessä, keskittyminen, suorituksen tekeminen ja lopuksi suorituksen

arvioiminen. Pehkosen (1998a, 63) tutkimuksen mukaan toistojen laadulla on todennäköisesti suurempi merkitys taitokehitykseen kuin niiden määrällä. Liikkeiden nimet ja ydinkohdat opittiin hyvin. Käytimme opetusmenetelmänä oikeiden nimitysten toistamista näytön aikana, esimerkiksi kuperkeikassa: alkuasento -> kyykkyyn -> leuka rinnaan (neppari kiinni) -> kädet permantoon -> loppuasento. Oppilaat saivat selkeän kuvan opittavasta toiminnasta. Tämän avulla oppilas ohjaa toimintaansa. (Ekola 1983, 39.) Kaikki oppilaat eivät aina muistaneet hyppyarkku-, puomi- ja permantosarjoja.

Affektiivinen tavoite, myönteisten kokemusten saaminen, onnistui usein. Oppilaat iloitsivat onnistumisistaan, joskus jopa näyttävästi ”tuulettaen”. Avustaminen ja eriyttäminen edesauttoivat onnistumista. Oppilaat saivat eriyttää itse esimerkiksi valitsemalla, tekevätkö voltin vai ilmakuperkeikan. Omia taitojaan ja luovuuttaan he saivat käyttää halujensa mukaisesti tekemällä permannolla, puomilla ja hyppyarkulla omia voimistelularjojaan. Kannustimme oppilaita yrittämiseen ja annoimme näin myös positiivista palautetta onnistumisen ohella myös hyvästä yrittämisestä: ”Hyvä yritys!” (Siedentop 1983, 198; Autio 1995, 20 - 21). Täten onnistuimme luomaan luokkaan tehtäväsuuntautuneen ilmaston. Oppilaiden välittömät arvioinnit viihtymisestä osoittavat, että he kokivat telinevoimistelutunnit mielekkäiksi.

Telinevoimistelujaksolla esiintyi sekä pelkoa että liiallista innostumista. Pelkoa ilmeni esimerkiksi voltissa yhdellä oppilaalla siksi, koska hän ei ollut kaikilla voltin kehittelytunneilla paikalla. Epäonnistumisen pelkoa pyrimme poistamaan erilaisten liikekehittelyjen avulla. Esimerkiksi ilmakuperkeikassa lisäsimme vauhtia vähitellen ja korotimme patjakasaa vähän kerrallaan. Samoin madalsimme patjakasaa vähitellen voltin harjoiteltaessa.

Esteettinen tavoite näyttävyydestä alku- ja loppuasentoineen toteutui osittain. Oppilaat tekivät nämä useimmiten silloin, kun opettaja oli vieressä seuraamassa suoritusta. Joillekin oppilaille alku- ja loppuasento muodostui automaattiseksi osaksi liikkeen suorittamista.

Pyrimme *sosiaalsiin* tavoitteisiin alkuleikkien ja ryhmässä toimimisten avulla. Sosiaalisen oppimisen kannalta on erittäin hyvä, että liikunnassa oppilas saa olla monenlaisissa

vuorovaikutussuhteissa. Telinevoimistelujakson aikana ei ohjatusti kilpailtu. Kilpailua pidetään yhteistyön vastakohtana. (Telama & Laakso 1995, 286.) Jaksomme aikana oppilaat toimivat yksin, pareittain, pöytäryhmissä (3 - 4 oppilasta) tai koko luokkana. Useimmiten oppilaat toimivat pöytäryhmissä. Pöytäryhmissä työskennellessään oppilaiden tuli ottaa huomioon myös toisten ryhmien toiminnat. Alkuleikeistä ilmeni, että osa oppilaista halusi olla mieluiten yksin, toiset kaverin kanssa tai osana isompaa ryhmää. Joukossa oli myös oppilaita, jotka jätettiin yksin. ”Yksinäisiä susia” löytyi pojista kolme ja tytöistä kaksi. Sukupuoli on merkittävä tekijä, esimerkiksi hippaleikeissä tytöt pelasivat lähes poikkeuksetta tyttöjä ja pojat poikia. Sosiaaliset tavoitteet toteutuivat lähes kaikkien osalta. Jotkut oppilaat toimivat kuitenkin usein sosiaalisten tavoitteiden vastaisesti.

Telinevoimistelujakson opetustavat

Käytimme opetuksessa sekä opettajajohtoisia että oppilaskeskeisiä opetustapoja (Zakrajsek & Carnes 1986, 5 - 7). Mosstonin & Ashworthin (1994, 17, 172) luokittelimesta opetustyyleistä käytimme ainakin komentotyyliä. Oppilaat (yksin tai ryhmissä) toimivat opettajan määräämällä tavalla. Joissakin telinevoimistelun liikkeissä on mahdollonta käyttää esimerkiksi oivaltavaa opetustyyliä, koska väärä suoritustekniikka voi johtaa kohtalokkaaseen epäonnistumiseen. Opettajan tulisi olla enemmän ohjaaja kuin opettaja (Koro 1994, 102). ”Opettajajohtoinen opetuskulttuuri ei automaattisesti tukahduta lapsen impulsiivisuutta” (Brotherus ym. 1994, 119).

Käytimme telinevoimistelutuntien työskentelymuotona usein kiertoharjoitusta. Kiertoharjoituksessa oppilaat sijoitettiin pienissä ryhmissä eri työskentelypisteisiin. Pöytäryhmittäin tapahtunut eteneminen pisteestä toiseen toimi erittäin hyvin. Oppilailla oli vastuu ryhmästä ja ryhmässä toimimisesta. Kaikissa ryhmissä vuorottelu ei toiminut, vaan yksi oppilas saattoi tehdä useita kertoja peräkkäin antamatta toisille suoritusvuoroa. Ryhmä oli kerrallaan yhdessä toimintapisteessä noin viisi minuuttia, jonka jälkeen ryhmä siirtyi uuteen paikkaan uutta tehtävää varten. Kiertoharjoitus oli erittäin toimiva työskentelymuoto, koska oppilailla riitti koko ajan tekemistä. Suunnitteluvaiheessa tulee miettiä, ovatko kaikki suorituspaikat yhtä motivoivia. Jos tehtävä ei motivoi, oppilaat eivät jaksa keskittyä tekemiseen ja tämä johtaa usein tunnin häiritsemiseen. Kiertoharjoituksen tehtävistä yksi voi olla muita vaativampi, jossa opettaja on koko ajan avusta-

jana. Tämä avustettava paikka on kuitenkin sijoitettava niin, että opettaja näkee samalla koko muun luokan. Oppilaat todellakin yrittivät parhaansa avustuspaikoissa. Opettajan avustamiseen luotettiin ja liikkeitä tehtiin rohkeasti. Oppilas sai opettajalta henkilökohtaista, välitöntä palautetta. Muista tehtävistä oppilaiden tulee selvittää keskenään, alkuopetusikäisten mieluiten yksin. (Tervo 1980, 20 - 21.)

Kiertoharjoitus kaipasi kuitenkin vaihtelua ja niinpä kokeilimme yhteistä harjoitusta, jossa kaikki oppilaat tekivät yhtä aikaa samaa liikettä, esimerkiksi taaksepäin kuperkeikan keinuntaharjoitusta. Aluksi oli vaikea saada kaikkia oppilaita tekemään liikettä, koska ryhmäkoko oli niin suuri. Voimistelumattojen riittävä määrä takasi paljon toistoja. Tällaisessa työskentelymuodossa opettajan on helpompi seurata kaikkia oppilaita ja siten hänelle jää enemmän aikaa palautteenantamiseen.

Oppilaat harjoittelivat ryhmäharjoituksessa (4 - 5 oppilaan ryhmissä) muun muassa kuperkeikkaa taakse alamäkeen, kuperkeikkaa eteen, kärrynpyörää ja volttia. Jokaiselle ryhmälle osoitettiin oma suorituspaikka, jossa jokainen oppilas teki vuorollaan saman tehtävän (Tervo 1980, 18). Oppilaat kehittivät konstruktivismin mukaisesti itse haastavampia tehtäviä, esimerkiksi kärrynpyörää yhdellä kädellä, voltia heti ilman käsiä ja kuperkeikkaa eteen ilman käsiä puolivolttimaisesti. Tämän harjoituksen viimeisellä kierroksella oli ”näyttökierros”, jossa oppilaat tarkkailivat toistensa suorituksia. Jotkut ryhmät antoivat suorittajalle kannustavat aplodit. Usein huipentumana tunnin lopussa oli hyppy volttimonttuun. Oppilaat joutuivat odottamaan kauan vuoroaan, koska volttimontussa suorituspaikkoja oli turvallisuussyistä vain yksi tai kaksi. Volttimonttu motivoi kuitenkin niin paljon, että oppilaat jaksoivat joka kerta odottaa omaa vuoroaan.

Toiminnallisessa oppimisessa painotetaan havaintojen välitöntä hyväksikäyttöä sekä toiminnassa että ajattelussa. Havainnollisuuden tarkoituksena on luoda mielikuva uudesta liikkeestä näyttämällä (normaalinopeudella, hidastettuna tai pysäytettynä), selittämällä, kuvien avulla tai avustamalla oppilas liikkeen läpi. Parhaat tavat ovat näiden yhdistelmiä. Liike tulee suorittaa näytössä oikein tai viimeisin näytetty suoritus tulee olla oikeaoppinen. Näytettävän liikkeen suunta tulee valita oppilaiden näkökulmasta. Oppilaan tulee mielikuvaa muodostaessa ymmärtää liike konkreettisesti ja selkeästi. Alkuverryttelymme muistisäännöt perustuivat mielikuviin, jotka motivoivat ja auttoivat

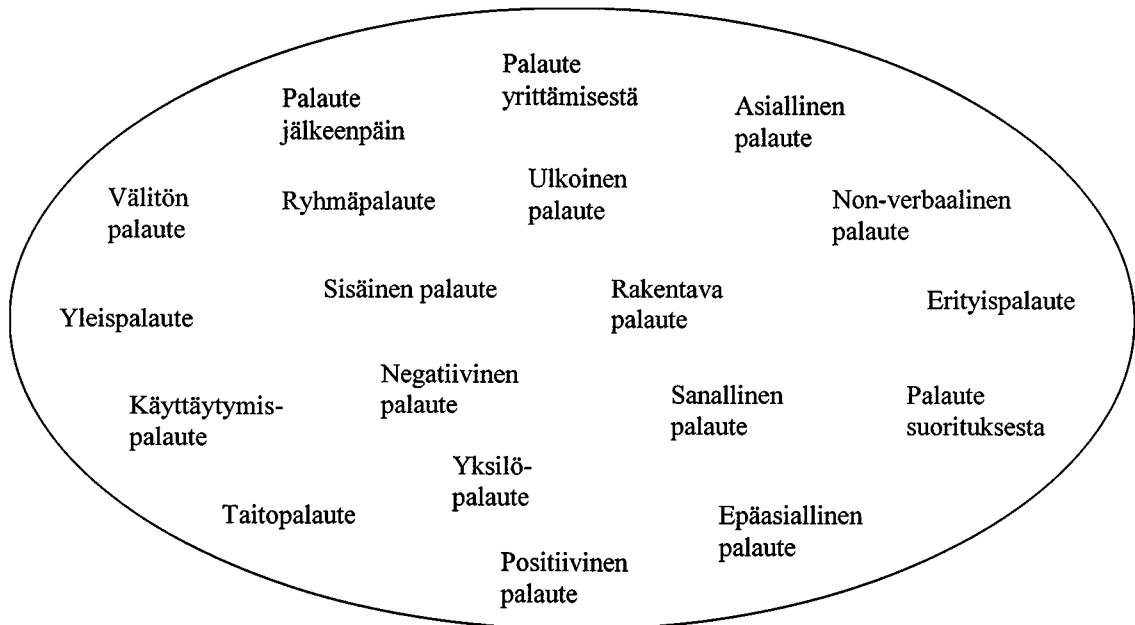
sääntöjen muistamisessa. Oppimistilanteet voidaan tehdä mielekkäiksi mielikuvamaailman avulla. Opittu palautuu mieleen usein tietoon liittyvien mielikuvien avulla. (Tervo 1980, 11; Harre 1983, 93; Engeström 1987, 34; Kalaja 1989, 310; Luhtanen 1989, 295; Patrikainen 1997, 67 - 69, 82.)

Jaksomme aikana oli muutamia telinerataharjoituksia. Oppilaat kiersivät telinerataa eli telineiden muodostamaa reittiä tehden jokaisessa pisteessä vain yhden tehtävän. Aluksi opettaja kiersi radan näyttäen mallisuoritukset. Tämä oli mielestämme nopein tapa selvittää radan tehtävät. Turha sanallinen selittäminen kannattaa jättää pois. Kehyskertomukset ovat mukavia, mutta niidenkin sanallinen, ikätasolle sopiva viestintä kannattaa supistaa mahdollisimman vähiin, jotta oppilaiden liikkumiseen jää aikaa. ”— suuri liikunnan ilo saa kasvattajan pitkät selitykset tuntumaan tarkoituksettomilta” (Harre 1983, 50). Rata kierretään tunnin aikana useita kertoja. Oppilas siirtyy radalla eteenpäin sovittulla tavalla. Yhdellä radalla ei esimerkiksi saanut koskettaa ollenkaan lattiaan. Tempuilu antaa mahdollisuuden kokeilla rajojaan ja kehon hallintaa. Telinerataharjoituksena toteutetussa ”Intiaanien metsästysretkessä” motivoijana, huomion herättäjänä ja tunnelmanvirittäjänä toimi opettajan käyttämä intiaanipäähine. Konstruktivismin mukaisesti lapsi tarvitsee myös linkkejä omaan elämäänsä ja mielikuvitusmaailmaansa. (Gallahue 1993, 121; Autio 1995, 153, 157; Kimonen & Nevalainen 1995, 68; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 122.) Käytimme telineradassa myös muutamia tehtäväkortteja muistuttamassa permantosarjan liikkeistä. Tehtäväkortteihin oli sekä kirjoitettu että piirretty liikkeet.

Telinerataharjoituksen opetustyylinä oli pääasiassa komentotyyli, mutta joissakin kohdissa oppilas sai itse päättää esimerkiksi siitä, miten hän ylittää joen koskettamatta lattiaan (tehtävätyyli) (Mosston & Ashworth 1994, 31). Telineradan pystyttämistä varten meillä oli käytössä runsas ja monipuolinen teline- ja välinekokoelma. Keksimme telineille ja välineille uusia käyttötapoja, esimerkiksi ponnistuslauta toimi välillä kuperkeikan alamäkenä. Otimme suunnittelussa huomioon sen, että radan pystyttämiseen käytettävää aikaa ja henkilömäärää oli normaalia enemmän. Oppilaat tulee opettaa siihen, että he pystyvät rakentamaan radan opettajan ohjeiden (esimerkiksi telinekartan) avulla. Telineradan pystyttäminen auttaa telineiden nimien oppimisesta.

Telinevoimistelujakson palaute

Telinevoimistelussa voi käyttää monenlaista palautetta (kuvio 8) (Ekola 1983, 39; Siedentop 1983, 198; Holopainen & Eloranta 1989, 35; Luhtanen 1989, 303; Keskinen 1992, 71 - 72; Rink 1992, 23; Gallahue 1993, 125). Korostimme opetusjaksolla välitöntä (taulukko 2), henkilökohtaista, positiivista ja rakentavaa palautetta, joka kohdistui suorituksen sijaan yrittämiseen. Tällä telinevoimistelujaksolla palaute oli pääosin suunnattu opettajalta oppilaille. Kuitenkin myös opettaja sai palautetta oppilailta ja toisilta opettajilta. Liikuntatunneille sopisi hyvin myös oppilaiden toisilleen antama pari- ja ryhmäpalaute. Tälle ryhmälle ne olivat kuitenkin uusia palautemuotoja, joten luovuimme niistä, koska ne olisi pitänyt opetella erikseen.



KUVIO 8. Palautteen antamisen monimuotoisuus Ekolan (1983, 39), Siedentopin (1983, 198), Holopaisen & Elorannan (1989, 35), Luhtasen (1989, 303), Keskinen (1992, 71 - 72), Rinkin (1992, 23) ja Gallahuen (1993, 125) mukaan muotoiltuna

TAULUKKO 2. Opettajan antama välitön palaute telinevoimistelujakson aikana

PALAUTE	Yksilöllinen	Ryhmä
Välitön	X	X
Jälkeenpäin	(X)	X

Opetuksessa oppilaan saamalla palautteella tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa, jota oppilas käyttää hyväkseen ohjatessaan suoritustaan tavoitteiden suuntaisesti. Palautteen antamisen tarkoitus on edistää onnistuneiden suoritusten määrää ja saada täten oppimisen taso mahdollisimman korkeaksi. Palautetta saadaan sekä itse suorituksesta että tuloksesta ja sitä tulee antaa tavoitteiden suuntaisesti. Hyvä yritys -palaute sopii lapsille, jotka jo uskovat itseensä ja omiin kykyihinsä. Tällainen palautteenanto antaa oppilaalle suorituksesta realistisen kuvan. Liiallinen positiivinen palaute saattaa aiheuttaa ristiriitoja oppilaan realististen taitojen kanssa. Minäsuuntautuneilla oppilailla hyvä yritys -palaute saattaa ”ruokkia” hyvänä kokemisen tunteita. Työskentelytapaan liittyvä palaute tulee antaa ensin koko ryhmälle ja vasta sen jälkeen henkilökohtaisesti. Tekeminen tulee keskeyttää ennen palautteen antoa. (Ekola 1983, 39; Siedentop 1983, 197 - 198; Holopainen & Eloranta 1989, 35; Luhtanen 1989, 303; Keskinen 1992, 71 - 72; Rink 1992, 23.)

Ulkoisen palautteen merkitys korostuu alkuopetusikäisten taidon opettelussa. Liikkeessä edistymisestä annettavan palautteen tulee olla monipuolista ja sitä tulee saada riittävästi. Sisäisen palautteen merkitys korostuu taidon kehittämisessä. Oppilas saa jokaisesta suorituksesta itse tuntemansa palautteen. Palautteen laatu riippuu siitä, miten hyvin oppilas pystyy omien aistiensa avulla sisäistämään saamansa tiedon. Humanistisessa oppimiskäsitellessä korostuu oppijan keskeinen rooli toimijana, kokijana ja itsereflektoijana. Oppilaat tulisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa totuttaa itsearviointiin. Telinevoimistelujakson aikana oppilaat antoivat itselleen palautetta itsearvioinnin avulla. (Ekola 1983, 39; Siedentop 1983, 197 - 198; Holopainen & Eloranta 1989, 35; Jääskeläinen ym. 1989, 25; Kalaja 1989, 310; Luhtanen 1989, 295, 303; Keskinen 1992, 71 - 72; Rink 1992, 23; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 140, 157 - 158.)

Taitopalaute perustuu opettajan ”virhesilmään”. Opettajan tulisi tuntea liikkeen sisältö ja opetusmenetelmät mahdollisimman hyvin. (Luhtanen 1989, 296 - 297.) Virheitä korjattaessa opettajan tulee keskittyä olennaisimpiin virheisiin, yksi virhe kerrallaan. Virheiden korjaaminen tulee aloittaa liikeketjun alkupäästä, koska usein oppilaalla ei ole käsitystä liikkeen kulusta. (Kalaja 1989, 310.) Kehitimme virhesilmäämme observoiden ja arvioiden videolta jokaisen oppilaan telinevoimistelutaitoja mittaavat alku- ja loppu-testit. Tarkkailijoiden määrä (2) kohottaa observoinnin luotettavuutta. Palautteen antamista voi korostaa visuaalisten apuvälineiden esimerkiksi videoinnin avulla (Luhtanen 1989, 297). Näytimme oppilaille volttharjoituksesta kuvatun videon. Myös koko koulu näki kyseisen luokan oppilaiden voltit aamunavauksen yhteydessä.

Arvioimme omaa toimintaamme tunnin aikana, sen jälkeen ja koko jakson jälkeen. Jatkuva arviointi antaa totuudenmukaisimman kuvan toiminnastamme. Arviointi on opetuksen suunnittelun ja ohjauksen apuväline. (Jääskeläinen ym. 1989, 25; Koppinen ym. 1994, 34.) Omat ajatukset tunnin aikana ja heti tunnin jälkeen antavat vahvimman palautteen työskentelystä. Annoimme tunnin jälkeen tunnin pitäneelle opettajalle palautetta tunnista ja neuvoja esimerkiksi sellaisista oppilaista, joihin hänen tulisi kiinnittää tunnin aikana enemmän huomiota.

4.5 Aineistonkeruumenetelmät ja niiden luotettavuus

Orientaatiokyselyt oppilaille

Oppilaille teetettiin orientaatioperustaa mittaavat kyselyt (liite 1). Kyselyt perustuivat Dudan (1989, 318 - 335) muokkaamaan tehtävä- ja kilpailusuuntautuneisuutta urheilussa mittaavaan kyselymittariin (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire, TEOSQ), joita muokattiin edelleen alkuopetukseen paremmin soveltuviksi. Kyselymittareista valittiin vahvimmin korreloineet väitteet. Tavoiteorientaatiota mittaava kysely teetettiin oppilasryhmälle jo ensimmäisellä luokalla (liite 1a). Tuolloin väitteet muotoiltiin lyhyiksi ja yksinkertaisiksi. Toisella luokalla väitteet olivat moniselitteisemmät (liite 1b). On vaikea arvioida, kuinka moni oppilaista muisti vastanneensa lähes samaan kyselyyn jo aiemmin. Kysymykset luettiin ääneen. Tämä auttoi varmasti väitteiden ymmärtämisessä, koska osa väitteistä oli melko monimutkaisia ja vaikeita. Kyselyn kysy-

mykset perustuivat asteikkoihin eli skaaloihin. Kysymykset olivat väittämiä, joista oppilas valitsi sen, miten voimakkaasti hän oli samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittäjä. Monivalintatyyppejä kysymyksiä on kritisoitu siitä, että ne kahlitsevat vastaajan valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Niiden etuna on kuitenkin sisällön selkeys. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 195, 197.)

Puolet kysymyksistä mittasivat oppilaan minäorientoituneisuutta ja toiset puolet tehtäväorientoituneisuutta. Pisteytimme vastaukset (1 - 5) (liite 2a) ja analysoimme niitä orientaatioperustan mukaisesti näihin kahdessa osassa, koska orientaatioperustat eivät ole toisensa vastakohtia. Laskimme molempien orientaatioiden vastauksille keskiarvot (liite 2b). Jotkut oppilaat (esimerkiksi Kati) saivat korkeat pisteet molemmista orientaatioista. Otimme oppilaiden vastausten tulkinnassa huomioon sen, että oppilaiden vastauksiin oli saattanut vuoden aikana vaikuttaa koulussa opittu, opettajan odotusten mukainen vastaustapa. (ks. liite 3).

Nämä kyselyt olivat tutkimuksemme yksi aineistonkoontimenetelmä (Soininen 1995, 82). Kyselytutkimuksen etuna on se, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto. Kyselymenetelmän tehokkuus piilee siinä, että se säästää tutkijoiden aikaa ja vaivannäköä. Kyselylomakkeen huolellinen suunnittelu helpotti aineiston käsittelyä. Monivalintavastaukset voitiin nopeasti käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida ne tietokoneen avulla. (Hirsjärvi ym. 1997, 191, 193.)

Tutkijat ovat epävarmoja siitä, voiko tavoiteorientaatiota mitata alle kaksitoista vuotiailta (Nicholls 1989, 33 - 35; 1992, 34 - 35). Onko asenteiden mittaaminen ylipäätään mahdollista? Tutkimuksemme kyselyn vastaajina olivat peruskoulun toisen luokan oppilaat. Emme voi olla varmoja siitä, ovatko oppilaat vastanneet kysymyksiin rehellisesti ja huolellisesti (Hirsjärvi ym. 1997, 191).

Luokanopettajan arviointi

Yhtenä aineistokeruumenetelmänä oli luokanopettajan arviot oppilaiden tavoiteorientoituneisuudesta (liite 3). Hän valitsi luokasta viisi eniten minä- ja tehtäväorientoitunutta oppilasta. Opettajaa oli etukäteen informoitu sekä kirjallisesti että suullisesti minä- ja tehtäväorientoituneisuuden eroista. Lisäksi luokanopettaja täytti kaavakkeen, jossa hän

arvioi numeroarvioinnilla (1 - 4) jokaisen luokan oppilaan kyvykkyyttä yhteistyötaidoissa. Luotettavuuden kannalta on meidän tutkijoiden tärkeä pohtia, ymmärsikö luokanopettaja millä perusteella oppilaiden tavoiteorientaatio määräytyy.

Oppilaiden orientaatioperustan ja käyttäytymisen havainnointia

Selvitimme tutkimuksessamme havainnoinnin avulla, miten minä- ja tehtäväorientoituneet oppilaat todellisuudessa käyttäytyvät telinevoimistelutunneilla (liite 3). Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä, suoraa tietoa ihmisten toiminnasta ja käyttäytymisestä heidän luonnollisessa ympäristössään. Havainnointi kertoo, onko ihmisten toiminta heidän kertomansa mukaista. (Hirsjärvi ym. 1997, 209 - 210.) Havainnoimme aktiivisesti oppilaiden orientaatioperustaa liikuntatuntien ohella myös erilaisissa luokkatilanteissa. Luokkatilanteissa tapahtuneen havainnoinnin tarkoituksena oli vahvistaa orientaatioperustakyselyn ja opettajan arvioinnin perusteella tehtyjä orientaatioluokitteluja oppilaista.

Hirsjärven ym. (1997, 211) mukaan havainnointimenetelmiä on useita. Havainnoinnin lajit koostuvat kahdesta ääripäästä. Observointi voi olla systemaattista ja jäsenneiltyä tai vapaata ja luonnolliseen tilanteeseen mukautunutta. Havainnoijan rooli voi olla ulkopuolinen toimija tai ryhmän toimintaan osallistuja. Patton (1990, 206 - 210) kirjoittaa havainnoinnin variaatioista. Tämän mukaan tutkija voi havainnoidessaan olla osallistuja tai sivustakatsoja tai jopa näitä molempia. Havaintomme telinevoimistelutunneilla perustuivat sekä opettajan että observoijan rooleihin. Tutkijan tulee itse valita keinot, joiden avulla hän löytää parhaiten haluamansa tiedot. Ihmisen käyttäytymiseen saattaa vaikuttaa tieto siitä, että häntä havainnoidaan. Sen vuoksi onkin parempi, ettei ihminen tiedä havainnoinnista. Tästä herää kysymys siitä, onko eettisesti oikein tarkkailla ihmistä hänen tietämättään.

Jokainen oppitunti videoitiin kahdella liikuntasalin vastakkaisiin nurkkiin sijoitetuilla videokameroilla. Syrjälän & Nummisen (1988, 90) mukaan tutkimuksen tekijällä on keskeinen rooli aineistonkeruussa. Tutkijan tulee tallentaa aineistoa objektiivisesti. Teknisten laitteiden käyttö on tae tallennuksen objektiivisuudelle. Soinisen (1995, 82) mielestä teknisten laitteiden käyttö aineistonkeruussa ei vähennä tutkijan merkitystä. Omasa tutkimuksessamme videointi oli välttämätön keino tallentaa kahdeksan tapausoppilaan käyttäytyminen telinevoimistelujakson aikana. Videointi mahdollistaa tutkimus-

materiaalin havainnointia yhä uudelleen, tapahtumien litteroinnin ja tarkistettavuuden. Siirsimme kameroita välillä parempiin kuvauspaikkoihin, esimerkiksi volttimonttuun hypittäessä. Oppilaat eivät näyttäneet häiriintyvän videokameroista eli opetus tapahtui tällöin kameroista huolimatta luonnollisessa tilanteessa. Videokameroita ei myöskään häiritty, joten saimme kuvatuksi juuri sitä, mitä oli tarkoituskin. Välillä äänet olivat epäselviä, koska kamerat olivat liian kaukana. Mikrofonien määrän lisääminen ja niiden hajanainen sijoittelu olisi voinut parantaa äänten kuulumisessa. Myös liikkeet olivat välillä melko epäselviä ja huonosti observoitavissa. Kameroiden määrän lisääminen olisi ehkä parantanut kuvia, mutta observointia olisi vaikeuttanut usean videonauhan samanaikainen observointi.

Observoimme kaikki telinevoimistelujakson tunnit kuvanauhoilta käyttäen apuna lehtori Keskitalon laatimaa observointiohjeistoa ja -kaavaketta. Havainnoinnin luotettavuuteen ja tarkkuuteen vaikuttavat sekä tietojen kokoamisen systemaattisuus että observointimenetelmien ennakkosuunnittelu. ”Observointi voi olla toisaalta erittäin pitkälle luokiteltua ja jäsenneltyä, yksityiskohtaista muistiinpanotekniikkaa edellyttävää havainnointia tai kokonaisvaltaista tapahtumien ja käyttäytymisen kuvausta” (Anttila 1996, 218). Observoimme oppilaiden suorituskäyttäytymistä yksityiskohtaisesti arvioiden jokaisen liikkeen onnistumisen, tehon ja motivaation numeerisesti tai tarkasti kuvaillen. Sosiaalisen käyttäytymisen observointi oli kokonaisvaltaisempaa ja tulkinnallisempaa. Havainnoitimme kohdistui verbaalisen ilmaisun lisäksi non-verbaaliseen viestintään eli ilmeisiin, eleisiin, asentoihin ja liikehdintään. (Anttila 1996, 218.) Oli hyvä asia, että olimme itse pitäneet niitä tunteja, joita havainnoimme. Tällöin havainnoinnin tukena, tiedostettuina, olivat tunnille asetetut tavoitteet.

Havainnointi on subjektiivista ja inhimillistä toimintaa. Tässä tutkimuksessa saatoimme molemmat kiinnittää huomiota hyvin erilaisiin asioihin tai samaan asiaan, tarkastellen sitä eri näkökulmasta. Tutkijoiden subjektiiviset näkemykset tuovat tutkimukseen monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta. (Eskola & Suoranta 1996, 79.) Observoimme itse kaikki jakson telinevoimistelutunnit. Samat observoijat kohottavat havainnoinnin reliabiliteettia. Validiteettia parantaa mielestämme se, että videoiden avulla pystyimme käyttämään hidastusta liikkeiden analysoinnin ja pisteyttämisen helpottamiseksi ja tarkentamiseksi. Tuntien videointi mahdollisti sen, että analysointi voitiin suorittaa rauhas-

sa ja epäselviin tilanteisiin voitiin palata myöhemmin.

Observoituamme kuvanauhat kokosimme havaintomme jokaisesta oppilaasta tiivistyneemmäksi ja jäsentyneemmäksi kokonaisuudeksi. Tämän jälkeen keskustelimme havainnoistamme tuoden esiin omat näkökulmamme kustakin oppilaasta. Pohdiskelujen jälkeen kirjoitimme oppilaiden tapauskuvaukset lopulliseen muotoonsa kuljettaen rinnalla telinevoimistelutestien, orientaatiokyselyn, opettajan arvioinnin sekä koetun pätevyyden välittömien arviointien tuloksia. Havainnoinnissa tapahtuvat mahdolliset virheet johtuvat toiminnan väärästä kirjaamisesta muistiinpanoihin tai havainnoinnin arvaamisesta (Anttila 1996, 221).

Telinevoimistelun lajitaitoja mittaavat testit

Teetimme oppilaille telinevoimistelujakson alussa ja lopussa telinevoimistelun taitotestistön liikkeitä. Liikkeet koostuivat kolmesta perusliikemuodosta eli vartalon taittamisesta ja ojentamisesta, pyörimisestä sekä hyppäämisestä. Liikkeinä olivat heitto-ojennus, kuperkeikka eteenpäin, käärynpyörä voimistelupenkin yli ja kyykkyjännehyppy poikittaisella telineellä (liite 4). Nämä liikkeet on todettu päteviksi telinevoimistelutaitojen mittareiksi. (Holopainen 1990, 179 - 184.) Liikkeiden testikäyttöä ei ole kuitenkaan tutkittu alkuopetusikäisillä oppilaille. Observoimme jokaisen oppilaan suoritukset videolta pisteyttäen ne asteikolle 1 - 5. Observoimme ensin oppilaan alkutestin ja heti tämän jälkeen saman oppilaan lopputestin. Tällaisella observointimenetelmällä oppilaan kehittyminen / kehittymättömyys tuli selvästi ilmi. Mukautimme pisteytystä alkuopetusikäisiin oppilaisiin, koska tämän ikäisten oppimisvalmiudet ja oppiminen eroavat vanhemmista oppilaista. Oppilaan arvosanan tuli vastata liikkeelle asetettuja vaatimuksia (liite 5 ja liite 6a). Säilytimme liikesuoritusten arvioinneissa johdonmukaisen ja selkeän linjauksen. Laskimme tämän jälkeen oppilaiden alku- ja lopputestien pisteiden keskiarvot (liite 6b), joista näkyi oppilaiden telinevoimistelutaitojen kehittyminen näissä liikkeissä kyseisen jakson aikana.

Vastasivatko telinevoimistelutestit tarkoitustaan? Kaikkiin testeihin tulee suhtautua kriittisesti. Ainoastaan käyttämämme käärynpyörätesti ei vastannut tarkoitustaan. Testissä oppilas teki käärynpyörän penkin yli, mutta käärynpyörää tehdään kuitenkin useimmiten permannolla. Useat oppilaat saivat juuri tämän vuoksi testissä keskimääräistä

huonomman pistemäärän, vaikka kärrynpyörä penkin yli on kärrynpyörän helpotettu muoto (Holopainen 1990, liite 2). Meidän olisi testin asettajina pitänyt ennakoida tilanne ja vaihtaa tämä yleiseksi kärrynpyörätestiksi muodostunut testi johonkin toiseen testiin esimerkiksi kärrynpyörään permannolla.

Tarkastellessamme oppilaiden telinevoimistelutaitoja mittaavia alku- ja lopputestisuorituksia havaitsimme, että testituloksiin tulee suhtautua kriittisesti. Testien tulokset kirjattiin sellaisenaan, vaikka oppilas olisi tunneilla suoriutunut vastaavasta liikkeestä huomattavasti paremmin. Joidenkin oppilaiden osalta tuloksia tulee kuitenkin selittää esimerkiksi selkeällä epäonnistumisella. Oppilas saattaa tehdä testissä väärää liikettä, esimerkiksi eräs oppilas teki lopputestissä kuperkeikan sijasta puolivolttia. Jos opettaja havaitsi testitilanteessa väärän liikkeen, hän antoi uuden suorituskerran. Oli myös oppilaita, jotka kävivät ennen testejä juttelemassa opettajan kanssa. Esimerkiksi Fanni kävi kertomassa opettajalle kipeästä jalastaan, mutta testeissä hänen jalkakipuaan emme huomanneet. Hän saattoi ”pedata” selitystä huonolle suoritukselle tai pelkäsi muuten tulevaa suoritusta. Minäorientoituneilla esiintyy usein tällaisia piirteitä. Testeissä saattaa olla myös niin kutsuttuja väliintulevia muuttujia, jotka häiritsevät suoritusta. Esimerkiksi lopputestissä ponnistuslaudalle juokseva oppilas (Santeri) häiriintyi, koska eräs oppilas juoksi samanaikaisesti ponnistuslaudan ja hyppyarkun välistä huomaamatta suorittamassa olevaa oppilasta.

Keskittymättömyys oli yksi testien liikesuorituksen onnistumista alentava tekijä. Esimerkiksi kuperkeikan (eteenpäin) osalta oli selkeästi havaittavissa keskittymättömyyttä, koska liike jo periaatteessa osattiin. Aiemmin opittujen liikkeiden testit osoittivat sen, ettei nopeaa oppimista enää hienosäätövaiheessa tapahdu. Jännittämistä testitilanteissa ei ollut havaittavissa. On kuitenkin mahdollista, että emme havainneet joidenkin oppilaiden jännittämistä. Jännittäminen saattaa joko parantaa tai heikentää suorituksen tasoa. Telinevoimistelutestien osalta emme havainneet oppilaiden välistä kilpailua. Kuitenkin jotkut oppilaat saattoivat pitää testitilannetta kilpailutilanteena, jonka vaikutus voi olla yhtä hyvin positiivinen kuin negatiivinen.

Telinevoimistelutestien ulkoista reliabiliteettia kohottaa se, että alku- ja lopputestien testaajina olivat samat henkilöt sekä testeissä käytettiin samoja telineitä molemmilla kerroilla.

Oppilaiden välitön itsearviointi telinevoimistelutunnilla

Oppilaiden välitön itsearviointi oli yksi merkittävimmistä aineistoistamme. Oppilaat arvioivat jokaisen liikuntatunnin aikana useita kertoja juuri suoritettua liikkeen tai toiminnan onnistumista sekä senhetkistä jaksamista ja viihtymistä. Jokaisella oppilaalla oli liikuntasalin reunalle asetettu pääprojektissa kehitellyt itsearviointikaavakkeet (liite 7). Oppilaat olivat käyttäneet samaa itsearviointikaavaketta jo ensimmäisellä luokalla. Arviointitapahtuma oli oppilaille siis entuudestaan tuttu. Kaavakkeiden täyttäminen kerättiin luokassa kuitenkin vielä ennen telinevoimistelujaksoa. Kaavakkeet sijoitettiin joka tunti samalle paikalle, jotta oppilas löysi nopeasti oman paikkansa. Kaavakkeesta oli näkyvissä vain yksi rivi kerrallaan. Oppilas ei nähnyt edellisiä vastauksiaan, jotka olisivat saattaneet vaikuttaa arviointiin. Tietystä pillin vihellyksestä oppilaat asettuivat oman arviointikaavakkeen viereen kuuntelemaan arviointiohjeita, esimerkiksi kuinka hyvin onnistuit pakenemaan hippaa. Tällainen arviointiohje annettiin välittömästi hipan jälkeen. Oppilas arvioi onnistumistaan rastittamalla sopivimman kasvokuvan. Tämän lisäksi hänen tuli arvioida senhetkistä jaksamista rastittamalla esimerkiksi isoin neliö, jos voimia oli paljon jäljellä. Myös mielekkyyttä kuvasivat kasvokuvat. Kun oppilas oli arvioinut kyseiset kohdat, hän sai palata opettajan osoittamaan paikkaan. Joku harjoittelijoista kävi muun toiminnan aikana vaihtamassa kaavakkeiden seuraavat rivit esille. Tällä varmistimme sen, että oppilaiden vastaukset olivat oikealla rivillä. Jos huomasimme, että jonkun oppilaan kaavake on heilahtanut liian aikaisin seuraavalle riville, numeroimme rivit heti uudelleen. Koppisen ym. (1994, 20) mielestä jatkuva arviointi on mielekästä, kun se kohdistuu pelkän lopputuloksen sijaan koko prosessiin. Tutkimusprojektia varten kehitetty itsearviointikaavake soveltuu mielestämme hyvin alkuopetusikäisille.

4.6 Tutkimusjoukon valinta

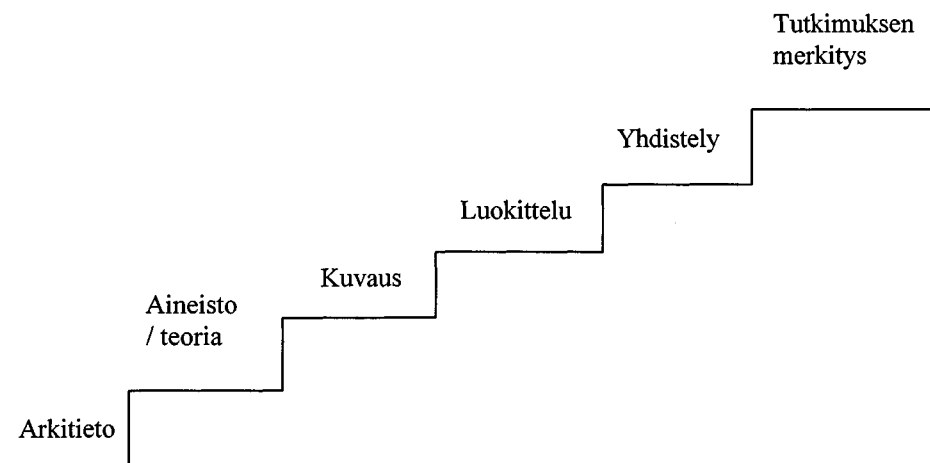
Tarkoituksenamme oli ottaa luokasta mahdollisimman monipuolinen otos. Jokainen oppilas on kuitenkin yksilö, joten tutkimustuloksemme eivät ole yleistettävissä. Pyrimme poimimaan tutkimukseemme luokasta tavoiteorientaatioltaan erilaisia tyttöjä ja poikia. Kyselyiden ja luokanopettajan jaottelun lisäksi tarkkailimme itse oppilaiden toimintaa eri oppituntien aikana ja pyrimme näin saamaan oppilaan tavoiteorientoituneisuudesta mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Oppilaiden, joiden tavoiteorientoituneisuuden toinen puoli on vahvasti esillä, antaa selkeimmän kuvan orientoituneisuuden vaikutuksesta oppilaan liikuntatuntikäyttäytymiseen. Valintaamme vaikutti orientaatioperustan ja sukupuolen lisäksi telinevoimistelun taitotestit (taulukko 3). Valitsimme alku- ja lopputestien pistemäärien keskiarvojen perusteella sellaisia oppilaita, joiden taidot olivat kehittyneet jakson aikana (Santeri, Eetu ja Saara) ja sellaisia, joiden taitotaso oli pysynyt samassa tai taantunut (Kati, Ulla, Kaarlo ja Henri). Valitsemamme oppilaat olivat taitotasoltaan luokan keskitasoa. Täten lahjakkuuserot eivät ole merkittävänä tekijänä.

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon valintaan vaikuttaneet tekijät

OPPILAS	SUKUPUOLI	ORIENTAATIO- PERUSTA	TELINEVOIMISTE- LUTAITOJEN KEHITTYMINEN
Kati	Tyttö	Minä	-0,25
Ulla	Tyttö	Tehtävä	+0,25
Fanni	Tyttö	Minä	(ei ollut mukana alkutesteissä)
Kaarlo	Poika	Minä	+0,25
Santeri	Poika	Minä	+1,25
Eetu	Poika	Tehtävä	+1,25
Saara	Tyttö	Tehtävä	+0,75
Henri	Poika	Tehtävä	-0,75

4.7 Aineiston analyysi

Syrjälä & Numminen (1988, 118) toteavat, ettei kvalitatiivisen aineiston järjestelyyn ja tulkintaan ole olemassa yleispäteviä ohjeita. Tutkijan on siis luotava itse omat aineiston järjestelytapansa. Kuitenkin siihen pätevät samat säännöt kuin tutkimuksen tekoon yleensä, eli systemaattisuus, perusteltavuus, kattavuus, rationaalisuus ja totuudellisuus. Eskola & Suoranta (1998, 138) puolestaan toteavat laadullisen aineiston analysoinnista, että sen tarkoitus on saada aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkimuskohteesta. Analysoinnin tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja kasvattaa sen informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja mielekäs kokonaisuus. Alasuutarin (1999, 39) mukaan laadullinen analyysi muodostuu kahdesta vaiheesta eli havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännön tutkimustyössä nämä vaiheet nivoutuvat yhteen. Tutkimuksessamme keräsimme tietoa toisluokkalaisten lasten telinevoimistelutuntikäyttäytymisestä, telinevoimistelutaitojen kehittymisestä, orientaatiope- rustasta sekä välittömän koetun pätevyyden arviointitaidoista kyselyillä ja havainnoinnilla. Käsitelimme ja analysoimme eri menetelmillä saadut tiedot, ennen kuin ryhdyimme tekemään tulkintoja tutkimuskohteestamme.



KUVIO 9. Laadullisen analyysin portaat pohjautuen Deyn (1993, 53) malleihin

Aineiston analyysin periaatteet pohjautuvat tässä tutkimuksessa Ian Deyn (1993, 53 – 54) ajatuksiin analyysin etenemisestä (kuvio 9). Hän kuvaa laadullisen aineiston analyysin vaiheita monin eri tavoin muun muassa lineaarisesti, spiraalinomaisesti sekä vertauskuvallisesti haluksi kiivetä vuorelle. Tämän vertauskuvan pohjalta rakensimme omat

laadullisen analyysin portaat. Ylimmän portaan saavuttaminen edellyttää tutkijalta huolellista keskittymistä yhteen askelmaan kerrallaan. Ennen ensimmäiselle portaalle astumista eli aivan tutkimuksen alussa meillä oli tutkittavasta asiasta vain arkitietoa ja -kokemusta.

Ensimmäisen portaan saavuttaminen edellytti perusteellista ja monipuolista tutkimusaineiston teoriataustaan perehtymistä. Järkevintä oli käsitellä teoriaa pieninä kokonaisuuksina kerrallaan ja rakentaa siten laajempaa ja syvempää ymmärrystä tutkimuksen teoriasta. Teoria antoi kerätylle aineistolle suuntaviivoja tutkimuksen toteuttamiseen sekä nosti aineiston arvoa ja avasi silmiä uusille mahdollisuuksille. Analyysin seuraavalla eli toisella portaalla kuvailimme aineistoa, oppilaiden suorituskäyttäytymistä ja sosiaalista käyttäytymistä, osin määrällisin, mutta pääosin laadullisin menetelmin. Kolmannella portaalla luokittelimme aineiston. Jäsentelimme ja tulkitsimme havainnointimuistiinpanot tapausoppilas kerrallaan. Neljäs porras oli hyvin vaativa ja aikaavievä analysointiprosessi. Yhdistimme kaikki tutkimuksesta saadut tiedot ja rakensimme kustakin tapausoppilaasta kokonaiskuvauksen. Tavoitteenamme oli kuvata oppilaan tavoiteorientaatiota telinevoimistelutunneilla ja arvioida oppilaan koetun pätevyyden välittömien arviointien realistisuutta. Seuraavaksi kokosimme minä- ja tehtäväorientoituneiden oppilaiden käyttäytymisestä ja arvioinneista löytyneitä yhteneväisyyksiä ja säännönmukaisuuksia.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 137) mukaan tutkijan olisi pystyttävä kuvaamaan tuloksensa avoimesti, mahdollistaen siten lukijalle omien tulkintojen muodostamisen tutkimuskohteesta. Olemmekin pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme tavoitteita, vaiheita ja tuloksia erityisen tarkasti. Nyt meillä oli käsissämme tutkimuksen tulokset. Oli aika pohtia tutkimuksen merkitystä. Viimeisen askelman saavuttaminen edellytti meiltä teorian ja tulosten sitomista yhteen sekä merkityksen löytämistä koko tutkimusprosessille. Tämän lisäksi olemme tulkinnoissamme jättäneet tarkoituksellisesti joitakin avoimia kysymyksiä ja ihmettelyjä ilmaan, joihin lukijalla on mahdollisuus ottaa kantaa. Monet käsittelemämme asiat ovat hyvin monimerkityksellisiä.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Tapausoppilaat -yksilöitä jokainen

Seuraavaksi pääsemme tutustumaan tarkemmin tapausoppilaidemme telinevoimistelutaitojen kehittymiseen jakson aikana. Yritämme myös löytää ne syyt, jotka ovat vaikuttaneet taitojen kehittymiseen tai kehittymättömyyteen. Tapausoppilaiden yhteistyötaidot ovat myös tarkastelun alla. Miten he kohtaavat luokkatoverinsa vaihtuvissa tilanteissa ja olosuhteissa? Yhteenvetokappaleissa peilataan tapausoppilaiden yhteistyötaitoja ja suoriutumiskäyttäytymistä heidän tavoiteorientaatioperspektiiveihinsä. Samoissa kappaleissa etsimme syitä oppilaiden välittömän koetun pätevyyden arviointien realistisuudelle tai epärealistisuudelle.

Olemme havainnointimme ja kirjallisuuden avulla koonneet listan niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat mielestämme eniten tapausoppilaidemme koetun fyysisen pätevyyden arvioinnin realistisuuteen tai epärealistisuuteen.

1. Tuntematon muuttuja

Oppilaaseen liittyvä seikka, jota observoijat eivät ole huomanneet. Esimerkiksi oppilaiden väliset jännitteet, syrjintä, jopa kiusaaminen, joka vaikuttaa tapausoppilaan mielialaan, suoritukseen ja siten myös arviointeihin.

2. Lajin merkitys

Sarlinin (1995, 22) mukaan lapsi arvioi pätevyyttään eri tavoin eri liikuntalajeissa. Tapausoppilaamme saattavat kokea telinevoimistelua kohtaan ennakkoluuloja, pelkoja tai eivät pidä siitä sen suorituskeskeisyyden vuoksi. Myönteisesti pätevyyttään tässä lajissa voi arvioida oppilas, joka on voimistelun harrastaja ja kokee sen itselleen rakkaaksi ja innostavaksi. Mielestämme oppilaan asenne lajia kohtaan ei voi olla vaikuttamatta arviointiin.

3. Subjektiiiset onnistumisen kokemukset

Liukkonen (1996, 5; 1997, luento) toteaa urheilun alueelta tehtyjen tutkimuksien osoittavan, että koettua pätevyyttä säätelevät subjektiiiset onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, jotka eivät aina vastaa objektiivista suoritustulosta. Tähän liittyy mielestämme oppilaiden saama henkilökohtainen palaute tunneilla. Jakson aikana pyrimme

kannustavaan yleiseen ja oppilaskohtaiseen palautteen antoon. Mielenkiintoista olisikin tietää, millainen vaikutus palautteellamme on ollut tapausoppilaidemme välittömiin arviointeihin. Onko palaute ymmärretty kannusteeksi, palkkioksi vai moitteeksi? Pyrimme luomaan telinevoimistelutunneille sellaisen ilmapiirin, jossa on piirteitä tehtäväsuuntautuneesta ilmapiiristä. Tämän on todettu olevan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen ja korkeaan koettuun pätevyyteen.

4. Myönteinen käsitys fyysisistä kyvyistä

Fyysisen minäkäsityksen tutkimuksissa on todettu, että 7 - 12-vuotiailla oppilailla on yleensä myönteinen käsitys omista fyysisistä ominaisuuksistaan. Tyttöjen fyysinen minäkäsitys on osoittautunut alhaisemmaksi kuin poikien. Minäkäsityksen on huomattu realisoituvan ja heikkenevän kouluvuosien aikana, vaikka positiiviset käsitykset omista fyysisistä kyvyistä säilyvätkin aina noin 12-vuotiaaksi asti. (Sarlin 1995, 24) Tätä seikkaa ei arviointeja tarkasteltaessa voitu ohittaa. Itsearvostuksen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta on pätevyyden kokeminen tärkeää. Siispä lasten myönteiset arviot itsestään ovat ilahduttavaa katsottavaa.

5. a) Alhainen itsearvostus

Sarlin (1995, 23) mukaan pätevyyden kokemukset ja arvioinnin realistisuus kertovat lapsen itsearvostuksen laadusta. Lapsi, jolla on alhainen itsearvostus kokee itsensä pätemättömäksi eikä osaa arvioida heikosti menestyvien alueiden tärkeyttä itselleen. Tällainen lapsi myös yli- tai aliarvioi itsensä suhteessa opettajan arviointeihin, eli minäkäsitys on epärealistinen.

b) Korkea itsearvostus

Korkean itsearvostuksen omaava lapsi kokee itsensä suhteellisen päteväksi fyysisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella pätevyyden alueella. Hänellä on kyky määrittää tietyn alueen tärkeys itselleen; missä menestyn ja missä en menesty. Lapsi osaa arvioida itseään yleisesti samalla tavoin kuin opettaja. (Sarlin 1995, 22).

Itsearvostuksen kehittyminen lapsella on monimuotoinen prosessi, johon vaikuttaa suuri määrä tekijöitä, koulu yhtenä tärkeimmistä. Havaintomme tapausoppilaista on yleensä antanut joitakin viitteitä heidän itsearvostuksestaan. Olemme siis pyrkineet huomioidaan sen arviointien realistisuuden pohdinnassa.

6. Tavoiteorientaation merkitys

Tärkein tekijä koetun pätevyyden välittömässä arvioinnissa on tapausoppilaan orientaatiopohja. Tehtävä- ja minäorientaatio määräävät, *miten* oppilas kokee menestyksen ja

arvioi pätevyytensä (Liukkonen 1997, luento.) Olemme ymmärtäneet tämän siten, että oppilas arvioi suorituksen jälkeen onnistumistaan, jaksamistaan ja viihtymistään oman orientaatiopohjansa perusteella. Tehtäväorientoitunut oppilas kysyy itseltään: Opinko uutta? Kehityinkö? Yritinkö parastani? Minäorientoitunut oppilas kysyy itseltään: Voinko? Olinko parempi kuin muut? Pääsinkö helpommalla? Nämä hieman kärjistetyt kysymykset valottavat sitä arviointihetkeä, minkä eri orientaatiopohjan omaavat lapset käyvät läpi. Sekä tehtävä- että minäorientoituneet lapset voivat kokea korkeaa fyysistä pätevyyttä suoritusilanteissa, mutta he perustavat pätevyytensä erilaisille asioille.

Kati

Kati on minäorientoitunut oppilas, joka telinevoimistelutaitojen alku- ja lopputestien perusteella ei ollut kehittynyt lainkaan. Telinevoimistelutunneilla Kati oli liikuntataidoiltaan keskitason oppilas. Hän ei erottunut ryhmästä erityisen lahjakkaana tai heikkona oppilaana. Kati on hyvin omassa ryhmässään viihtyvä tyttö, jolla on kavereita myös ryhmän ulkopuolelta. Telinevoimistelutunneilla hän ei häirinnyt tunnin kulkua, ei etuillut tai viivyttellyt eikä ”pomottanut” muita ryhmäläisiä. Hyvin joukossa viihtyväksi lapseksi hän vaikutti usein olevan kuin omissa maailmoissaan hypistellen hiuksia ja katsellen mielteliäästi jonnekin. Vaikka vuoroa odottaessaan hän jutteli kavereilleen, piti hän silti huolen omasta vuorostaan. Kun joku ryhmästä loukkasi itseään, meni koko tyttöryhmä yhdessä opettajan puheille. Katin toiminta tuntien aikana oli harkitun varovaista. Voima, terävyys ja kovempi yrittäminen puuttuivat hänen toiminnastaan. Katille näytti riittävän tehtävien läpivienti ja suorittaminen sinänsä. Hän teki liikkeisiin usein alku- ja loppuasennot. Katin ryhmässä oli luokan paras voimistelija, joka yleensä suoritti rohkeimpana uudet ja vaikeimmat liikkeet. Kati ei tarjoutunut ensimmäisenä yrittämään, vaan saattoi mennä jonon viimeiseksi tai päästää takaa muita edelleen.

Tasapaino

Matalalla puomilla tasapainottelu oli hyvin varovaista. Kyykkykäännöksissä hän tipahti alas tai jätti käännöksen tekemättä. Kävely takaperin oli myöskin varovaista ja hän joutui katsomaan kainalon alta puomia. Korkealla penkillä kävely eteen- ja taaksepäin onnistui hyvin. Kyykkykäännökset tuottivat myös tällä telineellä vaikeuksia. Kati ei keskittynyt käännöksiin, vaan pyrki nopeasti jatkamaan suoritusta. Katin tasapaino ei mie-

lestämme kehittynyt tämän jakson aikana.

Vauhdillinen tasaponnistus

Kun harjoittelimme tasaponnistusta alkuleikkien yhteydessä ja erillisenä harjoitteena permannolla, permannolta penkille ja esteiden yli, tuotti tasaponnistuksen suorittaminen Katille vaikeuksia tai hän ei viitsinyt / muistanut sitä tehdä. Vapaassa tilassa tehtynä tasaponnistuksen tarkoitus ja päämäärä eivät hahmottuneet. Permännolla hän ei löytänyt vaadittavaa rytmiä ja ajoitusta suorituksiinsa. Telineiden yhteydessä vauhdillinen tasaponnistus lähti kuitenkin kehittymään eteenpäin. Esimerkiksi ilmakuperkeikan / voltin yhteydessä tehdyt vauhdilliset tasaponnistukset kehittivät vuoroponnistuksesta täydelliseen tasaponnistukseen. Vauhdillinen tasaponnistus kehittyi myös tatin yli tehtävässä haarahypyssä. Lopputunneilla Katin tasaponnistus trampetilla sujui heti hyvin. Tähän voi vaikuttaa alkutuntien runsas tasaponnistuksen harjoittelu, joka ei sitten uudella telineelläkään tuottanut ongelmia. Katin vauhdillisten tasaponnistusten tehokkuus oli mielestämme kohtalainen (3). Vauhdillisen tasaponnistuksen harjoittelu liikkeiden yhteydessä kehittyi.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Kuperkeikkaa eteenpäin kehitettiin muun muassa tekemällä kuperkeikka porsaalta alas permannolle. Kati teki ensin kohtalaisia suorituksia tällä pisteellä, kunnes loukkasi niskansa eikä enää jatkanut suorituksia. Permännolla kuperkeikan (eteenpäin) karkea suorittaminen onnistui koko jakson ajan. Tässä ei tapahtunut muutosta parempaan. Tehokkuus ja motivaatio olivat tämän suorituksen yhteydessä kohtalaisia (3). Myös alku- ja lopputesteissä Kati sai kuperkeikasta (eteenpäin) pisteiksi kolmoset. Permantokuperkeikan onnistumiseen saattoi vaikuttaa se, että Kati lähti suoritukseen polviltaan. Tuntien aikana opettaja ei puuttanut virheelliseen alkuasentoon. Ilmakuperkeikka paksulle patjalle kehittyi permantokuperkeikkaa paremmin. Kun ensimmäisellä harjoittelukerralla Katin suoritus oli onnistumiseltaan kakkosen tasoa, kehittyi se lopussa suoritukseksi, jossa on pieniä puutteita (4). Ilmakuperkeikassa kuminauhan yli Kati oli varovainen. Hän keskittyi huolellisesti ja keräsi rohkeutta suoritukseen. Voltin karkea suoritus onnistui paksulle ja ohuelle patjalle sekä volttimonttuun. Kati suoritti voltit tehokkaasti ja motivoituneesti. Voltissa ei tapahtunut sinänsä kehittymistä, vaan oli kohtalaista kaikkien suoritusten aikana.

Kärrynpyörä

Aluksi Katin kärrynpyörän ongelmana oli käsien ja jalkojen vastakkaisuus; saman puolen jalka ja käsi eivät johtaneet liikettä. Penkin yli kärrynpyörä ei oikein onnistunut. Myös permannolla apuna käytetyt käsien ja jalkojen paikkaa kuvaavat merkit tuntuivat vain hämäävän. Katin kädet tulivat maahan samanaikaisesti ja jalat potkivat ilmaa. Välillä oli havaittavissa kärrynpyörän omaista rullaavaa sivuttaisliikettä. Aluksi Katin ongelmana oli myös pyllähtäminen kärrynpyörän alastulossa. Katin kärrynpyörä kehittyi kohtalaiselle tasolle. Kati sai alku- ja lopputesteissä kärrynpyörästä penkin yli pisteiksi kolmoset. Kärrynpyörää penkin yli harjoiteltiin vain muutamassa pisteessä, koska kärrynpyörän harjoittelussa pääpaino oli permantosuurituksissa. Hän oppi käsien ja jalkojen saman puoleisuuden. Liike kehittyi luultavasti maton yli tehtävän kärrynpyörän myötä liikkuvaksi. Kati oppi suoristamaan jalat liikkeen aikana, mutta liikettä olisi saattanut vielä helpottaa käsien suoristaminen jo alkuasennossa.

Alkuleikit

Kati oli leikkien aikana paljon kavereidensa seurassa ja läheisyydessä. Hänellä on muutama hyvä ystävä muista ryhmistä, joiden kanssa hippaleikeissä juostiin yhdessä, joita otettiin kiinni ja pelastettiin. Kati otti kiinni ja pelasti aina tyttöjä. Hän toimi joissakin tilanteissa myös itsenäisesti kavereista välittämättä. Esimerkiksi maa-meri-ilma -leikissä hän teki paikanvalintapäätöksensä itse. Kati reagoi leikeissä heti opettajan vihellyksiin, käskyihin tai musiikkiin. Leikeissä Kati viihtyi hyvin. Voittamisen aiheuttama ilo / mielihyvä näkyi selvästi esimerkiksi tuulettamisena. Katin tehokkuus alkuleikkien aikana oli kohtalaista tasoa (3). Yrittämistä olisi voinut olla enemmän.

Venyttely

Katin venytteli joskus omatoimisesti. Opettajan ollessa hetken poissa hän saattoi istuskella tai tehdä yhtä liikettä, kunnes opettaja palasi takaisin. Liikkeet hän teki suhteellisen nopeasti, eikä paneutunut venyttelyyn. Omaperäisiä liikkeitä ei ollut, vaan hän otti mallin ryhmän parhaalta tytöltä.

Oppilaan välitön itsearviointi

Kati arvioi koko jakson kaikki arvioinnit maksimipistein niin onnistumisen, jaksamisen

kuin viihtymisenkin suhteen, lukuun ottamatta kolmea arviointikysymystä: kuudennella tunnilla hän arvioi taaksepäin kuperkeikan onnistumisen kolmoseksi, yhdeksännen tunnin kärrynpyörän (maton yli) onnistumisen kakkoseksi ja mielekkyyden kolmoseksi. Yhdennellätoista tunnilla permantosarjan jälkeen Kati arvioi onnistumisensa kolmoseksi ja mielekkyyden ykköseksi. Juuri niissä kohdissa meillä observoijilla ei ollut mitään erityistä huomiota Katin suorituksista. Hän teki suoritukset aivan kuten ennenkin. Havaintojen pohjalta ei voi antaa selitystä sille, miksi hän juuri näissä kohdissa arvioi onnistuneensa huonommin kuin muulloin. Tärkeää on huomata, että jaksamisen hän ei kokenut vähentyneen missään vaiheessa. Tärkeää on myöskin se, että Kati arvioi epäonnistuneensa vasta jakson jälkipuoliskolla nuo kolme kertaa. Muodostuiko usein suoritettavasta arvioinnista hänelle varteenotettava väline arvioida itseään ja onnistumistaan vasta tuon jakson jälkipuolella? Vaatii ehkä aikaa uskaltautua laittamaan arvioinniksi muutakin kuin maksimipisteet. Ovathan arvioinnit muidenkin luettavissa.

Yhteenveto

Katin välittömät itsearviointit antavat viitteitä ensinnäkin siitä, että hän ei vielä kykene arvioimaan pätevyyttään suoritusten jälkeen. Sarlinin (1995, 21) mukaan 4 - 7-vuotiaat lapset eivät pystyneet erottamaan eri pätevyyden alueita toisistaan. Yli kahdeksanvuotiaat kykenevät jo arvioimaan itseään fyysisen pätevyyden alueella. Kyse voi olla myös subjektiivisesta onnistumisen arvioinnista, jota objektiivisesti ei aina kyetä havaitsemaan (Liukkonen 1997, luento). Tämä voi liittyä palautteenannon positiivisuuteen ja siihen millainen vaikutus sillä on Katin koettuun pätevyyteen. Kolmantena vaihtoehtona positiivisiin itsearviointeihin voi olla se, että hän kokee todellakin korkeaa fyysistä pätevyyttä suoritustilanteissa. Kati suoriutui tehtävistä kohtuullisesti ja se saattaa riittää hänelle syyksi pätevyyden positiiviseen arviointiin. Tämän vuoksi hän arvioi myös tehtävässä viihtymisen ja jaksamisen erittäin hyväksi (4). Tämä piirre on hyvin ominainen minäorientoituneille oppilaille. Eli koettu pätevyys koetaan korkeaksi, jos tehtävästä selviytyminen ei vaadi yhtä suuria ponnistuksia kuin muilla. Katillahan ei missään vaiheessa ilmennyt kovaa yrittämistä. Katille riitti se teho, millä teline tai suoritus voitiin selvittää. Katin arviointeihin ehkä voimakkaimmin on vaikuttanut juuri hänen minäorientaationsa. Katin antamat vastaukset tavoiteorientaatiota mittaaviin testeihin viittasivat aika vahvaan minäorientaatioon. Tätä tulkintaa vahvisti myös luokanopettajan huomio Katista. Kati arvioi fyysisen pätevyytensä korkeaksi, mutta se ei ole suoranai-

sessä yhteydessä tehtäväorientaatioon, kuten teoriaosuudessa kerrotaan (luku 2.5.1). Katin minäorientoituneisuus vahvistui myös suorittamamme havainnoinnin tuloksena. Katin toiminnasta puuttui tehtäväorientoituneelle oppilaalle ominainen keskittyminen yrittämiseen, oppimisprosessiin ja omaan kehittymiseen. Hänelle oli tärkeintä läpäistä tehtävät, välillä hieman oikaistenkin. Telinevoimistelussa ei oikeastaan synny tilanteita, missä selvästi näkyisi lasten välinen kilpailu ja vertailu. Katin sosiaalinen käyttäytyminen oli mielestämme tehtäväorientoitunutta. Hän kunnioitti ryhmässä jonotusvuoroja, antoi toisille suoritusrauhan eikä yrittänyt käyttäytymisellään herättää muiden huomiota. Kati tuli ryhmänsä kanssa erinomaisesti toimeen. Fyysisen pätevyyden yliarviointi voi olla myös merkki alhaisesta itsearvostuksesta. Vaikka päällepäin näytti siltä, että Kati ryhmässä ei eriarvoistettu jäseniä, saattoi Kati silti tuntee jäävänsä ryhmän taitavimman tytön varjoon. Heidän taitotasonsa ero oli aika suuri. Dudan (1997, kutsuluento) mukaan minäorientaatio on motivaatiota edistävää niin kauan, kuin yksilöllä on varmuus omista kyvyistä. Tämä pitää Katin osalta paikkansa. Hänen viihtymisensä tunneilla oli silminnähtävää ja ryhmähenki toimivaa, mikä on osoitus motivaatiosta. Sisäisen motivaation piirrettä Katin käyttäytymisessä tukevat huomiot korkeasta pätevyydestä ja viihtymisestä. Ulkoisen motivaation piirteitä olivat muun muassa haasteiden välttäminen, suorituksen lyhytjänteisyys sekä ulkoisen kontrollin (opettajan läsnäolo) tarve toiminnan jatkumiseksi muutamissa tilanteissa. Katin sosiaalinen käyttäytyminen on mielestämme tehtäväorientoitunutta ja suorituskäyttäytyminen on minäorientoitunutta. Kati ei kykene arvioimaan koettua fyysistä pätevyyttään realistisesti.

Ulla

Ulla on tehtäväorientoitunut oppilas, joka telinevoimistelun alku- ja lopputestien perusteella oli kehittynyt vain vähän. Ulla on telinevoimistelutaidoiltaan keskitason oppilas. Jo jakson alkaessa Ulla hallitsi kärrynpyörän, jonka kehittymistä häiritsi selvästi tunneilla käytetyt käsi- ja jalkamerkit. Vaikka Ulla hallitsi telinevoimistelun lajitaitoja, hänellä oli vauhdillisen tasaponnistuksen oppimisessa vaikeuksia. Ulla tuli toimeen muiden oppilaiden kanssa erilaisissa tilanteissa. Eniten ongelmia tuotti oman pöytäryhmän pojat, jotka häiritsivät suorituksia, etuivat jonossa eivätkä antaneet suoritusvuoroa. Pöytäryhmä tarkoittaa kolmen tai neljän oppilaan ryhmää, jossa oppilaat työskentelevät luokkatilanteissa. Esimerkiksi tarzan-heilahduksessa Ulla ei saanut kokeilla köysi-

heilahdusta kertaakaan, koska ryhmän pojat omivat toimintapisteen itselleen. Ulla ei kertonut näistä tilanteista opettajalle, vaan odotti kärsivällisesti omaa vuoroaan. Opettaja puuttui muutamiin tällaisiin tilanteisiin. Tällaiset tilanteet olisivat voineet osoittaa viihtymättömyyttä, mutta arvioinnit eivät sattuneet liittymään Ullan osalta tällaisiin tilanteisiin. Ulla kuuluu oppilasryhmään, joka kiltteytensä ja häiritsemättömyytensä vuoksi jää usein opettajalta huomioon ottamatta.

Ulla keskittyi huolellisesti ennen suorituksen vauhtiinlähtöä ja päätti lähes joka liikkeen loppuasentoon. Virheelliset suoritukset hän pyrki korjaamaan välittömästi. Esimerkiksi permantosarjasta unohtuneen käännöshypyn hän lisäsi palattuaan käännöshypyn alkuasentoon. Ulla teki liikkeet hallitusti. Liikkeen hallitseminen näkyi esimerkiksi rekillä heilunnassa, jossa useat oppilaat vain heiluivat vauhdikkaasti.

Tasapaino

Ulla onnistui tasapainoharjoittelun eteen- ja taaksepäin kävelyssä hyvin. Onnistumiseen ei vaikuttanut telineen korkeus eikä leveys (matala puomi, korkea penkki). Kyykkykäännökset Ulla teki varovaisesti ja horjuen. Suorituksissa oli havaittavissa huolellinen keskittyminen. Ullan parhaansa yrittäminen korostui esimerkiksi siinä, kun hän puomilta tipahtaessaan teki liikkeen uudelleen. Pöytäryhmän pojat häiritsivät keskittymistä ja liikkeen suorittamista.

Vauhdillinen tasaponnistus

Vauhdillinen tasaponnistus tuotti Ullalle vaikeuksia. Neljällä ensimmäisellä tunnilla ilmakuperkeikan vauhdillinen tasaponnistus ei onnistunut. Myöskään tasaponnistusharjoitteet permannolla, maasta penkille tai esteen yli eivät tuottaneet toivottua tulosta. Parin telinevoimistelutunnin jälkeen Ullan tasaponnistus alkoi sujua kohtalaisesti tatin yli hypyssä sekä hypyssä ponnistuslaudalta arkulle kyykkyyn. Vielä jakson lopputunneillakin Ulla ponnisti usein tasaponnistuksen sijaan vuoroponnistuksella. Ulla oli ainoa, joka ei onnistunut viimeisen tunnin volttien yhteydessä tekemään tasaponnistusta. Hän teki voltin ilman minkäänlaista ponnistusta, juosten ponnistuslaudalta volttiin. Jakson tasaponnistusharjoitteet eivät Ullalle olleet riittäviä. Opettajan olisi pitänyt ottaa huomioon Ullan vuoroponnistukseen liittyvät virheet. Ulla ei välttämättä tiedostanut tasaponnistuksensa virheellisyyttä. Rakentavan palautteen avulla virhe olisi saattanut

korjaantua. Ullan luonteen huomioon ottaen rakentava palaute olisi ollut hänelle kannustin tasaponnistuksen kehittämiseen.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Kuperkeikka porsaalta alas permannolle onnistui todella hyvin. Permännolla Ullan kuperkeikka (eteen) kehittyi alun kohtalaisesta suorituksesta (3) loppujakson hyvin sujuvaan (4) kuperkeikkaan. Viimeisessä kuperkeikkaharjoituksessa Ullan kuperkeikka lähenteli täysin oikeaa suoritusta. Pyörinnästä ylös noustessa Ulla kuitenkin auttoi nousua laittamalla jalat ristiin. Onnistuminen näytti palkitsevan suorittajaa ja hän motivoitui harjoittelemaan lisää. Alku- ja lopputesteissä Ullan kuperkeikat pisteytettiin nelosen arvoisiksi. Ilmakuperkeikka lähti kehittymään varovasti. Onnistumiseen vaikutti luultavasti tasaponnistuksen epävarmuus ja uuteen, jännittävään liikkeeseen tutustuminen. Ensimmäiset ilmakuperkeikat arvioimme kakkosen arvoisiksi eli liikkeessä oli joitakin elementtejä kasassa. Ullan suorituksissa motivaatio ja innokkuus näkyivät jo alusta lähtien. Ilmakuperkeikka kehittyi jakson aikana hyvälle tasolle (4). Vauhdin lisääminen olisi parantanut liikkeen pyörimistä. Ulla suoritti volttiharjoitteet kohtalaisen hyvin. Tasaponnistuksen puuttumisella saattoi olla vaikutusta voltin pyörimisliikkeeseenkin, koska tasaponnistus suuntaa liikettä ylöspäin ja antaa tehoa.

Kärrynpyörä

Kärrynpyörää penkin yli harjoiteltiin jakson alkupuolella ja se onnistui Ullalta kolmosen tasoisesti. Yhdensuuntaisesti tämän kanssa myös alkutestissä Ulla sai saman arvosanan. Lopputestissä Ullan kärrynpyörä penkin yli arvioitiin pisteellä neljä. Jakson aikana Ulla harjoitteli todella ahkerasti kärrynpyörää permännolla, jonka vaikutus näkyi siten myös kärrynpyörässä penkin yli. Kärrynpyörän liikemalli oli automatisoitumisen myötä sovellettavissa erilaisiin suorituspaikkoihin. Permännolla kärrynpyörän patjamerkit häiritivät Ullaa. Hän haki oikeaa puolta ja teki yrityksiä molempiin suuntiin, esimerkiksi neljännellä tunnilla Ulla teki kymmenen yritystä patjamerkkien ohjaama. Hän onnistui välillä tekemään kärrynpyörän oikealle, mutta vaihtoi silti patjamerkkien suuntaisesti vasemmalle puolelle. Ulla sovitteli ilmassa useita kertoja käsiään ja jalkojaan merkkien mukaisesti. Ulla yritti sovittaa mielikuviaan kärrynpyörän suorittamisen vaiheet opettajan ohjeiden mukaisiksi. Hän yritti tunnollisesti noudattaa ohjeita (patjamerkkejä), vaikka hän olisi onnistunut kärrynpyörässä paremmin ilman niitä. Tämän jälkeen suoritetus-

sa välittömässä itsearvioinnissa hän arvioi onnistumisensa normaalia heikommaksi (2). Maton yli harjoittelu teki Ullan kärrynpyörästä liikkuvamman. Kärrynpyörä alkoi rullata nelosen arvoisesti. Pienenä puutteena oli käsien lähes yhtäaikainen koskettaminen permantoon. Liikkeestä olisi tullut rattaanomaisempi, jos hän olisi rohkeasti pidentänyt käsien välimatkaa.

Alkuleikit

Ullan käyttäytyminen alkuleikkien aikana oli aktiivista osallistumista. Ulla juoksi esimerkiksi hipassa useampia oppilaita vähemmän, koska hän liikkui usein taktikoiden, tilanteesta riippuen. Yleisesti Ulla koki alkuleikit mielekkäiksi. Ohjeita (vihellyksiä ja merkkejä) hän noudatti välittömästi, esimerkiksi taikuri-hipan kiinniottajien vaihdon yhteydessä hän jäi ohjeiden mukaisesti omalle paikalleen, vaikka melkein kaikki ryntäsivät opettajan luo. Yhtenä syynä saattaa olla myös se, ettei Ulla halunnut hipaksi. Ulla oli hippaleikeissä aktiivinen pelastaja. Kaikki pelastetut olivat tyttöjä. Ulla juoksenteli joskus kaverinsa kanssa tai useamman tytön ketjussa.

Venyttely

Aluksi Ullan venyttely rajoittui muiden tekemien liikkeiden matkimiseen sekä opettajan määräämään liikkeiden lukumäärään. Tehtyään venyttelyliikkeet hän odotteli toisia. Venyttelyssä hän kehittyi liikkeiden omatoimiseksi tekijäksi. Hän suoritti venyttelyt tunnollisesti ja teki vaaditun määrän lisäksi ylimääräisiä venytyksiä. Venyttelyliikkeen jälkeen hän ravisteli sitä lihasta, mihin venytys oli kohdistunut.

Välitön itsearviointi

Ulla arvioi onnistumistaan realistisesti (3 - 4) eli juuri omien havaintojemme suuntaisesti. Huonoimmin (2) hän katsoi onnistuneensa kärrynpyörässä patjanmerkkien kanssa sekä voltissa, jossa hän auttoi pyörimistä käsillä kuten ilmakuperkeikassakin. Ulla arvioi jaksamisensa koko jakson ajan hyväksi (4). Hän viihtyi tunneilla erittäin hyvin (4). Vain numeroviestissä ja kirjainhipassa mielekkyys oli kolmonen.

Yhteenveto

Ullan tekemät välittömät itsearvioinnit tukevat omia havaintojamme. Tämä on osoitus kyvystä arvioida omaa fyysistä pätevyyttään suorituksen jälkeen. Ulla on arvioinut

etenkin onnistumisen saraketta aktiivisesti. Hän kuuluu niiden harvojen joukkoon, jotka ovat kokeneet jotkut alkuleikit hieman epämielikkäinä tai oman toiminnan kannalta epäonnistuneena. Fyysistä pätevyyttään hän on yleisesti ottaen arvioinut hyvin positiivisesti. Tämä on yleinen piirre ala-aste ikäisellä lapsella. Kuten tasaponnistuksen yhteydessä jo kerroimme, saattaa olla niin, ettei Ulla kokenut tasaponnistuksen puutetta tai osaamattomuutta fyysistä pätevyyttään heikentäväksi tekijäksi. Tehtäväorientoituneelle tyypillistä onkin oppimisprosessin tiedostaminen ja kehittymisen vaatimuksien ymmärtäminen. Yksinkertaisempi syy saattaa olla, ettei hän tiedostanut tasaponnistuksen puuttumista omista suorituksistaan. Arviointien positiivisuus voi siis kertoa Ullan tapauksessa korkeasta fyysisestä pätevyydestä. Harterhan (luku 2.5) tulkitsee fyysiseen pätevyyteen kuuluvaksi lapsen arvioon omasta kunnostaan, taidostaan, fyysisistä ominaisuuksistaan ja suorituksestaan. Ulla todella osoittaa liikunnallista kyvykkyyttä nimenomaan telinevoimistelun parissa. Hän on nopea, notkea, ketterä ja jäntevä. Ulla koki luultavasti suoritustasonsa vaatimuksia ja tehtäviä vastaavaksi. Koetun pätevyyden arviointien positiivisuuteen vaikuttaa Ullan tapauksessa siten myös laji. Sarlinin (1995, 22) mukaan pätevyys arvioidaan eri tavoin eri liikuntalajeissa. Ulla näytti kokevan telinevoimistelun omaksi lajikseen. Suorituksissa oli kyllä nähtävissä pyrkimys huolellisuuteen, tarkkuuteen ja viimeistelyyn.

Ullan tavoiteorientaatiota mittaavat vastaukset osoittivat vahvaa tehtäväorientaatiota ja matalaa minäorientaatiota. Myös opettajan luokittelu oli tämän suuntainen. Omat havaintomme jakson aikana tukevat Ullan tehtäväorientoituneisuutta. Tehtäväorientoituneelle oppilaalle ominainen yrittäminen ja sinnikkyys tulivat Ullan osalta ilmi monta kertaa. Esimerkkejä näistä on paljon: kärrynpyörän hiominen, tasapainosarjassa liikkeen uusiminen, unohtuneen liikkeen tekeminen, jne. Ullan osalta pätee toteamus, että virheistä opitaan. Tehtäväorientoitunutta käyttäytymistä hänellä ilmeni kärrynpyörän teosakin, vaikka siinä oli selvästi havaittavia vaikeuksia niin hänen itsensä kuin havainnoidenkin mielestä. Epäonnistumiset eivät Ullaa lannistaneet, vaan yritysten määrä vain lisääntyi. Edellistä tukee Dudan (1997, kutsuluento) huomio siitä, että tehtäväorientoitunut käyttäytyminen ei ole ristiriidassa tehtävän yhteydessä koetun korkean tai alhaisen pätevyyden kanssa. Ullahan arvioi pätevyytensä tässä kärrynpyöräharjoitteessa alhaiseksi. Liukkonen (1997, luento) muistuttaa, että kun kyvykkyyden tunne perustuu harjoitteluun ja omaan edistymiseen, kehittyy koettu kyvykkyys suotuisasti riippumatta siitä,

kokeeko yksilö olevansa taitava vai vähemmän taitava lajissaan. Ullan orientaatiota kuvaa hyvin myös suoritusten laadukkuus sekä aktiivinen ja jatkuva osallistuminen. Hän teki aina vaaditut liikkeet vaadittujen määrien mukaan. Tehtäväorientaatioon liitetään aina sisäinen motivaatio. Ullan osalta tämä huomio ei tee poikkeusta. Ullan toiminta ei havaintojemme mukaan parantunut tai huonontunut opettajan huomion väistyessä tai kohdistuessa häneen. Hän teki liikkeet aina yhtä huolellisesti unohtamatta alku- ja loppuasentoja. Hän ei hakenut suorituksillaan huomiota myöskään muilta oppilailta. Sisäinen motivaatio vahvistaa siten myös huomiota korkeasta pätevyyden tunteesta. Ainakin Liukkonen ja Telama (1997, 10) muuraavat sen osaksi sisäisen motivaation kulmakiveä. Millaisella koetuksella on mahtanut Ullan sisäinen motivaatio olla niillä pisteillä, joissa oman pöytäryhmän pojat ovat estäneet kokonaan hänen toimintansa? Ulospäin emme huomanneet muuta, kuin rauhallisen ja kärsivällisen odotuksen. Ullan sosiaalinen ja suorituskäyttäytyminen oli telinevoimistelutunneilla tehtäväorientoitunutta. Hän arvioi koettua fyysistä pätevyyttään mielestämme realistisesti.

Fanni

Fannin tavoiteorientaatiota mittaava kysely antoi hieman ristiriitaisen tuloksen opettajan antamaan arviointiin ja tekemiimme havaintoihin verrattuna. Fannin vastaukset ensimmäisen luokan aikana antoivat vahvan latauksen sekä minä- että tehtäväorientoituneisuudesta. Toisella luokalla hän vastasi kyselyyn tavalla, jonka tuloksena tehtäväorientoituneisuus nousi vahvemmaksi selittäjäksi. Siitä huolimatta myös minäorientaation merkitys pysyi kohtuullisen voimakkaana. Omat havaintomme Fannin toiminnasta telinevoimistelutuntien aikana ovat tukeneet opettajan arviota Fannista minäorientoituneena oppilaana. Kyselyn ristiriitaisuutta voimme selittää ehkä siten, että Fanni kykeni jo toisella luokalla valitsemaan orientaatiokyselyn ”toivottuja” vastauksia, mitkä eivät ehkä kuvanneet hänen todellisia ajatuksiaan. Fanni saattoi myös muistaa osan kysymyksistä ensimmäiseltä luokalta.

Fannin yhteistyötaidottomuus tuli selvästi ilmi tuntien aikana. Tämä näkyi hyvin monenlaisissa tilanteissa esimerkiksi muiden komentelemisena, määräilynä, mielenosoituksina. Myös luokanopettaja oli arvioinut asteikolla 1 - 4 Fannin yhteistyötaidot arvosannalla 2. Fanni komenteli paljon pöytäryhmäläisiään. Hän määräili suoritusjärjestystä,

seuraili ja kommentoi heidän suorituksiaan. Fanni halusi aina jonon ensimmäiseksi. Hän myös saattoi ohittaa koko muun jonon, kuten voltissa tapahtui. Epäonnistuneen suorituksensa jälkeen hän juoksi jonon perälle ja lähti uuteen yritykseen etummaisen juuri keskittyessä lähtöön. Eräällä kerralla hän rynnätessään jonon keulille törmäsi toisen ryhmän poikaan. Kahakan seurauksena Fanni meni opettajan puheille ja lohdutukseksi pääsi näyttämään venyttelyä. Fanni kävi usein opettajan luona valittelemassa kipuja, huomauttamassa vääryyksistä ja saadakseen huomiota suorituksilleen. Kun opettaja halusi ehdotuksia oppilailta tai vapaaehtoisia näyttäjiä, halusi Fanni todella innokkaasti saada ehdotuksensa tai itsensä valituksi. Hän saattoi juosta opettajan luo ja hokea ”Minä, minä!” Fannilla ei näyttänyt olevan luokassa ketään erityistä ystävää. Suuren osan ajasta hän toimi ryhmänsä ”pomona”. Fanni haki huomiota hyvin epäsosiaalisilla keinoilla. Fannilla oli tapana ilmaista mielipahat ja mielihyvät ääneen. Esimerkiksi tarzan-heilautuksessa hän ei ensimmäisellä kerralla osunut renkaaseen, löi kädet yhteen ja huusi: ”Ei!” Sen jälkeen hän kipitti jonon perälle ja alkoi hoputtaa edellä menijöitä kiirehtimään suorituksiaan. Toisella yrityksellä Fanni osui renkaaseen ja huusi niin että sali raikui: ”Jee!” Hän hyppi ja pomppi ilosta ympäri salia.

Lopputestien perusteella Fanni sijoittui telinevoimistelutaidoiltaan tyttöjen kärkeen. Fanni tosin ei ollut mukana alkutesteissä, mutta tuntien havainnointi on osoittanut hänen kehittyneen. Fannin liikunnallinen energisyys oli huomattavissa jokaisella tunnilla. Hän esimerkiksi hyppeli jonossa odottaessaan omaa vuoroaan. Fannin suoritusten tason lasku oli huomattavaa permantosarjan näytöksen yhteydessä. Samalla tunnilla aiemmin hän suoriutui liikkeistä paremmin kuin myöhemmin näytöksen aikana, jolloin arvioimme liikkeet kohtalaisiksi.

Tasapaino

Tasapainopisteillä Fannin suorituksia leimasi hätäily ja huolimattomuudet, sekä kilpailu saman pöytäryhmän pojan kanssa. Eteen- ja taaksepäin kävely sujuivat hyvin. Kyykkäännöksistä emme osaa sanoa, osasiko hän tehdä ne, koska hän kiirehti vain eteenpäin. Fanni saattoi hypätä kesken suorituksen alas puomilta ja kiirehtiä jonoon.

Vauhdillinen tasaponnistus

Tasaponnistusharjoittelu lattialla, matolla sekä maasta penkille ja esteiden yli tuotti Fannillekin vaikeuksia. Onnistuminen oli vaihtelevaa. Suorituksissa hän oli selvästi hämmentynyt. Kun tasaponnistus oli osana telinettä tai se suoritettiin ponnistuslaudalta Fanni onnistui paremmin. Jakson aikana Fannin tasaponnistus kehittyi vaihtelevasta todella varmaksi ja tehokkaaksi suoritukseksi. Fannin suorituksista näkyi innokkuus, mutta keskittymättömyys saattoi joskus alentaa suoritusten tasoa.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Kuperkeikassa Fannin edistyminen oli myös hyvää. Permannolla kuperkeikka edistyi kohtalaisen hyvälle tasolle, josta löytyy vielä korjattavaa. Lopputestissä Fanni sai kuperkeikasta arvosanan 4. Kuperkeikan harjoittelussa Fannin ensimmäiset suoritukset olivat hyvin varovaisia ja kokeilevia. Esimerkiksi arkulle tehtävässä kuperkeikassa hän kävi neuvottelua opettajan kanssa, seurasi hetken sivusta muiden suorituksia ja kokeili rohkaistuneena itsekin. Onnistuneesta suorituksesta innostuneena hän teki vastaisuudessa kuperkeikat rohkeammin ja tehokkaammin. Ilmakuperkeikassa Fanni pääsi nopeasti jyvälle tekniikasta ja osasi jakson loppupuolella tämän liikkeen jo todella hyvin. Suorituksissaan hän ei säästellyt vauhtia ja ponnistusvoimaa, mitkä auttoivat ilmakuperkeikan pyörimisliikkeen onnistumista. Ilmakuperkeikan hyvä tekninen osaaminen edesauttoi voltin onnistumista. Fannin voltissa oli vain pieniä puutteita. Fanni on pienikokoinen ja siro tyttö, joten voltin tekeminen paksuille patjoille vaatii häneltä enemmän ponnistusta ja tehoja kuin hänen isommilta luokkatovereiltaan.

Kärrynpyörä

Kärrynpyörä penkin yli tuotti aivan alussa Fannille vaikeuksia. Suoritus muistutti lähinnä jänishyppyä penkin yli. Fannin pienikokoisuudella saattaa olla merkitystä tässäkin suoritusasteessa, koska penkki on hänelle suhteellisesti korkeammalla kuin muille. Lopputestissä kärrynpyörä penkin yli arvioitiin kuitenkin jo kolmosen arvoiseksi. Kehittyminen permannolla auttoi varmasti myös kärrynpyörän tekemistä penkin yli. Permannolle tehty kärrynpyörä kehittyi kohtalaisen hyväksi. Onnistumisten kautta hänen tehokkuutensa ja motivaationsakin parantui. Kärrynpyörän harjoittelua tapahtui opettajan kannalta ehkä huonoonkin aikaan. Jakson seitsemännellä tunnilla Fanni teki kymmenen kärrynpyörää parivenyttelyn järjestäytymisen aikana. Hän jatkoi kärrynpyörien

tekemistä sekä opettajan selityksen että oppilaan näytön aikana, keskittyen vain omaan tekemiseensä. Fanni ei ollut jakson neljännellä ja viidennellä tunnilla mukana. Tällöin harjoiteltiin kärrynpyörän tekemistä patjamerkkien avulla. Kuten muiden oppilaiden osalta olemme huomanneet, häiritsivät patjamerkit huomattavasti oppilaiden kärrynpyöriä. Koska Fanni ei ollut mukana patjamerkkien käytön aikana on se saattanut vaikuttaa Fannin kärrynpyörän kehittymiseen myönteisesti.

Alkuleikit

Alkuleikeissä Fanni osoitti hyvää aktiivisuutta ja energisyyttä leikkijänä. Hän kaipasi toimintaa erityisesti alkuleikeissä. Kuunteleminen ja odottaminen näyttivät olevan Fannista vaikeita tilanteita. Eniten hän nautti juoksuleikeistä ja viestistä. Esimerkiksi maameri-ilma -leikissä Fanni koki paikan etsimiseen käytetyn ajan (10 sekuntia) liian pitkäksi ja vaihtoi ehkä sen vuoksi paikkaa. Hän aiheutti yhden häviön tällaisella tempulla ja kertoi opettajalle syyn olleen toisissa oppilaissa, jotka eivät päästäneet häntä tietylle telineelle. Hipassa hän ei välittänyt opettajan antamista merkeistä. Oman hätiköintinsä ja touhuilunsa vuoksi hän ei päässyt hipaksi ja pettyi. Pettymyksensä hän yleensäkin osoitti panemalla kädet ristiin rinnan päälle, mutristamalla suunsa ja mutisemalla vastalauseita. Hipassa hän otti kiinni vain tyttöjä. Pelastajana hän käytti joskus arveluttavia keinoja saadakseen pelastaa. Eräällä kerralla hän tönäisi pelastamassa olleen tytön pois kiinniotetun luota voidakseen toimia pelastajana itse.

Venyttely

Venyttelyä Fanni teki oman mielialansa mukaan. Toisinaan hän saattoi makailla välillä maassa tai katsella muita venyttelyn välillä, toisinaan taas Fanni venytteli vaaditun määrän tuplasti. Samat venyttelyliikkeet toistuivat yleensä tunnilta toiselle.

Välitön itsearviointi

Fanni arvioi itsensä aina maksimipisteillä (4) sekä onnistumisen, jaksamisen kuin mielekkyydenkin osalta. Ainoan poikkeuksen hän teki erikoisella tavalla viimeisellä tunnilla ja viimeisessä voltissa. Fanni oli eritellyt onnistumisensa erikseen kahden voltin osalta. Ensimmäisen voltin hän arvioi onnistumisen osalta neloseksi ja toisen voltin ykkösen tasoiseksi. Viimeinen voltti oli kyllä havaintojemme mukaan epäonnistunut. Siitä puuttui tasaponnistus ja voltin korvasi kuperkeikka.

Yhteenveto

Fanni itse arvioi koetun fyysisen pätevyytensä hyvin positiiviseksi ja korkeaksi. Tämä ei kuitenkaan vastannut omia havaintojamme hänen toiminnastaan. Voi kuitenkin olla, että Fanni itse koki fyysisen pätevyytensä noin hyväksi. Kyse on tällöin subjektiivisista onnistumisen kokemuksista. Subjektiivisiin onnistumisen kokemuksiin vaikuttavat monet seikat. Esimerkiksi se, miten Fanni suhtautui kannustavaan palautteeseemme tai se miten hän viihtyi yleensä tunneillamme. Hän edusti taidoiltaan tyttöjen parhaimmistoa. Pienestä koostaan huolimatta Fanni on notkea, ketterä ja erittäin jäntevä voimistelija. Sarlin (1995, 24) tuokin ilmi tutkimustuloksen, jonka mukaan ala-asteen oppilaille on yleensä myönteinen käsitys fyysisistä ominaisuuksistaan. Fyysisen pätevyyden epärealistisen positiivinen arviointi voi kertoa myös alhaisesta itsearvostuksesta, arviointitaitojen puutteesta tai minäorientaation voimakkaasta vaikutuksesta. Uskommekin, että Fannin tapauksessa voimakkaimmin hänen positiivisiin arviointeihinsa lienee vaikuttanut minäorientaatio. Se ohjaa arvioimaan itseä siitä uskomuksesta käsin, että minä Fanni olen paras! Fannin minäorientoituneisuus vahvistui havainnoinnin myötä. Fannin suoriin liittyi usein hätäily, oikominen, kilpailu, huomionkipeys ja toisten arviointi. Toisaalta hän osoitti tehtäväorientaatiolle ominaista halua taitojen harjoitteluun, kuten kärrynpyörän osalta tapahtui. Epäonnistumiset ja onnistumiset hän ilmaisi hyvin selvästi. Fannille merkitsi paljon tehtävän toiminnallisuus. Odottaminen ja ohjeiden kuuntelu paikallaan tuntui vaikealta. Niidenkin aikana piti puuhailla jotain.

Minäorientaatiolle tyypillisesti Fanni oli hyvin huomionkipeä. Hän haki opettajan joskus konkreettisesti kädestä pitäen katsomaan omaa suoritustaan. Omalta pöytäryhmältään hän haki myös huomiota, tosin keinoilla, jotka eivät edesauttaneet hyvän ryhmähengen muodostumista. Fannin motiivit olivat havaintojemme perusteella usein ulkoisia, eli juuri mainittu huomionhalu, kilpailu ja vertailu. Myös sisäinen motivaatio näkyi aktiivisena toimintana, tietyn taidon (kärrynpyörä) sinnikkäänä harjoitteluna sekä selvänä kiinnostuksena ja viihtymisenä esimerkiksi alkuleikeissä. Fanni sai usein ilonsa pelkästä toiminnasta. Fannin sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen oli telinevoimistelutunneilla minäorientoitunutta. Koettua fyysistä pätevyyttään hän arvioi epärealistisesti.

Kaarlo

Kaarlون orientaatiooperustaa mittaavan kyselyn tulos oli ristiriidassa luokanopettajan luokittelun ja meidän havaintojemme kanssa. Kaarlون vastausten mukaan hän on selvästi tehtäväorientoitunut. Luokanopettajan mukaan Kaarlo on minäorientoitunut oppilas. Meidän havaintojemme mukaan Kaarlون toiminta ei tähdännyt henkilökohtaisten suoritusten parantamiseen. Liikkeitä harjoiteltaessa alun yrittäminen hiipui loppua kohden pelleilyksi. Kaarlo ei kuitenkaan vertaillut itseään muihin oppilaisiin tai heidän suorituksiinsa, vaan hän toimi omien tuntemustensa mukaisesti.

Kaarlون telinevoimistelutaidot olivat alkutestien mukaan parhaat luokan poikaoppilaisiin verrattuna. Hänen kehittymisensä jakson aikana oli vähäistä. Lopputestin tulosten mukaan Kaarlo kehittyi suhteessa vähemmän muihin poikiin verrattuna. Hänen liikkumisensa oli aktiivista ja varsamaisen pomppivaa ja räjähtävää.

Opettaja arvioi Kaarlون yhteistyötaidot kohtalaisen heikoiksi (2). Kaarlo ei näyttänyt tulevan kovin hyvin toimeen ryhmän kahden tytön kanssa. Hän teki harjoitukset hyvin itsenäisesti. Esimerkiksi kerran Kaarlo olisi halunnut jonon ensimmäiseksi, johon ryhmän tytöt eivät heti suostuneet. Kaarlo seisoi paikallaan niin kauan, että tytöt antoivat periksi, jotta olisi voitu jatkaa eteenpäin. Eräässä sarjassa hän teki kuperkeikkoja matolla vastavirtaan niin, etteivät ryhmän tytöt voineet häiriintymättä tehdä omia suorituksiaan. Sarjan liikkeisiin hän ei muutenkaan kiinnittänyt huomiota, vaan teki mitä halusi, muun muassa 4 kärrynpyörää tai liikkeitä väärässä järjestyksessä. Samoin kävi alkuleikeissä, joissa Kaarlo ei aina kiinnittänyt sääntöihin huomiota, vaan teki niin kuin parhaaksi näki. Kaarlolla oli myös usein tapana käydä opettajan luona joko valittamassa kipuja tai pyytämässä tätä katsomaan omaa suoritustaan. Läpi jakson hänen toimintansa muuttui pelleilyksi aina, jos tehtävä oli liian yksitoikkoinen tai kun hän ei kokenut sitä mieleiseksi.

Tasapaino

Kaarlون tasapainoilua häiritsivät eniten keskittymättömyys ja huolimattomuus. Kaarlون kävelyt eteen ja taakse onnistuivat vaihtelevasti. Välillä hän onnistui liikkeessä tehden sen loppuun asti oikein. Jos Kaarlo sattui tasapainoilussa tietyn liikkeen kohdalla puutoamaan, jätti hän tämän seuraavalla kerralla tekemättä korvaten sen jollakin muulla

liikkeellä (kävely taaksepäin -> kävely sivuttain). Kyykkykäännökset eivät onnistuneet ollenkaan jakson aikana. Kun hän esimerkiksi kyykkykäännöksen ensimmäisellä kierroksella horjui, hän jätti seuraavalla kierroksella kyykkykäännöksen tekemättä.

Vauhdillinen tasaponnistus

Vauhdillisen tasaponnistuksen harjoitukset lattialla, matolla ja maasta penkille tuottivat Kaarlolle vaikeuksia. Hän ei löytänyt vauhdilliseen tasaponnistukseen oikeaa rytmiä. Vuoroponnistuksen lisäksi alastulot tapahtuivat yhdellä jalalla. Hän katsoi usein jalkojaan suorituksen aikana. Vaikka tasaponnistus ei sujunut vapaassa tilassa harjoiteltaessa, hän osasi sen telineillä tehtävissä suorituksissa jo jakson alusta lähtien. Vauhdillinen tasaponnistus automatisoitui varmaksi. Varmasti tähän vaikuttivat Kaarlon lukuisat suoritukset eri pisteillä. Pöytäryhmän pieni koko ja muiden ryhmäläisten ”hitaampi tempo” antoi mahdollisuuden Kaarlolle purkaa energiaansa useisiin suorituksiin. Ryhmän tytöt jättivät usein suorituksiaan väliin ja odottivat opettajan vihellystä. Esimerkiksi kierto-harjoittelun yhdellä pisteellä hän teki haarahyppyjä tatin yli 19 kertaa. Harjoittelun alussa hän onnistui hyppyissä hyvin, oli tehokas ja motivoitunut. Kymmenen hypyn jälkeen hänen vauhtijuoksunsa muuttui ”lönkyttelyksi” ja kävelyksi, tasaponnistuksesta tuli huolimaton ja hän kaatuili alastulossa. Motivaation ja tehon laskuun saattoi siten vaikuttaa sekä suoritusten suuri lukumäärä että se seikka, että hän ainoana ryhmässään teki liikkeitä vihellykseen asti.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Kuperkeikka eteenpäin permannolla sujui Kaarlolta koko telinevoimistelujakson ajan kohtalaisella tavalla. Alkutestissä Kaarlon kuperkeikka sai arvosanaksi neljä, kun taas lopputestissä arvosana oli numeron heikompi. Kaarlon kehittymättömyyteen saattoi vaikuttaa myös se, että Kaarlo oli jakson aikana neljä tuntia eli kolmasosan tunneista pois. Myös muut kuperkeikkaharjoitteet, esimerkiksi porsaalta alas, Kaarlo teki onnistumisen, jaksamisen ja motivaation osalta kohtalaisesti. Lukuisat suoritusmäärät kertovat Kaarlon motivoituneisuudesta kuperkeikkaan, mutta hänen keskittymättömyytensä laskee suoritusten kokonaistason. Ilmakuperkeikka sujui Kaarlolta aluksi kohtalaisesti (2 - 3). Hän kehittyi sekä ilmakuperkeikassa että voltissa hyvälle tasolle (4 - 4,5). Kaarlon innokkuus näkyi molemmissa liikkeissä tehokkuutena, melko huolellisena keskittymisenä sekä loppuasentojen tekemisenä.

Kärrynpyörä

Kaarlon kärrynpyörä penkin yli sujui alkutestissä kohtalaisesti (3). Telinevoimistelutunneilla tämä suoritus oli samaa tasoa tai jopa huonompaa; jalat jäivät koukkuun ja selkä taipui yli, mutta kärrynpyörän ratasmaisuuus oli selvästi havaittavissa. Lopputestissä Kaarlo kuitenkin onnistui tässä liikkeessä nelosen arvoisesti. Kaarlon kärrynpyörä patjamerkkien avulla ei onnistunut lainkaan. Tässäkin selkä taipui yli, kädet osuivat yhtäaikaisesti maahan ja hän kaatui alastulossa polvilleen. Hän teki liikkeet vauhdikkaasti, jopa riskiä ottaen. Kaarlon kärrynpyörät permannolla olivat koko jakson ajan onnistumistaan, tehokkuudeltaan ja mielekkyydeltään kohtalaisella tasolla. Kärrynpyörässään Kaarlon kyllästyminen näkyi pelleilynä. Avustettaessa Kaarlon tekeminen häiriintyi heikolle tasolle. Hän teki aluksi kärrynpyörää molemmille puolille, mutta toinen puoli vakiintui harjoittelun myötä. Permantosarjan näytöksessä hän teki parhaat kärrynpyöränsä, vaikka mielekkyyden hän oli arvioinut normaalia (4) huonommaksi (3).

Alkuleikit

Kaarlo oli innostunut, vilkas leikkijä. Hän oli leikeissä aktiivinen ja juoksi, hyppeli ja pomppeli ympäri salia. Kaarlo toimi vaihtelevasti opettajan käskyjen ja vihellysten mukaan. Kaarlo teki leikkien edellyttämät valinnat itsenäisesti. Esimerkiksi maa-meri-ilma-leikissä hän saattoi jopa piirittää haluamaansa paikkaa päästäkseen siihen. Tässä leikissä hän vaihtoi muutaman kerran malttamattomasti paikkaa. Hän liikkui koko ajan yksin yrittämättäkään liittyä toisten poikien ryhmään. Kaarlolle oli tärkeää leikissä menestyminen. Esimerkiksi ameeba-hipassa hän näytti neljä kertaa voitonmerkkiä päästyään ensimmäisenä maaliviivalle tai kun häntä ei onnistuttu saamaan kiinni. Kirjain-hipassa hän oli suurimman osan ajasta aktiivisesti mukana, mutta välillä hän temppuili ja törmäili toisiin oppilaisiin tai härnäsi hippaa. Hipassa hän pelasti vain poikia. Hän oli tehokas hippa ja juoksi tietyn oppilaan perässä niin kauan, että sai hänet kiinni.

Venyttely

Venyttelyssä Kaarlo toisinaan pelleili ja toisinaan toimi ohjeiden mukaan keksien jopa omia liikkeitä. Kun pöytäryhmien tuli keksiä liikkeitä ryhmässä, Kaarlo venytteli aina itsenäisesti sivummalla. Tästä huolimatta hän halusi olla myös esillä, esimerkiksi kun opettaja pyysi erästä tyttöä näyttämään venyttelyliikkeen, niin Kaarlo pyysi saada näyt-

tää oman liikkeensä, jota hän jo teki. Kun hänen liikettään ei huomattu, hän totesi pettynesti: ”Miks mä en saa näyttää?”

Välitön itsearviointi

Kaarlo arvioi itseään onnistumisen, jaksamisen ja viihtymisen suhteen positiivisesti. Jaksamisen hän arvioi joka kohdassa maksimipistein (4). Onnistumisen hän koki kolmosen arvoiseksi vain permantosarjan jälkeen, jossa hän oli pelleillyt. Kaarlo viihtyi hyvin (4) jakson aikana kaikissa muissa tilanteissa, paitsi permantosarjoissa ja niiden näytöksissä sekä ameeba-hipassa kolmosen arvoisesti. Meidän havaintomme Kaarlon toiminnasta ameeba-hipassa ovat ristiriidassa hänen mielekkyykokemuksiinsa, koska hän näytti useasti onnistuvan ja viihtyvän.

Yhteenveto

Kaarlon välittömät itsearvioinnit eivät vastanneet omia havaintojamme muun kuin permantosarjan osalta. Syitä tähän voidaan etsiä pohtimalla hänen kehityksellistä tasoaan arvioida omaa pätevyyttään. Luokanopettaja arvioi Kaarloa ylivilkkaaksi, yhteistyötai-dottamaksi ja minäorientoituneeksi. Kaksi ensimmäistä huomiota viittaavat siihen mahdollisuuteen, ettei hän ole vielä saavuttanut kehityksessä sitä tasoa, jolloin minäkäsityksen rakenne muuttuu ja kyky arvioida itseään kehittyy. Itsearvostuksen alhaisuus on myös yksi tekijä, jota Kaarlon tapauksessa voidaan pohtia. Kaarlolla ei ollut paljonkaan sosiaalisia kontakteja näiden seurantatuntien aikana. Tämän ikäisellä lapsella sosiaalisia kontakteja on yleensä paljon. Alhaisen itsearvostuksen omaava lapsi kokee itsensä pätemättömäksi ja riittämättömäksi ihmiseksi. Kaarlon arviointien positiivisuuteen saattaa vaikuttaa huomio, että hänen ikäisensä arvioivat yleensäkin myönteisesti omia fyysisiä kykyjään ja ominaisuuksiaan.

Kaarlon subjektiiviset onnistumisen kokemukset eivät vastanneet omia objektiivisia havaintojamme hänen suorituksistaan. Tähän liittyy varmasti huomio hänen minäorientaationsa voimakkuudesta. Minäorientaation vahvuudella on selvästi ollut vaikutusta hänen tapaansa arvioida omaa koettua fyysistä pätevyyttään. Minäorientoituneena lapsena hän arvioi onnistumisiansa, jaksamistaan ja viihtymistään niistä lähtökohdista käsin, mitkä hän itse kokee suoritusilanteissa tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Eli Kaarlon tapauksessa pätevyyttä mittaavat esimerkiksi suorituskertojen määrä, voittaminen, esiin-

tyminen ja nopeus. Sosiaalinen vertailu ei Kaarlon osalta toteudu, olihan hän mieluiten omissa oloissaan. Kaarlo ei pyrkinyt liikkeiden toistossa kehittymiseen ja parantamiseen. Sarjat olivat yleensä laskujohteisia. Kuten aivan alussa Kaarlon osalta todettiin, hän ei jakson aikana kehittynyt kovinkaan paljon korkeasta lähtötasosta huolimatta (tai juuri siksi). Osaamattomuuden jollain telineellä hän paikkasi pelleilemällä, muuttamalla vaadittua liikettä tai jättämällä sen kokonaan pois. Suorituskertojen suuri määrä voi kertoa myös viihtymisestä ja toiminnan ilosta. Ulkoista motivointia eli opettajan huomiota Kaarlo haki aivan konkreettisesti pyytämällä opettajaa katsomaan omaa suoritustaan. Hän olisi innokkaasti halunnut toimia näyttäjänä ja pettyi, jos näin ei käynyt. Pelleily ja oman ryhmän tyttöjen häiritseminen saattoivat olla seuraus toiminnan mielekkyyden puuttumisesta. Telinevoimistelu lajina ei ehkä miellyttänyt häntä ja motivaatio liikkeiden tekemiseen lopahti sen vuoksi nopeasti. Kaarlon sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen on minäorientoitunutta. Koettua fyysistä pätevyyttään hän arvioi epärealistisesti.

Santeri

Tavoiteorientaatiokyselyn perusteella Santeri oli minäorientoitunut oppilas. Ensimmäisellä luokalla tehtävä- ja minäorientaatiot olivat samanvahvuiset (2,33). Toisella luokalla kummatkin olivat voimistuneet tehtäväorientaation ollessa 4,00 ja minäorientaation 4,50. Luokanopettajan mukaan Santeri on minäorientoitunut ja samaan johtopäätökseen tulimme mekin havaintojemme perusteella.

Santerin telinevoimistelutaidot kehittyivät jakson aikana todella paljon (+1,25). Yhdessä Eetun kanssa he kehittyivät eniten koko luokasta. Kehittymiseen vaikutti varmasti se, että Santeri pyrki onnistumaan suorituksissa tehden useita toistoja. Santerin keskittymisen parani opettajan seurattessa suoritusta.

Santeri seurasi hyvin ohjeiden antoa. Hän turhautui kuitenkin nopeasti jos opettaja ei heti huomannut hänen kysymystään tai vastannut hänelle. Opettaja pyysi oppilaita viittamaan, kun heillä oli asiaa. Santeri totesi opettajalle: ”En viittaa!”

Santerin yhteistyötaidot olivat luokanopettajan arvion mukaan välttävät (2). Hänellä oli paljon kavereita luokassa. Etenkin oman pöytäryhmän poika vaikutti läheiseltä. Santeri haki kavereilta hyväksyntää matkimalla heiltä ”siistejä juttuja”. Esimerkiksi tatin yli hyppimisen yhteydessä pojat keksivät tehdä hurjia alastuloja. Santeri huusi kavereilleen läheisille pisteille: ”Hei kato ku mä teen mahaplätsyn!” Kaveruksilla oli usein tapana erityisesti odottaessaan ja jonottaessaan tapella leikkimielisesti keskenään. Toimintapisteillä he saattoivat innostua pelleilemään tai häiritsemään pöytäryhmän tyttöjä. Santeri koki tytöt ja heidän käyttäytymisensä ärsyttäviksi ja myöskin toi sen julki. Esimerkiksi erään tytön vastauksen jälkeen Santeri totesi: ”En kuule, kun se aina piipittää!” Opettaja huomasi yleensä vasta Santerin huonon käytöksen ja antoi hänelle liiankin usein negatiivista palautetta. Opettaja huomautti Santeria ihan aiheestakin eli tarkkaavaisuuden puutteesta. Itsenäisesti toimiessaan Santerin suoritukset onnistuivat paremmin, koska kaverin läsnäolo ei houkutellut tai häirinnyt. Santerin leikit sujuivat paremmin yksin kuin ryhmässä tai parin kanssa. Esimerkiksi ameebahipassa kiinniotto ei sujunut, koska hän teki kolmen oppilaan ketjussa nopeita, itsenäisiä päätöksiä. Pöytäryhmän järjestäytyessä suoritukseen Santeri halusi olla yleensä ensimmäinen tai ainakin toinen kaverinsa jälkeen. Tätä kuvaa Santerin lausahdus: ”Mulla on ainakin jono täällä!”

Tasapaino

Santerin eteenpäinkävely sujui kohtalaisesti. Kävely oli usein horjuvaa ja hän tipahtikin joskus telineeltä. Kyykkykäännöksen hän teki vain harvoin ja senkin heikosti. Taaksepäinkävely tuotti selvästi ongelmia. Myös taaksepäin kävelyn hän saattoi jättää tekemättä. Santerille oli tärkeää pysyä kaverin perässä ja niinpä hän joutui tekemään tasapainosuorituksensa hätäisesti. Tasapainotelineillä hän keskittyi huonosti. Hän myös häiritsti pöytäryhmän tyttöjä esimerkiksi hyppimällä puomin yli tyttöjen suoritusten aikana tai heittämällä hernepussin pois tyttöjen ulottuvilta.

Vauhdillinen tasaponnistus

Tasaponnistusharjoitteet permannolla, permannolta penkille ja esteiden yli sujuivat Santerilta välttävästi (2). Esteen ollessa korkea Santeri teki tasaponnistuksen, mutta matalalla esteellä hän vain astui sen yli. Tehtävän haasteellisuus lisäsi hänen motivaatiotaan tehdä tasaponnistus kunnolla. Telineiden yhteydessä vauhdillinen tasaponnistus sujui huomattavasti paremmin. Koko jakson ajan Santeri osasi sen hyvin (4). Joskus

tehottomuus ja keskittymättömyys heikensivät tasaponnistuksen onnistumista kohtalaisiksi (3).

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Telinevoimistelutaitojen alkutestissä Santeri sai eteenpäin kuperkeikasta kolmosen ja lopputestissä nelosen. Lopputestissä hän on ilmeisesti tehnyt parhaimman suorituksensa eteenpäin kuperkeikassa, sillä koko jakson ajan arvioimme hänen kuperkeikkansa kohtalaisiksi (3). Kuperkeikassa porsaans yllä patjalle Santeri osoitti yllättävän suurta yritteliäisyyttä ja sitkeyttä. Hän teki noin kymmenen suoritusta, joiden aikana hän loukkasi itseään useasti lyöden muun muassa päänsä porsaaseen. Siitä huolimatta Santeri jatkoi harjoittelua onnistuen välillä jopa hyvin. Ilmakuperkeikassa ja voltissa hän ei jakson aikana kehittänyt. Ilmakuperkeikat näyttivät aika sujuvilta, mutta kuperkeikka pyörähti aina enemmän toisen olkapään yli. Tämä saattoi johtua siitä, että kädet tulivat patjalle väärin, toinen käsi edempänä kuin toinen. Voltissa Santeri ei vetänyt käsiään pyörähdyksessä taakse, vaan jätti ne ”turvaksi” eteen. Santerin voltin pyörähdys ei edennyt suoraviivaisesti. Tehojen alhaisuuden vuoksi Santeri saattoi tulla voltista alas patjalle niskoilleen. Santerin onnistumiseen vaikutti myös kaverin kanssa tehdyt sivuttaiset syöksyt patjalle. Yleensä Santeri halusi olla jonon ensimmäisenä, mutta kun hypittiin voltteja volttimonttuun hän jättäytyi jonon viimeiseksi. Tähän saattoi olla syynä pelko. Olihan aiemmin tehty voltteja vain patjalle.

Kärrynpyörä

Santeri sai kärrynpyörästä penkin yli alkutestissä ykkösen ja lopputestissä nelosen. Tämän mukaan kehitystä oli tapahtunut todella paljon, mutta omat havaintomme kärrynpyörän harjoittelun sujumisesta ei vastannut lopputestin arviota. Permannolla arvioimme hänen kärrynpyörästään vaihtelivat välttävistä (2) kohtalaiseen (3). Aluksi Santerilla oli ongelmia käsien ja jalkojen kanssa. Oikea jalka ja vasen käsi aloittivat liikkeen. Hänenkin kohdallaan käsi- ja jalkamerkit näyttivät vain häiritsevän suoritusta. Opettajan avustuksen myötä Santeri oppi, että oikean jalan ponnistuksen jälkeen oikea käsi koskettaa ensimmäisenä permanttoa. Rytmikin alkoi hahmottua harjoittelun myötä. Avustus oli hänestä muutenkin motivoivaa. Suorituskertoja oli sillä kerralla noin 12, joista suurimmassa osassa liikerata oli oikea. Jalat jäivät kärrynpyörässä Santerilla koukkuun ja hän tuli alas joskus tasajalkaa. Onnistumiseen vaikutti joskus myös liian pitkä alku-

vauhti. Hän teki kuitenkin jakson aikana muutamia hyviä suorituksia, joiden jälkeen hän selvästi ilmaisi onnistumisensa.

Alkuleikit

Alkuleikeissä Santerin tehokkuus ja motivoituneisuus vaihtelivat leikin ja mielialan mukaan. Maa-meri-ilma -leikissä hän juoksi heti turvapaikkaan ja pysyi siellä vaihtamatta sitä. Tämä piirre erottaa hänet muista minäorientoituneista tapausoppilaista. Juoksun aikana hän juoksi kavereiden läheisyydessä ja hakeutui samoihin paikkoihin turvaan. Hän viihtyi leikissä hyvin ja huudahtikin leikin loputtua: ”Hei, leikitään vielä!” Kirjainhippassa Santerin aktiivisuus vaihteli seisoskelusta määrätietoiseen juoksuun. Tämän leikin aikana hän oli usein rajojen ulkopuolella. Santeri pelasti harvakseltaan. Taikurihippassa hänen innokkuutensa vaihteli tunnista riippuen. Kuudennella tunnilla hän pelasti vain yhden, ei juossut paljon vaan tarkkaili hippaa eikä halunnut hipaksi. Seitsemännellä tunnilla mieliala oli erilainen. Hän olisi halunnut hipaksi, mutta ei heti saanut olla hippana. Hän ilmaisi pettymyksensä ilmeillä eikä lähtenyt heti leikkiin mukaan.

Venyttely

Venyttelyitä Santeri teki vaihtelevasti. Joskus Santeri saattoi tehdä venyttelyjä itsenäisesti ja innokkaasti, mutta toisinaan opettajan piti huomauttaa hänelle venyttelyn jatkamisesta, jos venyttelyssä oli taukoja tai pelleilyä. Joskus huomautukset olivat turhia, sillä Santeri oli jo tehnyt liikkeet ja odotteli muita oppilaita. Venyttelyssä havaitsimme Santerilla turhautuneita ilmeitä opettajan selittäessä venyttelyliikkeitä, jotka hän jo osasi.

Välitön itsearviointi

Santeri arvioi välitöntä koettua pätevyyttään realistisimmin minäorientoituneista tapausoppilaista (liite 8). Kritiikki oli kuitenkin lievää (ei kolmosta huonompia) ja kohdistui eniten onnistumiseen. Ne kohdat, joita hän arvioi kolmosilla, olivat meidän havaintojemme kanssa yhdensuuntaiset. Eli hän oli realistinen arvioinneistaan. Arvioinnissa ilmeni paljon myös epärealistisuutta. Esimerkiksi kirjainhippassa, jossa Santeri pelasti harvoin, jossa hän seisoskeli paljon leikin aikana ja vietti enemmän aikaa patjalla rajo-

jen ulkopuolella, hän arvioi onnistumisen, jaksamisen ja viihtymisen maksimipistein (4).

Yhteenveto

Santeri erottuu minäorientoituneista tapausoppilaista arviointinsa kriittisyyden ja toisaalta myös sen realistisuuden vuoksi. Havaintomme antavat kuvan hyvin minäorientoituneesta oppilaasta, joten asetelma on mielenkiintoinen. Millaisin perustein hän on arviointejaan tehnyt? Tarkastellaan aluksi minäorientoituneiden tapaa arvioida omaa fyysistä pätevyyttään. Santerin osalta korostuu juuri kilpailu ja vertailu kavereiden kesken. Santerin arviointien kritiikki antaisi sen vuoksi perusteita koetun pätevyyden alhaisuudelle. Hän kokee itsensä joissakin suorituksissa kavereitaan huonommaksi tai heikommaksi. Jos tämä johtopäätös on oikea, tarkoittaa se sitä, että Santerin itsearvostus on heikko. Santeri kykenee kuitenkin omien havaintojemme suuntaisiin arvioihin itsestään mikä viittaisi normaaliin, jopa korkeaan itsearvostukseen. Tätä ristiriitaa selittämään voidaan ottaa tilannekohtaiset muuttujat, eli suoritusten vaikutus, kavereiden vaikutus, opettajan palaute ym. Tämän ikäisillä lapsilla muotoutumisprosessin alla oleva itsearvostus on herkkä ja muuttuva. Se ottaa nopeasti vaikutteita ympäristöstä vaikuttaen lapsen sen hetkiseen mielialaan ja käsitykseen omista kyvyistä.

Santerilla on kuitenkin ikäistensä tavoin myönteinen käsitys fyysisistä kyvyistään. Hänen kritiikkinsä ei ole musertavaa, vaan lievää ja varovaista. Myönteisyys näkyi myös kovana yrittämisenä ja aktiivisena toimintaan osallistumisena. Santerin motiivit olivat telinevoimistelutunneilla pitkälle ulkoisia. Eli tärkeintä hänelle olivat kaverit ja joukossa pysyminen. Myös opettajan palautteella ja läsnäololla oli merkitystä. Santeri halusi paljon opettajan huomiota tekemisilleen ja vastauksilleen ja ellei sitä saanut, hän turhautui tai jopa suuttui. Sitkeyttä ja yrittämistä vastoinkäymisistä huolimatta ilmeni myös hänen toiminnassaan, mikä johtui usein toiminnasta itsestään, mutta myös kaverin kanssa kilpailusta ja tasoituksen hakemisesta. Santerin sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen oli telinevoimistelutunneilla minäorientoitunutta. Koettua fyysistä pätevyyttään hän arvioi melko realistisesti.

Eetu

Tavoiteorientaatiokyselyn perusteella Eetu oli selvästi tehtäväorientoitunut oppilas. Tehtäväorientoituneisuus oli voimakasta sekä ensimmäisellä että toisella luokalla. Ensimmäisellä luokalla tehdyssä kyselyssä myös hänen minäorientoituneisuutensa oli todella korkea, mutta se laski toisella luokalla puolitoista pistettä (4,83 -> 3,25). Tähän saattoi vaikuttaa se, että hän muisti kysymykset entuudestaan. On myös mahdollista, että hän vastasi kysymyksiin rehellisesti tai tavalla, jonka hän olettaa oikeaksi. Luokanopettajan mukaan Eetu oli tehtäväorientoitunut oppilas. Havaintojemme mukaan hän oli pääasiassa tehtäväorientoitunut, mutta hänen toiminnassaan oli myös piirteitä minäorientoituneisuudesta. Eetu toimi tehtäväorientoituneesti etenkin silloin, kun toiminta oli tarpeeksi haastavaa ja motivoivaa. Esimerkiksi tasapainoliikkeistä puuttunut haaste aiheutti sen, että hän kiirehti ja kilpaili pöytäryhmän tytön kanssa tai jätti liikkeen pois kokonaan. Hernepusi pään päälle riitti tuomaan riittävän haasteen.

Eetu kehittyi telinevoimistelutaitoja mittaavien testien mukaan jakson aikana kaikista luokan oppilaista eniten (+1,25), Santerin kanssa yhtä paljon. Kehittyminen oli jakson aikana todellista. Omat havaintomme vahvistavat telinevoimistelutestien tuloksia. Testeissä eivät näy muun muassa ilmakuperkeikan ja voltin kehittyminen, joissa Eetu onnistui lähes täydellisesti. Eetu on voimakas ja jäntevä liikkuja. Hän kykeni tekemään esimerkiksi keinutuoliharjoituksessa hyviä suorituksia, vaikka rivissä seuraavana ollut hankaloitti tekemistä temppuilullaan. Eetulla energiaa riitti siihenkin, että esimerkiksi jonottaessaan tatile hän hyppeli paikallaan kymmenen tasahyppyä, pyöritteli käsiään ja teki omia venyttelyliikkeitään. Hän ”mallaili” usein liikkeitä opettajan näytön / ohjeen jälkeen, esimerkiksi voltissa käsien taakse vientiä. Tällainen näytön ahkera kokeileminen nopeuttaa liikeradan oppimista. Eetu teki usein suorituksen perään loppuasennon. Hän teki sen automatisoituneesti, liikkeeseen kuuluvana osana.

Eetu on yhteistyökykyinen oppilas. Luokanopettaja oli luokitellut hänen yhteistyötaitonsa nelosen arvoisiksi. Vaikka Eetu leikki ja suoritti tehtävät useimmiten itsenäisesti, viihtyi hän myös porukassa. Smurffijumpassa hän juoksi mielellään suuren poikaketjun jatkona. Eetun pöytäryhmä toimi melkein aina hyvin. Eetun ja samassa pöytäryhmässä olevan tytön välille muodostui usein kilpailua. Yleensä he kilpailivat nopeudesta esimerkiksi tasapainopisteillä tai kuperkeikassa. Heidän kilpailunsa idea oli ehtiä suorituk-

sen jälkeen jonoon ennen toista. Eetu ei kuitenkaan suhtautunut tyttöä kohtaan ilkeästi, vaan leikkimielisesti.

Tasapaino

Eetun tasapainoilu puomilla ja korkealla penkillä oli vaihtelevaa. Kävely eteenpäin sujui poikkeuksetta hyvin, mutta kävely taaksepäin ja kyykkykäännös tuottivat vaikeuksia. Hän käveli taaksepäin varovasti, horjahdellen ja tipahtikin kerran puomilta. Joskus hän helpotti etenemistä kävelemällä sivuttain. Kyykkykäännökset onnistuivat heikosti tai hän jätti ne kokonaan tekemättä.

Vauhdillinen tasaponnistus

Eetu onnistui keskimääräistä paremmin vauhdillisissa tasaponnistusharjoituksissa permannolla ja lattialta penkille. Eetu onnistui tasaponnistuksissa telineillä hyvin jakson alusta lähtien. Hänen tasaponnistuksensa kehittyi todella varmaksi ja automatisoituneeksi. Eetun ponnistus oli aina rohkea ja tehokas.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Eteenpäin kuperkeikan alkutestissä Eetu sai arvosanaksi kolmosen ja lopputestissä nelosen. Havaintomme olivat samansuuntaiset, sillä jakson aikana hänen permantokuperkeikkansa kehittyi kohtalaiselta (3) tasolta hyvälle tasolle (4). Eetu lisäsi kuperkeikka-harjoituksiinsa haastetta tekemällä vaarallisen näköisiä lentokuperkeikan omaisia kuperkeikkoja. Eetun ilmakuperkeikka ja voltti kehittyivät kohtalaiselta tasolta loistavalle tasolle, luokan parhaimmaksi voltintekijäksi. Kaikki nämä liikkeet Eetu suoritti koko jakson ajan voimakkaasti, tehokkaasti ja rullaavasti. Eetun suoritukset olivat usein keskittyneitä ja motivoituneita, mutta joskus hän hätäili liikkeissä tai innostui kilpailemaan pöytäryhmänsä tytön kanssa.

Kärrynpyörä

Alkutestin kärrynpyörästä penkin yli Eetu sai arvosanaksi kakkosen ja lopputestistä nelosen. Eetun kärrynpyörä penkin yli ei sujunut. Hän suoritti liikkeen tasaponnistuksella ja tasajalka-alastulolla jänishypynomaisesti. Lopputestin hyvää arvosanaa voidaan selittää vain permantoharjoittelun onnistumisella. Eetu onnistui koko jakson ajan kärrynpyö-

rässä kohtalaisen hyvin (3). Hän teki melkein aina kärrynpyörän puolivoltinomaisesti eli hän käänsi ilmassa vartalonsa ja tuli alas joko kyykkyyntä tai istuvilleen.

Alkuleikit

Alkuleikeissä Eetu juoksenteli ja hyppeli tehokkaasti käyttäen koko leikkialuetta. Maa-meri-ilma -leikissä Eetu hakeutui nopeasti lähimpään turvapaikkaan ja pysyi siellä vihellykseen asti. Numeroviestissä hän oli koko ajan hyvin valmistautunut odottamaan omaa vuoroaan. Hippa-leikissä hän toimi itsenäisesti, tarkoituksenmukaisesti, nokkelasti ja taktikoiden. Hän etsi pelastettavakseen, sekä tyttöjä että poikia. Joskus hän kiusoitteli hippaa juosten tämän perässä.

Venyttely

Eetu on ahkera ja innokas venyttelijä. Hän aloitti venyttelyn välittömästi opettajan käsystä. Opettajan järjestellessä muuta luokkaa Eetu oli tehnyt jo useita toistoja. Eetun venyttelyssä oli olennaista joustojen tekeminen. Venyttelyliikkeitä hän teki aina vähintään määrätyn määrän, usein kuitenkin enemmän. Eetu teki usein omia venyttelyliikkeitä ja oma pöytäryhmä otti hänestä mallia. Parivenyttelyssä Eetu teki parinsa kanssa paljon toistoja, esimerkiksi haaraistuntakeinutellussa toistoja tuli yhteensä 70.

Välitön itsearviointi

Eetu arvioi onnistumisensa, jaksamisensa ja viihtymisensä yhtä kertaa lukuunottamatta maksimipistein (4). Kuudennen tunnin kärrynpyörän onnistumisen hän arvioi kolmoseksi. Havaintojemme pohjalta nämä kärrynpyörät sujuivat hänen normaalitasoaan huommin (2).

Yhteenveto

Eetu on mielenkiintoinen itsearvioitsija tehtäväorientoituneiden tapausoppilaiden joukossa. Hän erottuu heistä selvästi kriitikittömimpänä itsensä arvioijana. Ullalla, joka on tehnyt toiseksi vähiten merkintöjä, on 19 merkintää muussa kohdassa kuin maksimipisteissä. Havaintojemme perusteella olisi myös Eetulla ollut aihetta arvioida realistisemmin lähinnä onnistumistaan. Jaksaminen ja viihtyminen olivat meidänkin mielestämme juuri niin positiiviset kuin Eetu itse oli arvioinut. Innokkuutta, tehoja, voimaa ja energiaa tuntui riittävän. Koetun pätevyyden arviointien positiivisuus voisi Eetun osalta olla

merkki hyvästä ja myönteisestä käsityksestä omista fyysisistä kyvyistään. Tässä iässä tämä on hyvin yleistä. Eetu nauttii liikkumisesta ja taitojen koettelusta. Hän on liikunnallisesti lahjakas, monipuolinen ja kokenut. Eetu harrastaakin liikuntaa aktiivisesti myös koulun ulkopuolella. Harrastuksen parista ja kotoa saadut myönteiset pätevyyskokemukset liitetään sellaisenaan koululiikuntaan. Eetun tapauksessa ei tunnu oikealta vaihtoehto alhaisesta itsearvostuksesta. Tällöinhän lapsi saattaa yliarvioida itseään ja kykyjään suhteessa opettajan arviointeihin. Tätä voimme perustella esimerkiksi sillä, että Eetu ei suoritusilanteissa valinnut liian helppoja tehtäviä vaan päinvastoin, yritti lisätä haastetta jokaisella toimintapisteellä.

Myöskään hänen motivaatiossaan ei pääsääntöisesti ollut moittimista. Myönteinen asenne kaikkeen toimintaan oli silmin nähtävissä. Sisäinen motivaatio hänellä oli hyvin voimakas. Erittäin (liian?) myönteisen fyysisen minäkäsityksen lisäksi toinen seikka, jolla saattaa olla merkitystä arviointien epärealistisuuteen, ovat piirteet vahvasta minäorientaatiosta. Kuten jo aivan alussa totesimme, myös minäorientaation piirteitä oli havaittavissa Eetun suorituskäyttäytymisessä. Kilpailuasetelma samassa pöytäryhmässä olevan tytön ja Eetun välillä oli toistuvaa ja suorituksia häiritsevää. Jos tällaisen kilpailun jälkeen arvioitiin keskittymistä tehtävään, laitoi Eetu onnistumiseen, jaksamiseen ja viihtymiseen maksimipisteet (4). Tämän tytön ja Eetun väliset kisat olivat oikeastaan ainoat minäorientaatiota tukevat faktat. Voimme katsoa, että minäorientoituneille tyyppillinen ”harhaluulo”: uskon, että olen paras, toteutuu Eetun osalta jossain määrin. Miten muuten selittäisimme edellä mainitun kaltaisten tilanteiden epärealistisen, suorastaan harhaan johtavan itsearvioinnin. Myönteinen minäkäsityskään ei kykene selittämään näitä tilanteita. Eetun liikunnallisen lahjakkuuden vuoksi ei heti tule ajatelleeksi arvioinnin kehityksellisiä eroja. On täysin mahdollista, etteivät hänen mahdollisuutensa tehdä pätevyyden itsearviointeja ole vielä täysin kehittyneet. Eetun tehtäväorientaatiota vahvistavia piirteitä oli kuitenkin minäorientaatiota enemmän. Hän suoritti liikkeet tehokkaasti, innokkaasti ja lisäten jopa niihin haastavuutta. Suorituksia väritti itsevarmuus, rohkeus ja tekemisen ilo. Tämän vuoksi hän ei kokenut tehtävissä ja suorituksissa epäpätevyyttä ja arvioi siksi koettua pätevyyttään niin myönteisesti. Tekijän subjektiiviset omakohtaiset kokemukset eivät aina ole observoijan ymmärrettävissä! Eetun sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen oli tehtäväorientoitunutta. Koettua fyysisistä pätevyyttään hän arvioi epärealistisesti.

Saara

Tavoiteorientaatiokyselyn perusteella Saara oli selvästi tehtäväorientoitunut oppilas. Tätä tulosta tukee opettajan huomio ja meidän havaintomme hänen toiminnastaan jakson aikana. Telinevoimistelutaitojen alkutesteissä Saaran saamat pisteet sijoittuivat tyttöjen vertailussa noin puoliväliin (tyttöjä 16). Lähtöpisteet eivät siis olleet kovin korkeat, mutta Saara kehittyi jakson aikana tytöistä toiseksi eniten. Loppupisteet oikeuttivat hänet tyttöjen listalla neljännelle sijalle.

Luokanopettaja arvioi Saaran yhteistyötaidot todella hyväksi. Saaran yhteistyötaidot olivat hyvin myös nähtävissä tuntien aikana. Hänellä oli luokassa hyviä ystäviä, eikä pöytäryhmän kanssa työskentely tuottanut ongelmia. Suorituksiin Saara jonotti asiallisesti ja rauhallisesti, vaikka oman pöytäryhmän pojat usein häiritsivät suorittamista. Suoritukset olivat keskittyneitä ja hallittuja. Alku- ja loppuasennot hän suoritti lähes poikkeuksetta. Ne näyttivät hänellä kuuluvan automaattisesti liikkeen yhteyteen. Saaran liikkuminen oli nopeaa, tehokasta ja määrätietoista. Hänellä oli voimaa ja jänteveyttä hallita liikkeissä omaa kehoaan.

Tasapaino

Kävely eteen- ja taaksepäin sujui ongelmitta. Kyykkykäännökset onnistui vaihtelevalla menestyksellä. Joskus hän teki sen onnistuneesti niiten syvään kääntyessään, hän saattoi myös pudota kyykkykäännöksen aikana tai hän jätti sen tekemättä kokonaan. Tekemättä jättämisen syyt näyttivät kerran olevan unohtuminen ja toisella kerralla puhdas oikaiseminen. Tähän saattoi olla yhtenä syynä väsyminen. Tapahtamisen jälkeen Saara antoi vuoron seuraavalle eikä yrittänyt uudelleen. Tasapainoharjoitteiden vaihtelevuutta voi selittää havainnoista annettujen pisteiden avulla. Jos onnistumisesta annetut pisteet olivat korkeat, tällöin myös motivaation pisteet olivat korkeat.

Vauhdillinen tasaponnistus

Tasaponnistus harjoitteet permannolla vapaassa tilassa ja maasta penkille sujuivat aluksi nihkeästi niin kuin melkein kaikilla. Myöhemmin Saara saavutti permannolla tasaponnistuksessa todella hyvän tason. Ainoastaan ulkoiset häiriötekijät (ruuhka) laskivat pisteitä. Telineiden yhteydessä tasaponnistus lähti kehittymään kohtalaiselta tasolta aina

automatisoituneelle tasolle. Tehot ja motiivit paranivat myös kehittymisen myötä keskinkertaisesta maksimitasolle.

Kuperkeikka eteenpäin → ilmakuperkeikka → voltti

Saaran lähtötaso telinevoimistelujakson kuperkeikassa oli alkutestin mukaan kolmosen arvoinen. Kuperkeikkaharjoitteet ponnistuslaudalta arkulle ja porsaan yli permannolle sujuivat alusta alkaen kohtalaisen hyvin. Moni ei uskaltanut tehdä kuperkeikkaa porsaan yli, vaan sen päältä permannolle. Permannelle kuperkeikka kehittyi kohtalaisesta hyvään suoritukseen. Etenkin näytöksessä suoritukset olivat mallikelpoisia alku- ja loppuasenteineen. Lopputesti osoittikin Saaran kuperkeikan kehittyneen neloseksi. Ilmakuperkeikka ja voltti eivät myöskään tuottaneet Saarelle ongelmia. Hän kehittyi molemmissa todella hyvälle tasolle. Parhaissa ilmakuperkeikoissa Saaran alastulo päättyi seisontaan. Kuperkeikassa, ilmakuperkeikassa ja voltissa Saaran tehot ja motiivit kulkivat käsi kädessä kehittymisen kanssa.

Kärrynpyörä

Arvioimme Saaran kärrynpyörän penkin yli alkutestissä kakkoseksi. Harjoittelimme kyseistä liikettä kahdella ensimmäisellä tunnilla, mutta taitotaso Saarella säilyi samanaikaisena. Lopputesteissä Saaran kärrynpyörä penkin yli sujui kuitenkin kolmosen arvoisesti. Tähän on voinut vaikuttaa harjoittelu permannolla. Patjamerkit hämäsivät yhtälailla Saaraa kuin muitakin oppilaita. Hän yritti sovittaa käsiään ja jalkojaan merkkien mukaisesti. Saara asetteli välillä itsekkin merkkejä patjalle uuteen järjestykseen. Saara ajatteli luultavasti, että merkit on aseteltu väärin tai ne ovat siirtyneet paikoiltaan. Kuukaan muu tapausoppilaistamme ei koskenut aseteltuihin patjamerkkeihin. He yrittivät parhaansa mukaan osua niihin. Kärrynpyörän avustukseen Saara suhtautui myönteisesti. Hän koki sen tarpeellisena ja motivoivana. Avustus innosti häntä kokeilemaan kärrynpyörää heti avustuksen jälkeen itsekseen. Saara onnistui permantokärrynpyörässä koko jakson ajan keskinkertaisesti (3). Hänen puutteitaan olivat tasajalka-alastulo (ei aina) ja jalkojen koukistuminen ilmalennon aikana. Vauhdin lisääminen näytti parantavan kokonaissuoritusta.

Alkuleikit

Alkuleikeissä Saara oli hyvin aktiivinen, innokas ja sosiaalinen. Maa-meri-ilma -leikissä hän hakeutui heti turvaan useimmiten yhdessä ystäviensä kanssa. Muutenkin hän juoksi mielellään lähellä ystäviään. Saara ei vaihtanut turvapaikkaa kertaakaan laskemisen aikana. Opettajan vihellyksiä, käskyjä ja sääntöjä hän seurasi aktiivisesti ja tarkasti. Esimerkiksi hipanvaihdossa Saara jäi opettajan ohjeen mukaisesti paikalleen vihellyksestä, eikä rynnännyt opettajan luo, vaikka halusikin usein hipaksi. Hän liikkui hippana tarkoituksenmukaisesti, minkä ansiosta Saara sai kiinni paljon oppilaita. Pelastajana Saara oli aktiivinen, pelastaen myös poikia. Tapausoppilaidemme tytöistä hän oli ainut, joka pelasti tyttöjen lisäksi poikia.

Venyttely

Venyttelijänä Saara teki liikkeitä itsenäisesti ja aktiivisesti. Omien liikkeiden lisäksi hän katsoi mallia muilta. Esimerkiksi kun opettaja korosti niskalihasten venyttelyä ennen kuperkeikkoja, teki Saara niskanvenytysharjoituksia todella kauan ja keskittyneesti. Parivenyttelyssä Saaran toiminta oli hieman keskittymätöntä. Kaverin kanssa hän venyttelyjen lisäksi hassutteli esimerkiksi rummuttamalla käsiään lattiaan.

Välitön itsearviointi

Saaran välittömät arvioinnit tuntien aikana osoittautuivat kriittisimmiksi kaikista tapausoppilaistamme (ks. liite 8). Hänen arviointinsa olivat suurimmaksi osaksi hyvin realistisia ja kykenimme paikallistamaan kritiikin syyn. Tästä voimme kertoa esimerkin numeroviestistä, jossa nopein joukkue sai aina pisteen. Saara unohti vuorollaan tehdä kuperkeikan, palasi tekemään sen ja kiersi ryhmänsä kaksi kertaa yhden sijasta. Opettaja antoi tästä hänelle palautteen. Arvioinnissa hän koki onnistumisensa kakkoseksi, jaksamisen kolmoseksi ja viihtymisen ykköseksi. Tämä oli hänen huonoin arviointinsa koko jaksolla. Siihen saattoi vaikuttaa pettymys omaan suoritukseensa, oman ryhmän pettymys, opettajan huomautus tai häviön kokeminen. Oli myös tilanteita, jotka hän arvioi meidän mielestämme liian kriittisesti ilman mitään havaittavaa syytä. Tällainen tilanne oli toisen tunnin venyttelyssä, jossa ainoa havaitsemamme puute oli se, että Saara katsoi liikkeitä myös muilta. Miten hyvin onnistuit löytämään venyttelyliikkeen -kysymyksessä Saara arvioi sekä onnistumisensa että viihtymisensä kakkoseksi. Muut tapausoppilaat kokivat onnistuneensa venyttelyliikkeiden löytämisessä, vaikka katsoivatkin niitä paljon

muilta. Mielestämme täysin pistein suoritettuna Saara oli arvioinut onnistumisen osalta kolmoseksi. Saaran viihtyminen näytti olevan yhteydessä onnistumiseen. Esimerkiksi permantosarjoissa onnistuminen nosti viihtymisen tasoa. Mielekkyyden arviointiin vaikuttaa monenlaiset asiat. Saara oli arvioinut kirjainhipassa mielekkyytensä kolmoseksi ilmeisesti siitä syystä, että hänet työnnettiin pelastustilanteesta syrjään. Tämä tapahtui juuri ennen arviointia.

Yhteenveto

Saaran arvioinnit olivat tapausoppilaista kriittisimmät ja realistisimmat. Ne vastasivat pääosin omia havaintojamme hänen onnistumisestaan, jaksamisestaan ja viihtymisestään. Muutamissa kohdin emme kyenneet löytämään näkyvää tai edes näkymätöntä syytä hänen arvioinneilleen. Tässä kohdin täytynee myöntyä tuntemattomien tekijöiden vaikutuksiin tai Saaran subjektiivisiin tulkintoihin omista onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksistaan. Yleensäkin havaintoja oli helpointa verrata oppilaiden onnistumisen arviointeihin. Onnistuminen jossakin asiassa on silmin nähtävissä, kun taas viihtyminen ja jossain määrin myös jaksaminen jäävät usein henkilön sisäisiksi kokemuksiksi. Saaran arviointien ”oikeellisuus” tai realismi voi tehtäväorientoituneisuuden lisäksi, josta puhumme tuonnempana, johtua Saaran korkeasta itsearvostuksesta. Korkean itsearvostuksen omaavat lapset kokevat itsensä suhteellisen päteväksi fyysisellä, sosiaalisella ja kognitiivisella alueella. He myös arvioivat itseään yleisesti samalla tavalla kuin opettaja. (Sarlin 1995, 23.)

Tässä tulikin vastaus kysymykseen, voiko Saaralla olla korkea pätevyys telinevoimistelutaitojensa suhteen, jos hän arvioi itseään näin kriittisesti? Saaralla on vahva tehtäväorientaatio suoritustilanteissa. Tämä merkitsee sitä, että koska kyvykkyyden tunne perustuu harjoitteluun ja henkilökohtaiseen edistymiseen, kehitty koettu kyvykkyys suotuisasti riippumatta siitä, kokeeko Saara olevansa taitava tai vähemmän taitava telinevoimistelussa (Liukkonen 1997, luento). Eli Saaran kriittiset arvioinnit eivät ole suorassa yhteydessä hänen pätevyytensä alhaisuuteen, vaan sen sijaan kertovat hänen tehtäväorientaationsa voimakkuudesta ja vahvuudesta. Saaran tehtäväorientaatio näkyi tunneilla toiminnan huolellisuutena (alku- ja loppuasennot), tarkoituksenmukaisuutena (kärrenpyörän avustuksen hyödyntäminen), suunnitelmallisuutena (hipat, kärrenpyörät) ja kognitiivisina tulkintoina (patjamerkit). Saara arvioi suhteellisen paljon myös viihtymistään

tunneilla. Tämä kertoo siitä, että hän tunnistaa itsessään motivaation vaihtelut ja kykenee arvioimaan ja tulkitsemaan niitä. Saaran huomio ei tietenkään aina ollut pelkissä suorituksissa, vaan hän saattoi leikkien ja venyttelyjen aikana hassutella myös ystävänsä kanssa. Sosiaalisuus oli hänessä silmiinpistävää. Hän ei komennellut ketään, ei arvostellut tai töninyt muita. Saaran sisäinen motivaatio tunneilla oli voimakas ja selvästi havaittavissa. Saaran sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen oli tehtävä-orientoitunutta. Koettua fyysistä pätevyyttään hän arvioi realistisesti.

Henri

Orienteerioperustaa mittaavan kyselyn perusteella Henri on tehtäväorientoitunut oppilas. Minä- ja tehtäväorientoituneisuuden pistemäärillä ei kuitenkaan ollut suurta eroa. Henrin tehtäväorientoituneisuus oli hieman laskenut ensimmäiseltä luokalta toiselle luokalle (3,83 -> 3,50) ja minäorientoituneisuus oli kohonnut suunnilleen yhtä paljon (2,50 -> 2,75). Luokanopettajan mukaan Henri on tehtäväorientoitunut. Meidän havaintojemme mukaan nimenomaan liikuntatunneilla hänen käyttäytymisensä oli selkeästi minäorientoitunutta.

Telinevoimistelun alku- ja lopputestien mukaan Henrin kehitys taantui (-0,75) telinevoimistelujakson aikana. Alkutestin perusteella Henrin oli telinevoimistelutaidoiltaan hieman luokan keskiarvon alapuolella (2,25). Hänen taitonsa taantuivat testien mukaan jakson aikana niin paljon, että hänen lopputestin pisteet olivat luokan toiseksi heikoimmat (1,50). Tähän taantumiseen vaikutti osaltaan telinevoimistelutestistön kyykkyjännehyppy, jonka alkutestistä Henri sai kolmosen ja lopputestistä ykkösen. Henri ei yrittänyt parastaan kyykkyjännehypyssä, vaan pelleili viereisellä telineellä. Henri pelleili myös kuperkeikkanäytöksessä, vaikka opettaja seurasi jokaisen suoritusta erikseen. Tällaisella toiminnalla hän haki huomiota toisilta oppilailta, erityisesti oman pöytäryhmän pojalta matkien tämän ”hurjia temppuja”.

Henri antoi ohjeiden mennä usein ohi korviensa ja teki vain sitä, mikä tuntui mukavalta. Hänen keskittymisensä kohdistui usein omaan toimintaan, esimerkiksi itsensä ympäröimiseen tai jonkun tempun toistamiseen. Kymmenennen tunnin seikkailuradassa Henri kiersi samoja pisteitä useasti peräkkäin, suosien erityisesti köysiä. Hän käytti köy-

siä myös sääntöjen vastaisesti heiluen niillä sivusuunnassa vaarantaen toisten oppilaiden turvallisuuden. Henri teki seikkailurataa omassa järjestyksessä ja suuttui kun toiset etuivat. Tästä seurasi se, että Henri istui kuusi minuuttia köysien vieressä lattialla. Välillä Henri kuitenkin innostui tekemisestä. Hän esimerkiksi jonottaessaan ”mallaili” jännehyppyä. Hän ilmaisi onnistumisestaan ”tuulettamalla” poiketen tässä suhteessa toisista tehtäväorientoituneista tapausoppilaista.

Luokanopettaja arvioi Henrin yhteistyötaidot kakkosen arvoisiksi. Yleisesti ottaen Henri ei ole kovin suosittu oppilas luokassaan. Häntä ei suoraan torjuttu, mutta hän oli vasta ”kakkosvaihtoehto” pareja muodostettaessa. Esimerkiksi smurffi-jumpassa hän yritti päästä poikajoukon mukana juoksemaan ympäri salia, mutta hänet jätettiin ulkopuolelle. Seuraava esimerkki kuvaa mielestämme Henrin sosiaalista kypsymättömyyttä. Kuka pelkää amebaa-leikissä Henri otti kiinni turvaviivan taakse ennättäneen tytön, työnsi tätä mahasta seinää vasten sanoen jotakin, mikä sai tytön itkemään. Leikin jälkeen hän arvioi viihtymistään täysin pistein. Henrin pöytäryhmässä oli yksi erittäin voimakastahoton poika, jonka ”pompottelun” kohteeksi Henri joskus joutui. Henri totteli tätä poikaa aina välittömästi esimerkiksi vaihtaen jonossa järjestyä, jos poika niin halusi.

Tasapaino

Henrin tasapainoilu eteenpäin sujui yleensä hyvin. Kyykkykäännös oli Henrille todella vaikea. Hän koukisti tässä liikkeessä vähän polviaan käymättä kuitenkin kyykyssä asti. Joskus hän jätti kyykkykäännöksen kokonaan tekemättä. Taaksepäin kävely tuotti Henrille ongelmia, joten hän muutti kävelyn sivuttaiseksi tai keskeytti liikkeen hyppäämällä telineeltä alas.

Vauhdillinen tasaponnistus

Henrille tasaponnistusharjoitukset permannolla, permannolta penkille ja esteiden yli olivat ongelmallisia. Hän osasi tehdä tasaponnistuksen ilman vauhtia, mutta vauhdilliset harjoitukset olivat hänelle liian vaikeita tai hän ei halunnut / viitsinyt tehdä niitä. Jakson alussa Henri ei kyennyt yhdistämään vauhdillista tasaponnistusta telineliikkeisiin, mutta hän oppi jakson aikana suorittamaan sen kohtalaisesti tai jopa hyvin ilmakuperkeikan ja voltin yhteydessä. Henrin ponnistusten tehokkuus ja motivoituneisuus vaihtelivat heikosta kohtalaiseen.

Kuperkeikka → ilmakuperkeikka → voltti

Henrin kuperkeikkaharjoitus porsaalta alas epäonnistui aluksi väärän suoritustekniikan vuoksi, mutta opettajan ohjauksen jälkeen hän teki kohtalaisen hyviä suorituksia. Henri sai eteenpäin kuperkeikasta alku- ja lopputestissä arvosanoiksi kakkoset. Jakson aikana hänen suorituksensa vastasivat testeissä saatuja tuloksia. Henrin kuperkeikassa oli hyvää selän pyöreys, mutta ongelmana oli ”kerän aukeaminen” jo pyörimisliikkeen varhaisessa vaiheessa. Tämän vuoksi liikkeen loppuosan suorittaminen, kyykkyasentoon pääseminen, oli mahdotonta. Henri kehittyi ilmakuperkeikassa jakson aikana alkeistasolta (1,5) karkealle tasolle (3 - 3,5). Hän teki aina volttiharjoituksissa ilmakuperkeikan, joten hänen kohdallaan yksi psykomotorinen tavoite eli voltin suorittaminen jäi häneltä saavuttamatta. Henrin tehot olivat alhaiset (2) sekä kuperkeikassa että ilmakuperkeikassa. Voltin suorittaminen ei näin alhaisella tehokkuudella ole mahdollista. Henri oli kuitenkin kohtalaisen motivoitunut liikkeiden suorittamiseen.

Kärrynpyörä

Sekä alku- että lopputestin kärrynpyörässä penkin yli Henri sai arvosanoiksi kakkoset. Myös kärrynpyöräharjoituksissa penkin yli Henri sai kakkosen. Patjamerkit hämäsivät myös Henrin kärrynpyöräharjoittelua. Hän asetti kädet ensin merkkien kohdalle ja hypäsi sitten jänisloikan. Hän ei keskittynyt tehtävään ollenkaan, eikä yrittänyt lainkaan. Henri vältteli aluksi opettajan avustuspistettä ja kiipeili tatilla, josta opettaja tuli hänet hakemaan. Henrin kärrynpyörät sujuivat avustuksella kohtalaisesti (2 - 3), mutta omat yritykset olivat pelkkiä potkuja ilmaan eli niin sanottuja aasinpotkuja. Hänen permantokärrynpyöränsä oli aluksi puutteellinen. Jakson aikana hän kehittyi kärrynpyörässä aloittaen liikkeen samanpuoleisella kädellä ja jalalla. Henrin olisi pitänyt nostaa kärrynpyörässä lantiota ylemmäs, jotta liikkeestä olisi tullut liikkuvampi. Vielä jakson lopussakin Henri tuli usein alas tasajalkaa.

Alkuleikit

Maa-meri-ilma -leikissä Henri vaihtoi telinettä joitakin kertoja. Tällainen piirre on ollut tutkimuksessamme tyypillistä vain minäorientoituneille oppilaille. Vapaan liikkumisen aikana Henri roikkui telineillä ja makasi patjojen päällä. Opettaja kielsi telineillä roikkumisen, mutta Henri jatkoi edelleen sääntöjen vastaista toimintaa. Alkuleikeistä moti-

voivin oli numeroviesti. Taikuri-hipoissa Henrin aktiivisuus ja motivoituneisuus vaihtelivat. Hän oli välillä aktiivisesti mukana, pelastaen kuitenkin vain poikia. Toisinaan hän vain seisokeli pelialueella tai seikkaili sen ulkopuolella. Esimerkiksi kuudennen tunnin taikuri-hipassa Henri vietti suurimman osan ajastaan paksun voimistelupatjan alla. Hän tuli sieltä ensimmäisellä kerralla itsestään pois, mutta toisella kerralla opettajan huomasi tilanteen ja käski Henrin pois patjan alta. Henri ei totellut heti, vaan tuli pois vasta hetken kuluttua. Henri juoksi koko alkuverryttelyn aikana yhteensä kaksitoista sekuntia. Jo tämän leikin ohjeidenantovaiheessa Henri pääsi jonon päästä pujahtamaan patjalle ja sen alle. Tämä temppuilu saattoi johtua siitä, kun opettaja pyysi Henriä näyttämään taikurihipan asentoja. Henri kuitenkin kieltäytyi ja opettaja valitsi viittaajista Henrin pöytäryhmän pojan. Henri olisi sittenkin halunnut näyttämään, mutta opettaja piti valintansa, eikä Henri päässyt enää näyttämään. Kirjain-hipassa hän jäi näennäisesti kaksi kertaa kiinni, vaikka kukaan ei koskettanutkaan häntä. Ensimmäisellä kerralla hän pelastautui pelastajan avulla, mutta toisella kerralla hän lähti juoksemaan ilman pelastusta.

Venyttely

Henri venytteli vaihtelevasti. Joskus hän teki liikkeet motivoituneesti, mutta useimmiten hän pelleili eikä venytellyt lainkaan. Parivenyttely sujui hyvin. Hän teki parin kanssa haaraistunnassa paljon keinuntoja, mutta venytys ei kohdistunut oikeaan paikkaan, koska heillä oli koko ajan polvet koukussa. Kuudennen tunnin venyttelyssä Henri ei seurannut ohjeita vaan makoili patjalla viime tippaan asti. Hän ei venytellyt aluksi, vaan leikki itsekseen. Vähän myöhemmin hän kuitenkin innostui tekemään venyttelyliikkeitä.

Välitön itsearviointi

Henri arvioi itseään toiseksi kriittisimmin, mutta ei läheskään niin realistisesti kuin Saa-ra. Ne kohdat, jotka Henri arvioi kaikista kriittisimmin, liittyivät suorituksiin, jotka sujuivat havaintojemme mukaan parhaiten tai motivoituneimmin. Esimerkiksi tarzanpisteellä Henri osui tavoiterenkaaseen ja tuuletti onnistumistaan, mutta arvioi silti onnistuneensa vain kakkosen arvoisesti. Myös kolmannen tunnin numeroviestissä havainnoimme hänen olevan hyvin motivoitunut (4) leikkiin ja omiin viestiosuuksiinsa, mutta Henrin itsearviointi viihtymisestään oli täysin päinvastainen (2). Seitsemännen tunnin maa-meri-ilma -leikissä hän oli arvioinut onnistumisensa ykköseksi, vaikka havainto-

jemme mukaan hän onnistui leikissä aivan hyvin. Hän kuitenkin arvioi jaksamisensa ja viihtymisensä maksimipistein (4).

Toisaalta Henri arvioi itseään liian positiivisesti välittämättä tunnilla tapahtuneista epäonnistumisista ja laiminlyönneistä. Voltin suorittamisen hän arvioi maksimipistein (4), vaikka hän suoritti voltin sijaan ilmakuperkeikan arvosanoilla 2,5 - 3,5. Seikkailuradassa, jossa hän istui suuttuneena kuusi minuuttia sivussa eikä käynyt kaikilla radan telineillä, hän arvioi onnistumisen, jaksamisen ja viihtymisen maksimipistein (4). Henrin arvioinnit itsestään olivat osin samansuuntaisia havaintojemme kanssa. Emme osaa sanoa, kohdistuivatko hänen arviointinsa suoritusten virheisiin, pelleilyyn vai laiminlyönneihin.

Henri viivytteli usein itsearviointiin mentäessä. Esimerkiksi kymmenennellä tunnilla hän kävi arviointikäskyn jälkeen viidessä pisteessä ennen kuin meni arvioimaan. Näillä pisteillä hän ei ollut omasta ”tauostaan” johtuen ennättänyt aiemmin käymään. Eräällä tunnilla arvioinnin jälkeen hän vaelteli salissa tekemättä mitään 1.30 minuuttia.

Yhteenveto

Henrin arviointi oli tehtäväorientoituneelle oppilaalle tyypillisen runsasta. Pojista hän arvioi itseään kaikista kriittisimmin. Emme kuitenkaan voineet kovinkaan monessa kohtaa vahvistaa hänen arviointiensa paikkansa pitävyyttä. Liukkosen (1997) mukaan subjektiivisuuden merkitystä itsearviointeihin ei tule unohtaa. Henrin itsearviointi oli monimuotoisuudestaan huolimatta aika epärealistista. Henrin tehtäväorientoituneisuuden määrittelyä testin ja opettajan arvion perusteella emme voineet havaintojemme jälkeen hyväksyä. Hänen käyttäytymisensä oli mitä puhtaimmassa määrin minäorientoitunutta ja ulkoisesti motivoitunutta. Henrin tekemät arviot suorituksistaan ovat myöskin minäorientoituneen oppilaan arviointeja. Kuten aiemmin on jo kerrottu, hänen suhtautumisensa tunneilla tehtäviin arviointeihin oli vastentahtoista ja viivyttelävää. Tämä käyttäytyminen ei ollut ominaista kenellekään muulle oppilaalle. Arviointien kriittisyys voi kertoa itsearvostuksen alhaisuudesta. Hän halusi selvästi muiden poikien huomiota ja ihailua osakseen. Henrin tapa matkia toisten huonoa käyttäytymistä ja pelleillä ei kuitenkaan saanut osakseen poikien huomiota tai edes kiinnostuneita katseita. Hän oli useimmille lähes ilmaa. Tämä Henrin asema luokassa ei voi aiheutua muusta kuin it-

searvostuksen alhaisuudesta. Sarlinin (1995, 23) mukaan tällaisen lapsen minäkäsitys on epärealistinen ja hän yli- tai aliarvioi itseään.

Henrin tapa liikkua ja suorittaa erilaisia tehtäviä liikuntatunnilla oli selvästi vajaatehoista ja vailla yrittämisen halua. Hän innostui joistakin asioista hetkittäin, toiminnan laantuessa nopeasti esimerkiksi makaamiseksi tai kävelyksi. Olisi mielenkiintoista tietää, mikä nimenomaan sai hänet innostumaan ja etenkin, miksi hän joskus oli lähes toimimaton? Liittyikö yrittämisen puute siihen, että luokkatoverit eivät ottaneet häntä mukaan toimintaa, häntä pidettiin ”näkyttömänä”, tehtävien tylsyyteen vai mihin? Lajin merkitystä ei sovi unohtaa. Henri ei varsinaisesti näyttänyt nauttivan telinevoimistelujaksosta, mikä saattoi vaikuttaa toiminnan tehottomuuteen. Dudan (1997, kutsuluento) esittämä kysymys tavoiteorientaatiosta ”Miten lapsi näkee urheilun” sopii hyvin pohdittavaksi Henrin tapauksessa. Henri ei minäorientoituneelle oppilaalle tyypillisesti etsinyt haasteita ja valitsi yleensä mukavimmat ja helpoimmat tavat suorittaa tehtävä. Opettajan kontrollilla ei ollut suurta merkitystä siihen, mitä Henri teki. Vaikka hänelle sanoi jostakin asiasta, esimerkiksi sääntöjen rikkomisesta, ei hän välttämättä korjannut toimintaansa. Kuitenkin opettajan kehuilla ja kannustuksella tuntui olevan suuri merkitys Henrille. Kehumisen jälkeen hän saattoi tehdä loppuasennon pari kertaa, mutta unohti tai ei välittänyt tehdä sitä enää opettajan mentyä pois. Tällainen on erittäin tyypillistä minäorientoituneelle oppilaalle.

Mielestämme Harterin (1978, 55) huomio ulkoisen motivaation yhteydestä yksilön matalaan itsetuntoon, rajoittuneisuuteen sekä tapaan käyttää vähemmän aikaa suorituksiin kuvaa hyvin Henrin suorituskäyttäytymistä. Henrin koettu fyysinen pätevyys näyttäisi siis kaikkien näiden huomioiden valossa kohtalaisen alhaiselta. Tämä tulos ei ole vain minäorientaation ja arviointien kriittisyyden summa, sillä moni muu seikka hänen käyttäytymisessään viittaa samaan. Henri ei ole sinut minäkäsityksensä kanssa. Hän yrittää hahmottaa paikkaansa luokassa sekä fyysistä kyvykkyyttään suhteessa muihin ja omaan koettuun pätevyteensä. Minäorientaatiosta sekä alhaisista pätevyiden kokemuksista seuraa Henrin tapauksessa motivaation lasku, suorituksen huonontuminen, yrittämättömyys ja lopulta jopa liikunnasta poisjättäytymistä. Liikunnasta poisjättäytymisestäkin näimme jo merkkejä jakson aikana. Henrin osalta tarvitaan ratkaisevia toimenpiteitä liikuntamotiivien löytymiseksi ja viihtymisen kohottamiseksi. Ratkaisu tähän voisi olla

opettajan tietoinen tehtävällmaston rakentaminen luokkaan ja liikuntatunneille. Kuten Liukkonen & Telama (1997, 11) toteavat, voidaan tehtävällmastolla vaikuttaa merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiiivisiin reaktioihin. Henrin sosiaalinen käyttäytyminen ja suorituskäyttäytyminen telinevoimistelutunneilla olivat minäorientoitunutta. Hänen koetun fyysisen pätevyuden arviointinsa olivat epärealistisia.

5.2 Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden erot sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suorituskäyttäytymisessä

Havaintojemme perusteella Henrin orientaatioperusta oli telinevoimistelutunneilla selvästi minäorientoitunut, joten seuraavissa tuloksissa hän on edustettuna minäorientoituneiden ryhmässä (n=5). Minäorientoituneen Katin sosiaalinen käyttäytyminen viittaa vahvasti tehtäväsuuntautuneisuuteen, joten siltä osin hän kuuluu tehtäväorientoituneiden ryhmään. Tehtäväorientoituneiden perusjoukon määrä on siten sosiaalisessa käyttäytymisessä neljä (n=4) ja suorituskäyttäytymisessä kolme (n=3).

SOSIAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN

Tehtäväorientoituneet

- He tulivat toimeen oman pöytäryhmänsä ja koko luokan kanssa (Ulla, Eetu, Saara, Kati).
- Heillä oli hyviä / läheisiä ystäviä luokassa (Ulla, Eetu, Saara, Kati).
- He eivät hakeneet huomiota luokkatovereiltaan poikkeavalla käyttäytymisellä (Ulla, Eetu, Saara, Kati).
- He olivat tyytyväisiä opettajalta saamaansa huomioon (Ulla, Eetu, Saara, Kati).
- Heille ei ollut tärkeää olla jonon en-

Minäorientoituneet

- He eivät tulleet toimeen oman pöytäryhmänsä kanssa ja heillä esiintyi sosiaalista kypsymättömyyttä (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- Heillä ei ollut erityistä ystävää luokassa (Fanni, Kaarlo, Henri).
- He hakivat huomiota luokkatovereiltaan pelleilemällä (Kaarlo, Santeri, Henri).
- He halusivat opettajan huomion kohdistuvan enemmän itseensä (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- He halusivat olla jonossa usein en-

- | | |
|--|---|
| <p>simmäisenä (Ulla, Saara, Kati).</p> <ul style="list-style-type: none"> • He osallistuivat aktiivisesti alkuleikkeihin (Ulla, Eetu, Saara, Kati). • He pelastivat hippa-leikeissä myös vastakkaista sukupuolta (Eetu, Saara). • He taktikoivat hippa-leikeissä (Ulla, Eetu, Saara). • He valitsivat maa-meri-ilma -leikissä paikkansa heti, eivätkä vaihtaneet sitä (Ulla, Eetu, Saara, Kati). | <p>simmäisinä tai etuivat (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).</p> <ul style="list-style-type: none"> • He osallistuivat aktiivisesti alkuleikkeihin (Fanni, Kaarlo, Santeri). • He pelastivat hippa-leikeissä vain samaa sukupuolta olevia (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri). • He eivät taktikoineet hippa-leikeissä (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri). • Maa-meri-ilma -leikissä he empivät paikan valinnassa ja vaihtoivat paikkaa (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri). |
|--|---|

SUORITUSKÄYTTÄYTYMINEN

Tehtäväorientoituneet

- He keskittyivät suorituksiinsa kunnolla (Ulla, Eetu, Saara).
- He yrittivät suorituksissaan usein parastaan (Ulla, Eetu, Saara).
- Heidän suorituksiaan edesauttoi sisäinen motivaatio ja innokkuus (Ulla, Eetu, Saara).
- Heidän harjoittelunsa oli ahkeraa ja toistoja tuli paljon (Ulla, Eetu, Saara).
- He viimeistelivät aina suorituksensa alku- ja loppuasennoilla (Ulla, Eetu, Saara).

Minäorientoituneet

- Heidän keskittymisensä suorituksiin oli puutteellista kiirehtimisen vuoksi (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- He eivät useinkaan yrittäneet parastaan (Kati, Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- Heidän innokkuutensa ja motivaationsa riippuivat tilanteista ja suorituksista (Kaarlo, Santeri, Henri).
- He jättivät tekemättä tai helpottivat jotakin liikkeitä tai liikkeen osia (Kati, Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- He viimeistelivät suorituksensa alku- ja loppuasennoilla joskus tai ei lainkaan (Kati, Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).

- He liittivät suorituksiinsa omaperäisiä, haastavia ja suoritusta edistäviä toimintoja (Ulla, Eetu, Saara).
- He noudattivat opettajan ohjeita ja yhteisiä sääntöjä (Ulla, Eetu, Saara).
- He halusivat tulla näyttämään liikkeitä toisille oppilaille (Eetu, Saara).
- He eivät ilmaisseet omaa onnistumistaan tai epäonnistumistaan toisille oppilaille (Ulla, Eetu, Saara).
- Opettajan palaute paransi suoritusten tehoa ja puhtautta entisestään (Ulla, Eetu, Saara).
- Joskus he muuttivat suorituksiaan pelleilyksi tai uhkarohkeiluksi (Kaarlo, Santeri, Henri).
- He eivät aina kuunnelleet opettajan ohjeita eivätkä noudattaneet sääntöjä (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- He halusivat tulla näyttämään liikkeitä toisille oppilaille (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).
- He ilmaisivat sekä voittamisen (Kati, Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri) että häviämisen (Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri) tunteet näyttävästi.
- Opettajan läsnäololla ja palautteella oli vaikutusta suoritusten puhtauteen, tehokkuuteen ja jatkuvuuteen (Kati, Fanni, Kaarlo, Santeri, Henri).

5.3 Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välittömän arvioinnin realistisuus

Havaintojemme mukaan Henri oli niin selvästi minäorientoitunut, että käsittelemme häntä myös tässä kappaleessa minäorientoituneena oppilaana. Tarkoitamme realistisuudella tässä tutkimuksessa sitä, miten hyvin oppilaan koetun pätevyyden välitön arviointi tunneilla vastaa omia havaintojamme. Havaintojemme ja oppilaiden arviointien vertailu osoitti, että tehtäväorientoituneista oppilaista vain kaksi (Ulla ja Saara) kykeni arvioimaan realistisesti koettua pätevyyttään. Eetu yliarvioi itseään suhteessa opettajan arviointeihin. Minäorientoituneista oppilaista vain Santerin tekemissä koetun pätevyyden arvioinneissa oli havaittavissa jonkin asteista realistisuutta. Muut minäorientoituneet oppilaat olivat arvioineet onnistumistaan, jaksamistaan ja viihtymistään epärealistisesti. Katin, Kaarlon ja Fannin arvioinnit olivat lähes kritiikittömiä ja Henrin kritiikit eivät vastanneet havaintojamme.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan merkitystä. Tutkijan on otettava yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että työn luotettavuuteen. Analyysissa olemme olleet omien ennakko-oletustemme, arkielämästä opittujen sääntöjen ja omaksumiemme teorioiden (esimerkiksi Harterin suoritusmotivaatiomalli 1978) varassa. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana pidetään tutkijan avointa subjektiviteettiä. Tutkimuksemme pääasiallisin luotettavuuden kriteeri olemmekin me itse, jonka johdosta luotettavuuden arviointi tulee ulottaa koko tutkimusprosessiin. (Syrjälä ym. 1995, 14; Eskola & Suoranta 1998, 209 - 211.)

Uskottavuudella Eskola & Suoranta (1998, 212 - 213) tarkoittavat sitä, että tutkijan tehtävä on tarkistaa, vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien omia käsityksiä. Aiheemme ja lasten iän vuoksi ei uskottavuuden tarkistaminen ole mahdollista. Siirrettävyys voi toteutua vain tietyin ehdoin, sillä yleistysten tekeminen ei ole sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi mahdollista. Tämä pitää myös tämän tutkimuksen osalta paikkansa. Varmuutta tutkimukseen saadaan ottamalla mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ehdot. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä tukea, mitä oman tutkimuksen tulkinat saavat vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (esimerkiksi Ames & Archer 1988).

Reliabiliteetti eli toistettavuus ja johdonmukaisuus voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen reliabiliteettiin. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa sitä, miten samanlaisiin tutkimustuloksiin ko. kohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Goetz ja LeCompte luettelevat ulkoisen reliaabeliuden oleellisiksi seikoiksi tutkijan aseman, informaattoreiden valinnan, olosuhteet, käsitteiden määrittelyn, aineiston keruun ja analyysin. On tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessinsa eri vaiheet ja menetelmät hyvin tarkasti. Kasvatustilanteiden toistettavuus on tietenkin mahdoton tehtävä, mutta ulkoisen reliabiliteetin arvo on sitä korkeampi, mitä tarkemmin prosessi on kuvattu. Tämä liittyy aikaisemmin käsiteltyyn siirrettävyyden käsitteeseen. Sisäinen reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa samassa tutkimusprojektissa mukana olleiden tutkijoiden / havainnoijien keskinäistä yksimielisyyttä tutkimustuloksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 143 - 144; Syrjälä ym. 1995, 100.)

Validiteetillä tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli sitä miten paljon tutkimuksen johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne ovat peräisin. Ulkoisen validiteetin arvioinnissa edellytetään sen tarkastelua, missä määrin tutkijan muodostamat odotukset ja käsitykset ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Hitchcock & Hughes (1995, 324) toteavat, että tieto itsessään ei puhu, se tarvitsee aina tulkin. Kukaan ei voi observoida ilmiötä muuttamatta sitä millään lailla. Numerot ja sanat ovat kaikki abstraktisia, symbolisia kuvauksia todellisuudesta. Sisäistä validiteettia arvioitaessa on lukijan mietittävä, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Tutkijan avuksi on olemassa strategioita parantamaan sisäistä validiteettia. Esimerkiksi triangulaatio on yksi niistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.)

Triangulaatio tarkoittaa useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Triangulaatio sopii hyvin tapaustutkimuksen luotettavuuden menetelmä, sillä tapaustutkimus on luonteeltaan monimetodinen. Eri menetelmillä saatavat tiedot täydentävät ja validoivat toisiaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 78, 140.) Eskola ja Suoranta (1998, 69 - 70) erottavat neljä eri tapaa trianguloida: aineisto-, tutkija-, teoria- sekä menetelmätriangulaatio. Tässä tutkimuksessa toteutuivat kaikki neljä tapaa trianguloida.

a) Aineistotriangulaatio

Käytimme tutkimuksessamme useammanlaisia aineistoja, kuten ensimmäisellä ja toisella luokalla teetettyjä tavoiteorientaatiokyselyjä, luokanopettajan tekemiä arviointeja oppilaista, havaintojamme oppilaiden orientaatiokäyttäytymisestä, telinevoimistelutaitoja mittaavien testien tuloksia, telinevoimistelutuntien kuvanauhoja sekä oppilaiden välittömiä itsearviointikaavakkeita.

b) Tutkijatriangulaatio

Tutkimuksessamme toteutuu hyvin myös tutkijatriangulaatio. Aineiston hankinnassa olemme tehneet tiivistä yhteistyötä lehtori Keskitalon kanssa, sillä aineisto on kokonaisuudessaan osa hänen tutkimusprojektiaan. Lehtori Keskitalo teetti itse oppilaille orientaatiokyselyt ensimmäisellä ja toisella luokalla. Hän selitti meille ja luokanopettajalle tavoiteorientaatiokyselyn sisällön ja tarkoituksen. Lehtori Keskitalo suunnitteli ja toteutti telinevoimistelutaitojen testitilanteet meidän avustuksellamme. Testien ja kyselyiden tulokset tilastoimme yhdessä. Välitöntä koettua pätevyyttä mittaavat itsearviointi-

kaavakkeet olivat lehtori Keskitalon kehittämät ja opetti itse oppilaille kaavakkeen käytön jo ensimmäisellä luokalla. Oppilaiden välittömät itsearviointitunneilla tapahtuivat aina hänen toimestaan. Videoiden havainnoinnin luotettavuutta paransi etenkin se, että hän opetti meitä arvioimaan oppilaiden käyttäytymistä ja suorituksia oikeilla kriteereillä. Arvioimme kuvanauhoilta oppilaiden suorituskäyttäytymistä ja sosiaalista käyttäytymistä joko yhdessä tai erikseen. Mielestämme useampi tutkija laajensi tutkimuksemme näkökulmia, paransi aineistomme luotettavuutta ja monipuolisti tutkimusraportin kerronnallisuutta.

c) Teoriatranguulaatio

Käytimme tutkimuksemme kasvatus- ja liikuntatieteen sekä psykologian teorioita. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa korostuivat kognitiiviset oppimisnäkökymkset sekä Tervon (1980, 8) liikekehittelymallit. Tutkimusaineiston tulkinnessa käytimme Harterin suoritusmotivaatiomallia (1978, 38) koetun pätevyuden osalta sekä tavoiteorientaatiomallia.

d) Menetelmätranguulaatio

Tässä tutkimuksessa toteutui myös menetelmätranguulaatio. Käytimme tutkimuksemme aineistokeruumenetelminä kyselyä ja havainnointia. Näiden kahden menetelmän käyttö mahdollisti sen, että pystyimme tarkastelemaan tutkimusjoukkoamme monelta eri näkökannalta ja vertailemaan näistä menetelmistä saatuja tietoja keskenään. Kyselyiden avulla selvitimme oppilaiden tavoiteorientaatiota ja luokanopettajan käsityksiä oppilaiden orientaatioperustasta. Luokanopettaja arvioi kyselyssä myös oppilaiden sosiaalisia taitoja. Eräänlaisena kyselynä ymmärrämme myös oppilaiden telinevoimistelutunneilla tekemät välittömät itsearviointit. Havainnoinnin avulla pyrimme todentamaan tapausoppilaiden tavoiteorientaation sekä kuvaamaan sitä suoritustilanteissa. Havaintomme toimivat myös vertailupohjana oppilaiden tekemille välittömille arvioinneille.

Eri menetelmillä hankitut tiedot toisaalta tukivat toisiaan, mutta saattoivat olla myös ristiriidassa keskenään. Kyselyn ja havaintojen välillä ilmeni kolmen oppilaan (Fannin, Kaarlon ja Henrin) mielenkiintoinen ristiriita. Esimerkiksi Henrin tavoiteorientaatiokysely osoitti, että hän on tehtäväorientoitunut. Myös luokanopettaja luokitteli hänet tehtäväsuuntautuneeksi. Havaintojemme mukaan Henri oli kuitenkin telinevoimistelutunneilla sekä sosiaalisen käyttäytymisen että suorituskäyttäytymisen osalta selvästi miinorientoitunut. Luokkatilanteissa opettajan teettämä kysely saattaa ohjata oppilaita

vastaamaan kuin kokeeseen eli ”etsimään” hyväksyttävän tai oikean vaihtoehdon. Tämä esimerkkitapaus perustelee mielestämme hyvin menetelmätriangulaation käyttöä.

Tulkitsimme havaintojamme tapausoppilaiden sosiaalisesta käyttäytymisestä ja suori-
tuskäyttäytymisestä keskustellen ja yhdessä pohtien. Havaintomme oppilaiden toimin-
nasta täydensivät toisiaan. Jos olimme havainnoista eri mieltä, perustelimme omat nä-
kökantamme toisillemme. Meillä oli myös mahdollisuus tarkistaa perustelut kuvanau-
hoista. Tämä oli tärkeää siksi, koska havaintojen pohjalta teimme hyvin ratkaisevia
johtopäätöksiä.

5.5 Tutkimuksen eettisyydestä

Hirsjärvi ym. (1997, 27 - 30) edellyttävät, että tutkijat tekevät tietoisia ja eettisesti pe-
rusteltuja ratkaisuja eri tutkimustoiminnan vaiheissa. Tutkimuskohteen tai -ongelman
valinnassa tulee pohtia, kenen lähtökohdista käsin tutkimuksen arvoa / merkitystä kat-
sotaan, tutkijan vai tutkittavan. Lähdimme tutkimukseen opettajan roolista toivoen saa-
vamme eväitä alkuopetusikäisten liikunnanopetukseen. Opettajan on tärkeä tunnistaa
oppilaidensa orientaatioperusta ja siitä seuraavat käyttäytymismallit. Täten opettajan on
mahdollisuus luoda oppitunneille oppimista edistävä ilmapiiri ja käyttää monipuolisia
motivointikeinoja.

Hirsjärvi ym. (1997, 28 - 29) korostavat humaania ja kunnioittavaa kohtelua, jotka ovat
merkittäviä tekijöitä kaikessa ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa. Tutkijan tulee pyy-
tää suostumus tutkittavilta ja tässä yhteydessä myös heidän vanhemmiltaan. Luokka oli
ollut mukana kyseisessä tutkimusprosessissa jo yli vuoden ja suostumus oli siten saatu
ensimmäisellä luokalla. Oppilaat ja heidän vanhempansa olivat tietoisia tutkimuksen
tarkoituksesta ja siitä, mitä oppilaiden toiminnasta tutkitaan. Tutkittavaa aineistoa ei saa
käyttää muuhun kuin tutkittavan kanssa sovittuun tarkoitukseen (Anttila 1996, 422).
Käsittelimme tapausoppilaita tutkimuksen alusta lähtien koodinimillä. Tutkimamme
aihe liittyy läheisesti lasten persoonaan ja välillisesti heidän saamaansa kasvatukseen,
joten anonymiteetin suojaaminen on eettisesti välttämätöntä.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia toisen luokan oppilaiden tavoiteorientaation ilmenemistä suorituskäyttäytymisessä ja sosiaalisessa käyttäytymisessä telinevoimistelutunneilla. Tutkimme tämän lisäksi oppilaiden koetun pätevyyden välittömien arviointien realistisuutta. Asetimme tutkimuksellemme kaksi hypoteesia. Hypoteesit pohjautuivat tuoreeseen ja laajaan teoria-aineistoon ja tutkimustietoon. Ensimmäisen hypoteesin mukaan tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden välillä on eroja sekä sosiaalisessa käyttäytymisessä että suorituskäyttäytymisessä. Esitimme toiseksi hypoteesiksi väitteen, jonka mukaan tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyyden välitön arviointi telinevoimistelutunneilla on realistisempaa kuin minäorientoituneilla oppilailla.

Havaintomme telinevoimistelujakson aikana tukivat ensimmäistä hypoteesiamme, eli toisella luokalla tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden välillä on eroja sekä sosiaalisessa käyttäytymisessä että suorituskäyttäytymisessä. Nichollsin (1989, 33 - 35; 1992, 34 - 35) mukaan tavoiteorientaatiota ei voi mitata alle 12-vuotiaana, sillä lasten käsitys kyvykkyydestä ja yrityksestä ei ole vielä eriytynyt. Nämä ovat hänen mukaansa perustana tavoiteorientaation luotettavalle arvioinnille. Oma tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että alkuopetusikäinen oppilas kykenee suhteellisen luotettavasti arvioimaan tavoiteorientaatiokyselyssä orientaatioperustaansa. Viiden tapausoppilaan vastaukset olivat yhtenevät omien havaintojemme kanssa heidän tavoiteorientaatioperustastaan. Mielenkiintoinen huomio on se, että ne kolme tapausoppilasta, joiden vastaukset eivät vastanneet omia havaintojamme heidän tavoiteorientaatiostaan, olivat minäorientoituneita (liite 3). Miksi käyttäytymiseltään selvästi minäorientoituneet oppilaat vastasivat tavoiteorientaatiokyselyyn siten, että sen pohjalta heidät olisi luokiteltu tehtäväorientoituneiksi? Tämän ristiriidan olemme ratkaisseet olettamalla, että kyseiset tapausoppilaat ovat vastanneet kyselyyn opettajan odottamalla tavalla. Perusteet tähän löytyivät, kun vertailimme heidän tavoiteorientaatiovastauksiaan ensimmäisen ja toisen luokan osalta (liite 2b). Näiden kolmen tapausoppilaan vastaukset olivat ensimmäisellä luokalla olleet vahvasti minäorientoituneita. Vuoden aikana he ovat oppineet vastaamaan niin kuin ”kunnan koululaisen” tuleekin.

Tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suorituskäyttäytymisessä oli selviä eroja. Tämä on osoitus siitä, että tavoiteorientaatiolla on merkittävä osuus suoritustilanteiden käyttäytymisen säätelijänä. Havainnoimme tapausoppilaiden sosiaalista käyttäytymistä pöytäryhmissä ja luokan yhteisissä tilanteissa, alkuleikkien ja ohjeiden annon aikana sekä jonotustilanteissa. Tehtäväorientoituneiden tapausoppilaiden sosiaalinen käyttäytyminen oli selvästi minäorientoituneita kypsempää ja kehittyneempää. Tehtäväorientoituneet oppilaat olivat yhteistyökykyisiä ja ottivat luokkatoverinsa huomioon sekä pyrkivät toimimaan yhteisten sääntöjen puitteissa luokkahenkeä edistävästi. Minäorientoituneiden peruspiirre ”Olen muita parempi!” näkyi esimerkiksi kaverittomuutena ja toiminnassa muun muassa etuiluna ja huomion hakemisena.

Tehtäväorientoituneiden tapausoppilaiden suorituskäyttäytymisestä näkyi selvä pyrkimys omien taitojen kehittämiseen. Taitojen kehittymistä edisti suoritukseen keskittyminen, parhaansa yrittäminen ja ahkera harjoittelu. Suoritusstrategiat olivat minäorientoituneilla oppilailla tehottomia. He jättivät tekemättä liikkeitä tai niiden osia, eivät keskittyneet eivätkä yrittäneet suorituksissaan parastaan. Ulkoiset motivaatiot (opettajan läsnäolo ja palaute, kilpailutilanteet, kavereiden huomion hakeminen) ohjasivat voimakkaasti minäorientoituneiden tapausoppilaiden suorituskäyttäytymistä. Miksi minäorientoituneet oppilaat eivät motivoituneet telinevoimistelutunnilla? Motivoiko heitä ainoastaan liikuntatunti, jossa kilpaillaan ja vertaillaan? Duda (1997, kutsuluento) kuitenkin toteaa, että sekä minä- että tehtäväorientoituneet lapset voivat pitää kilpailemisesta ja molemmat haluavat voittaa. Syyt kilpailamiseen ja kilpailukokemusten merkitykset ovat kuitenkin erilaisia, samoin suhtautuminen häviöön. Tämän perusteella oletammekin, että kilpailutilanteet merkitsevät minäorientoituneille oppilaille enemmän kuin tehtäväorientoituneille oppilaille. Koska opetusjaksomme aikana ei korostettu kilpailullisuutta missään vaiheessa, eivät minäorientoituneet oppilaat kokeneet parhaansa yrittämistä merkityksellisenä.

Sosiaalisessa käyttäytymisessä ja suorituskäyttäytymisessä tehtävä- ja minäorientoituneiden oppilaiden väliltä löytyi vain kaksi yhteistä, merkitsevää tekijää. Molemmat orientaatioryhmät osoittivat aktiivisuutta alkuleikeissä (7/8) ja halusivat tulla näyttämään liikkeitä toisille oppilaille (6/8). Alkuleikkeihin molemmat orientaatioryhmät

osallistuivat aktiivisesti, sillä alkuopetusikäisten normaaliin käyttäytymiseen kuuluu halu leikkiä ja liikkua. Tiitisen (1984, 51) mukaan lapset liikkuvat ensimmäisinä kouluvuosinaan ”tässä ja nyt” -periaatteella. Hän tarkoittaa sitä, että toiminta sinänsä sisältää sekä tavoitteen että motiivin. Sekä minä- että tehtäväorientoituneet oppilaat halusivat innokkaasti tulla opettajan pyynnöstä näyttämään mallia liikkeen suorittamisesta. Taitavuudella ei näyttänyt olevan vaikutusta liikkeen näyttämishalukkuuteen. Tämä saattaa johtua siitä, että alkuopetusikäisillä oppilailla on yleensä positiivinen liikunnallinen minäkäsitys (Tiitinen 1984, 53).

Vertailimme tapausoppilaiden koetun pätevyuden välittömiä arviointeja havaintoihimme. Niiden mukaan tehtäväorientoituneiden oppilaiden koetun pätevyuden välitön arviointi telinevoimistelutunneilla on realistisempaa kuin minäorientoituneilla oppilailla. Tämä tulos tukee toista hypoteesiamme. Toisluokkalaiset oppilaat arvioivat pätevyytään hyvin positiivisesti. Kuitenkin tehtäväorientoituneet oppilaat arvioivat onnistumistaan, jaksamistaan ja viihtymistään kriittisemmin kuin minäorientoituneet oppilaat (liite 8). Minäorientoituneet oppilaat arvioivat itseään liiankin positiivisesti. Vaikka minäorientoituneita oppilaita oli kaksi enemmän, oli tehtävä- ja minäorientoituneilla oppilailla lähes yhtä paljon merkintöjä kasvonkuvissa yhdestä kolmeen (maksimipistemäärä neljä). Molemmat orientaatioryhmät arvioivat arvosanoilla 1 - 3 eniten onnistumisen-saraketta, sitten viihtymisen-saraketta ja vähiten jaksamisen-saraketta. Koetun pätevyuden välittömällä arvioinnilla ei näyttänyt olevan yhteyttä oppilaan sukupuoleen eikä telinevoimistelutaitojen kehittymiseen jakson aikana.

Minäorientoituneiden oppilaiden epärealistisiin koetun pätevyuden välittömiin arviointeihin etsimme syitä lähinnä heidän tavoiteorientaatioperustastaan. Voisiko minäorientoituneiden oppilaiden kriittisten arviointien vähäisyyteen vaikuttaa pelkästään ”olen paras” -ajattelu vai olisiko telinevoimistelun vähäisellä kilpailullisuudella vaikutusta? Minäorientoituneella oppilaalla pätevyuden kokemukset perustuvat vertailuun. Minäorientoitunut oppilas arvioi koettua pätevyyttään vertaamalla itseään ja suoritustaan toisiin oppilaisiin ja heidän suorituksiinsa. (Duda 1997, kutsuluento; Liukkonen & Telama 1997, 10.) Siten oppilaan suorituksiin kohdistuneet havaintomme eivät voineet täsmätä minäorientoituneen oppilaan vertailulle perustuviin arviointeihin. Itsearviointien tekemistä voidaan meidän mielestämme harjoitella oppilaiden kanssa kaikilla tunneilla.

Kuitenkin juuri liikuntatunneilla oppilaiden arviointi kohdistuu helpommin suoritusten ja kyvykkyyden vertailuun. Opettajan rooli on muokata oppilaiden arviointitapaa enemmän omaan itseensä kohdistuvaksi. Siinä onnistuminen edellyttää tehtävällmaston luomista luokkaan. Hänen tulee kohdistaa oma palautteensa enemmän oppilaiden yrityksiin ja kehittymiseen pelkän onnistumisen ja lopputuloksen sijaan. Kokkonen ym. (1999, 59) näkevätkin tehtävällmaston ratkaisevan tärkeänä tekijänä erityisesti itsensä taitamattomaksi kokevien oppilaiden liikuntamotivaation kannalta.

Arviointien myönteisyyteen vaikutti myös se, ettei telinevoimistelutunneilla syntynyt sellaisia kilpailutilanteita, joissa oppilaita olisi laitettu paremmuusjärjestykseen. Telinevoimistelusuorituksia ei mitata mittanauhalla, niissä ei oteta aikaa eikä jaeta pisteitä. Telinevoimistelujaksollamme olosuhteet (välineet ja telineet) olivat kaikille samanlaiset ja kaikki liikkeet voitiin suorittaa eriyttämisen periaatteen mukaisesti omaa taitotasoa vastaavasti. Tämän vuoksi myös alhaisen koetun pätevyuden omaavat minäorientoituneet oppilaat saattoivat arvioida suorituksiaan myönteisemmin. Kun tehtävä on lähellä yksilön kykyjä ja omaa pätevyyttä, muodostuvat siitä saadut elämykset positiiviseksi ja motivaatio korkeaksi. Kun tehtävän vaikeus ylittää selvästi omat kyvyt ja käsitykset pätevydestä, on seurauksena negatiivinen elämys ja alhainen motivaatio. (Telama 1999, 7.) Koetun pätevyuden välittömiin arviointeihin molempien tavoiteorientaatioiden osalta vaikuttaa orientaatiooperustan ja motivaatioilmaston lisäksi suuri joukko taustamuuttujia. Tällaisia voivat olla muun muassa lajin merkitys oppilaalle, subjektiiviset onnistumisen kokemukset (esimerkiksi miten oppilas ymmärtää saamansa palautteen), 7 - 12-vuotiaiden myönteinen fyysinen minäkäsitys, itsearvostuksen laatu sekä niin sanotut tuntemattomat muuttajat (esimerkiksi kiusaaminen ja syrjintä). (Sarlin 1995, 22 - 24; Liukkonen 1997, luento.)

Valitsimme tämän tutkimuksen tapausoppilaat huolellisesti ja hyvin kyseistä luokkaa edustavasti. Tapausten pieni määrä ei kuitenkaan anna perusteita kovin suuriin yleistyksiin, mutta toisaalta tarkka käyttäytymisen kuvaus ei ole mahdollista suuren otoksen yhteydessä. Olemme pyrkineet kuvaamaan tapausoppilaitamme hyvin yksityiskohtaisesti sillä perusteella, että tavoiteorientaation yhteys käyttäytymiseen ei muuten ole löydettävissä. Tehtäväorientoituneet tapausoppilaamme arvioivat pätevyyttään realistisemmin kuin minäorientoituneet tapausoppilaat. Oppilaan itsearviointiin vaikuttaa tavoiteo-

rientaation lisäksi niin monta muuttujaa, että arvioinnin syiden selittäminen on vaikeaa. Oppilaan tekemiä arviointeja tulee aina tarkastella suhteessa hänen persoonaansa. Sen vuoksi pieni otoksemme puolustaa paikkaansa koetun pätevyyden välitöntä itsearviointia tutkittaessa.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää myös opettajan tavoiteorientaatio. Opettajan olisi hyvä tiedostaa oma tavoiteorientoituneisuutensa, koska tällä on vaikutusta siihen, millaisen motivaatio-ilmaston hän opetustilanteisiin luo. Esimerkiksi oppituntien videoinnin avulla opettaja voi tarkkailla sitä, miten hyvin oppilaat motivoituvat hänen opetusstrategioistaan. Jokaisen opettajan tulisi pohtia, millainen on minun luokani motivaatio-ilmasto, miten voisin sitä kehittää ja kannustanko oppilasta yrittämiseen vai kilpailuun. Tämä tutkimusraportti sisältää ensimmäiset tulokset ja teorian ”raakileen” alkuopetusikäisten oppilaiden koetun fyysisen pätevyyden välittömästä itsearviointista. Haluammekin, että koetun pätevyyden välittömän arvioinnin tutkimusta jatkettaisiin ja laajennettaisiin. Ehdotammekin, että tehtäisiin vertaileva tutkimus arvioinnin ajankohdan merkityksestä. Ovatko oppilaiden välittömät itsearviointit enemmän todellisuutta vastaavia kuin oppitunnin tai jakson jälkeen tapahtuvat arvioinnit?

Tutkimuksemme anti oli se, että ”Graalin maljan” löytyminen on taas askeleen lähempänä. Tutkimuksemme avulla selkiytyi tavoiteorientaation yhteys alkuopetusikäisen oppilaan käyttäytymiseen liikuntatilanteissa. Ymmärrämme myös paremmin oppilaan koetun fyysisen pätevyytensä arviointiin vaikuttavia tekijöitä, joista tärkeimmäksi näemme nyt oppilaan oman tavoiteorientaation.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260 – 267.
- Anderson, J. R. 1995. *Cognitive Psychology and its Implications*. 4. painos. New York: W. H. Freeman and Company.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Artefakta 2. Jyväskylä: Akatiimi Oy.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (toim.) 1966. *A Theory of Achievement Motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Autio, T. 1995. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Jyväskylä: Gummerus.
- Ball, S. (toim.) 1977. *Motivation in Education*. Educational Psychology. London: Academic Press Inc.
- Boyd, M. & Callaghan, J. 1994. Task and Ego Goal Perspectives in Organized Youth Sport. *International Journal of Sport Psychology* 22, 411 - 424.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Porvoo: WSOY.
- Collins, W. A. (toim.) 1981. Aspects of the development of competence. The Minnesota Symposium of Child Psychology 14. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Denzin, N. K. 1977. *Childhood Socialization*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- 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. L. 1992. Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 57 - 91.
- Duda, J. L. 1997. Tavoitesuuntautuneisuuden yhteyksiä liikuntaharrastukseen ja terveyteen tytöillä ja naisilla. Movement and Sport in the Life-Cycle of Women - kongressi Lahdessa 27.7. - 1.8.1997. Referoiden kääntänyt: Taru Lintunen.
- Duda, J. L., Likang, C., Newton, M. L., Walling, M. D. & Catley D. 1995. Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. International Journal of Sport Psychology 26, 40 - 63.
- Ekola, J. 1983. Motoristen toimintojen oppiminen ja opettaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 9.
- Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. 2. - 3. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. & Armstrong, N. 1994. Children's task and ego goal profiles in sport. British Journal of Educational Psychology 64, 253 - 261.
- Gallahue, D. L. 1982. Understanding Motor Development in Children. Toronto: John Wiley & Sons, Inc.
- Gallahue, D. L. 1993. Developmental Physical Education for Today's Children. 2. painos. Dubuque: Wm. C. Brown Communications, Inc.
- Godfrey, B. B. & Kephart, N. C. 1969. Movement Patterns and Motor Education. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu. Jyväskylä: MEDUSA-Software.
- Harre, D. 1983. Valmennusoppi. Johdatus urheiluvalmennuksen teoriaan ja menetelmiin. Suom. L. Mannonen. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Harter, S. 1978. Effectance Motivation Reconsidered. Toward a Developmental Model. *Human development* 21, 34 - 64.
- Harter, S. 1981. A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. Teoksessa W. A. Collins (toim.) *Aspects of the development of competence. The Minnesota Symposium of Child Psychology* 14. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 215 - 255.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 3. - 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-based Research*. 2. painos. London: Routledge.
- Hirvonen, J. & Aura, O. 1989. Voima ja sen harjoittaminen. Teoksessa *Suomalainen valmennusoppi*. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea, 220 - 239.
- Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Suom. E. Laasonen. 3. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Holopainen, S. 1986. 7 - 9-vuotiaiden liikuntakykyisyyden kehittyminen ja yhteydet yksilö- ja kouluympäristötekijöihin. 2. korj. painos. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 40. Jyväskylä.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 26.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 75. Jyväskylä.
- Holopainen, S. & Eloranta, T. 1989. Voimistelun tavoitteet oppisisällön valinnan ja toteutuksen ohjaajina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetusmonisteita* 20.
- Hämäläinen, H., Fredriksson, J. & Ihanus, J. 1993. *Lukion psykologia* 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, U. & Sauvola, A. 1996. 8 - 16-vuotiaiden tyttöjen viihtyminen telinevoimisteluharjoituksissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. *Pro gradu -tutkielma*.

- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1979. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Jääskeläinen, L., Markula, K. & Hämäläinen, R. 1989. Tyttöjen kouluvoimistelu. 1. - 3. painos. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kalaja, S. 1989. Taidon kehittäminen telinevoimistelun harjoittelussa. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea, 307 - 310.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 66 - 100.
- Keskinen, E. 1992. Taitojen oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 65 - 84.
- Keskitalo, V. 2000. Oppiminen alkuopetuksen liikunnassa. Tekeillä oleva väitöskirjatutkimus.
- Kimiecik, J. C., Allison, M. T. & Duda, J. L. 1986. Performance satisfaction, perceived competence and game outcome: the competitive experience of boys' club youth. *International Journal of Sport Psychology* 17, 255 - 268.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1995. Towards active learning. A case study on active learning in a small rural school in Finland. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 57.
- Kohlberg, L. 1981. *The Psychology of Moral Development. Essays on Moral Development: Volume 1.* New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Kokkonen, J., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Sepponen, K. & Pöllänen, J. 1999. MOTIVOIKO koululiikunta? -vertailussa koululaiset Jyväskylästä ja Pietarista. *Liikunta & Tiede* 4/99, 56 - 59.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 101 - 148.
- Kuusinen, J. (toim.) 1992. Kasvatuspsykologia. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Kuusinen, K-L. 1992. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 173 - 201.

- Liikanen, P. 1995. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. 5. painos. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Lintunen, T. 1995. Self-Perceptions, Fitness, and Exercise in Early Adolescence: A Four-year Follow-up Study. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical education and Health 41.
- Liukkonen, J. 1996. Tavoiteorientaatio, motivaatioilmasto ja viihtyvyys lapsiurheilussa. Urheilupsykologia 2, 3 - 5.
- Liukkonen, J. 1997. Motivaatio ja minäkäsitys urheilussa ja liikunnassa. Seminaari. Vuokatin urheiluopisto 10.5.1997.
- Liukkonen, J. & Telama, R. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. Liikunta & Tiede 6/97, 8 - 12.
- Luhtanen, P. 1989. Taito ja sen harjoittaminen. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea, 286 - 306.
- Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityopsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Maslow, A. H. 1954. Motivation and personality. 3. korjattu painos. New York: Harper & Row Publishers, Inc.
- Mero, A. 1989. Nopeus ja sen harjoittaminen. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea, 255 - 272.
- Mero, A. & Häkkinen, K. 1990. Voima ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen. Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: MERO OY, 71 - 113.
- Mero, A. & Kyllönen, A. 1990. Notkeus ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen. Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: MERO OY, 167 - 180.
- Mero, A. & Numminen, P. 1990. Taito ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen. Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: MERO OY, 49 - 70.
- Mero, A. & Pullinen, T. 1990. Nopeus ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen. Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: MERO OY, 114 - 132.

- Mero, A., Vuorimaa, T. & Häkkinen, K. 1990. Lasten ja nuorten harjoittelu. Jyväskylä: MERO OY.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching Physical Education. 4. painos. New York: Macmillan College Publishing Company, Inc.
- Nicholls, J. G. 1989. The Competitive Ethos and Democratic Education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. 1992. The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 31 - 56.
- Numminen, P. 1991. The Role of Imagery in Physical Education. University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical Education and Health 27.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka. Varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Helsinki: Nuori Suomi.
- Nupponen, H. 1997. 9 - 16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Research Reports on Sport and Health 106. Jyväskylä.
- Parkkisenniemi, S. & Petrelius, A. 1996. Liikunnan opetussuunnitelman laatiminen ala-asteelle. Lähtökohtana liikehallintatekijöiden kehittyminen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. painos. London: Sage.
- Pehkonen, M. 1982. Peruskoululaisten telinevoimistelun perustaidot, niiden kehittyminen ja yhteydet kehon rakenteeseen ja fyysiseen toimintakykyisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Pehkonen, M. 1997. Koululaisten telinevoimistelutaidot ja niiden kehittyminen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 24.
- Pehkonen, M. 1998a. Opettajan ja oppilaan toiminta peruskoulun telinevoimistelutunnilta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 27.

- Pehkonen, M. 1998b. Peruskoululaisten telinevoimistelutaidot ja niiden yhteydet kehon rakenteeseen ja liikuntakykyisyyteen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 29.
- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Aavaranta -sarja 29. Helsinki: Otava.
- Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994. 1996. 3. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. (toim.) 1989. Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114. Helsinki.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Rink, J. E. 1992. Teaching Physical Education for Learning. 2. painos. St. Louis: Mosby.
- Roberts, G. C. (toim.) 1992. Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Roberts, G. C. 1992. Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) Motivation in sport and exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, 3 - 29.
- Ruohotie, P., Kahelin, P. & Kleemola J. 1981. Oppilaiden opiskelumotivaatio. Tutkimus opiskelumotivaatiota heikentävistä ja lisäävistä tekijöistä peruskoulun yläasteella. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisusarja 3/81.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.), Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 114. Helsinki, 45 - 53.
- Rusko, H. 1989. Kestävyys ja sen harjoittaminen. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea, 151 - 164.

- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 40.
- Schmidt, R. A. 1988. Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis. 2. painos. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Siedentop, D. 1983. Developing Teaching Skills in Physical Education. 2. painos. California: Mayfield Publishing Company.
- Singer, R. N. 1975. Myths and Truths in Sport Psychology. New York: Harper & Row Publishers.
- Singer, R. N. 1980. Motor Learning and Human Performance. An Application to Motor Skills and Movement Behaviors. 3. painos. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Suomalainen valmennusoppi. 1989. Harjoittelu. Jyväskylä: Suomen Olympiakomitea.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. 1. - 2. painos. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa - liikuntamotivaatio. Teoksessa: P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50. Jyväskylä, 149 - 175.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta & Tiede 3/99, 4 - 9.
- Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 275 - 288.
- Tervo, E. 1980. Voimistelun perusohjelmisto ja opettaminen. Helsinki: Otava.
- Tiitinen, S. 1984. Peruskoulun ala-asteen liikunnan keskeisimmät oppisisällöt. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 44. Jyväskylä.

- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 45.
- Vuolle, P., Telama, R. & Laakso, L. (toim.) 1986. Näin suomalaiset liikkuvat. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50.
- Vuorimaa, T. & Mero, A. 1990. Kestävyys ja sen harjoittaminen. Teoksessa A. Mero, T. Vuorimaa & K. Häkkinen. *Lasten ja nuorten harjoittelu*. Jyväskylä: MERO OY, 133 - 165.
- Weiner, B. 1974. *Achievement motivation and attribution theory*. New Jersey: General Learning Press.
- White, R. W. 1963. Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues*. No. 3. Monograph 11. International Universities Press. Inc.
- Yin, R. K. 1989. *Case Study Research, Design and Methods*. Korj. painos. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. London: Sage.
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkowsky, L. B. & Martinek, T. J. 1980. *Growth and Development: The Child and Physical Activity*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- Zakrajsek, D. & Carnes, L. A. 1986. *Individualizing Physical Education*. Criterion Materials. 2. painos. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers, Inc.

LIITTEET

Liite 1a: Tavoiteorientaatiota mittaava kysely ensimmäisellä luokalla

Liite 1b: Tavoiteorientaatiota mittaava kysely toisella luokalla

Liite 2a: Tavoiteorientaatiota mittaavien kyselyiden oppilaskohtaiset vastaukset

Liite 2b: Tavoiteorientaatiokyselyiden vastausten keskiarvot

Liite 3: Oppilaiden, luokanopettajan ja havainnoijien arvioinnit tapausoppilaiden tavoiteorientaatioperustasta

Liite 4: Telinevoimistelutestit

Liite 5: Telinevoimistelutestien luokitukset

Liite 6a: Telinevoimistelutaitoja mittaavien alku- ja lopputestien oppilaskohtaiset pisteet

Liite 6b: Telinevoimistelutaitoja mittaavien alku- ja lopputestien pisteiden keskiarvot

Liite 7: Lehtori Vesa Keskitalon kehittämä itsearviointikaavake

Liite 8: Tapausoppilaiden välitön itsearviointi onnistumisesta, jaksamisesta ja viihtymisestä arvosanalla 1 - 3

Liite 1a: Tavoiteorientaatiota mittaava kysely ensimmäisellä luokalla

LIIKUNTAKYSELY LIIKUNTATILANTEISSA ONNISTUMISESTA

Nimi _____ Luokka _____

Tässä kyselyssä ei ole oikeata eikä väärää vastausta. Kuuntele huolella, mieti huolella lukemaani väitettä ja vastaa ympäröimällä se numero, joka parhaiten tuntuu vastaavan käsityksiäsi itsestäsi.

***Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni kun;**

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

a.* Voitan toiset oppilaat	1 2 3 4 5
b.* Olen paras	1 2 3 4 5
c.* Yritän kovasti selvitä tehtävästä	1 2 3 4 5
d.* Huomaan todella parantavani suoritustani	1 2 3 4 5
e.* Pärjään paremmin kuin toiset	1 2 3 4 5
f.* Näytän toisille että olen paras	1 2 3 4 5
g.* Vaikka on vaikeaa, jaksan yrittää	1 2 3 4 5
h.* Onnistun sellaisessa, jota en aiemmin osannut	1 2 3 4 5
i.* Suoriudun sellaisessa, josta muut eivät selviä	1 2 3 4 5
j.* Teen kaiken parhaan kykyni mukaan	1 2 3 4 5
k.* Saavutan itselleni asettamani tavoitteen	1 2 3 4 5
l.* Olen selvästi muita parempi	1 2 3 4 5

KIITOS!

Liite 1b: Tavoiteorientaatiota mittaava kysely toisella luokalla

LIIKUNTAKYSELY LIIKUNTATILANTEISSA ONNISTUMISESTA

Nimi _____ - _____ Luokka _____

1. Tässä kyselyssä ei ole oikeata eikä väärää vastausta.
2. Kuuntele huolella, mieti huolella lukemaani väitettä ja
3. vastaa ympäröimällä se numero, joka parhaiten tuntuu vastaavan käsityksiäsi itsestäsi.

Ole rehellinen, voit luottaa siihen, että vastaukset tulevat vain tutkimuksen tekijöiden tietoon.

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

	Olen täysin samaa mieltä	Olen eri mieltä	Olen samaa mieltä	Olen täysin samaa mieltä	
1. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun toiset eivät osaa yhtä hyvin kuin minä	1	2	3	4	5
2. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun jokin oppimani asia saa minut harjoittelemaan enemmän	1	2	3	4	5
3. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun olen ainoa, joka osaa jonkin pelin tai taidon.	1	2	3	4	5
4. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun opin uuden taidon, ja se innostaa minut harjoittelemaan enemmän	1	2	3	4	5
5. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun kovasti yrittämällä opin uuden taidon	1	2	3	4	5
6. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun olen paras	1	2	3	4	5
7. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun työskentelen kovasti	1	2	3	4	5
8. Liikuntatunnilla tunnen todella onnistuneeni, kun toiset epäonnistuvat ja minä onnistun	1	2	3	4	5

Kii-tos kes-kit-ty-mi-ses-tä !

Liite 2a: Tavoiteorientaatiota mittaavien kyselyiden oppilaskohtaiset vastaukset (1/4)

	minäor1	minäor2	minäor3	minäor4	minäor5	minäor6
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kati	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,00
	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00
	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
Ulla	2,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00
	3,00	4,00	2,00	3,00	,	4,00
	,	,	,	,	,	,
	,	,	,	,	,	,
Fanni	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kaarlo	4,00	3,00	4,00	5,00	4,00	3,00
	,	,	,	,	,	,
	3,00	4,00	1,00	2,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	,	,	,	,	,	,
	1,00	5,00	,	5,00	5,00	5,00
Santeri	1,00	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00
	5,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00
	,	,	,	,	,	,
	4,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00
	3,00	3,00	3,00	3,00	5,00	3,00
	3,00	5,00	5,00	2,00	5,00	5,00
Eetu	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Saara	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00
Henri	5,00	3,00	3,00	2,00	1,00	1,00

(2/4)

	teht.or1	teht.or2	teht.or3	teht.or4	teht.or5	teht.or6
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kati	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Ulla	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	5,00
	,	,	,	,	,	,
Fanni	,	,	,	,	,	,
Kaarlo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	3,00	5,00	3,00	4,00	3,00	4,00
	,	,	,	,	,	,
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	,	,	,	,	,	,
Santeri	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	1,00
	1,00	1,00	5,00	1,00	5,00	1,00
	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	2,00
	,	,	,	,	,	,
	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00
	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	5,00	5,00	5,00	1,00	5,00	5,00
Eetu	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Saara	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00
Henri	4,00	5,00	3,00	5,00	3,00	3,00

(3/4)

	minäor7	minäor8	minäor9	minäor10
	3,00	1,00	1,00	1,00
	5,00	5,00	1,00	1,00
Kati	4,00	4,00	4,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	4,00
	4,00	1,00	2,00	1,00
Ulla	3,00	1,00	1,00	1,00
	5,00	1,00	4,00	3,00
	1,00	1,00	1,00	5,00
	3,00	1,00	1,00	1,00
	1,00	2,00	1,00	1,00
Fanni	3,00	3,00	4,00	4,00
Kaarlo	3,00	3,00	3,00	4,00
	3,00	1,00	3,00	2,00
	3,00	4,00	4,00	4,00
	3,00	3,00	4,00	3,00
	3,00	4,00	2,00	3,00
	2,00	2,00	1,00	1,00
Santeri	5,00	4,00	4,00	5,00
	2,00	1,00	2,00	2,00
	3,00	2,00	1,00	1,00
	3,00	2,00	2,00	3,00
	3,00	3,00	3,00	1,00
	4,00	5,00	4,00	4,00
Eetu	3,00	3,00	3,00	4,00
	5,00	4,00	1,00	5,00
Saara	3,00	3,00	3,00	3,00
Henri	3,00	3,00	2,00	3,00

(4/4)

	teht.or7	teht.or8	teht.or9	teht.or10
	5,00	5,00	5,00	5,00
	4,00	5,00	5,00	5,00
Kati	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00
Ulla	4,00	5,00	4,00	4,00
	3,00	5,00	5,00	5,00
	3,00	4,00	5,00	3,00
	4,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	5,00	5,00	5,00
Fanni	4,00	4,00	5,00	5,00
Kaarlo	4,00	5,00	5,00	5,00
	5,00	4,00	4,00	5,00
	5,00	4,00	5,00	5,00
	5,00	4,00	5,00	5,00
	3,00	2,00	5,00	5,00
	5,00	4,00	2,00	2,00
Santeri	4,00	3,00	5,00	4,00
	4,00	3,00	5,00	2,00
	4,00	5,00	3,00	3,00
	4,00	4,00	4,00	4,00
	4,00	5,00	4,00	4,00
	5,00	5,00	5,00	4,00
Eetu	5,00	5,00	5,00	5,00
	1,00	2,00	3,00	4,00
Saara	5,00	5,00	5,00	4,00
Henri	4,00	4,00	3,00	3,00

Liite 2b: Tavoiteorientaatiokyselyiden vastausten keskiarvot

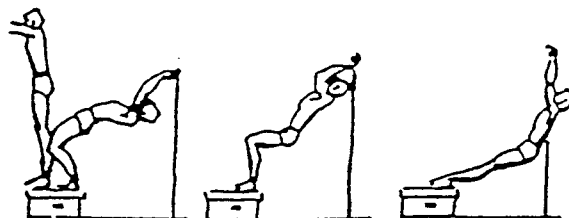
	minä1lk	teht. 1lk	minä2lk	teht. 2lk
	5,00	5,00	1,50	5,00
	5,00	5,00	3,00	4,75
Kati	3,67	5,00	4,25	5,00
	4,50	5,00	4,75	5,00
	3,67	5,00	2,00	5,00
Ulla	2,83	4,83	1,50	4,25
	4,67	5,00	3,25	4,50
	3,17	3,83	2,00	3,75
	,	,	1,50	4,75
	,	,	1,25	5,00
Fanni	5,00	5,00	3,50	4,50
Kaarlo	3,83	3,67	3,25	4,75
	,	,	2,25	4,50
	3,33	5,00	3,75	4,75
	5,00	5,00	3,25	4,75
	,	,	3,00	3,75
	4,20	4,33	1,50	3,25
Santeri	2,33	2,33	4,50	4,00
	3,17	4,33	1,75	3,50
	,	,	1,75	3,75
	2,83	3,33	2,50	4,00
	3,33	3,00	2,50	4,25
	4,17	4,33	4,25	4,75
Eetu	4,83	5,00	3,25	5,00
	5,00	5,00	3,75	2,50
Saara	2,67	4,33	3,00	4,75
Henri	2,50	3,83	2,75	3,50

Liite 3: Oppilaiden, luokanopettajan ja havainnoijien arvioinnit tapausoppilaiden tavoiteorientaatioperustasta

Minäorientoituneet oppilaat	Tavoiteorientaatio-kysely	Luokanopettajan arvio	Omat havaintomme
Kati	Minä	Minä	Minä
Fanni	Tehtävä	Minä	Minä
Kaarlo	Tehtävä	Minä	Minä
Santeri	Minä	Minä	Minä

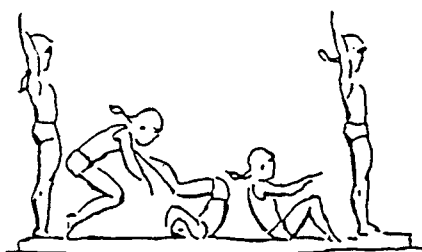
Tehtävä-orientoituneet oppilaat	Tavoiteorientaatio-kysely	Luokanopettajan arvio	Omat havaintomme
Ulla	Tehtävä	Tehtävä	Tehtävä
Eetu	Tehtävä	Tehtävä	Tehtävä
Saara	Tehtävä	Tehtävä	Tehtävä
Henri	Tehtävä	Tehtävä	Minä

1. HEITTO-OJENNUS



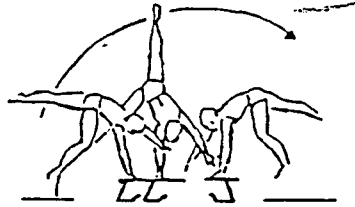
Heitto-ojennus mittaa vartalon taittamisen ja ojentamisen kykyä. Heitto-ojennuksen alkuasento on myötäotteinen riipuntanoja rekillä jalkojen ollessa matalalla korokkeella. Vartalo työnnetään kaariseisannon kautta pysäytettyyn perusasentoon. (Holopainen 1990, liite 2.)

2. KUPERKEIKKA ETEENPÄIN



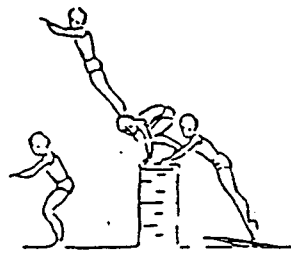
Kuperkeikka kuvaa oppilaan pyörimisliikkeen kehittymistä. Kuperkeikka eteenpäin on telinevoimistelun ensimmäinen permannolla opeteltava pyörimisen perusliike. Eteenpäin kuperkeikan lähtöasentona on perusasento, josta laskeudutaan kyykkyyn. Käsien koskettaessa permantoon ”neppari suljettuna” (leuka rintaan -> selkä pyöristyy) jalat ponnistavat tasaponnistuksella vauhtia. Kuperkeikassa (eteenpäin) loppuvaiheen pyörimissädettä lyhennetään keräasentoa tiukentamalla tuoden jalat mahdollisimman lähelle peppua. Tällöin pyörimiskerä säilyy tiukkana loppuun asti ja liike etenee kyykkyasentoon. Kädet ojennetaan samalla eteen. Liike päättyy loppuasentoon. (Pehkonen 1982, 19; Holopainen 1990, liite 2.)

3. KÄRRYNPYÖRÄ PENKIN YLI



Myös kärrynpyörä penkin yli kuvaa pyörimisliikkeen kehittyneisyyttä. Kärrynpyörä on sivuttain, rataanomaisesti, liikkuva liike. Testiliikkeemme kärrynpyörä penkin yli alkaa vuoroponnistuksesta. Vapaa jalka heitetään ylös ohimenevän yhden käden nojan kautta ohimenevään käsinseisontaan, josta työntö kyljittäin seisaalleen. Kärrynpyörässä käsinojavaihe on poikittain voimistelupenkillä. Jalat ovat liikkeen aikana haara-asennossa. Kädet ovat suorina ja katse suunnattuna käsien väliin. Käsien ja jalkojen tulee kulkea samalla linjalla. (Holopainen 1990, liite 2.)

4. KYKKYJÄNNEHYPPY POIKITTAISELLA TELINEELLÄ



Testasimme hyppäämistä kyykkyjännehypyllä poikittaisella telineellä. Liike alkaa vauhdillisesta tasaponnistuksesta ponnistuslaudalta. Kädet heitetään taka-alakautta hyppyarkkuun käsinojaan ja lantion noston myötä jalat asetetaan yhtäaikaisesti hyppyarkulle käsien väliin. Tästä kyykkyasennosta liike etenee välittömästi jännehypyllä alas permannolle perusasentoon. (Holopainen 1990, liite 2.)

Liite 5: Telinevoimistelutestien luokitukset

- 1 Hylätty suoritus, kehon asema liikkeen päättyessä ei vastaa liikkeen tekniikasta esitettyä kuvausta. Liikesuorituksessa runsaasti karkeita virheitä, liikkeen keskeiset osat väärin.
- 2 Suorituksesta on ko. liike virheistä huolimatta hahmotettavissa, kuitenkin useita virheitä suorituspuhtaudessa.
- 3 Suorituksessa korkeintaan kaksi tekniikkavirhettä, suorituspuhtaudessa vielä karkeita virheitä tai yksi karkea virhe keskeisessä tekniikan osassa.
- 4 Suorituksessa korkeintaan yksi tekniikkavirhe, suorituspuhtaudessa vielä selviä virheitä.
- 5 Suorituksen tekniikka virheetön, suorituspuhtaudessa vähäisiä virheitä.

Liite 6a: Telinevoimistelutaitoja mittaavien alku- ja lopputestien oppilaskohtaiset pisteet

(1/2)

	kyykhal	karrpyal	kuperkal	heitojal
	4,00	1,00	4,00	4,00
	2,00	2,00	1,00	2,00
Kati	3,00	3,00	3,00	5,00
	4,00	3,00	2,00	3,00
	1,00	2,00	2,00	4,00
Ulla	1,00	3,00	4,00	3,00
	4,00	5,00	4,00	5,00
	2,00	1,00	1,00	3,00
	3,00	2,00	3,00	4,00
	1,00	2,00	2,00	1,00
Fanni	,	,	,	,
Kaarlo	3,00	3,00	4,00	3,00
	3,00	3,00	1,00	4,00
	3,00	5,00	4,00	5,00
	2,00	4,00	1,00	4,00
	2,00	1,00	3,00	2,00
	1,00	2,00	2,00	1,00
Santeri	2,00	1,00	3,00	4,00
	2,00	2,00	3,00	3,00
	1,00	2,00	1,00	1,00
	,	,	,	,
	1,00	1,00	2,00	1,00
	1,00	3,00	2,00	2,00
Eetu	2,00	2,00	3,00	3,00
	2,00	1,00	2,00	3,00
Saara	3,00	2,00	3,00	2,00
Henri	3,00	2,00	2,00	2,00


(2/2)

	kyykhlo	karpylo	kuperklo	heitojlo
	4,00	4,00	4,00	5,00
	1,00	4,00	2,00	2,00
Kati	4,00	3,00	3,00	3,00
	4,00	3,00	3,00	3,00
	3,00	1,00	3,00	3,00
Ulla	2,00	4,00	4,00	2,00
	5,00	5,00	4,00	5,00
	3,00	2,00	2,00	3,00
	4,00	3,00	2,00	1,00
	1,00	1,00	2,00	1,00
Fanni	4,00	3,00	4,00	4,00
Kaarlo	3,00	4,00	3,00	4,00
	4,00	3,00	2,00	3,00
	5,00	3,00	4,00	5,00
	4,00	4,00	2,00	4,00
	3,00	3,00	3,00	1,00
	1,00	2,00	2,00	1,00
Santeri	3,00	4,00	4,00	4,00
	4,00	3,00	4,00	3,00
	2,00	2,00	3,00	2,00
	1,00	3,00	2,00	3,00
	1,00	2,00	2,00	2,00
	2,00	3,00	4,00	2,00
Eetu	3,00	4,00	4,00	4,00
	3,00	2,00	2,00	3,00
Saara	4,00	3,00	4,00	2,00
Henri	1,00	2,00	2,00	1,00

Liite 6b: Telinevoimistelutaitoja mittaavien alku- ja lopputestien pisteiden keskiarvot

	teltaal	teltalo
	3,25	4,25
	1,75	2,25
Kati	3,50	3,25
	3,00	3,25
	2,25	2,50
Ulla	2,75	3,00
	4,50	4,75
	1,75	2,50
	3,00	2,50
	1,50	1,25
Fanni	,	3,75
Kaarlo	3,25	3,50
	2,75	3,00
	4,25	4,25
	2,75	3,50
	2,00	2,50
	1,50	1,50
Santeri	2,50	3,75
	2,50	3,50
	1,25	2,25
	,	2,25
	1,25	1,75
	2,00	2,75
Eetu	2,50	3,75
	2,00	2,50
Saara	2,50	3,25
Henri	2,25	1,50

Liite 7: Lehtori Vesa Keskitalon kehittämä itsearviointikaavake

Nimi _____ Luokka _____ pv. _____ Kellonaika _____ Tunnin aihe _____ 

	Onnistuminen (äskeisessä tilanteessa)				Jaksaminen (nyt juuri)				Viihtyminen			
	En osannut hyvin		Onnistuin hienosti		En jaksa enää,		Voimia on paljon		Minulla ei ole kivaa		Minulla on kivaa	
1					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
3					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
6					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
7					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
8					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
10					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
11					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
12					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
13					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
14					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Liite 8: Tapausoppilaiden välitön itsearviointi onnistumisesta, jaksamisesta ja viihtymisestä arvosanalla 1 - 3

TEHTÄVÄ-ORIENTOITUNUT OPPILAS	KEHITTYMINEN	ONNISTUMINEN	JAKSAMINEN	VIIHTYMINEN
Ulla	+0,25	15	-	4
Eetu	+1,25	1	-	-
Saara	+0,75	31	4	14
Yhteensä		47	4	18

MINÄ-ORIENTOITUNUT OPPILAS	KEHITTYMINEN	ONNISTUMINEN	JAKSAMINEN	VIIHTYMINEN
Kati	-0,25	3	-	2
Fanni	(ei ollut mukana alkutestissä)	1	-	-
Kaarlo	+0,25	2	-	5
Santeri	+1,25	13	4	1
Henri	-0,75	26	8	11
Yhteensä		45	12	19