

Opettajien kokemukset pelikeskeisestä palloilunopetuksesta -
"Ensiks pelataan, sitten huomataan ongelmat ja katotaan mitä
niille saatas aikaseks"

Janne Mönkkönen & Juho Paakkari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2009

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mönkkönen J. & Paakkari J. 2009. Opettajien kokemukset pelikeskeisestä palloilunopetuksesta – ”Ensiks pelataan, sitten huomataan ongelmat ja katotaan mitä niille saatas aikaseks”. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma, 85 s.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan liikuntaa opettavien luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia palloilunopetuksesta suhteutettuna Teaching Games for Understanding -menetelmän (TGfU) eli pelikeskeisen palloilunopetuksen periaatteisiin. Tutkimusaineisto koostuu luokanopettajilta kerätyistä kyselylomakevastauksista (n = 13) sekä kahden opettajan teemahaastatteluista. Tutkimus on luonteeltaan teorialähtöinen sisällönanalyysi, jossa tutkimustulosten analyysi nojaa teoriapohjaan.

Kyselylomakkeiden perusteella ilmeni, että suurimmalla osalla vastanneista opettajista palloilutunnin rakenne on tekniikkapainotteinen. Opettajilla on käytössään TGfU-menetelmän mukaisia opetusmenetelmiä ja muokkauskeinoja pelien ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi, mutta he eivät yhdistä niitä TGfU:n taustalla olevaan teoriapohjaan. Kyselylomakkeen perusteella opettajat näkivät palloilunopetuksen tärkeimpien tavoitteiden liittyvän sosiaalisuuteen, affektiivisuuteen ja oikean tekniikan oppimiseen. Teemahaastatteluun osallistuneet kaksi pelikeskeisesti opetusta toteuttavaa opettajaa kokivat, että pelikeskeinen opetus motivoi tekniikkapainotteista opetusta tehokkaammin oppilaita osallistumaan tunneilla. Haastateltavien mukaan pelikeskeisessä opetuksessa oppilaat saavat runsaasti toistoja pelivälineen kanssa sekä osaavat hyödyntää yksittäistä tekniikkaa paremmin oikeissa pelitilanteissa. Haittapuolena pelikeskeisessä opetuksessa nähtiin, että pelitaidoiltaan heikolla tasolla olevat oppilaat eivät osallistu tunneilla aktiivisesti. Pelikeskeistä opetusta toteuttaneilla opettajilla oli pääasiassa myönteisiä kokemuksia pelikeskeisen opetuksen toteuttamisesta. Pelikeskeisen opetuksen koulutuksen suunnittelussa tulee kuitenkin kiinnittää huomiota teorian esittelyyn ja tehokkaiden arviointimenetelmien kehittämiseen.

Asiasanat:, pelikeskeinen pelien opettaminen, pelikäsitys, pallopelit, Teaching Games for Understanding.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLLYS	3
1 JOHDANTO.....	4
2 PALLOILUN OPETTAMISEN LÄHESTYMISTAPOJA.....	6
2.1 Palloilunopetus ja oppiminen koulussa.....	6
2.2 Pelikäsityksen määrittelyä	10
2.3 Tekniikkapainotteisen ja pelikeskeisen opetuksen vertailua	12
2.4 Pelikäsitykseen liittyviä tutkimushavaintoja	16
3 YMMÄRTÄMISEEN PERUSTUVA PELIEN OPETTAMINEN.....	19
3.1 Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys pelien opettamisessa.....	19
3.2 Ymmärtämään opettaminen.....	22
3.3 TGfU-menetelmä eli pelien ymmärtämään opettaminen	23
3.4 TGfU-menetelmän pedagoginen soveltaminen.....	27
3.5 Pelikeskeisen opetuksen hyötyjä ja ongelmia	30
3.6 Pelikeskeisen opetuksen arviointi	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät.....	34
4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston käsittely	34
4.3 Tutkittavat	37
4.5 Tutkimuksen luotettavuus.....	38
5 TULOKSET.....	42
5.1 Kyselylomakkeiden tulokset	42
5.2 Teemahaastattelun lähtökohdat.....	51
5.3 Teemahaastattelun tulokset.....	52
6 POHDINTA	61
6.1 Yhteenveto tutkimustuloksista	62
6.2 Tutkimuksen arviointia	68
6.3 Tulosten soveltaminen	70
LÄHTEET	71
LIITTEET	77
Liite 1 Kyselylomake opettajille	77
Liite 2 Teemahaastattelun teemoittelu ja vastauksia	82

1 JOHDANTO

Kuivitele itsesi ala-asteen koripallotunnille. Opettaja neuvoo kuinka palloa heitetään oikea-oppisesti koriin ja oppilaat jonottavat omaa vuoroaan korin alla päästäkseen tekemään oman suorituksensa. Heittoharjoitusta seuraa pallon kuljettaminen keiloja väistellen ja tunnin lopuksi pelataan isolla kentällä pelin kilpaversiön sääntöjä noudattaen, mikäli aikaa jää.

Motoriset taidot ovat olleet liikunnan tunneilla pääosassa pallopelien opetuksessa (Shane 2007). Pelejä on perinteisesti opetettu harjoittelemalla teknisiä taitoja ja vähemmälle huomiolle on jäänyt, kuinka nämä taidot saadaan tuotua itse pelaamiseen mukaan (Bailey & Almond 1983). Pelikäsityksen kehittymiseen tähtäävässä opetuksessa tekniikka (motoriset taidot) yhdistetään taktiseen tietoisuuteen (ymmärtämisstrategiat) siten, että pelikeskeisyys korostuu tekniikan opettamisen sijaan. Pelikeskeinen opetus tähtää tiedon ja ymmärryksen karttumiseen pelitilanteista ja korostaa päätöksentekoa motorisia taitoja apuna käyttäen. (Shane 2007.)

Tutkimuksemme pohjautuu 1980-luvun alkupuolelta peräisin olevaan *Teaching Games for Understanding* –menetelmään (Bunker & Thorpe 1982) ja sen taustalla olevaan pelien ymmärtämistä ja pelikäsityksen kehittymistä tukevaan teoreettiseen lähestymistapaan. Tässä tutkimuksessa käytämme pelikeskeisestä Teaching Games for Understanding -menetelmästä lyhennettä *TGfU* ja suomennosta *pelien ymmärtämällä opettaminen* sekä *pelikeskeinen opetus*. TgfU-menetelmän kehittäjien Bunkerin ja Thorpen tavoitteena oli luoda perinteisen tekniikkapainotteisen opetuksen rinnalle menetelmä, jossa opetuksen lähtökohtana on pelien pelaaminen ymmärtäen. Tutkimusten mukaan pelikeskeisellä TGfU-menetelmällä voidaan kehittää oppilaiden ajattelua ja auttaa heitä soveltamaan oppimiaan taitoja oikeissa

pelitilanteissa, mikä johtaa parempaan pelisuoritukseen. (Butler 1996; Butler 2005; Laine & Muilu 2005; Turner & Martinek 1999.)

Pelikeskeisen opetuksen ja TGfU –menetelmään liittyviä opinnäytteitä on tehty Suomessa jo jonkin verran liikuntapedagogiikan näkökulmasta. Näissä töissä on tarkasteltu pelikeskeisen ja tekniikkakeskeisen opetustyylin eroja (Laine & Muilu 2005), pelikäsitykseen liittyviä tekijöitä (Luimula 2000; Männistö & Rantanen 2000) sekä pelikeskeisen opetussuunnitelman rakentamista (Koponen 2000; Peltomäki 2003). Näiden lisäksi on tutkittu oppilaiden tavoiteorientaatiota pelikeskeisessä opetuksessa (Kekäläinen & Kinnunen 2005), viitepelien ja pallopelien mahdollisuuksia (Rajakangas 1999) ja pelikäsityksen mittaamista (Äikäs 2005). Myös joistakin lajeista on tehty tarkkoja pelianalyysejä (Sainio 2007; Salmi 1999).

Aikaisemmat suomalaiset tutkimukset ovat liittyneet oppilaiden toimintaan tai opetussuunnitelman rakentamiseen, mutta tutkimuksen kohteena eivät ole aiemmin olleet opettajien kokemukset ja näkemykset pelikeskeisestä opettamisesta. Opettajien kokemusten tutkiminen onkin hyödyllistä opettajankoulutuksen kannalta sen kartoittamiseksi, millaisia ovat pelien ymmärtämisen kehittämiseen tähtäävään liikunnanopettamisen hyödyt ja toisaalta käytön esteet tai vaikeudet. Tässä tutkimuksessa tutkimme alakoulun liikunnanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä liittyen pallopelien opetukseen. Pyrimme selvittämään,

- 1) Millaisia tavoitteita ja käytänteitä opettajat käyttävät palloilun opettamisessa?
- 2) Millaisena opettajat kokevat pallopelien opettamisen pelipainotteisesti? Mitä hyviä ja huonoja puolia pelipainotteisessa opetuksessa on?
- 3) Millaisia mahdollisuuksia, vaatimuksia ja rajoituksia ko. opetusmuoto asettaa opetuksen toteutukselle, suunnittelulle ja arvioinnille?

2 PALLOILUN OPETTAMISEN LÄHESTYMISTAPOJA

2.1 Palloilunopetus ja oppiminen koulussa

Opetus määritellään opettajan ja oppilaiden väliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää oppilaiden oppimista ja opetustavoitteiden saavuttamista (Hirsjärvi 1983; Lahdes 1997). Opetus voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joita ovat *suunnittelu* (pre-interaktiivinen vaihe), *toteutus* (interaktiivinen vaihe sisältäen tehtävän selittämisen, oppilaan suorituksen tarkkailun sekä ohjauksen ja palautteen antamisen) ja *arviointi* (opetuksen jälkeinen post-interaktiivinen vaihe) (Siedentop 1991; Varstala 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) mukaan oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta (Opetushallitus 2004, 12). Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen voidaankin olettaa pohjautuvan konstruktivismiin periaatteisiin, joten tämä tulisi huomioida myös liikunnan opetuksessa.

Opetussuunnitelman antama tuki palloilunopetuksen suunnittelulle.

Peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 160–161) liikunnan osuudessa pelien ja ennen kaikkea pelikäsityksen opettamista käsitellään melko suppeasti sekä tavoitteissa, keskeisissä sisällöissä että hyvän osaamisen kriteereissä. Vuosiluokkien 1–4 osalta opetussuunnitelma korostaa oppilaan valmiuksien ja yksilöllisten kehitysmahdollisuuksien huomioimista, opetuksen toteuttamista

leikinomaisesti kannustavassa ilmapiirissä ja etenemistä motorisista perustaidoista kohti lajitaitoja. Lähtökohtana on oppilaiden aktiivisuus ja oppilaiden mielikuvituksen ja omien oivallusten hyödyntäminen. Tavoitteena on muun muassa oppia monipuolisesti motorisia perustaitoja ja saada virikkeitä liikunnan harrastamiseen, oppia hyvinvointia edistäviä ja turvallisia liikuntatapoja sekä perusuimataidon, ja oppia toimimaan sovittujen ohjeiden mukaan ja reilun pelin hengessä. (Opetushallitus 2004.)

Vuosiluokkien 5–9 liikunnanopetuksessa opetussuunnitelmassa korostuu tarve huomioida sukupuolten erilaisia tarpeita ja oppilaiden kehityksellisiä eroja, tukea oppilaan hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen sekä luoda valmiuksia omaehtoiseen liikunnan harrastamiseen. Opetuksessa pyritään antamaan mahdollisuuksia liikunnallisiin elämyksiin ja tuetaan itsensä ilmaisua. Tavoitteena on muun muassa kehittää edelleen motorisia perustaitoja ja oppia liikunnan lajitaitoja sekä oppia kehittämään ja tarkkailemaan toimintakykyään. Näiden tavoitteiden lisäksi oppilas oppii toimimaan turvallisesti ja asianmukaisesti liikuntatilanteissa, toimimaan itsenäisesti ja ryhmässä hyväksymään itsensä sekä suvaitsemaan erilaisuutta. (Opetushallitus 2004.)

Yllä olevissa tavoitteissa puhutaan liikunnan opetuksen tavoitteista yleensä eikä suoria viittauksia pelien tai pelikäsityksen opettamiseen ole. Ainoa kohta, jonka voidaan tulkita viittaavan pelikäsityksen opettamiseen on, että opetuksessa tulisi hyödyntää oppilaiden mielikuvitusta ja omia oivalluksia. Opetuksen keskeisissä sisällöissä sen sijaan mainitaan seuraavat pelien osa-alueet: leikki-, viite- ja pienpelit sekä eri palloilulajit (luokat 1–4) ja pallopelit (luokat 5–9). Kuvauksessa oppilaan hyvästä osaamisesta tavoitellaan sitä, että oppilas osaa vuosiluokilla 1–4 käsitellä pelivälineitä leikeissä ja harjoituksissa sekä toimia peleissä. Vuosiluokilla

5–9 oppilas osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan. (Opetushallitus 2004, 160–161.) Mikään em. kohdista ei suoranaisesti viittaa siihen, että pelikäsitystä pitäisi koulussa opettaa pelin sääntöjen lisäksi. Niinpä jääkin opettajan oman harkinnan varaan, kuinka paljon hän pelikäsitystä koulussa opettaa.

Opetuksen toteutuksen ja arvioinnin menetelmät. Opetuksen toteuttamisvaiheessa motivoinnin ja tehtävän selittämisen jaksottelu on tärkeä rooli opetuksen onnistumisessa (Varstala 2003, 153–155.). Opettaja voi selittää opetettavaa asiaa joko suorien sanallisten tai demonstroivien menetelmien tai epäsuorien opetusmenetelmien avulla (esim. ohjattu oivaltaminen). Epäsuoria opetusmenetelmiä käyttävä opettaja tekee ohjaavia kysymyksiä, joiden pohjalta oppilaat pyrkivät muodostamaan ymmärrystä oppiaineen sisällöstä ja rakenteesta. Jälkimmäinen opetusmenetelmä edellyttää, että oppilailla on perustietoa opetettavasta asiasta. (Varstala 2003, 153–155.)

Oppilaan suorituksen havainnoinnin vaiheessa opettajan tehtävänä on aktiivisesti tarkkailla oppilaan suoritusta ja arvioida oppilaan onnistumista suhteessa tavoitteeseen. Opettajan tulee hallita oppiaineen perusasiat, jotta hän tietää mitä hänen pitäisi tarkkailla oppilaan suorituksessa. (Varstala 2003, 156–157.)

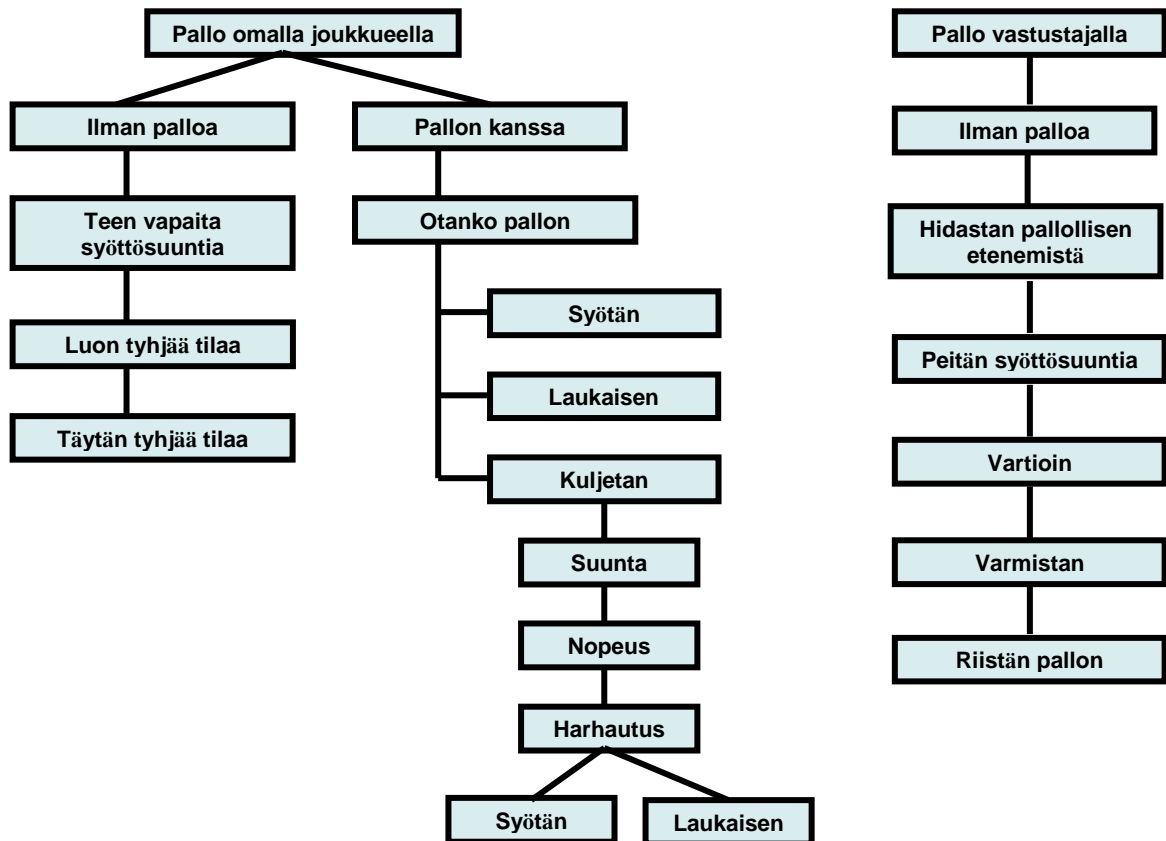
Pariohjaustyötavassa opettaja sen sijaan on delegoinut tarkkailutehtävän toiselle oppilaista kerrottuaan ensin tarkkailukriteerit oppilaille (Halling 2008; Mosston & Ashworth 1994). Oppilaan suorituksen ohjaamisen ja palautteen antamisen vaiheessa voi opettaja antaa ohjausta ja palautetta suorituksen aikana ja suorituksen jälkeen. Ohjauksen ja palautteen laatu riippuu ensisijaisesti itse suorituksesta ja opetuksen tavoitteesta eli selitysvaiheen toteutumisesta. (Varstala 2003, 157.)

Mosston ja Ashworth (1994) jakavat liikunnanopetuksen opetusmenetelmät 11:een eri opetustyyliin luokkaan. Näistä pelilähtöisen palloilunopetuksen lainalaisuuksiin näyttäisivät parhaiten soveltuvan ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen. *Ohjatun oivaltamisen menetelmässä* opettaja valitsee oppiaineen siten, että tehtävänannossa oppiaineen rakenne jää avoimeksi ja oppilaiden tehtävä on keksiä oppiaineen rakenne opettajan vihjeiden avulla. *Ongelmanratkaisumenetelmässä* oppilaille annetaan tehtävä tai ongelma, johon he pyrkivät itsenäisesti löytämään ratkaisun. *Erilaisten ratkaisujen tuottamisen menetelmässä* opettaja antaa oppilaille tehtävän, joka sallii erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Tehtävän voi siis ratkaista monella eri tavalla eikä yhtä oikeaa ratkaisua ole. (Mosston & Ashworth 1994.) Esimerkkinä palloilunopetuksen ongelmasta kaikissa kolmessa menetelmässä voisi olla seuraavanlainen tilanne: jalkapallossa kaikki oppilaat juoksevat pallon perässä, jolloin pelin rakentaminen on mahdotonta. Oppilaat pohtivat joko itsenäisesti, ryhmissä tai opettajan avustuksella ratkaisua ongelmaan, minkä jälkeen testataan ja arvioidaan pelaamalla toimivatko oppilaiden ratkaisut.

Oppijan näkökulma. Butlerin ja McCahanin (2005) mukaan opettajan valitsema opetustyyli riippuu opetuksen tavoitteista. Jos tavoitteena on harjoittaa oppilaita kopioimaan tiettyjä toimintoja tai taitoja, silloin behavioristiseen teoriaan perustuva tekniikkapainotteinen opetus on tilanteeseen sopiva. Mikäli tavoitteena on syvempi ymmärrys peleistä ja päätöksenteosta tai kyky käyttää tietoja erilaisissa tilanteissa, voidaan pelikeskeisen opetuksen olettaa toimivan paremmin kuin tekniikkapainotteisen opetuksen. Pelikeskeinen opetus rohkaisee oppilaita rakentamaan syvempää ymmärrystä tilanteista, joita he kohtaavat pelien aikana. (Butler & McCahan 2005, 38–39.)

2.2 Pelikäsityksen määrittelyä

Kirjallisuudesta ei löydy yhtenäistä määritelmää pelikäsitykselle. Tässä kappaleessa kuvailemme pelikäsityksen määritelmiä eri näkökulmista. Pelitilanteet ovat monimutkaisia tämänhetkisten ja menneiden tilanteiden kognitiivisten tietojen tuotoksia, joihin yhdistyy pelaajan kyky tehdä pelitilanteen vaatimia suorituksia (Thomas, French & Huphries 1986). Pelissä pelaajan tulee havainnoida palloa, joukkuetovereita sekä vastustajaa ennen kuin hän voi tehdä tarkoituksenmukaisia päätöksiä ja toimintoja (Williams 2000). Pelikäsityksen tai taktisen tietoisuuden avulla pelaaja pystyy ratkaisemaan ongelmatilanteita tehokkaasti ja nopeasti. Bjurwill (1989) on määritellyt pelikäsityksen yksilölliseksi kyvyksi tulkita peliä nopeasti ja tarkoituksenmukaisesti huomioiden tilanteiden olennaiset ominaisuudet. Griffin, Mitchell ja Oslin (1997) määrittelevät taktisen tietoisuuden kyvyksi tunnistaa ongelmia niiden ratkaisuja pelitilanteissa. Taktisen tietoisuuden ja pelisuorituksen välinen yhteys tulee ilmi pelaajan liikkuesssa pallottomana, valittaessa tarkoituksen mukaisia taitoja pelitilanteissa sekä valittujen taitojen toteutuksessa. (Griffin ym. 1997, 218.) Luhtasen (1989, 318) mukaan pelikäsityksellä tarkoitetaan pelaajan kykyä tuntea pelin säännöt ja taitoa osata ratkaista pelin perustilanteita pelivälineen kanssa ja ilman pelivälinettä. Kuviossa 1 ilmenevät Luhtasen kuvaamat pelitilanteiden avaintekijät, jotka pelaajan on hallittava pelin perustilanteissa.



KUVIO 1. Pelitilanteissa hallittavat pelikäsityksen avaintekijät (Luhtanen 1989, 317)

Piispasen (1995) mukaan pelikäsitystä voidaan kuvailla useilla yhteispeliin liittyvillä määreillä: luovuus, improvisointi, ongelmanratkaisu, solidaarisuus, toveruus, moraalit ja pelifilosofia. Nämä vaativat kykyä nähdä itsensä osana kokonaisuutta ja kykyä reagoida tarkoituksenmukaisesti, nopeasti ja tuloksellisesti pelitilanteessa. Piispasen mukaan pelikäsitys kehittyy samalla tavalla kuin ajattelu yleensä eli kokemusten ja harjoittelun yhteistuloksena. Harjoittelun tarkoituksena tulisikin olla erilaisten ratkaisumallien generoiminen. Mitä korkeammilla vaatimuksilla pelataan, sitä monipuolisempia ja automatisoidumpia ratkaisumalleja tulisi pelaajalla olla käytössä. (Piispanen 1995, 44.)

Perustana pelikäsitykselle on kyky nähdä peliä ja lukea sitä ennakoiden (Luhtanen 1989, 318). Pelaajalla on motoristen taitojen lisäksi oltava hyvät kognitiiviset taidot ennakoida pelitilanteita ja erottaa oleellinen tieto epäoleellisesta. Pelaaja toimii pelissä oman pelikäsityksensä mukaan, joka kehittyy harjoittelun ja kokemuksen myötä. Yksilöiden välillä on pelikäsityksen kehittymisessä selkeitä eroja. (Bjurwill 1993.)

2.3 Tekniikkapainotteisen ja pelikeskeisen opetuksen vertailua

Koulun liikuntatunneilla korostuu helposti tekniikan harjoittelu, mutta pelitilanteessa tarvitaan teknisen taitavuuden lisäksi muutakin. Bunker ja Thorpe (1986, 26–27) esittävät, että tekniikkapainotteisuus opetuksessa johtuu opettajankoulutuksen keskittymisestä taitojen mittaamiseen ja arviointiin. Motoristen taitojen mittaaminen ja arviointi on helpompaa kuin päätöksenteon ja pelikäsityksen arviointi, joten monet opettajat kallistuvat opetuksessaan tekniikkapainotteisuuteen (Thomas, French, Thomas & Gallagher 1988).

Bunkerin ja Thorpen (1986) mukaan tekniikkapainotteinen tunti koostuu kolmesta eri vaiheesta: alkulämmittelystä, taitojen opettelusta ja pelaamisesta.

Heterogeenisessä oppilasryhmässä taitojen opettelu vaihe on taidoiltaan heikoimmille oppilaille liian vaikea ja parhaille liian helppo. Tämän lisäksi oppilaiden päätöksenteko keskittyy ennalta määrättyjen ohjeiden noudattamiseen eikä oman ajattelun pohjalta syntyneisiin päätöksiin. Opetuksen tulisikin keskittyä enemmän pelaamisen suurempiin osa-alueisiin (esim. kuinka pelissä tehdään maali tai kori?) kuin yksittäisten taitojen opetteluun (esim. nilkkapotku jalkapallossa). (Bunker & Thorpe 1986, 27–28.) Buckin ja Harrisonin (1990)

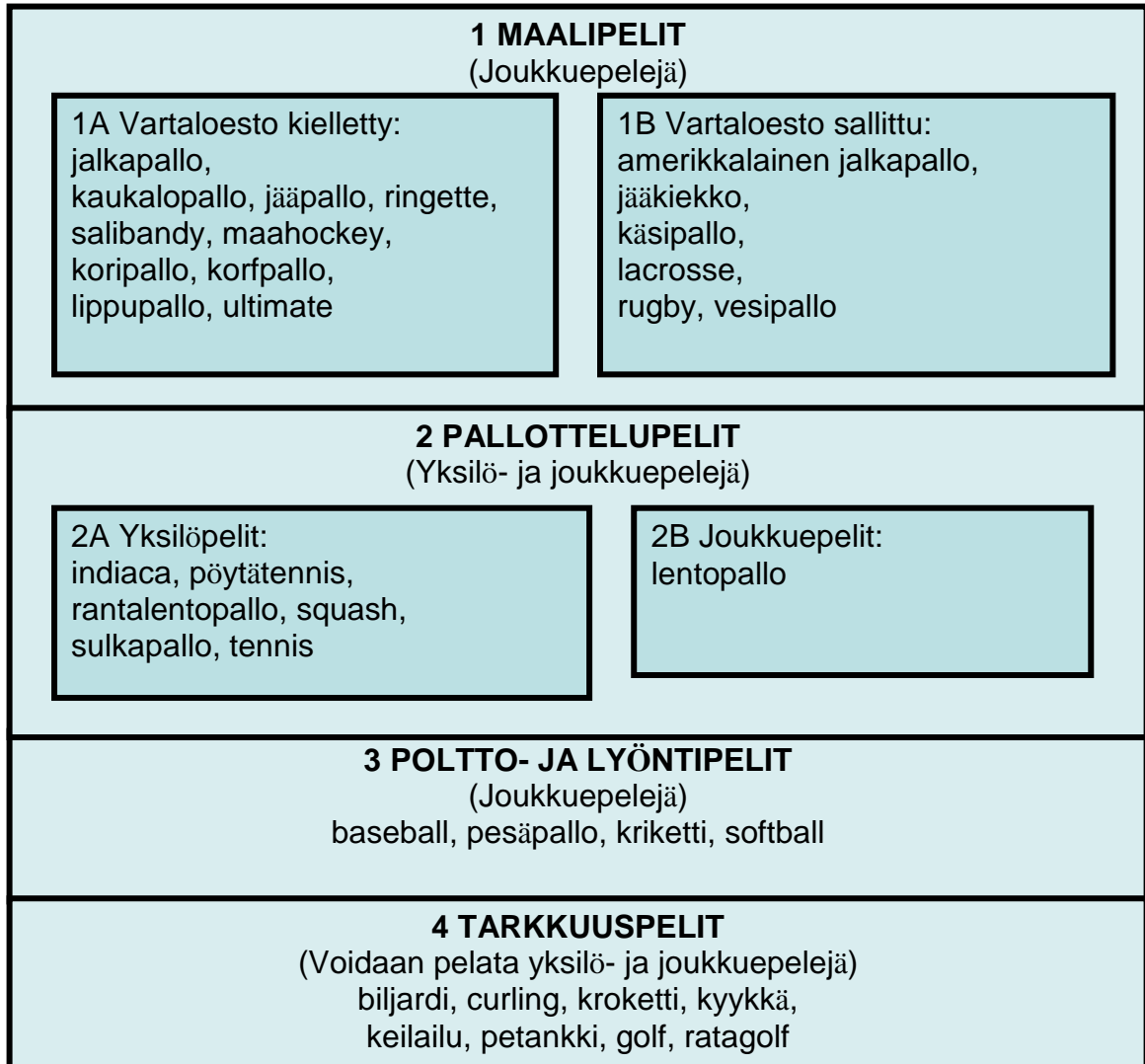
tutkimuksen mukaan oppilaiden taitotaso taantuu siirryttäessä harjoituksesta peliin. Heidän mukaansa yleinen virhe on harjoitella taitoja pelitilanteesta erotetuilla harjoitteilla. Taitoja tulisikin harjoitella pelinomaisissa tilanteissa jo opetuksen alkuvaiheessa. (Buck & Harrison 1990, 40–44.)

Rink (2002) jakaa perinteisen palloilunopetuksen neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa kehitetään pelivälineen hallintaa erilaisten harjoitusten avulla. Toisessa vaiheessa siirrytään monimutkaisempaan pelivälineen hallintaan ja taitojen yhdistelyyn. Kolmannessa vaiheessa aloitetaan hyökkäys- ja puolustusstrategioiden harjoittelu. Neljännessä vaiheessa siirrytään pelaamaan vaativampia pelejä, joissa vaaditaan yksittäisiä taitoja ja pelinymmärryksen yhdistämistä. (Rink 2002.)

Luhtasen (1989) mukaan pelikäsitteiden opettamisen tavoitteena on opettaa pallollinen pelaaja tekemään valintansa esimerkiksi kuljetuksen, suoran syötön tai mahdollisen laukauksen välillä jo ollessaan saamassa pallon haltuunsa. Tällä tavalla pelaaja oppii lukemaan peliä riittävän ajoissa. Valintoihin sisältyy myös päätös siitä, mihin laukaistaan ja miten, kenelle syötän ja miten sekä mihin kuljetan, millä nopeudella ja kuinka toimin kuljetuksen päätteeksi. (Luhtanen 1989, 319.)

Joidenkin pallopelien on huomattu jakavan yhteisiä taidollisia ja etenkin pelikäsitteellisiä piirteitä. Pelikäsitteiden samankaltaisuudella tarkoitetaan pelien rakenteellisia ja pelitilanteiden välisiä yhteyksiä (Lumela 2003, 184–185). Lumela (2003) on esittänyt tähän pohjaten pallopelien jaottelun maalipeleihin, pallottelupeleihin, poltto- ja lyöntipeleihin sekä tarkkuuspeleihin (ks. kuvio 2). Hänen mukaansa pelien sukulaisuussuhteiden tuntemisen tärkein merkitys on niiden yhteisten taito- ja pelikäsitteellisten piirteiden tunnistaminen, joita saman

peliluokan eri peleissä esiintyy. Näin ei opetella aina uusia pelejä, vaan voidaan hyödyntää peleistä löytyviä samankaltaisuuksia. (Lumela 2003, 199.)



KUVIO 2. Lumelan (2003) pallopelien luokittelu pelisukulaisuuden mukaan

Koska maalipelit muodostavat kaikkein suurimman pallopelien peliluokan, niitä käytetään eniten pallopelien opetuksessa (Lumela 2003, 190). Pelaaja toimii maalipeleissä seuraavissa neljässä roolissa: pallollisena hyökkääjänä, pallottomana hyökkääjänä, puolustajana pallollista vastaan sekä puolustajana pallotonta vastaan. Menestymisen kannalta kaikki roolit ovat yhtä tärkeitä ja pelaajalle muodostuu

pelipaikasta johtuen erilaisia painotuksia näiden roolien suhteen. Oppilas voi löytää oman vahvuusalueensa tietyssä roolissa esimerkiksi pallollisen puolustajana, vaikka ei olisikaan teknisesti lahjakas pelivälineen käsittelijä. Pelaajaroolit tiedostamalla opettaja voi antaa oppilaalle parempaa palautetta hänen suorituksestaan. Jokaisen oppilaan on kuitenkin opittava toimimaan eri rooleissa, jotta yhteistyö olisi saumatonta. (Lumela 2003, 194–199.)

Pallopelien harjoittaminen kohti pelisovellutuksia tapahtuu sovellettujen pelien muodossa rajatulla alueella sovitun mittaisina peleinä. Luhtanen (1989) erittelee kaksi hyökkäyspelin sovellusta. Ensimmäinen sovellus on pelit pienryhmissä, joissa tavoitteena on pallon pitäminen omalla joukkueella. Toinen on maaleihin pelattavat pelit, joissa tavoitteina on pallon pitäminen omilla pelaajilla, eteen tulevien pelin perustilanteiden ratkaiseminen ennalta sovitulla tavalla ja maalien tekeminen sovelletuilla säännöillä. (Luhtanen 1989, 314–328.)

Piispanen (1995) jakaa pelisovellutukset neljään eri tasoon. *Normaalit eli täysimuotoiset pelit* ovat aikuisten kilpailusääntöihin perustuvia pelejä, joissa tavoitteena ovat hyvät tekniset valmiudet ja tehokas taktinen ajattelu. *Viitepelit* vastaavasti sisältävät taktisesti samankaltaisia piirteitä kuin normaalit pelit, mutta tekniset ja fyysiset vaikeudet on poistettu. *Sovelletut säännöt ja pienpelit* perustuvat normaalin pelin perussääntöihin, mutta tuovat taktiset ongelmat korostuneesti esiin. *Leikkipeleissä* tavoitteena on tasoittaa taitoeroja ja antaa heterogeeniselle ryhmälle mahdollisuus nauttia yhdessäolosta. (Piispanen 1995, 33.)

2.4 Pelikäsitykseen liittyviä tutkimushavaintoja

Pelikäsitykseen liittyviä suomalaisia pro gradu -tutkielmia on tehty lähinnä liikuntapedagogiikan näkökulmasta. Laine ja Muilu (2005) vertasivat oppilaiden pelikäsityksen kehittymistä kahdessa opetusryhmässä, joista toista ryhmää opetettiin perinteisellä tekniikalähtöisellä tavalla ja toista pelin taktiseen ymmärrykseen tähtäävällä pelikeskeisellä tavalla. Pelikeskeistä opetusta saaneiden oppilaiden taktiset ratkaisut kehittivät vertailuryhmää enemmän erityisesti pallottomien hyökkäysratkaisuiden osalta. Tutkimuksen perusteella pelikeskeisellä opetuksella voidaan kehittää oppilaiden pelinlukutaitoja ja taktisia kykyjä. Myös oppilaiden motivaatio oli tutkimuksen mukaan korkeampi pelikeskeisessä opetuksessa kuin tekniikkapainotteisessa opetuksessa. (Laine & Muilu 2005.)

Luimula (2000) selvitti pro gradu -tutkielmassaan juniorijääkiekkoilijan pelikäsitykseen liittyviä tekijöitä ja kehitti videotestin jääkiekkoilijan pelikäsityksen analysointiin. Lisäksi tutkimuksessa sivuttiin Teaching Games for Understanding -menetelmän tarjoamia keinoja pallopelien opetukseen. (Luimula 2000.)

Koponen (2000) kehitti pro gradu -tutkielmassaan mallin salibandyn opetukseen pelikeskeisesti. Malli kehitettiin kirjallisuuteen, artikkeleihin, videoihin ja valmennusmateriaaleihin perehtyen. Mallin perusteena on rakenne, jossa oppitunti aloitetaan ja lopetetaan pelaamalla sekä muutenkin oppiminen tapahtuu pelaamisen kautta mahdollisimman paljon. Taktisen ymmärryksen parantamiseen pyritään erilaisten sovelluspelien sekä keskustelutuokioiden kautta, joiden avulla pyritään ratkaisemaan pelissä esiintyviä taktisia ongelmia. (Koponen 2000.)

Myös Peltomäki (2003) on kehittänyt tutkimuksessaan palloilun oppisisältöä ja pelikeskeistä opetussuunnitelmaa peruskoulun yläasteelle (Peltomäki 2003). Äikäs (2005) puolestaan pyrki kehittämään mittausmenetelmän pelikäsitteiden mittaamiseksi autenttiossa pelitilanteessa, koska taitotestit soveltuvat pelisuorituksen mittaamiseen huonosti. Tutkimustulokset osoittivat tarpeen pelikäsitteiden mittaamisen ja siirtovaikutuksen jatkotutkimukselle. Äikkään kehittämän mittausmenetelmän käytön edellytyksenä nähtiin arvioitsijoiden koulutus. (Äikäs 2005.)

Männistö ja Rantanen (2000) tutkivat 13- ja 15-vuotiaiden koululaisten pelikäsitteistä sekä iän ja sukupuolen yhteyksiä sen ilmenemiseen. Tutkimus koostui kaksiosaisesta pelikäsitteistestistä ja käytännön pelistä. Tutkimustulosten perusteella voi olettaa harrastuneisuuden olevan merkittävämpi pelikäsitteiden kehitykseen vaikuttava tekijä kuin ikä ja sukupuoli. Tutkimuksen mukaan mitä enemmän oppilailla on käytännön kokemuksia eri joukkuepeleistä, sitä parempia heidän tekemänsä taktiset ratkaisut ovat. (Männistö & Rantanen 2000.)

Kekäläinen ja Kinnunen (2005) tutkivat neljäsluokkalaisten tavoiteorientaation yhteyksiä pelikäsitteiden oppimiseen taktiikkalähtöisessä opetusympäristössä. Tutkimuksen alussa oppilaat jaettiin tehtävä- ja minäsuuntautuneisiin kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden tavoiteorientaatiossa ei tapahtunut merkittäviä muutoksia pelikeskeisen palloilunopetusjakson aikana. Tutkimuksen tulosten perusteella taktiikkalähtöinen palloilunopetus soveltuu paremmin tehtäväorientoituneille kuin minäorientoituneille oppilaille. (Kekäläinen & Kinnunen 2005.)

Rajakangas (1999) selvitti viitepelien ja palloleikkien tarjoamia mahdollisuuksia palloilunopetuksen järjestämiseen sekä vertaili oppilaiden tuntemuksia viitepelien, palloleikkien ja perinteisten pelien välillä. Tutkimuksen perusteella lähes kaikki oppilaat kokivat viitepelit ja palloleikit mieluisiksi. Kokeillut pelit motivoivat erityisesti vähemmän pelanneita oppilaita ja kolmasosa oppilaista koki päässeensä osallistumaan peleihin enemmän. (Rajakangas 1999.) Lisäksi pro gradu -tutkielmia on tehty liittyen pelianalyysiin eri lajeissa. Sainio (2007) selvitti, mitkä joukkuepelilliset tapahtumat vaikuttavat salibandypelin lopputulokseen ja Salmi (1999) analysoi 13-vuotiaiden nuorten jääkiekkopeliä hyökkäyspelin tehokkuuden perusteella.

Kuten edellä esitellyistä tutkimuksista havaitaan aikaisemmat suomalaiset tutkimukset ovat kohdistuneet oppilaiden toimintaan tai opetussuunnitelman ja arvioinnin kysymyksiin, eikä opettajien kokemuksia pelikäsityksen opettamisesta ole selvitetty. Opettajien kokemuksia ja käsityksiä pelikäsityksen kehittymiseen tähtäävästä pelikeskeisestä palloilunopettamisesta onkin tarpeellista ja hyödyllistä tutkia pedagogisten käytäntöjen kehittämisen ja opettajankoulutuksen kannalta.

3 YMMÄRTÄMISEEN PERUSTUVA PELIEN OPETTAMINEN

3.1 Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys pelien opettamisessa

Behavioristisen suuntauksen syrjäyttäneestä kognitiivisesta suuntauksesta kehittyivät konstruktivistiset oppimiskäsitykset, joissa oppiminen käsitetään passiivisen tiedon vastaanottamisen sijasta luovana toimintana (ks. Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 160–161; Tynjälä 2002, 21). Piispasen (1995) mukaan kognitiivinen oppimiskäsitys on vaikuttanut myös palloilunopetukseen. Hän toteaa, että palloilulajeille on tyypillistä yksilöllinen pelaajakohtainen päätöksentekoprosessi, jota voidaan kehittää sopivaa opetustyyliä käyttäen. Tämän lisäksi jokainen pelitilanne sisältää ongelman, jonka ratkaiseminen perustuu kognitiiviseen oppimiseen. (Piispanen 1995, 44). Palloilunopetuksessa eri opetussuuntaukset näkyvät siten, että tekniikkapainotteisen opetuksen voidaan olettaa olevan behavioristista ja pelikeskeisen opetuksen kognitiivista opetusta (Butler & McCahan 2005, 37).

Behavioristisessa suuntauksessa oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena, jota säädellään vahvistamisella. Opetuksen järjestämisessä noudatetaan seuraavia viittä vaihetta: 1) käyttäytymistavoitteiden asettaminen, 2) oppimateriaalien jako osakomponentteihin, 3) sopivien käyttäytymisen vahvistajien määrittäminen, 4) opetuksen toteuttaminen vaihe vaiheelta ja 5) tulosten arvioiminen. (Tynjälä 2002, 29–30.) Oppimistulosten arviointi on tyypillisesti määrällistä, jolloin oppilaan katsotaan oppineen sitä tehokkaammin,

mitä paremmin hän pystyy toistamaan opetellun asian (Tynjälä 2002, 31).

Tekniikkapainotteisessa palloilunopetuksessa behavioristisen suuntauksen vaiheet voisivat olla esimerkiksi seuraavanlaiset: 1) oppilas oppii lentopallon sormilyönnin (tavoite), 2) sormilyönnin eri tekniset vaiheet tiedostetaan (osa-alueet), 3) oppilaalle annetaan sanallista palautetta onnistuneesta suorituksesta (käyttäytymisen vahvistajat), 4) opettaja näyttää oikean suorituksen ja oppilaat harjoittelevat (toteutus) ja 5) arvioidaan oppilaiden suoritusten onnistuminen (arviointi). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä opetus ja oppiminen nähdään tiedonsiirtona, jossa opettaja jakaa tiedon sopivan kokosiin paloihin ja pyrkii siirtämään tiedon sellaisenaan oppijalle. Lentopalloesimerkissä opettaja arvioi opetuksen toteutumista ja oppilaiden osaamista onnistuneiden sormilyöntien määrällä.

Konstruktivismissa toimija nähdään aktiivisena tiedon käsittelijänä (Tynjälä 2002, 22, 38). Opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä, joiden varassa oppija (re)konstruoi opetuksen sisällöt. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–163.) Toisin kuin behavioristisessa oppimisessä, konstruktivistisessä oppimisessä keskeistä on sisäinen säätely (Tynjälä 2002, 39–41). Yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan kokemuksen myötä muotoutuvien ja muuttuvien skeemojen eli tietorakenteiden pohjalta (Tynjälä 2002, 41). Esimerkiksi oppilailla on median ja oman aikaisemman toimintansa kautta pallopeleistä kokemuksia, joita he voivat käyttää hyväksi omassa toiminnassaan liikuntatunnilla. Kognitiivisessa teoriassa oppimisessä keskeisiä käsitteitä ovat assimilaatio (uuden havainnon, tiedon tai kokemuksen liittäminen olemassa olevaan skeemaan) sekä akkommodaatio (uudenlaisen tietorakenteen syntyminen skeemojen mukauttamisen ja muovaamisen kautta) (Tynjälä 2002, 42).

Tulkitessamme uutta tietoa oman kokemuksemme ja olemassa olevien tietorakenteiden pohjalta teemme tähän tietoon monenlaisia muutoksia. Jäsenämme opeteltavaa materiaalia olemassa olevien skeemojemme pohjalta, jolloin alkuperäinen materiaali muuttaa muotoaan ajattelussamme. Teemme päätelmiä siitä, mitkä asiat kuuluvat yhteen ja yhdistelemällä asioita vähennämme opeteltavien tai muistettavien asioiden määrää. Tiedon konstruointiprosessi ei siis ole kopiointi- vaan muuntamisprosessi. (Tynjälä 2002, 43–44.)

Tutkimuksemme teoreettinen lähtökohta eli pelikeskeinen palloilunopetus perustuu konstruktivistiseen opetukseen, jossa oppilaat nähdään ajattelijoina, joilla on omasta maailmastaan nousevaa tietoa. Opettajat nähdään oppilaiden ajatuksien tutkijoina, jotta he ymmärtäisivät oppilaiden tämän hetkiset käsitykset ja pystyisivät muokkaamaan opetusta tarkoituksen mukaiseksi niiden perusteella. Butler ja McCahan (2005, 36, 39) vertaavat assimilaatio- ja akkommodaatioprosessia pelikeskeisen palloilunopetuksen työtapaan, jossa oppilaat muodostavat uusia käsityksiä peleistä aikaisempien tietojensa pohjalta. Myös Richard ja Wallian (2005) ovat korostaneet pelikeskeisen opetuksen konstruktivistista luonnetta, koska opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden ymmärrystä pelaamisesta. Konstruktivistiset työtavat vaativat oppilailta syvempää ajattelua ja sen reflektointia. (Richard & Wallian 2005, 21.)

Créhaiguen ja Godboutin (1995) mukaan pelien kognitiivis-konstruktivistinen opetusnäkökulma on tarkoitettu opettajille, jotka asettavat oppilaansa opettamis-oppimisprosessin keskiöön. Joukkuepeleissä konstruktivismi tulee ilmi, kun oppilaat kohtaavat ja ratkaisevat peleissä esiintyviä ongelmia oman ajattelunsa avulla. Oppilaat rakentavat ymmärrystään oppiaineen ja ympäristön vahvassa

vuorovaikutuksessa. Tällainen pelikeskeinen näkökulma johtaa oppilaslähtöiseen opetustyyliin. (Créhaigne & Godbout 1995, 491.)

3.2 Ymmärtämään opettaminen

Konstruktivismin periaatteiden pohjalta on johdettu yleispedagoginen Teaching for Understanding -menetelmä. Menetelmän pyrkimyksenä on saada oppilaat ymmärtämään opetettavaa aihetta ulkoa opettelemisen sijaan. (Wiske 1998, 61, 81.) Tämä on linjassa konstruktivismin peruseriaatteiden kanssa, joissa ymmärtämisellä on keskeinen rooli ja yksittäisten taitojen hallinnan sijaan korostuu organisoitu taitorakenne, johon ne sisältyvät (Rauste-von Wright ym. 2003, 165). Ymmärtämään opettamisen runkona on neljä osa-aluetta: tuottavat aiheet (generative topics), tavoitteiden ymmärtäminen (understanding goals), ymmärtämisen toteuttaminen (performances of understanding) ja jatkuva arviointi (ongoing assessment). Ymmärtämään opettamisen vahvuus perustuu kaikkien neljän osa-alueen saumattomaan yhdistämiseen. (Wiske 1998, 61, 81.)

Tuottavien aiheiden valinta on ymmärtämään opettamisen ensimmäinen osa-alue. Tässä vaiheessa opetettavat asiat, teemat, käsitteet ja ideat tulee valita siten, että ne tuottavat tarpeeksi syvyyttä, merkityksellisyyttä, yhteyksiä ja erilaisia näkökulmia oppilaan tehokkaan ymmärtämisen tukemiseksi. Tuottavat aiheet ovat keskeisiä useille eri aihealueille, kiinnostavia oppilaille sekä opettajille, helposti lähestyttäviä ja tarjoavat mahdollisuuksia asioiden yhdistämiseen. (Wiske 1998, 63–65.)

Tavoitteiden ymmärtämisen avulla voidaan oppilaiden työskentelyä kohdistaa niihin asioihin, joita opettaja haluaa heidän eniten oppivan. Opettajan tulee ensin ymmärtää itse, mitkä ovat tärkeitä asioita oppia tietystä teemasta, jotta hän voi

tehokkaasti kohdistaa oppilaiden oppimisen näille osa-alueille. (Wiske 1998, 66–72.) Ymmärtämisen toteuttaminen on luultavasti tärkein osa-alue ymmärtämään opettamisessa. Tämä osa-alue antaa oppilaille mahdollisuuden toteuttaa ymmärrystään. Ymmärtämisen toteuttaminen vaatii oppilasta menemään syvemmälle opittuun asiaan ja kehittämään jotakin uutta muokkaamalla, laajentamalla ja soveltamalla aikaisempia tietojaan. Tässä vaiheessa oppilaan ymmärrys tulee näkyväksi, eikä jää vain oppilaan oman pään sisällä tapahtuvaksi ajatteluprosessiksi, jolloin opettaja pystyy arvioimaan oppilaan ymmärtämistä. (Wiske 1998, 72–76.)

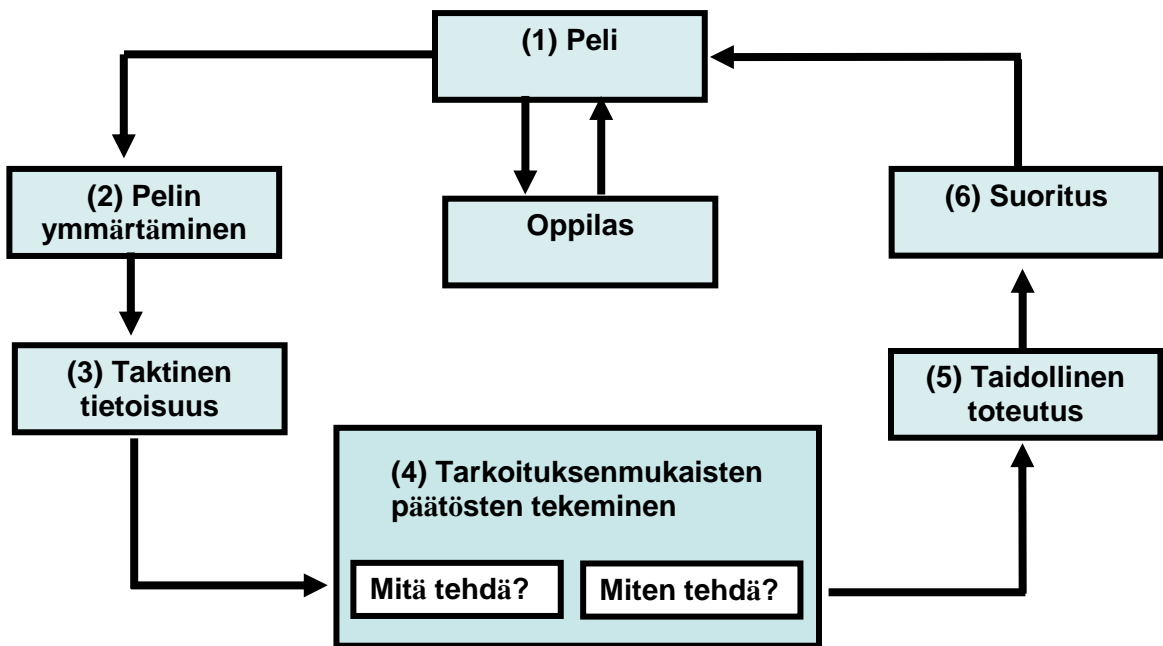
Ymmärtämisen jatkuva arviointi koostuu kahdesta pääosa-alueesta: arvosteluperusteiden asettamisesta ja palautteen antamisesta.

Arvosteluperusteiden tulee olla selkeitä, asiaan liittyviä ja julkisia. Näin ollen jokainen oppilas luokassa tietää, mitä häneltä vaaditaan ja miten hänen oppimistaan arvioidaan. Oppilaille annettavan palautteen tulee olla jatkuvaa, kehittymiseen tähtäävää ja useasta eri näkökulmasta kumpuavaa (esim. oppilaiden itsearviointi ja vertaisarviointi). (Wiske 1998, 76–81.)

3.3 TGfU-menetelmä eli pelien ymmärtämään opettaminen

Bunker ja Thorpe (1982) kehittivät ns. *Teaching Games for Understanding* -menetelmän ymmärtämään opettamisen periaatteiden pohjalta. Kirjallisuudessa TGfU-menetelmästä käytetään nimityksiä *taktiikka- tai pelikeskeinen opetus* (Griffin ym. 1997; Griffin & Butler 2005). Bunker ja Thorpe huomasivat, että palloilunopetus keskittyi hyvin pitkälti tekniikoiden opettamiseen ja tarkasti määriteltyjen tuntisuunnitelmien pohjalle. He myös huomasivat, että suurin osa tunnin ajasta kului tekniikoiden opetteluun eikä pelaamiselle jäänyt aikaa

kovinkaan paljon. Toisaalta opettajat eivät myöskään osoittaneet oppilaille peliosuuden aikana, miten harjoitellut tekniikat olivat yhteydessä itse peliin. Näiden huomioiden pohjalta Bunker ja Thorpe kehittivät vaihtoehdoisen opetusmenetelmän pelien opettamiseen, jonka tarkoituksena on auttaa pelaajia oppimaan pelin taktiikoita ja strategioita yhdessä tekniikoiden kehittymisen kanssa. TGfU-menetelmä on ensimmäinen ja keskeisin pelikeskeisen palloilunopetuksen muoto, joten käytämme sitä tutkimuksemme teoreettisena lähtökohtana. Bunkerin ja Thorpen Teaching Games for Understanding -malli on nähtävissä kuviossa 3. (Bunker & Thorpe 1982, 9–16).



KUVIO 3. Bunkerin ja Thorpen (1982) pelikeskeisen palloilunopetuksen malli

Keskeisenä periaatteena Bunkerin ja Thorpen mallissa on erilaisten oppilaiden taitotasaon vastaavien muunneltujen pelien käyttö (Thorpe 1990). Kaikki TGfU-menetelmän mukainen opetus perustuu pelaamiseen ja muunneltujen pelien käyttöön. Muunnelmia peleissä tehdään pelin sääntöihin, pelialueen kokoon ja

varusteisiin. Tekniikoita mallissa opetellaan samalla tavalla kuin perinteisessä tekniikkapainotteisessa opetuksessa eli käyttämällä erilaisia harjoituksia.

Erotuksena perinteiseen malliin on se, että tekniikan opettelu TGfU-menetelmässä aloitetaan vasta, kun oppilas saavuttaa tietyn tason pelaamisessa ja kun pelaamisen yhteydessä nousee tarve jonkin yksittäisen taidon opetteluun.

Oppilaiden taitojen kehittyessä pelimuotoa muutetaan vastaamaan oppilaiden taitotasoa pelin lainalaisuuksien ymmärtämisessä, päätöksenteossa ja taitojen käytössä. (Thorpe 1990, 79–100.) TGfU-menetelmän perustana on pelin ja sen sääntöjen oppiminen, jonka jälkeen oppilas oppii päätöksen tekoa pelin aikana ja peleissä käytettäviä tekniikoita. Menetelmässä olennaista on sen syklinen luonne. Oppilaan kehittyessä pelaajana kehää kuljetaan ympäri yhä uudestaan ja uudestaan sekä saman että eri lajien piirissä, jolloin tuloksena on yhä parempi pelaaja. (Bunker & Thorpe 1986, 10.)

TGfU-menetelmän ensimmäinen vaihe on erilaisten pelimuotojen esittely oppilaille (ks. kuvio 3). Tärkeintä tässä vaiheessa on saada pelimuodot vastaamaan oppilaiden ikä- ja taitotasoa eikä niinkään pelin kilpaversiota. Tämä saadaan aikaan muokkaamalla pelialueen kokoa, pelaajien määrää ja oppilaiden pelivälineitä. Tässä vaiheessa oppilaille muodostuu laaja käsitys erilaisista pelimuodoista. (Bunker & Thorpe 1986, 8.) Toisessa vaiheessa oppilaille opetetaan pelien yleisiä lainalaisuuksia. Oppilas oppii ymmärtämään ja arvostamaan pelien sääntöjä. Pelin säännöt ja muut lainalaisuudet määrittävät pelin luonteen.

Esimerkiksi pallottelupeleissä verkon korkeuden nostaminen pidentää pallorallien määrää tai maalipeleissä maalin suurentaminen vaikeuttaa puolustajien toimintaa. Lisäksi säännöt rajoittavat aikaa ja tilaa pelissä sekä ilmoittavat, miten pisteitä tehdään. Yksi tärkeimmistä sääntöjen vaikutuksista on, että ne määrittelevät, mitä erilaisia taitoja pelissä tarvitaan. (Bunker & Thorpe 1986, 8–9.)

Kun oppilaat ymmärtävät sääntöjen merkityksen, siirrytään TGfU-menetelmän kolmanteen vaiheeseen. Tässä vaiheessa oppilaiden taktinen tietoisuus alkaa kehittyä pelin sääntöjen pohjalta, jolloin oppilaat alkavat hahmottaa mitä erilaisia taktiikoita pelissä tarvitaan. Esimerkiksi maalipeleissä oppilaiden tulee löytää erilaisia keinoja tilan luomiseen omalle joukkueelleen ja vastaavasti tilan poistamiseen vastustajalta. Oppilaat oppivat myös mukautumaan pelin muuttuviin tilanteisiin ja valitsemaan tarkoituksenmukaisen taktiikan kyseisissä tilanteissa. Taktinen tietoisuus auttaa oppilaita myös tunnistamaan vastapuolen heikkouksia ja hyödyntämään niitä omaksi edukseen. Vastapuolen heikkouksien tunnistaminen ei saa kuitenkaan tuhota peliä, vaan peliä on muokattava siten, että se pysyy tasaisena. (Bunker & Thorpe 1986, 9.)

Neljännessä vaiheessa oppilaat oppivat tekemään tarkoituksenmukaisia päätöksiä pelissä. Oppilaille opetetaan, millaisia ratkaisuja missäkin tilanteessa tehdään ja miten ne tehdään. Näin ollen oppilaat ja opettaja oppivat tunnistamaan puutteita päätöksenteossaan (Bunker & Thorpe 1986, 9.)

- a) *Mitä tehdä?* Luonnollisesti taktinen tietoisuus on tarpeen päätöksen teossa, mutta on pelin luonteen mukaista, että olosuhteet muuttuvat toistuvasti. Päätöksen teossa on tärkeää oppia tunnistamaan erilaisia pelin vihjeitä ja ennustamaan erilaisten päätösten lopputuloksia, jotta tehty päätös tuo pelin kannalta toivotun lopputuloksen.
- b) *Miten tehdä?* Päätöksenteossa on olennaista, miten jokin ratkaisu tehdään. Esimerkiksi kun heittopeleissä tilaa on paljon mutta aikaa vähän, on nopea suoritus oikea ratkaisu tilanteeseen. (Bunker & Thorpe 1986, 9.)

TGfU-menetelmän seuraava vaihe on taidollinen toteutus. Opettaja näkee erilaisissa pelitilanteissa tarvittavat suoritukset ja tunnistaa oppilaan rajoitukset,

jolloin hän pystyy luomaan tarkoituksenmukaiset harjoitukset oppilaan kehittämiseksi. Taitojen harjoittelun jälkeen siirrytään TGfU-menetelmän viimeiseen vaiheeseen, joka on opittujen asioiden suorittaminen. Toteutusta arvioidaan sekä oppilaiden tekemien ratkaisujen että niissä käytettyjen taitojen perusteella. Suoritusvaiheen perusteella voidaan arvioida sitä, missä määrin opetus on tuottanut toivottuja tuloksia (ts. oppilaiden taidot) ja miten tehokasta menetelmän soveltaminen on ollut. (Bunker & Thorpe 1986, 9–10.) Griffinin ym. (1997, 12) mukaan tämän vaiheen laajempi määritelmä ei sisällä pelkästään motoristen taitojen toteuttamista, vaan myös seuraavia pelikäsitykseen liittyviä taitoja: päätöksien tekeminen, tukeminen, merkkaaminen sekä vartiointi, joukkueoverin paikkaaminen, paikan vaihtaminen pelitilanteen muuttuessa ja pelialueen hallinnan varmistaminen.

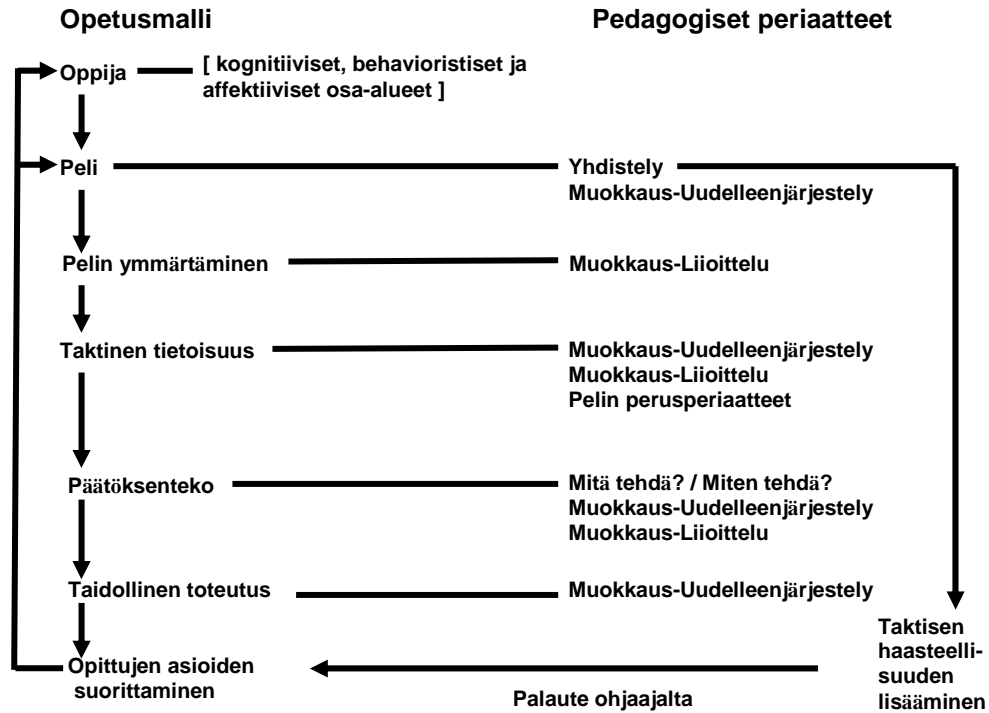
Turner ja Martinek (1995, 52) ovat kuvanneet TGfU-menetelmän toteutuksen tyypillisiä vaiheita seuraavasti:

1. Opettaja valitsee pelimuodon.
2. Opettaja havainnoi peliä/harjoitusta.
3. Opettaja ja oppilaat tarkastelevat taktisia ongelmia ja mahdollisia ratkaisuja (peliin liittyvät harjoitteet).
4. Opettaja havainnoi peliä.
5. Tarvittaessa opettaja keskeyttää pelin taitojen harjoittelua varten.
6. Opettaja havainnoi peliä ja tarvittaessa puuttuu peliin opetustarkoituksessa.

3.4 TGfU-menetelmän pedagoginen soveltaminen

Thorpe, Bunker ja Almond (1984, 163–169) ovat esitelleet seuraavat neljä pedagogista periaatetta laajennetussa TGfU-mallissaan (ks. kuvio 4): 1) pelien

yhdistely (sampling), 2) muokkaus-uudelleenjärjestely (modification-representation), 3) muokkaus-liioittelemine (modification-exaggeration) ja 4) taktisen vaikeuden lisääminen (increasing tactical complexity).



KUVIO 4. TGfU-menetelmän laajennettu malli (Thorpe, Bunker & Almond 1984)

Yhdistelyssä tarjotaan oppilaille laaja kokonaisuus eri peleistä, mikä johtaa kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen peleistä yleensä. Pelejä ei opeteta vain sen takia, että niitä on joskus opetettu tai niitä on mahdollisuus opettaa vaan siksi, että ne muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Eri lajeissa opittuja taktisia taitoja voidaan käyttää hyväksi toisten lajien opettelussa, mikä auttaa liikunnan opetussuunnitelman toteuttamista. (Thorpe, Bunker & Almond 1984, 164.)

Pelien muokkaaminen jakaantuu kahteen pedagogiseen periaatteeseen, joista ensimmäinen on *muokkaus-uudelleenjärjestely*. Tämä tarkoittaa, että pelit sisältävät

samoja taktisia ominaisuuksia kuin aikuisten pelit, mutta niitä muokataan vastaamaan lasten kokoa, ikää ja taitoa. Tämä tapahtuu esimerkiksi pelaamalla viite- ja pienpelejä, joissa pelataan pienemmällä pelialueella ja pelaajamäärällä sekä sovelletuin säänoin. Viite- ja pienpeleissä pelaaja joutuu tekemään samoja taktisia päätöksiä kuin aikuisten peleissä, kuten esimerkiksi koripallon miesvartiointi ja vapaan paikan hakeminen. Myös välineitä voidaan muokata joko helpottamaan tai vaikeuttamaan pelaamista. (Thorpe, Bunker & Almond 1984, 165.)

Toinen muokkaamisen pedagogisista periaatteista on *muokkaus-liioittelu*. Kun opettaja uudelleen järjestee pelien rakenteita (esim. pelialue, välineet), oppilas pääsee tekemisiin pelin aikuisversion luonteen kanssa, mutta jotkin taktiset ongelmat voivat olla oppilaalle liian vaikeita ratkaistavaksi. Tällaisessa tilanteessa peliin luodaan liioiteltuja sääntöjä, jotka auttavat taktisten ongelmien ratkaisemisessa. (Thorpe & Bunker 1997.) Esimerkiksi jos kaikki pelaajat liikkuvat pallon perässä salibandypelissä, voidaan jokaiselle pelaajalle määrätä kentältä oma alue, jossa hän saa liikkua. Näin ollen peliä on pakko levittää kentän eri osiin eikä peli "sumppuunnu".

Kaikkien edellä mainittujen kolmen pedagogisen peruseriaatteen rinnalla kulkee *taktisen haasteellisuuden lisäämisen periaate*. Opetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että opetus aloitetaan helpoimmista peleistä, kuten yksinkertaisista maalipeleistä. Näistä siirrytään pallottelupelien sekä poltto- ja lyöntipelien kautta monimutkaisiin joukkuehyökkäyspeleihin. Taktisen vaikeuden lisäämisellä ja liioittelulla on läheinen yhteys, koska liioittelun avulla vaikeastakin pelistä voidaan tehdä yksinkertainen. (Werner ym. 1996.)

3.5 Pelikeskeisen opetuksen hyötyjä ja ongelmia

Butler (2005) on koonnut TGfU-menetelmän hyötyjä taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. TGfU-menetelmän hyödyt Butlerin (2005) mukaan.

- TGfU-menetelmä ei vastaa kysymykseen miten vaan kysymyksiin mitä, milloin, missä ja siten johtaa parempaan ymmärrykseen miksi jotakin tehdään. Oppijoiden tulee ajatella kriittisesti ja ratkaista ongelmia.
- Oppilaiden tulee tehdä usein päätöksiä pienissä ryhmissä, joissa kehittyvät neuvottelun, kompromissien teon ja kuuntelun taidot.
- Oppilaat joutuvat toistuvasti päätöksentekotilanteisiin, jotka rakentavat heidän luovuuttaan ja haluaan kysymysten tekoon.
- Oppilaat oppivat arvostamaan rehtiyyttä, oikeudenmukaisuutta ja yhteistyökykyä (= hyvät urheilutavat).
- Oppilaita rohkaistaan itsesäätelyyn ja toimimaan useissa rooleissa sekä vastuualueilla. He kehittävät empatiaa ja harkintakykyä erilaisia toimijoita kohtaan.
- Oppilaat pystyvät haastamaan itsensä omalla tasollaan – samalla tavalla kuin lapset leikeissään.
- Oppilaita rohkaistaan rakentamaan kognitiivisia rakenteitaan liittyen pelien yhtäläisyyksiin ja eroihin pelien sukulaisuussuhteiden avulla, mikä lisää siirtovaikutusta.
- Oppilaat saavuttavat usein paremman pätevyyden peleissä, mikä lisää jatkuvaa osallistumista peleihin.

Butler (1996) on haastatellut tutkimuksessaan opettajia pelikeskeisen opetustyylin hyödyistä ja haitoista. Tutkimuksessa havaittiin, että pelikeskeisen ja tekniikkapainotteisen opetustyylin välillä on eroja opettajien kysymysten laadussa ja oppilaiden osallistumisessa. Pelikeskeisessä opetuksessa opettajien kysymykset olivat kognitiivisesti haastavampia ja ne rohkaisivat oppilaita ajattelemaan syvemmin kuin tekniikkapainotteisessa opetuksessa. Oppilaat myös osallistuivat tunneilla aktiivisemmin ja olivat enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin tekniikkapainotteisella tunnilla. Näiden asioiden lisäksi oppilaat viettivät

enemmän aikaa pienryhmätilanteissa kuin rajoitetussa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa, joten oppilaiden oma päätöksenteko oli suuressa roolissa. Pelikeskeisessä opetustyyllissä opetuksen tavoite olikin oppilaiden ymmärryksen rakentaminen konstruktivismiin periaatteiden mukaan. Opettajat olivat kuitenkin huolissaan seuraavista asioista liittyen pelikeskeiseen opetuksen toteuttamiseen:

- oppilaiden tulisi opetella taidot ennen pelien pelaamista,
- oppilaiden tulisi opetella puolustuksen ja hyökkäyksen strategiat opettajan ohjauksessa,
- taitojen arviointi on helpompaa kuin taktiikkapainotteisen opetuksen käsitteet,
- tekniikkapainotteisessa opetuksessa opettajalla on parempi kontrolli oppilaisiin kuin pelikeskeisessä opetuksessa sekä
- oppilaan rooli on hankkia tietoa ja opettajan rooli jakaa sitä. (Butler 1996.)

Turnerin ja Martinekin (1999) tekemässä tutkimuksessa vertailtiin oppilaiden oppimistuloksia tekniikkapainotteisen ja pelikeskeisen opetuksen välillä. Tutkimuksessa havaittiin, että pelikeskeinen ryhmä kehittyi päätöksentekoon ja pelin ymmärtämiseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa huomattavasti paremmin kuin tekniikkapainotteinen ryhmä. Myös pelivälineen hallinta ja taitojen toteuttaminen pelin yhteydessä olivat pelikeskeisellä ryhmällä parempia. Ainoastaan harjoituksenomaisessa taitotestissä tekniikkapainotteinen ryhmä oli pelikeskeistä ryhmää parempi, mutta ei kuitenkaan pystynyt siirtämään näitä taitoja itse peliin. (Turner & Martinek 1999, 292–295.)

Chandlerin (1996) mukaan pelikeskeinen opetustapa ei ole opettajille kuitenkaan ongelmaton. Se vaatii opettajilta syvää pelin rakenteiden ja toiminnan tasojen

ymmärtämistä. Pelikeskeisen opetustavan tavoitteena on löytää sellaiset pelimuodot, jotka peilaavat oikeaa peliä helpotetussa tai sovelletussa muodossa. Näin ollen opettajien tulisi kyetä valitsemaan kehityksellisesti oikeat pelimuodot kehittääkseen oppilaiden ymmärtämystä pelistä. Opettajilla ei aina ole välttämättä kykyä luoda sellaisia pelimuotoja, jotka ovat yhteneviä pelin kilpaversioon kanssa. Toisaalta eri peleihin kehitetyt sovelletut pelimuodot eivät välttämättä tue kaikkien pelien oppimista. (Chandler 1996, 49–51.)

3.6 Pelikeskeisen opetuksen arviointi

Turner ja Martinek (1992) ovat todenneet, että pelikeskeisen opetuksen arvioinnin tulisi perustua lähestymistavan päätavoitteeseen eli siihen, että oppilaat ymmärtäisivät peliä paremmin sekä osaisivat soveltaa tietojaan ja taitojaan itse pelissä. Pelikeskeisessä lähestymistavassa arviointi on Berkowitzin (1996) mukaan jatkuvaa tarkkailua, jota opettaja suorittaa seuratessaan ja ohjatessaan peliä. Opettajan tavoitteena on arvioida oppilaiden tasoa taktisten ongelmien ratkomisessa ja teknisten taitojen yhdistämisessä taktiseen ongelmaan. Arvioinnin apuna voidaan käyttää pelin tilastoja tai oppilaille tehtäviä ongelmanratkaisutestejä. (Berkowitz 1996.)

Myös Griffinin ym. (1997) mukaan pelien arvioinnin tulisi olla formatiivista eli jatkuvaa ja säännöllistä ennemmin kuin tyypillistä summatiivista eli vuoden alussa ja lopussa tapahtuvaa arviointia. Pelien arviointi tulisi keskittyä jokaisen pelin osa-alueen arviointiin. Griffin ym. ovatkin kehittäneet GPAI -menetelmän (Game Performance Assessment Instrument) pelisuorituksen arviointiin. Menetelmän avulla arvioidaan oppilaan suorituksia seitsemän eri osa-alueen puitteissa. Nämä osa-alueet käyvät ilmi taulukosta 2.

TAULUKKO 2. Pelisuorituksen osa-alueet Griffinin ym. (1997) mukaan

1. *Lähtöpiste.* Pelaajan kyky palata lähtöpisteeseen lyönnin jälkeen pallottelupeleissä (esim. sulkapallossa palaaminen kentän keskipisteeseen).
2. *Säätely.* Pelaajan kyky liikkua pelin luonteen mukaisesti joko hyökkäyksellisesti tai puolustuksellisesti.
3. *Päätöksenteko.* Pelaajan kyky tehdä oikeita päätöksiä pelivälineen kanssa pelin aikana.
4. *Taitojen suoritus.* Valittujen taitojen tehokas suorittaminen.
5. *Vapaan paikan hakeminen.* Pelaajan liike pallottomana vapaaseen paikkaan, kun omalla joukkueella on pallo.
6. *Varmistaminen.* Puolustuksellisen tuen antaminen pelaajalle, joka yrittää ottaa pelivälineen pois vastustajalta.
7. *Vartiointi tai merkkeäminen.* Puolustaminen vastustajan pallollista tai pallotonta pelaajaa vastaan.

Arvioitavat pelisuorituksen osa-alueet eivät sovellu kaikkiin lajeihin, vaan niistä valitaan kullekin lajille ja sen tavoitteille soveltuvat osa-alueet. Esimerkiksi jalkapallossa voidaan valita päätöksenteko, taitojen suorittaminen ja varmistaminen. Pelaajan suorituksia kyseisillä osa-alueilla havainnoidaan ja suoritukset näillä osa-alueilla taulukoidaan tarkoituksenmukaisiin vs. ei-tarkoituksenmukaisiin sekä taitosuoritusten osalta tehokkaiisiin vs. ei-tehokkaiisiin. Taulukoidun informaation avulla voidaan laskea pelaajan suoritusindeksit eri osa-alueilla ja kokonaissuorituksessa sekä pelaajan aktiivisuus pelin aikana. Saatujen indeksien avulla pelaajien suorituksia voidaan vertailla ja arvioida. Esimerkiksi päätöksentekoindeksi lasketaan jakamalla tarkoituksenmukaisten suoritusten määrä ei-tarkoituksenmukaisilla suorituksilla. Vastaavasti pelisuoritusindeksi saadaan laskemalla yhteen päätöksentekoindeksi, taitoindeksi ja varmistamisindeksi ja jakamalla saatu summa kolmella (Griffin ym. 1997, 219–222.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tavoitteenamme oli kyselylomakkeen (ks. liite 1) avulla selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä pallopelien opettamisesta. Saadun aineiston perusteella tarkastelimme opettajien kuvauksia palloilunopetuksensa lähtökohdista ja käytänteistä peilaten niitä TGfU-menetelmän periaatteisiin. Tutkimuksen toisessa vaiheessa toteutimme teemahaastattelun kahdelle kyselyyn vastanneelle opettajalle, jotta saisimme tarkempaa tietoa opettajien näkemyksistä liittyen pelikeskeisen palloilunopetukseen etuihin ja haasteisiin. Kyselylomakkeen ja teemahaastattelun avulla haimme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia tavoitteita ja käytänteitä opettajilla on palloilun opettamisessa?
- 2) Millaisena opettajat kokevat pallopelien opettamisen pelipainotteisesti?
Mitä hyviä ja huonoja puolia pelipainotteisessa opetuksessa on?
- 3) Millaisia mahdollisuuksia, vaatimuksia ja rajoituksia ko. opetusmuoto asettaa opetuksen toteutukselle, suunnittelulle ja arvioinnille?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston käsittely

Tutkimuksemme on metodologialtaan teorialähtöistä sisällönanalyysia hyödyntävä (kvantifioiva) laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 152.) Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan

tutkimuksessa pystytään harvoin soveltamaan vain yhtä analyysitapaa ja usein analyysitavat kietoutuvat toisiinsa olematta selvärajaisia. Tässä tutkimuksessa olemme hyödyntäneet aineiston analysoinnissa pääosin teorialähtöistä sisällönanalyysia, mutta kyselylomakkeiden vastausten tulkinnassa myös laskimme opettajien vastausten lukumääriä ja tulkitsimme niitä laadullisen analyysin mukaisesti. Tämä tarkoittaa Eskolan ja Suorannan mukaan määrällisen analyysin soveltamista laadulliseen tutkimukseen eli kvantifiointia. (Eskola & Suoranta 2005, 160, 164.) Sisällönanalyysia vastaavasti voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja sitä voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.) Teorialähtöinen analyysi nojaa johonkin tiettyyn malliin, teoriaan tai auktoriteetin esittämään ajatukseen. Tutkittava ilmiö määritellään jo jonkin tunnetun mukaisesti. Valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys ohjaa aineiston hankintaa ja analyysia sekä raportointia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 99.) Tässä tutkimuksessa käytettävä teoriakehys perustuu TGfU-menetelmän lähtökohtiin ja sen soveltamiseen koulun palloilunopetuksessa, minkä perusteella määrittelimme kiinnostavat käsitteet ja tutkimuskysymykset. Kiinnostavien käsitteiden ja tutkimuskysymysten määrittelyn jälkeen peilasimme saatuja vastauksia teoriakehykseen aineiston analyysissa ja raportoinnissa.

Tuomi ja Sarajärvi (2006, 94) kuvaavat analyysin vaiheita Lainetta mukaillen seuraavasti: 1) tehdään päätös siitä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa; 2.a) käydään läpi aineisto, erotetaan ja merkitään kiinnostuksen sisältyvät asiat, 2.b) rajataan muu tutkimuksen ulkopuolelle, 2.c) kerätään merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta; 3) luokitellaan, teemoitetaan tai tyyppitellään aineisto; ja 4) kirjoitetaan yhteenveto.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa on valittava jokin tarkkaan rajattu ilmiö (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94). Tutkimuksessamme analyysin ensimmäinen vaihe käsitti TGfU-menetelmään ja siitä tehtyihin tutkimuksiin perehtymisen sekä kirjallisuuskatsauksen tekemisen. Tämän perusteella päätimme lähteä tutkimaan luokanopettajien käytänteitä liittyen pelikeskeisen TGfU-menetelmän hyödyntämiseen koulun liikuntatunneilla.

Analyysin toisessa vaiheessa hankimme aineiston kyselylomakkeiden ja teemahaastatteluiden avulla, minkä jälkeen kirjasimme kyselylomakkeista keskeisimmät teemat ja litteroimme haastattelut. Kyselylomakkeen avulla oli tarkoitus selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä pallopelien opettamisesta. Saadun aineiston perusteella tarkastelimme opettajien kuvauksia palloilunopetuksensa lähtökohdista ja käytänteistä peilaten niitä TGfU-menetelmän periaatteisiin. Kyselylomake sisälsi avoimia- ja monivalinta-kysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä esitetään kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot ja vastaaja valitsee sopivan vaihtoehdon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 187–188.) Kyselytutkimusten etuina pidetään seuraavia asioita: niiden avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto, säästää aikaa ja vaivannäköä, aineisto voidaan nopeasti käsitellä ja analysoida sekä aikataulu ja kustannukset arvioida tarkasti. Vastaavasti haittapuolia ovat seuraavat asiat: vastaajien huolellisuudesta ja rehellisyydestä on vaikea varmistua, väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida, vastaajien perehtyneisyydestä aihealueeseen ei ole varmuutta sekä kato saattaa nousta suureksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 184.)

Kyselylomakkeen perusteella valitut kaksi opettajaa pyysimme osallistumaan teemahaastatteluun eli puolistrukturoituun haastatteluun. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten pohjalta. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaan (Tuomi 2002, 77).

Analyysin kolmannessa vaiheessa teemoittelimme kyselylomakkeiden ja teemahaastatteluiden vastaukset (kts. liite 2) tutkimuksen kannalta mielenkiintoisiin teemoihin. Tuomen & Sarajärven (2006, 95) mukaan teemoittelussa painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu eivätkä vastausten lukumäärät. Vastauksista esille nousseita tärkeimpiä teemoja peilasimme teoriapohjaan, minkä perusteella etsimme vastauksista yhtäläisyyksiä teoriapohjan kanssa. Viimeisessä vaiheessa luonnollisesti raportoimme aineistosta saadut tutkimustulokset.

4.3 Tutkittavat

Kyselylomakkeiden avulla pyrittiin löytämään opettajat, jotka opettavat palloilua pelikeskeisesti. Vastauspyyntöjä kyselylomakkeisiin lähetimme 25 koululle lähinnä Keski-Suomen ja Savon alueelle. Näistä kouluista saimme yhteensä 13 vastaajaa, joista kahdeksan oli miehiä ja loput naisia. Vastaajien keski-ikä oli 43 vuotta. Nuorin vastaaja oli 25-vuotias ja vanhin 58-vuotias. Koulutustaustaltaan suurin osa vastaajista (8 opettajaa) oli opettajakoulutuslaitoksen liikunnan sivuaineen

käyneitä. Neljällä vastaajalla oli vain opettajankoulutuslaitoksen monialaisten opintojen liikunnan kurssit (pakolliset/ mahdollisia valinnaisia) suoritettuna. Yksi vastaajista oli suorittanut liikuntahallinnon opinnot.

Suurimmalla osalla eli kahdeksalla kyselyyn vastanneista opettajista oli yli viidentoista vuoden työkokemus opettajana toimimisesta. Kahdella vastanneista oli 1–5 vuoden työkokemus ja kahdella 6–10 vuoden työkokemus. Vain yksi vastaaja oli opettanut alle vuoden koulussa. Kyselyyn vastanneet opettajat olivat opettaneet liikuntaa alakoulussa keskimäärin 16 vuotta. Vain kahdella opettajista oli työkokemusta myös yläkoulun tai lukion puolelta.

Kyselylomakkeiden perusteella tunnistettiin pelikeskeisesti ja TGfU-menetelmän mukaisesti pallopelejä opettavia opettajia teemahaastattelua varten. Valinta oli varsin helppo, koska vain kaksi opettajaa ilmoitti tuntevansa TGfU-menetelmän ja he olivat ainoat jatkohaastatteluun vapaaehtoiset henkilöt. Molempien kyselylomake-vastauksissa painottui pelaamisen tärkeys palloilutunneilla ja pelin ymmärtämisen oppimisen korostaminen. Nämä opettajat osallistuivat teemahaastatteluun, jossa pyrimme saamaan syvempiä vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden osoittamisessa laadullisessa tutkimuksessa on usein pulmallista käyttää tilastollisesta tai kvantitatiivisesta tutkimuksesta kotoisin olevia validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä, joiden perusta on mittaamisen luotettavuuden arvioinnissa. Esimerkiksi reliabiliteetin vaatimukset eivät sovellu

laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin siitä syystä, että laadullinen tutkimus on usein huonosti toistettavissa. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. (Ahonen 1996, 152; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98.)

Laadullisen aineiston luotettavuus riippuu esimerkiksi siitä, kuinka hyvin aineiston luokittelussa muodostettujen kategorioiden merkitykset vastaavat tutkimus-henkilöiden vastauksissaan tarkoittamia merkityksiä (Ahonen 1996, 129–130). Tapaustutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta eli sitä, miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein validiteetti on jaettu erikseen sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimusraportti vastaa tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta tilanteesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimustulosten yleistettävyyteen, mutta ulkoisella validiteetilla ei kuitenkaan ole niin suurta merkitystä laadullisessa tutkimuksessa, jossa ei tavoitella tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1996, 152; Metsämuuronen 2006, 48).

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tuomaan esiin mahdollisimman tarkasti tutkittavien käsityksiä liittyen pelikeskeiseen pelien opetukseen koulussa. Olemme esimerkiksi käyttäneet tulosten käsittelyosuudessa vastaajien suoria lainauksia. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tutkimusraportin on kuvattava todellisuutta niin, että se tuottaa lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella hän pystyy arvioimaan tutkimuksen vastaavuutta kuvatun todellisuuden kanssa. Tutkimukseemme osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen emmekä pyrkineet vaikuttamaan vastaajien vastaushalukkuuteen millään tavoin esimerkiksi

vastauspalkintojen avulla. Korostimme vastaajille, että tutkimus perustuu ehdottomaan luottamukseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.)

Laadulliseen tutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että tutkija/tutkijat eivät voi olla objektiivisia. Objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä *tietäjä* (tutkija) ja *se, mitä tiedetään*, kietoutuvat saumattomasti toisiinsa (Hirsjärvi 1998, 161.) Myös tekemässämme tutkimuksessakin em. seikka pitää paikkaansa, koska omien kokemustemme ja aikaisempien tutkimustulosten perusteella pelikeskeinen pelien opetus on mielestämme tehokkaampaa kuin tekniikkapainotteinen pelien opetus. Pyrimme kuitenkin haastattelujen yhteydessä välittämään haastateltaville sellaisen kuvan, että emme arvota pelikeskeistä ja tekniikkapainotteista opetusta keskenään.

Tutkimuksessamme pyrimme käyttämään kahta eri triangulaation muotoa: *aineistotriangulaatiota ja tutkijatriangulaatiota*. Triangulaatiolla tarkoitetaan samassa tutkimuksessa käytettyjä erilaisia menetelmiä, teorioita ja aineistoja, jolloin useiden menetelmien ja aineistojen käyttö mahdollistaa kattavamman tutkimuksen. On myös esitetty, että kun yksi tutkimusmenetelmä kuvaa ilmiötä yhdestä näkökulmasta, on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luottamusvirhettä. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistojen yhdistämistä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 2005, 69.) Tässä tutkimuksessa tutkimustulosten analysoinnissa on yhdistetty opettajien kyselylomakkeet ja teemahaastatteluaineistot. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, kun useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä, jolloin tutkijat voivat keskustella havainnoistaan ja näkemyksistään. (Eskola & Suoranta 2005, 39.) Vastauspyynnöt kyselylomakkeisiin lähetimme molempien tutkijoiden nimissä ja teemahaastattelut suoritimme molempien tutkijoiden läsnä ollessa. Lisäksi aineiston teemoittelu suoritettiin niin,

että molemmat tutkijat lukivat aineistot yhdessä ja analysoivat sieltä esiin nousevia keskeisiä. Aineiston analysointi on perustunut jatkuvaan yhteistyöhön ja vuoropuheluun tutkijoiden välillä.

5 TULOKSET

5.1 Kyselylomakkeiden tulokset

Kyselylomakkeiden kysymykset suunnittelimme teoriapohjan perusteella. Nämä kysymykset ja niiden vastaukset teemoittelimme kahdeksaan eri teemaan, jotka liittyvät läheisesti TGfU-menetelmän sykliseen luonteeseen ja pedagogisiin periaatteisiin (Bunker & Thorpe 1982; Thorpe, Bunker & Almond 1984). :

- Palloilutunnin rakenne
- Lajien sukulaisuussuhteiden hyödyntäminen
- Lajien opetusjärjestys
- Viite- ja pienpelien hyödyntäminen opetuksessa
- Pelien muokkaaminen vastaamaan oppilaiden ikä- ja taitotasoa
- Pedagogiset ratkaisut pelien ongelmatilanteisiin
- Maila- ja pallopelien opetusfilosofia
- TGfU-menetelmän tunteminen

Seuraavaksi tarkastelemme opettajien vastauksia peilaten TGfU-menetelmän periaatteisiin. Lainausten jäljessä oleva koodi ilmaisee vastaajan sukupuolen ja iän (esim. m57 = miespuolinen opettaja, 57-vuotta).

Palloilutunnin rakenne. Kyselylomakkeessa pyysimme opettajia kuvailemaan lyhyesti tyypillisin ohjaamansa palloilutunnin rakenne. Kahdeksan vastaajista kuvasi palloilutunnin rakenteensa tekniikkapainotteiseksi, jossa alkulämmittelyä seuraa tekniikanopetuksen osuus ja lopussa pelataan mikäli aikaa jää. Yksi vastaajista kuvasi tuntinsa rakennetta seuraavasti:

”Alkuverryttely lajinomaisesti 5–10min., tekniikan opetus 15–20 min., pelaaminen 15–20 min.” (m57)

Myös toisen opettajan vastaus oli hyvin samantyylinen:

"Alkuleikki pallon käsittelyyn liittyen 5–8min., tekniikkaa 15–20 min., loppupienpeli 10–15 min." (n48)

Yleensäkin opettajien vastaukset olivat linjassa Bunkerin ja Thorpen (1986) kuvaileman tekniikkapainotteisen tunnin rakenteen kanssa, jossa tunti koostuu kolmesta eri vaiheesta: alkulämmittelystä, taitojen opettelusta ja pelaamisesta. Vain kahdella vastaajalla tunnin rakenne oli pitkälti TGfU-menetelmän mukainen, jossa oppiminen tapahtuu pelaamisen kautta. Toinen näistä vastaajista kuvasi tunnin rakennetta seuraavasti:

"Tekniikan opetus tärkeää, mutta se on nivellettävää pelaamiseen ja luontaiseen kilpailuviettiin. Aina jonkinlainen peli." (m54)

Toisella pelikeskeisesti opettavalla opettajalla tunnin rakenne oli täysin TGfU-mallin mukainen, jossa tekniikkaa harjoitellaan pelistä nousevien ongelmien mukaan. Hän kuvasi tuntinsa rakennetta näin:

"Alkuverryttely, jossa palloillaan lajin parissa, muttei pelata välttämättä. Peliä pienillä joukkueilla. Kun peli ei onnistu yritetään harjoitella taitoja, jotka auttaisivat peliä." (m27)

Joillakin opettajilla tunnin rakenne vaihteli palloilujakson sisällä ja ryhmien mukaan, siten että jakson alussa opetetaan paljon tekniikkaa ja lopussa keskitytään pelaamiseen. He kuvailivat rakennetta muun muassa seuraavasti:

"40% opetusta, 35 % pienpelejä, 25 % isompi peli, jakson lopussa opetuksen osuus pienenee." (m49)

"Pelaaminen 80%, tekniikka 20%. Aluksi käydään läpi tekniikkaa, mutta suurin osa ajasta pelataan. Tunnin rakenne vaihtelee paljon ryhmien mukaan. Välillä harjoittelemme lähes pelkästään tekniikkaa." (m33)

Lajien sukulaisuussuhteiden hyödyntäminen. Lomakkeen seuraavassa kysymysosiassa opettajilta kysyttiin hyödyntävätkö he lajien sukulaisuussuhteita opetuksessaan. Suurin osa opettajista (9 vastaajaa) kertoi hyödyntävänsä lajien sukulaisuussuhteita opetuksessaan seuraavin tavoin:

“Ilman muuta jonkin verran, esim. vapaan paikan etsiminen, syöttö, harhautus.”
(n48),
“Jonkin verran tulee hyödynnettyä, esim. paikan hakemisen suhteen (pallottomana pelaaminen).” (m26),
“Hyvin paljon esim. tornipallo, koripallo. Liikkeelle tutummasta tuntemattomaan.”
(n51)

Myös Lumelan mukaan pelien sukulaisuussuhteiden tuntemisen tärkein merkitys onkin niiden yhteisten taito- ja pelikäsityspiirteiden tunnistaminen, joita saman peliluokan eri peleissä esiintyy. Näin ei opetella aina uusia pelejä, vaan voidaan hyödyntää peleistä löytyviä samankaltaisuuksia. (Lumela 2003, 199.)

Lajien opetusjärjestys. Kyselylomakkeen seuraavassa vaiheessa kysyttiin, mikä olisi opettajien mielestä paras mahdollinen järjestys opettaa palloilulajeja lukuvuoden aikana. Opettajat sijoittivat erilajit lukuvuosijanalle mieleisessä järjestyksessä. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää hyödyntävätkö opettajat opetuksessaan lajien sukulaisuussuhteita ja samankaltaisuutta sekä TGfU-menetelmän taktisen vaikeuden lisäämisen pedagogista periaatetta. Vastausten perusteella näyttää siltä, että pääosin vuodenaajat määrittelevät opetusjärjestyksen. Opettajien vastauksissa on vain joitakin taktisen vaikeuden lisäämisen jatkumointa (esim. käsipallo-koripallo-salibandy-jääpelit) sekä sukulaisuussuhteiden hyödyntämistä (esim. sulkapallo-lentopallo). Suurimmalla osalla opettajista lajit on ripoteltu lukuvuoden aikajanelle vuodenaikojen mukaan, eikä selkeää järjestystä

sukulaisuussuhteen tai taktisen vaikeuden lisäämisen suhteen ole nähtävissä (esim. lentopallo-sulkapallo ja salibandy-käsipallo).

Viite- ja pienpelien hyödyntäminen opetuksessa. Opettajilta kysyttiin missä määrin he käyttävät viite- ja pienpelejä opetuksessaan. Valtaosa (8 vastaajaa) vastanneista opettajista ilmoittaa käyttävänsä viite- ja pienpelejä opetuksessaan säännöllisesti, mutta viite- ja pienpelien käsitteet eivät olleet täysin selvät. Piispasen (1995, 33) mukaan viitepelit sisältävät taktisesti samankaltaisia piirteitä kuin normaalit pelit, mutta tekniset ja fyysiset vaikeudet on poistettu. Pienpelit vastaavasti ovat pelejä pienennetyllä alueella ja pienemmillä joukkueilla, joten oppilaille tulee enemmän toistoja ja opetustilat saadaan käytettyä paremmin hyödyksi. Kun opettajilta kysyttiin viitepelien käytön hyödyllisyyttä, he eivät ymmärtäneet täysin viitepelien käsitettä, vaan yhdistivät sen pienpelin käsitteeseen.. Opettajat perustelivat viitepelien hyödyllisyyttä tilankäytön optimoinnin ja toistomäärien kasvamisen kannalta, mikä tulee ilmi esim. seuraavista vastauksista:

"Erittäin tarpeellinen kaikissa peleissä. Vähemmän täysillä porukoilla pelaamista." (m54),

"Etu: Mahd. monen saa aktiiviseksi, tilan hyödyllinen käyttö. Jokainen on tärkeä." (n44),

"Erittäin hyödyllistä, toistuvat tilanteet, paljon kosketuksia palloon, ei vaadi kiinteitä maaleja ym. Oppilas oppii hahmottamaan itsensä osana joukkuetta esim. 3 vs. 3 paremmin kuin isossa pelissä." (m39)

Osa vastaajista kuitenkin viittasi siihen, että viitepelejä käyttämällä voidaan helpottaa pelejä ja kehittää oppilaiden pelikäsitystä. He kuvailivat viitepelien hyötyjä seuraavasti:

"Hyötyä pelikäsitetyksen kehittymisessä." (m26),

"Totuttaa pelaamiseen, pallon hallintaan ja ryhmän toimimaan yhdessä." (n51)

Pelin muokkaaminen vastaamaan oppilaiden ikä- ja taitotasoa. Opettajat olivat helpottaakseen pelaamista poistaneet eri lajien vaikeimpia sääntöjä. Esimerkiksi pesäpalloa oli helpotettu poistamalla vapaataipaleet ja palojen laskeminen, tai koripallossa poistamalla palautusvirheet ja pallonkäsittelyvirheet:

"– pesäpallossa ei lasketa paloja vaan juoksut, ei vääristä syötöistä niin helposti vapaataipaleita." (n49),

"Joka lajissa tietyt ammattilaissäännöt (tyyliin palautus koripallossa) pois." (m49)

Lähes kaikki opettajat olivat myös muokanneet pelivälineitä vastaamaan oppilaiden ikä- ja taitotasoa, jotta pelaaminen olisi sujuvampaa. He olivat tehneet eniten helpotuksia pesäpallon lyöntivälineisiin sekä lentopallon pelivälineisiin:

"Pesäpallossa lyödään tennismailoilla, jääkiekossa tennispallo, lentopallossa kevyet pallot." (m57),

"Lentopallossa pehmeämpiä ja aavistuksen suurempia palloja, pesiksessä tarvittaessa erilaisia mailoja." (m26)

Myös pelialueen kokoa opettajat olivat muokanneet pienemmäksi olosuhteiden pakosta ja saadakseen mahtumaan useampia pelejä opetustilaan. Opettajat eivät kuitenkaan määritelleet tarkempia pedagogisia hyötyjä pelialueen muutoksille. He kuvailivat tekemiään muokkauksia muun muassa näin:

"Ryhmän koko määrittelee pelialueen (jääkiekko, pesis (2 tai 3 pesää) joskus myös liikuntasali (meidän koulussa pieni- ja isosali) koko määrittelee joukkueen koon." (m26),

"Salin jakamista, että yhtä aikaa mahtuu neljä joukkuetta pelaamaan. Jalkapallo + jääpelit (pienempi pelialue koska isompaa ei ole)." (n51)

Sääntöjen, välineiden ja pelialueen koon muokkaaminen vastaa Thorpen, Bunkerin ja Almondin (1984) kuvaamaa kahta TGfU-menetelmän pedagogista periaatetta eli

muokkaus-uudelleenjärjestelyä ja muokkaus-liioittelua. Tutkimukseen vastanneilla opettajilla on siis käytännön tietoa pelien muokkaamisesta ja helpottamisesta, mutta he eivät välttämättä yhdistä sitä TGfU-menetelmän teoriaan ja sen pedagogisiin hyötyihin.

Pedagogiset ratkaisut pelien ongelmatilanteisiin. Seuraavassa vaiheessa opettajille esitettiin kolme ongelmatilannetta, joihin heidän tulisi kertoa oma pedagoginen ratkaisu. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin, miten he ratkaisisivat ongelmatilanteen, jossa peli sumppuuntuu ja kaikki oppilaat liikkuvat pelivälineen perässä. Tämän ongelman ratkaisemisessa kaikki opettajat osasivat käyttää TGfU-menetelmän pedagogisia ratkaisuja (muokkaus-liioittelu ja muokkaus-uudelleenjärjestely). Muokkaus-liioittelua käyttäneet opettajat keskittyivät muokkaamaan pelin rakennetta esimerkiksi määrittämällä pelaajille selkeät alueet kentällä ja asettamalla syöttelyyn sekä pelaajavartiointiin liittyviä sääntöjä. Näitä ratkaisuja käyttäneet opettajat kuvasivat muokkauksiaan muun muassa seuraavalla tavalla:

*"Pallon pitää käydä laitapelaajalla, jolla oma kaista laidassa. Pallo pitää pelata portin/ porttien läpi jotka ovat laidassa." (m39),
"Omat paikat (laitapelaajat, hyökkääjät, puolustajat). Pelaajavartiointi, syöttöpakko." (n51)*

Vastaavasti muokkaus-uudelleenjärjestelyä käyttäneet opettajat vähentäisivät pelaajien lukumäärää kentällä. Eräs opettajista määritteli ratkaisuaan näin:

"Vihellys; nopea katsaus missä olet /miksi. Pienemmät joukkueet; pakko hakea syöttöpaikkaa." (n44)

Osa opettajista oli käyttänyt kumpaakin muokkaustapaa ratkaistakseen ongelmatilanteita. He vastasivat muun muassa seuraavasti:

"Kuljetus rajataan; oppilaat liikkuvat vain tietyllä alueella, toinen pallo peliin, vain syöttelypeli jne." (m54),

"Jokaiselle pelaajalle oma rooli pelissä. Jaetaan kenttä osiin. Vähemmän pelaajia per joukkue." (m57)

Tämän ongelman ratkaisemiseen käytetyt menetelmät olivat linjassa TGfU-menetelmän periaatteiden kanssa.

Toisessa esitetystä pelin ongelmatilanteesta opettajien tuli ratkaista lentopalloon liittyvä ongelma, jossa pisin pallottelu on syötön ja vastaanoton pituinen. Yksi vastanneista ratkaisi ongelman muokkaus-liioittelun avulla pakottamalla oppilaat lyömään pallon yli verkon vasta kolmannella kosketuksella. Suurin osa opettajista ratkaisi kuitenkin ongelman muokkaus-uudelleenjärjestelyn kautta. Lähes kaikki muokkaus-uudelleenjärjestelyä käyttäneet opettajat ratkaisivat ko. ongelman koppipallon ja välineiden helpottamisen avulla. Muutama opettajista keskittyisi ongelmanratkaisussa tekniikoiden harjoitteluun ja näin ollen parempaan pelisuoritukseen. Kuten edellisessäkin ongelmatilanteesta, on tässäkin ongelmassa opettajilla käytössään TGfU-menetelmän suuntaiset ratkaisut.

Kolmannessa ongelmatilanteesta opettajan tulisi ratkaista ongelma, jossa heikkotasoinen oppilas ei osallistu peliin ja muut oppilaat eivät ota häntä huomioon. Tämän ongelman ratkaisemisessa opettajien vastaukset vaihtelivat eniten. Selkeimpinä teemoina ongelman ratkaisussa nousivat esille pelin rakenteiden muokkaaminen TGfU-menetelmän periaatteiden mukaisesti, sosiaalinen kasvatus ja tasoryhmien käyttö. TGfU-menetelmiä käyttäneet opettajat ratkaisivat ongelman peluuttamalla osallistavia pienpelejä sekä luomalla erilaisia sääntöjä, jotta jokainen oppilas pääsee osalliseksi peliin. Eräs opettaja tiivistä ratkaisunsa näinkin yksinkertaiseen muotoon:

"Pallon käytävä kaikilla ennen maalia. Pienpelit." (m39)

Sosiaalista kasvatusta korostaneet opettajat pyrkivät kannustamaan heikkoja oppilaita ja saamaan paremmat oppilaat ottamaan heikommat huomioon.

"Kannustusta. Muut heikkotasoiset, vähemmän harrastaneet pelaavat keskenään. Asennekasvatusta ns. paremmille pelaajille." (m57)

Tasoryhmien kautta ongelman ratkaisseet opettajat korostivat, että pelaaminen samantasoisien kanssa motivoi ja tekee pelin mielekkääksi.

"Tasoryhmät. Heikoimmat pelaavat keskenään. Peli on mukavaa samantasoisien kesken." (m58)

Maila- ja pallopelien opetusfilosofia. Seuraavassa kysymyksessä opettajia

pyydettiin kuvailemaan omaa maila- ja pallopelien opetusfilosofiaansa.

Vastauksista nousi esille selkeimmin neljä teemaa: sosiaalisuus, affektiivisuus, tekniikkapainotteisuus ja pelilähtöisyys. Vain yhden opettajan opetusfilosofia oli selkeästi TGfU-menetelmän mukainen. Hän kuvaili opetusfilosofiaansa osuvasti näin:

"Ensin pelataan ja tarpeen mukaan kartutetaan taitoja. Ryhmien oltava niin pienet, että toistoja tulee pelissäkin." (m27)

Sosiaalisuutta ja affektiivisuutta painottaneet opettajat korostivat kaikkien osallistumista tunneille, leikkimielisyyttä, peli-iloa ja kannustavaa ilmapiiriä. Eräs näistä opettajista kuvasi opetusfilosofiaansa seuraavin sanoin:

"Pelit sellaisiksi, että kaikki uskaltavat ja saavat osallistua, joukkueet valitaan vaihtelevilla tavoilla, ei huutovalintaa! Ei otsa kurtussa vaan leikkimielisesti pelataan. Pelitunnin jälkeen kaikilla hymy huulella hävittiin tai voitettiin." (n49)

Pelilähtöistä opetusfilosofiaa noudattavat vastaajat korostivat vastaavasti pelaamisen kautta oppimista, tuntien toiminnallisuutta ja oppilaiden kilpailuvietin hyödyntämistä. Seuraava vastaus kuvaa näitä teemoja:

"Pelien opettelussa käytettävä hyväksi lapsen luontaista kilpailuviettä -> paljon pienpelejä samantasoisten kaverien kanssa. Hyvällä pelitunnilla tultava hiki -> ei nyhrätä liikaa oikeiden näyttöjen kanssa. Yks näyttää esimerkiksi ope, ja selittää ja muut seisoo. Pitää muistaa, et oppilas ei opi kuuntelemalla vaan katsomalla ja ennen kaikkea tekemällä." (m54)

Tekniikkapainotteisen opetusfilosofian omaavat opettajat lähtevät opetuksessaan liikkeelle tekniikan opettelusta, jonka jälkeen siirrytään pelaamaan.

"Teknisten taitojen perustat pakollisia, että peliä voi kehittää. Mahdollisimman paljon välineen kanssa kontaktiaikaa." (m49)

TGfU-menetelmän tunteminen. Kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä vain kaksi opettajaa ilmoittivat tietävänsä Teaching Games for Understanding -menetelmän. Toinen opettajista kertoi hyödyntävänsä sitä opetuksessa seuraavalla tavalla:

"Pallopelien lähtökohta peli. Opetetaan oikea tekniikka ja sitä harjoitetaan pelinomaisesti 1 vs.1 2vs.2 jne. Se motivoi." (m54)

Vastauksesta voi päätellä, että ko. opettaja ei ehkä perusteellisesti tunne TGfU-menetelmän periaatteita, koska hän kuitenkin korostaa oikean tekniikan opettelua. Toisen opettajan vastauksen voidaan katsoa olevan TGfU-menetelmän mukainen. Tämä tulee esille hänen vastauksessaan:

"Ensin pelataan ja tarpeen mukaan kartoitetaan taitoja. Ryhmien oltava niin pienet, että toistoja tulee pelissäkin." (m27)

5.2 Teemahaastattelun lähtökohdat

Teemahaastatteluun valitut kysymykset perustuivat teoreettiseen viitekehukseen. Teoriasta kumpuavien kysymysten lisäksi halusimme selvittää jonkin verran taustatietoja esimerkiksi opettajien tavoitteista palloilunopetuksessa sekä heidän saamastaan koulutuksesta liittyen palloilunopetukseen. Kysymysten avulla oli tarkoitus selvittää opettajien käytänteitä ja opetusmenetelmiä peilaten niitä pelikeskeisen palloilunopetuksen periaatteisiin. Lisäksi halusimme saada tietoa pelikeskeisen opetuksen eduista ja haitoista sekä millaisia vaatimuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia ko. opetusmuoto asettaa opetuksen toteutukselle, suunnittelulle ja arvioinnille. Teemahaastattelun kysymyksistä johdimme vertailtavat teemat tulosten käsittelyyn. Samoja teemoja on käsitelty jo kyselylomakkeen kysymysten kautta, mutta teemahaastattelun avulla halusimme saada syvempää tietoa aihealueesta.

Ensimmäisen haastatteluun valitun opettajan palloilutunnin rakenne on hyvin lähelle TGfU-menetelmän periaatteiden mukainen, koska tunnin keskiössä on pelaaminen ja pelistä nousevien ongelmien ratkaiseminen oppilaslähtöisesti muun muassa erilaisten taitoharjoitteiden avulla. Hän myös pyrkii hyödyntämään lajien sukulaisuussuhteita opettamalla samankaltaisia lajeja peräkkäin palloilujakson aikana sekä käyttämään viite- ja pienpelejä säännöllisesti opetuksessaan. Vastaajalta löytyi myös selkeät TGfU-menetelmän mukaiset pedagogiset ratkaisut pelin ongelmatilanteisiin. Lisäksi hänen opetusfilosofiansa on linjassa tunnin rakenteensa ja TGfU-menetelmän keskeisten periaatteiden kanssa.

Opettaja 1. *”Ensin pelataan ja tarpeen mukaan kartutetaan taitoja. Ryhmien oltava niin pienet, että toistoja tulee pelissäkin.”*

Myös toisella haastatteluun valitulla opettajalla pelaaminen oli kyselyvastausten perusteella opetuksen keskiössä. Hänen mukaansa tekniikan opetus on nivellettävä pelaamiseen ja luontaiseen kilpailuviettiin. Hän käytti viite- ja pienpelejä säännöllisesti opetuksessaan ja pyrki niiden avulla muokkaamaan peliä vastaamaan oppilaiden ikä- ja taitotasoa. Pedagogisten ongelmien osalta vastaajalla oli selkeät TGfU-menetelmän mukaiset ratkaisut pelin eri tilanteisiin. Opetusfilosofiassa vastaaja korosti pelaamisen ja toiminnan tärkeyttä palloilutunnilla.

Opettaja 2. *"Pelien opettelussa käytettävä hyväksi lapsen luontaista kilpailuviettä -> paljon pienpelejä samantasoisten kaverien kanssa. Hyvällä pelitunnilla tultava hiki -> ei nyhrätä liikaa oikeiden näyttöjen kanssa. Yks näyttää esim. ope, ja selittää ja muut seisoo. Pitää muistaa, et oppilas ei opi kuuntelemalla vaan katsomalla ja ennen kaikkea tekemällä."*

5.3 Teemahaastattelun tulokset

Palloilunopetuksen tavoitteet. Teemahaastattelussa kysyimme opettajilta, mitkä ovat heidän mielestään palloilunopetuksen tärkeimmät tavoitteet. Tarkoituksena oli löytää tietoa opetuksen suunnittelua ja toteutusta ohjaavista tekijöistä. Tärkeimpänä tavoitteena toinen opettajista nosti esille yleisen palloilun peliajatuksen ymmärtämisen. Hän kuvasi tavoitettaan näin:

Opettaja 1. *" -- jos sä ymmärrät, miten koripallossa pelataan nii aika monessa lajissa sä oot jo aika pitkällä siinä. -- Syötä ja hae syöttöpaikkaa, mee siihen maalipaikkaan, niin sillä ollaan jo pitkällä."*

Vastaavasti toisen opettajan haastattelussa painottuivat enemmän osallistuminen tunneille ja affektiivisuus. Hänen mukaansa liikunnan palloilutunnin tärkeimmät

tavoitteet ovat liikunnallisuus, hien saaminen tunneilla, liikunnallisen nautinnon saaminen sekä kaikkien oppilaiden pelaamisen mahdollistaminen. TGfU-menetelmän pedagogisten periaatteiden (Thorpe, Bunker & Almond 1984, 163–169) kanssa linjassa ovat peliajatusten ymmärtäminen ja jokaisen oppilaan pelaamisen mahdollistaminen, joka tapahtuu muokkaamalla pelejä oppilaiden ikä- ja taitotasoon sopiviksi.

Pelikeskeisen opetuksen tukeminen koulutuksessa. Haastattelussa kävi ilmi, että opettaja 1 oli saanut TGfU-menetelmän mukaista pelikeskeistä koulutusta opettajienkoulutuksessa. Vastaavasti opettaja 2 oli saanut koulutusta, joka oli keskittynyt enemmän tekniikan opetukseen ja lajien opettamiseen viitepelien avulla. Opettajat kuvasivat saamaansa koulutusta seuraavin tavoin:

Opettaja 1. *”Ensiks pelataan ja sitten huomataan ongelmat, sitten katotaan mitä niille saatas aikaseks.”*

Opettaja 2. *”Ei myö pelattu varsinaisesti vaan opeteltiin nimenomaan tämmösiä viitepelejä, sitten tekniikka miten kehitetään jotain tekniikkaa.”*

Molemmat opettajat korostivat, että harrastuneisuus ja omat kokemukset pallopeleistä ovat auttaneet heitä pelikeskeisen opetuksen toteuttamisessa.

Pelien opettamiseen liittyvä oppimiskäsitys. Halusimme myös selvittää, millainen oppimiskäsitys ohjaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta ja missä määrin opettajat näkevät luokassa tapahtuvien tuntien ja liikuntatuntien oppimiskäsityksellä eroavaisuutta. Molemmat opettajat korostivat oman kiinnostukseen ja sisäisen motivaation tärkeyttä liikuntatunneilla. Toinen opettajista pyrkii pelien kautta saamaan oppilaille ymmärryksen, miksi jotakin yksittäistä taitoa harjoitellaan. Hänen oppimiskäsityksessään korostui TGfU-

menetelmän mukainen ongelmanratkaisuvaihe, jossa pelistä nousevia ongelmia ratkotaan oppilaslähtöisesti erilaisten viitepelien sekä tekniikkaharjoitteiden avulla. Toisen vastaajan mukaan yksittäisten taitojen oppiminen liikuntatunnilla ei ole olennaista, joten tunneilla tulisi käyttää hyväksi lapsen luontaista kilpailuviettä oppilaiden motivoimiseen. TGfU-menetelmässä ei myöskään painoteta yksittäisten taitojen oppimista, vaan kokonaisvaltaista pelaamista ja pelin ymmärtämistä.

Pelien opetusmenetelmät ja oppitunnin rakenne. TGfU-menetelmän mukainen oppitunti pohjautuu pelaamiseen ja pelaamisesta nousevien taktisten ja teknisten ongelmien ratkomiseen oppilaslähtöisesti. Opettaja 1 kuvasi opetusmenetelmänsä ja tyypillisesti käyttämänsä oppitunnin rakenteen pitkälle TGfU-menetelmän mukaiseksi, jossa ensiksi pelataan ja sen jälkeen mietitään, kuinka pelaamista voitaisiin kehittää. Hän on valmiiksi miettinyt mahdollisia pelistä nousevia ongelmia ja niiden ratkaisuja, mutta pyrkii saamaan ne esille oppilaiden oman ajattelun avulla. Hän kuvasi opetustaan näin:

Opettaja 1. *”Ensiks pelataan ja sitten yritetään ihmetellä että mikä tässä on hätänä. Oonhan mä toisaalta päättäny ne ongelmat etukäteen ja siihen sopivat harjoitteet hyvin usein. Sitten vaan odottaa että joku sanoo oikean asian, aivan tästähän se johtuu ja sitten ruvetaan treenaamaan että mitä siihen ratkottas.”*

Tämän kysymyksen yhteydessä kysyimme opettajilta painottavatko he tunneilla enemmän taitoja vai pelin ymmärrystä. Toisen haastateltavan mukaan taitojen ja ymmärryksen painotus vaihtelee luokka-asteen mukaan. Alemmilla luokilla voi keskittyä enemmän taitojen opetteluun ja vähitellen siirtyä ymmärryksessä eteenpäin. Hänen mukaansa ymmärryksen opettaminen lähtee liikkeelle yksinkertaisista asioista ja etenee yhä vaikeampiin asioihin, mikä on yhteneväinen TGfU-menetelmän taktisen vaikeuden lisäämisen periaatteen kanssa.

Molempien opettajien tyypilliseen liikuntatuntiin kuuluu alkuverryttely pelivälineen avulla tai muuten lajin parissa, jonka jälkeen toisen opettajan (opettaja 1) tunti jatkuu pelaamisella ja oppilaiden toiminnan havainnoinnilla. Ongelmatilanteiden ilmetessä opettaja keskeyttää pelin ja pyrkii oppilaiden kanssa etsimään ratkaisuja ongelmiin. Kyseinen opettaja kuvasi keskeytyksen syitä seuraavasti:

Opettaja 1. *” Että syy miks mä keskeytän sen? Kyllä mä keskeytän periaatteessa kaikki pelit... mutta kun vähän heikompi tasot pelaa niin puhutaan ihan siitä, että missä te nyt ootte. Kun ne on siinä tämän pöydän kokosella alueella kaikki kakstoista.”*

Myös toisen opettajan tunnin keskiössä on pelaaminen sekä tekniikan harjoittaminen pelinomaisten viite- ja pienpelien avulla, jotka ovat myös TGfU-menetelmälle tyypillisiä pedagogisia sovelluksia.

Pelikeskeisen opetuksen edut ja haitat. Molempien opettajien mielestä pelikeskeisen opetuksen tärkein vahvuus on, että oppilaat ovat enemmän motivoituneita pelaamaan kuin harjoittelemaan tekniikoita. Myös Laine ja Muilu (2005) sekä Butler (1996) huomasivat tutkimuksessaan saman ilmiön: oppilaat osallistuivat pelikeskeisellä tunnilla aktiivisemmin toimintaan ja olivat enemmän tehtäväsuuntautuneita kuin tekniikkapainotteisella tunnilla. Opettaja 1 painotti, että pelikeskeisessä opetuksessa oppilaat ovat peleistä nousevien ongelmien keskiössä, jolloin ongelmat tulevat oppilaille näkyviksi ja konkreettisiksi. Näin ollen he ymmärtävät paremmin, miksi yksittäistä tekniikkaa harjoitellaan ja osaavat hyödyntää harjoiteltuja tekniikoita paremmin oikeissa pelitilanteissa. Hän kuvasi kyseistä ilmiötä näin:

Opettaja 1. *”Se on sitten helpompi opettaa niinpäin sitä tekniikkaa tai taktiikkaa, että kun pysäytetään että mitähän tässä tapahtu kun se on ihan siinä vieressä. Huomasitko miten kävi kun tehtiin näin? Sitten voi sanoo jonkun yhen asian kaikille ja sitten yritetään uudestaan. Pysäyttää, että teitkö niinkun äsken sanottiin. En tehny. No yritäppäs uudestaan. Se on semmonen, että auttaa niinku huomaamaan paremmin.”*

Toisen haastateltavan vastauksista selvisi, että pelikeskeisellä tunnilla oppilas saa paljon toistoja pelivälineen kanssa ja pääsee toteuttamaan taitoja itse pelissä. Tämä myös omalta osaltaan motivoi oppilaita oikeisiin suorituksiin. Opettajat mainitsivat lisäksi, että pelikeskeisessä opetuksessa ei tarvita niin paljon välineitä ja toisaalta opettajille jää pelaamisen aikana enemmän aikaa järjestellä esimerkiksi pelin ongelmiin auttavia tekniikkaharjoitteita.

Opettaja 2. *” Käytännössä oppii sen pelifilosofian siinä ja sillälaililla pelatessa tulee, kun se oikeenlaililla peluutetaan, niin tulee kaikkeen eniten toistoja.”*

Pelikeskeisen opetuksen suurimpana haittapuolena opettajat mainitsivat, että kaikki oppilaat eivät osallistu aktiivisesti peliin joko puutteellisen taitotason tai kilpailuhengen puutteen takia. Joillekin oppilaille mieluisampaa olisi toimia pelivälineen kanssa oma-aloitteisesti. Opettajien mukaan toimivan pelin rakentumiseen tarvitaan ainakin välttävä taitotaso sekä tarpeeksi pienet joukkueet, jotta jokaiselle tulee toistoja ja yhteispeli helpottuu. Myös Butler (1996) on saanut samankaltaisia tuloksia kysyttäessä opettajilta pelikeskeisen opetustyylin hyödyistä ja haitoista. Hänen tutkimuksessaan opettajat olivat huolissaan siitä, että oppilaiden tulisi opetella taidot ennen pelien pelaamista.

Opettaja 1. *” No on siinä sitten, että varsinkin tämmösten..miten sanos heikompien oppilaitten osallistuminen on heikompa. Ne kaikki ei taho pystyä pelaamaan joukkueena tai joukkuepelissä mukana. Ei taitotaso riitä yksinkertaisesti että se peli onnistus. Kun ei pysty luistella, niin on se vähän tympeää pelata koko aika.”*

Pelien muokkaaminen ja sukulaisuussuhteiden hyödyntäminen. TGfU-menetelmän pedagogisiin periaatteisiin kuuluu pelien muokkaaminen vastaamaan oppilaiden kokoa, ikä- ja taitotasoa, mikä tapahtuu erilaisten viite- ja pienpelien avulla. Molemmat haastateltavat olivat sitä mieltä, että hedelmällisintä pelin oppimisen kannalta on käyttää muuta kuin lajin kilpaversiota. Kumpikin opettaja oli TGfU-menetelmän mukaisesti muokannut pelialueen ja joukkueiden kokoa sekä pelivälineitä helpommiksi. Opettaja 2 totesi, että taitotasoltaan heikompien oppilaiden peliä pitää yleensä muokata enemmän kuin edistyneiden. Hänen mukaansa muokkaaminen tapahtuu usein myös olosuhteiden pakosta kuten tilanpuutteen takia.

Opettaja 2. *” Se ei saa olla se lajin kilpaversio. Se ei oo hedelmällisintä. Pittää muokata pelivälinettä, pelialueen kokoa ja pelaajien lukumäärää.”*

Opettaja 1. *” Kyllähän me pienpelejä pelataan paljon ja pienemmillä joukkueilla ja pienemmillä kentillä, et tulis vaan kosketuksia siihen pelivälineeseen enemmän.– – Niin joo, pääsääntö on siinä että vähän mitä heikompi taso sitä enemmän sitä joutuu muokkaamaan ja niin kun luokan sisälläkin koripallossakin luokan toisessa päässä pystyy pelaamaan sitä 3 vastaan 3 peliä lähes oikeilla säännöillä.”*

Lumelan (2003, 184–185) mukaan sukulaisuussuhteiden hyödyntäminen perustuu siihen ajatukseen, että taktiikaltaan samankaltaisten lajien opettamisessa hyödynnetään lajien yhteisiä taito- ja pelikäsityspiirteitä. Myös TGfU-menetelmän ensimmäisessä pedagogisessa periaatteessa eli yhdistelyssä oppilaille on tarkoitus tarjota laaja ja yhtenäinen kokonaisuus eri peleistä, mikä johtaa kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen peleistä yleensä (Thorpe, Bunker & Almond 1984, 164). Molemmat haastatellut opettajat pyrkivät opettamaan lajeja helpoimmasta vaikeampaan ja hyödyntämään lajien samankaltaisuuksia taktiikan suhteen, jolloin taktinen

ajattelu kehittyy asteittain (esim. käsipallon ja koripallon puolustuspelaaminen). Tämä pyrkimys on linjassa myös TGfU-menetelmän taktisen haasteellisuuden lisäämisen periaatteen kanssa. Opettajat kuitenkin mainitsivat, että vuodenajat ja koulun järjestelyt vaikeuttavat opetuksen toteutusta halutussa järjestyksessä.

Pien- ja viitepelin hyödyt opetuksessa. Pienpelien hyötynä molemmat opettajat näkivät, että oppilaille tulee enemmän kosketuksia pelivälineeseen ja pelinomaisia toistoja, mikä kehittää oppilaiden suoritusvarmuutta aidoissa pelitilanteissa. Toisaalta tilankäyttö paranee ja oppilaat voidaan jakaa tasoryhmiin, jolloin peli on motivoivampaa ja jokainen tuntee osallistuvansa peliin. Opettajien mukaan viitepelit vastaavasti kehittävät joukkuepelaamista, pelinomaisuutta ja pelin ymmärtämistä. Luomalla peleihin muokattuja sääntöjä (esim. pelivälineen käytävä jokaisella pelaajalla ennen maalia) voidaan myös korostaa pelien sosiaalisia piirteitä kuten toisen huomioon ottamista.

Opettaja 2. *” Onhan siinä käytännön kannalta se hyöty, että siinä saapi aina enemmän toistoja ja aina enemmän tekemistä. Usseemman pelin sammaan salliin ja samalle kentälle, ihan tämmönen asia. Ja sitten yks tärkeä asia siinä on, että silloin pystyy myöskin pistämään tasoryhmiin. Aina on mukavampi jos on samantasosia siinä, silloin tulee kilpailu mukavemmaks.”*

Opettaja 1. *”Ja sitte joka tulee pienpelienkin yhteydessä, että kun sun on pakko syöttää, niin tulee edelleenkin niitä enemmän kosketuksia ja enemmän suorituksia kaikilla sektoreilla. Vaikkakin silti vähemmän kun pienpeleissä — — kyllä se muutenkin lisää sujuvuutta ja pelin omaisuutta. Esimerkiks joskus ne alueet on ollu vaikka kaukalopallokentällä pitkittäin, niin vaik se on periaatteessa vähän hölmö, et onko se pelinomaista, mut toisaalta se lisää enemmän sitä pelinomaisuutta kun sä lähdet omalla kaistalla ja sä joudut syöttää sille omalle kaverille, nii yhtäkkiä se taas näyttääkin peliltä vaikka se sääntö onkin ihan hölmö peliin nähden. Kyllä se auttaa siihen monesti levittää peliä.”*

Palloilun arviointi ja vaikutus liikunnan kokonaisarvosanaan. Toisen haastatellun opettajan mukaan pelikeskeisessä opetuksessa on tärkeää arvioida kuinka oppilas hyödyntää taitoja pelitilanteissa ja ymmärtääkö hän pelin ajatuksen ja säännöt. Opettaja arvioi oppilaita seuraamalla heidän toimintaa tunneilla. Tämän lisäksi opettaja on jakanut oppilaat eri lajien osalta tasoryhmiin, mitä hän hyödyntää palloilun loppuarvioinnissaan. Opettaja kuitenkin kokee palloilun ja etenkin pelikäsityksen arvioinnin vaikeaksi ja subjektiiviseksi, mikä osaltaan johtuu kattavien arviointimenetelmien puutteesta. Kyseisen opettajan liikunnan arvioinnissa palloilu kattaa puolet liikunnan kokonaisarvosanasta. Opettaja kuitenkin myöntää tietävänsä, että palloilun merkityksen ei pitäisi olla näin suuri kokonaisarvosanaan nähden.

Opettaja 1. *"Oon yrittänyt ottaa, et jos mä nyt opetan pelikäsityksen kautta tai pelaamisen kautta, nii kyllä mun pitäs sitä niiku siis jollai arvioida, että pelaako joku nyt sitä peliä niiku sitä kuuluu ja osaako se sopeutua niihin uusiin sääntöihin ja semmoset asiat."*

Toinen haastatelluista opettajista korostaa arvioinnissaan oppilaan innostusta ja aktiivisuutta. Tämän lisäksi hän kiinnittää huomiota oppilaan tekniikan hallintaan, omaksumiskykyyn ja kehittymiseen palloilujakson aikana. Opettajan mukaan palloilun osuus kokonaisarvosanassa ei ole merkittävä, vaan arviointi keskittyy enemmän yleisliikunnallisuuteen, innostukseen ja lahjakkuuteen. Kyseisen opettajan mukaan arviointi ei saa olla opetuksen keskiössä.

Toisen haastatellun opettajan mukaan opetussuunnitelmasta löytyy määritelmät oppilaan osaamisesta, mutta palloilun osalta ne ovat suppeat ja ympäröidyt. Hänen mukaansa opettaja joutuukin usein itse rakentamaan omat

arviointiasteikkonsa ja – menetelmät, mikä omalta osaltaan lisää arvioinnin haasteellisuutta.

Ulkoisten tekijöiden vaikutus pelikeskeisen opetuksen järjestämiseen.

Haastatteluissa selvisi, että eniten pelikeskeisen opetuksen järjestämistä vaikeuttavat pienet tilat, ryhmäkoot sekä tuntikehys. Opettajien mukaan pienet tilat ja suuret ryhmäkoot vaikeuttavat opetuksen järjestämistä, koska tällöin ei pystytä pelaamaan useita pelejä samanaikaisesti ja oppilaiden toistot vähenevät.

Opettaja 2. *”Tilat tietysti ja ryhmäkoot. Ja välineet nehan ne rajoittaa sitä. Pitää olla paljon välineitä. Pitää olla semmonen tila että saahaan tuota pelit aikasiks.”*

Toinen opettajista haluaisi myös käyttöönsä kaksoistunnit, koska 45 minuutin tunnista iso osa ajasta kuluu oheistoimintaan (esim. pukeutuminen ja muut järjestelyt). Hänen mukaansa kaksoistuntien järjestämistä hankaloittavat koulun käytännöt ja suuret oppilasmäärät.

Opettaja 1. *”En tiiä lasketaanko tähän kohtaan tuntikehys tai semmonen. Meilla on tunnin liikuntatunteja. Ja niitä on kaks viikossa. Toinen on keskellä päivää, että kyllähän siinä niinku se tehokas aika siitä, että kaikki pojat on valmiina kentän laidalla ja sitten pitää oikeesti jo lopettaa että kerkeää itte seuraavaan paikkaan, niin se on kyllä aika lyhyt se tehokas peliaika kun siinä pitäs keretä pelata ja harjotella ja lämmitellä jos haluaa tehdä kaiken niinku kirjan mukaan. Se kyllä vaikuttaa siihen, että kyllä mä tykkäisin kaksoistunneista niinkun ylipäätänsä. Meillä se ei oikein taho olla mahdollista kun sitten on 18 luokkaa. Jos lasketaan kaksoistunnit niin siinä ei montaa jää. Siinä tulis keskellä päivää ja se taas olis aikamoinen että oot yhestätoista tai kymmenestä kahteentoista jatkat jollain yllillä niin sehän on aivan toivoton ajatus.”*

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien kokemuksia ja käytänteitä liittyen pelikeskeiseen pelien opetukseen.

Ensimmäisessä osassa tavoitteena oli kyselylomakkeen avulla selvittää liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä pallopelien opettamisesta.

Saadun aineiston perusteella tarkastelimme opettajien kuvauksia

palloilunopetuksensa lähtökohdista ja käytänteistä peilaten niitä TGfU-

menetelmän periaatteisiin. Tutkimuksen toisessa osassa toteutimme

teemahaastattelun kahdelle kyselyyn vastanneelle opettajalle, jotta saisimme

tarkempaa tietoa opettajien näkemyksistä liittyen pelikeskeisen

palloilunopetukseen etuihin ja haasteisiin. Keskeisenä lähtökohtana

tutkimuksessamme oli Teaching Games for Understanding -menetelmä, eli

pelikeskeinen pelien opetus (Bunker & Thorpe, 1982). Opettajien

haastatteluvastauksia tarkastelimme suhteessa TGfU-menetelmän periaatteisiin.

Pohdinta-osuudessa käymme läpi keskeiset tutkimustulokset ja niiden

hyödyntämisen pelikeskeisen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja

käyttöönotossa alakoulussa. Keskeisimpinä teemoina aineistosta nousevat esille

pelikeskeisen opetuksen edut ja haitat, pelikeskeisen opetuksen toteutus ja

arviointi sekä pelikeskeisen opetuksen koulutuksen kehittäminen.

6.1 Yhteenvedo tutkimustuloksista

Tutkimukseen osallistuneet opettajat painottivat eri asioita opetuksessaan. Myös teemahaastatteluun valittujen opettajien vastauksissa oli painotuksellisia eroja, mutta tulos-osiossa pyrimme vertaamaan opettajien vastauksia teoriapohjaan, emmekä vertaamaan tai arvottamaan opettajien vastauksia keskenään. Seuraavaksi pohdimme vastauksista esiin nousseita keskeisiä teemoja.

Pelikeskeisen opetuksen edut ja haitat. Haastatteluaineiston perusteella opettajat ovat sitä mieltä, että pelikeskeisellä opetuksella on enemmän etuja kuin haittoja. Eniten opettajien vastauksissa korostui pelikeskeisen opetuksen motivoiva vaikutus. Opettajien mukaan oppilaat ovat motivoituneempia pelaamaan kuin harjoittelemaan yksittäisiä tekniikoita. Perinteisessä tekniikkapainotteisessa opetuksessa oppilaat harjoittelevat tekniikoita irrallaan pelistä. Vastaavasti TGfU-menetelmässä tekniikkaharjoitukset perustuvat pelistä nouseviin ongelmiin. Näin ollen oppilaat ymmärtävät, miksi jotakin yksittäistä taitoa harjoitellaan ja kuinka sitä hyödynnetään pelitilanteissa. Motivaation merkitystä kaikessa koulun toiminnassa korostetaan, joten myös liikuntatunnilla se tulisi ottaa huomioon ja pyrkiä kehittämään opetusta oppilaslähtöisempään suuntaan. Tällaisen opetuksen toteuttamiseen TGfU-menetelmä antaa tutkimustulosten perusteella hyvät valmiudet (Butler 1996; Butler 2005; Laine & Muilu 2005).

Toisena keskeisenä etuna opettajien vastauksista tuli ilmi, että pelikeskeisellä tunnilla yksittäisen oppilaan toistojen määrä pelitilanteissa kasvaa pelien muokkaamisen (esim. pienempi pelialue ja pienemmät joukkueet) ansiosta. Suurien toistomäärien avulla oppilaan taidot kehittyvät tehokkaammin ja pelin

laatu paranee. Myös Turnerin ja Martinekin (1999) tutkimuksessa pelikeskeisen opetusryhmän pelivälineen hallinta ja taitojen toteuttaminen kehittyivät paremmin kuin tekniikkapainotteisella opetusryhmällä. Verrattuna tekniikkapainotteiseen tuntiin toiminnan määrä tunneilla lisääntyy pelikeskeisessä opetuksessa, koska esimerkiksi oppilaiden ei tarvitse odottaa vuoroaan jonossa, vaan he pääsevät pelaamaan. Toiminnan kautta myös häiriökäyttäytyminen tunneilla vähenee.

Ainoaksi pelikeskeisen opetuksen haittapuoleksi opettajat ilmoittivat, että taitotasoltaan heikommat oppilaat eivät osallistu tunneille aktiivisesti.

Vastauksista ilmeni, että he eivät pysty pelaamaan joukkueena tai taitotaso ei riitä mielekkääseen pelaamiseen. Myös Butlerin (1996) tutkimuksessa opettajat ilmaisivat samansuuntaisia huolenaiheita liittyen pelikeskeisen opetuksen toteutukseen. Tällaisissa tilanteissa opettajan tulee TGfU-menetelmän mukaisesti muokata peliä (esim. välineitä ja sääntöjä) vastaamaan oppilaiden kokoa, ikää ja taitotasoa sekä korostaa ymmärtämiseen liittyviä taitoja palloilutunnilla.

Tekniikkapainotteinen opetus korostaa pelivälineen hallintaa, mutta se on vain pieni osa pelissä tapahtuvasta toiminnasta. Vastaavasti pelikeskeinen opetus painottaa muutakin toimintaa kuin pelivälineen hallintaa, jolloin oppilas voi saada onnistumisen elämyksiä esimerkiksi onnistuneesta vapaan paikan hakemisesta tai miesvartioinnista. Tällöin oppilaan ei tarvitse olla teknisesti taitava voidakseen toimia tehokkaasti tunnilla. Peliä ymmärtävä mutta teknisesti heikompi oppilas voi myös tuoda oman näkemyksensä pelien ongelmatilanteista syntyviin keskusteluihin. Opettajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu huomioida oppilaiden peliymmärrykseen liittyvät taidot muiden taitojen ohella.

Kyselylomakkeen ja temahaastattelun perusteella useat opettajat korostivat sosiaalisuuden ja affektiivisuuden merkitystä liikuntatunneilla. Tärkeintä kyseisten

opettajien tunneilla on, että kaikki osallistuvat ja kaikilla on hauskaa. Tämä oletettavasti eroaa esimerkiksi matematiikan tai äidinkielen tuntien tavoitteen asettelusta. Matematiikan opetuksessa ei pidetä riittävänä, että kaikilla on tunnilla hauskaa, mutta kukaan ei oikeasti ymmärrä opetettavan asian ydintä. Kuten opetuksessa yleensä myös TGfU-menetelmässä korostetaan ymmärtämisen merkitystä oppimiselle. Tutkimuksissa on selvitetty TGfU-menetelmän etuja oppilaiden ajattelun kehittymisen kannalta ja havaittu menetelmän kehittävän oppilaiden ymmärtämistä ja ongelmanratkaisutaitoja myös yleisellä tasolla pelien ymmärtämisen lisäksi (Butler 1996; Butler 2005; Turner & Martinek 1999).

Haastatteluamme vastanneet opettajat eivät kuitenkaan korostaneet yhteyttä muun koulussa tapahtuvan ymmärtämisen ja pelien ymmärtämisen välillä.

Mielestämme TGfU-menetelmän periaatteiden avulla voidaan luoda silta muun opetuksen ja liikuntatuntien välille, jolloin ymmärtäminen on opetuksen keskiössä. Tällöin liikunnan opetus ei ole irrallisena muusta koulussa tapahtuvasta oppimisesta, vaan luontevana osana kognitiivis-konstruktivistista opetuskenttää.

Opetuksen toteutus ja arviointi. Haastatteluun vastanneiden opettajien tunnin rakenne oli pelikeskeinen ja tunnin keskiössä oli oppilaiden oma toiminta.

Vastauksista nousi esille sekä TGfU-menetelmän tunnin rakenteen tunteminen ja sen pedagogisten periaatteiden hyväksi käyttäminen. Tunnin rakenteeseen kuuluu pelaaminen ja siitä nousevien ongelmien ratkaiseminen oppilaslähtöisesti sekä erilaisten muokkausten tekeminen tunnilla pelattaviin peleihin. Näiden asioiden lisäksi TGfU-menetelmässä (Bunker & Thorpe 1982, 9–16) keskeisenä on oppilaiden edistymisen arviointi ja sen perusteella tehtävä opetuksen jatkosuunnittelu. Opetus etenee syklisesti, jolloin oppilaan kehittyessä pelien opetukseen tuodaan uusia ulottuvuuksia ja oppilaan pelin ymmärrys kehittyy kierros kierrokselta. Arviointi toimii eräänlaisena opetuksen ohjaajana, eikä

niinkään summatiivisena todistusarviointina. Haastatteluun vastanneet opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille arvioinnin tärkeyttä TGfU-menetelmän ”työkaluna”. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että opettajat kokivat oppilaiden osaamisen arvioinnin haastavaksi ja abstraktiksi. Suurimmaksi syyksi arvioinnin haastavuuteen opettajat mainitsivat tehokkaiden arviointimenetelmien ja -perusteiden puuttumisen. Myöskään opetussuunnitelmassa ei anneta riittävän tarkkoja määritelmiä pelien opetukseen, mikä omalta osaltaan vaikeuttaa arviointia ja lisää arvioinnin subjektiivisuutta.

Sekä kyselyn että haastattelun perusteella kävi ilmi, että opettajilla on käytössään laaja kirjo erilaisia muokkauskeinoja, joilla pelien ongelmatilanteita voidaan ratkoa. Useimmat näistä muokkauskeinoista ovat samanlaisia kuin TGfU-menetelmän pedagogisissa periaatteissa (muokkaus-liioittelu, muokkaus-uudelleenjärjestely sekä taktisen haasteellisuuden lisääminen). Valtaosa kyselyyn vastanneista opettajista kertoi hyödyntäneensä pelien sukulaisuussuhteita sekä viite- ja pienpelejä palloilunopetuksessa. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan erottaneet viitepeli-käsitettä pienpeli-käsitteestä, vaan näkivät ne samanlaisena toimintana. Opettajille tulisikin koulutuksessa tarjota selkeät määritelmät viite- ja pienpeleistä, jolloin niiden käyttö opetuksessa tehostuu ja selkeytyy. Opettajien vastauksista nousi lisäksi tasoryhmien käyttö opetuksen eriyttäjänä. Opettajien mukaan oppilaat ovat motivoituneempia pelaamaan samantasoisten kesken, jolloin myös opettajan on helpompi muokata pelejä vastaamaan oppilaiden taitotasoa. TGfU-menetelmän periaatteissa ei kuitenkaan mainita tasoryhmien käyttöä pelin muokkaamiskeinona. Mielestämme tasoryhmien käyttö voi vähentää tilanteita, jotka olisivat hyviä oppilaiden ymmärtämisen ja vertaisopettamisen kehittämiseen. Luomalla kannustavan ja toisten auttamiseen perustuvan toimintakulttuurin

tunneille, opettaja voi motivoida eritasoisia oppilaita tekemään yhteistyötä pelin aikana ja pelin ongelmatilanteissa.

Pelikeskeisen opetuksen ja sen koulutuksen kehittäminen. Etenkin kyselylomakkeiden perusteella opettajilla on käytössään selkeästi TGfU-menetelmän mukaisia keinoja pelien muokkaamiseen. Näytti kuitenkin siltä, että opettajat eivät yhdistä niitä teoriaan. Tähän viittasi se, että kyselylomakkeessa vain kaksi opettajaa ilmoitti tuntevansa TGfU-menetelmän. Useilla opettajista tunnin rakenne oli varsin tekniikkapainotteinen, jolloin pelaaminen keskittyi tunnin loppupuolelle tekniikan harjoittelun hallitessa tunnin rakennetta.

Miksi tekniikkapainotteista opetusta käytetään enemmän kuin ymmärrykseen tähtäävää pelikeskeistä opetusta? Yksi syy voi liittyä liikunnan opetuksen perinteisiin ja vakiintuneisiin käytänteisiin, jossa opettajat siirtävät opetusmenetelmiä sukupolvelta ja opettajalta toiselle. Toisaalta ymmärrystä ei painoteta useissa muissa liikuntalajeissa (esim. hiihto), joten myös palloilunopetuksessa se helposti sivuutetaan ja keskittytään tekniikoiden harjoitteluun. Chandlerin (1996, 49–51) mukaan pelikeskeinen opetustapa vaatii opettajilta syvää pelin rakenteiden ja toiminnan tasojen ymmärtämistä, mikä voi omalta osaltaan haitata menetelmän omaksumista ja hyödyntämistä koulussa. Ymmärtämällä pelin rakenteita opettaja voi suunnitella pelikeskeistä opetusta tehokkaasti ja huomata peleistä nousevat ongelmatilanteet.

Tekniikkapainotteisessa opetuksessa tunnin rakenne on etukäteen tarkasti suunniteltu, kun taas pelikeskeisessä opetuksessa valitaan vain pelimuoto ja mietitään siitä mahdollisesti nousevia ongelmia. Opettajankoulutuksessa taas painotetaan oppitunnin tarkkaa suunnittelua minuuttiaikatauluineen, mikä saattaa ohjata myös liikunnan opetuksessa tekniikkapainotteiseen opetukseen. Jotkut

opettajat voivat kokea epävarmuutta, jos heillä ei ole tarkkaa tuntisuunnitelmaa opettamisen tukena. Pelin ymmärryksestään ja opetustaidoistaan epävarmojen opettajien on helppoa tukeutua eri lajiliittojen tekemiin materiaaleihin, jotka ovat näkemyksemme mukaan varsin tekniikkapainotteisia.

Teemahaastatteluun osallistuneista opettajista toinen oli saanut TGfU-menetelmän mukaista koulutusta, jolloin myös hänen käyttämänsä opetusmenetelmät ja niistä koituvat hyödyt olivat samansuuntaisia TGfU-menetelmän kanssa. Tässä raportissa esiteltyjen aikaisempien tutkimustulosten perusteella TGfU-menetelmä on tehokkaampi opetusmuoto sekä taitojen että pelinymmärryksen opettamiseen kuin perinteinen tekniikkapainotteinen opetus. Kuinka sitten TGfU-menetelmän käyttö yleistyisi koulun palloilutunneilla? Mielestämme opettajille olisikin jo koulutusvaiheessa tärkeää tuoda esille teoriaa TGfU-menetelmästä ja sen hyödyistä, jotta sen hyödyntäminen lisääntyisi pelien opetuksessa. Kun opettajat ovat omaksuneet perusymmärryksen TGfU-menetelmästä ja sen tavoitteista, he voivat soveltaa niitä omassa opetuksessaan. Pelikeskeisen palloilunopetuksen hyödyntäminen vaatiikin muutosta opettajien tavoitteiden asettelussa. Teknisten taitojen opettamisen sijaan opettajien tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden ymmärryksen kehittämiseen, niin kuin muissakin koulun oppiaineissa.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat täsmällisten arviointimenetelmien ja kriteerien puuttumisen haasteeksi TGfU-menetelmän toteuttamisessa. Jotta TGfU-menetelmän opettaminen olisi selkeämpää, tulisi opetussuunnitelman tarjota yksityiskohtaisemmat arviointikriteerit ja -menetelmät. Pelikeskeisestä opetuksesta puhuttaessa on tärkeää muistaa, että opetustyö ei rajoitu vain toiminnan käynnistämiseen ja pelin passiiviseen seuraamiseen. Varsinainen opetustyö alkaa

pelin käynnistyttyä, kun opettaja alkaa miettiä ja etsiä pelistä nousevia ongelmatilanteita.

Butler ja McCahan (2005) ovat esittäneet ohjeita, joita opettajan tulisi ottaa huomioon TGfU-mallin käyttöön ottamiseen kouluissa. Ensimmäisenä opettajan tulisi määritellä oma opetusfilosofiansa ja vertailla sitä muiden opetusfilosofioihin. Tämä helpottaa opettajaa tekemään jatkossa opetusfilosofiansa mukaisia päätöksiä. Seuraavaksi opettajan tulisi päättää opetuksen tavoitteet ja määritellä millainen oppimisympäristö parhaiten tukee tavoitteiden saavuttamista. Opettajan kannattaa aloittaa opetus sellaisista aihealueista, joissa hänen tietämyksensä on vahvaa ja oppiminen oppilaiden kannalta hyödyllistä. Jatkossa opettajan olisi hyvä keskustella opetuksesta muiden opettajien kanssa, jotta he voivat jakaa kokemuksia ongelmista, ratkaisuista sekä mahdollisista turhautumisen aiheista. Opettajan tulisi myös esitellä TGfU-menetelmän toteuttamista muille opettajille ja opetussuunnitelman laatijoille, jotta he ymmärtäisivät sen tarjoamat edut. (Butler & McCahan 2005.)

6.2 Tutkimuksen arviointia

Kiinnostuksemme tutkimuksen tekemiseen nousi omista positiivisista kokemuksistamme liittyen pelikeskeiseen palloilunopetukseen. Tämä saattaa osittain johtaa siihen, että olemme painottaneet pelikeskeisen opetuksen etuja enemmän kuin haittapuolia. Kyselyiden ja haastatteluiden yhteydessä pyrimme kuitenkin välittämään neutraalin kuvan suhtautumisestamme palloilunopetusta kohtaan. Opettajat tuntuivat vastaavan rehellisesti kysymyksiin, koska useat opettajat painottivat vastauksissaan tekniikkapainotteisuutta.

Käytössämme ei ollut aikaisempiin tutkimuksiin perustuvaa kysymyslomakkeistoa, joka olisi soveltunut tutkimukseemme. Näin ollen johdimme kyselylomakkeen ja teemahaastattelun kysymykset oman näkemyksemme perusteella teoriapohjasta. Tästä johtuen jokin tutkimuksen kannalta olennainen teema on voinut jäädä vähemmälle huomiolle tai toisaalta jokin asia painottua liikaa. Pyrimme kuitenkin tekemään kysymyksistä mahdollisimman kattavat siten, että niiden avulla saadaan pikemminkin liian paljon kuin liian vähän tietoa. Tulosten analysoinnissa jätimme jotkin lomakkeen sisältämät kysymykset vähemmälle huomiolle ja keskityimme eniten tutkimusongelmiin liittyviin seikkoihin. Olemme myös pohtineet vaikuttiko kysymys TGfU-menetelmän tuntemisesta teemahaastattelun vastaushalukkuuteen, koska vain kaksi opettajaa ilmoittautui vapaaehtoiseksi haastateltavaksi. Kyseisen kysymyksen pois jättämällä vastaushalukkuus olisi saattanut nousta suuremmaksi.

Vaikka lähetimme vastauspyyntöjä kyselylomakkeeseen 25 koululle, niin saimme näistä vain 13 vastaajaa. Kolmestatoista vastaajasta vain kaksi ilmaisi halukkuutensa teemahaastatteluun. Usean koulun kohdalla vedottiin opettajien ajanpuutteeseen ja toisaalta kieltäytyminen tai vastaamatta jättäminen sähköpostin välityksellä lähetettyyn vastauspyyntöön saattaa olla helpompaa. Vastauksista saa kuitenkin kuvaa siitä, millaisia kokemuksia ja käytänteitä opettajilla on palloilunopetuksesta. Löysimme teemahaastatteluun sellaiset opettajat, joiden palloilunopetuksen keskiössä on pelaaminen.

Opettajien vastaukset tutkimuksessamme kuvaavat heidän käsityksiään palloilunopetuksesta, eikä niitä voi laajentaa koskemaan koko opettajakuntaa. Yleistettävyyys eli ulkoinen validiteetti ei kuitenkaan ole laadullisen tutkimuksen

tärkein tavoite. Olennaista on sisäinen validiteetti eli tutkimusraportin vastaaminen tutkittavien näkemyksiä tutkittavasta tilanteesta. (Syrjälä & Numminen 1988, 136; Metsämuuronen 2006, 48; Ahonen 1996, 152.)

6.3 Tulosten soveltaminen

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä ja näkemyksiä pallopelien opettamisesta. Saadun aineiston perusteella tarkastelimme opettajien kuvauksia palloilunopetuksensa lähtökohdista ja käytänteistä peilaten niitä TGfU-menetelmän periaatteisiin. Suomessa ei ole aiemmin tutkittu palloilunopetusta tästä näkökulmasta, joten tutkimusaiheemme oli mielestämme hyödyllinen ja merkittävä. Pelikäsityksen vähäinen opettaminen peruskoulussa voi johtua osin siitä, että sitä ei opetussuunnitelmassa korosteta, vaan puhutaan enemmän yksittäisten tekniikoiden opettamisesta. Tutkimuksen avulla opettajat voivat pohtia ja vertailla omia palloilunopetuksen käytänteitään suhteessa TGfU-menetelmän teoriaan ja tutkimuksessa saatuihin tuloksiin. Tutkimuksemme on rohkaissut meitä käyttämään pelikeskeistä palloilunopetusta tulevassa työssämme. Mielestämme opettajienkoulutuksessa tulisikin tuoda esille teoreettinen pohja TGfU-menetelmästä, jolloin opettajat voisivat halutessaan hankkia lisää tietoa aiheesta ja sen menetelmän hyödyistä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari (Toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Rauma: West Point, 113–160.
- Bailey, L & Almond, L. 1983. Creating change: By creating games? Teoksessa L. Spackman (Toim.) Teaching games for understanding. Cheltenham: The College of St. Paul and St. Mary. 55–59.
- Berkowitz, R.J. 1996. From Skill to Tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 44–45.
- Bjurwill, C. 1989. Lagbollspelets didaktik. Teoksessa G. Patriksson (Toim.) Aktuell beteendetenskaplig idrotts forskning, Lund: SVEBIs årsbok.
- Bjurwill, C. 1993. Read and react: the football formula. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 1383–1386.
- Buck, M.M. & Harrison, J.M. 1990. Improving student achievement in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(9), 40–44.
- Bunker, D., Thorpe, R. & Almond, L. 1984. A Change in the focus of teaching games. Teoksessa M. Piéron & G. Graham (Toim.) Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings. Champaign, IL: Human Kinetics, 6, 163–169.
- Bunker, D. & Thorpe, R. 1982. A Model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9–16.
- Bunker, D. & Thorpe, R. 1986. The Curriculum model. Teoksessa D. Bunker, R. Thorpe & L. Almond (Toim.). Rethinking games teaching. Loughborough: Loughborough University of Technology, 7–10.
- Butler, J. 1996 Teacher Responses to Teaching Games for Understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 17-23.

- Butler, J. & McCahan, B. 2005. Teaching Games for Understanding As a Curriculum Model. Teoksessa L. Griffin & J. Butler (Toim.) Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice. Human Kinetics.,33–54.
- Butler, J. 2005. Democracy in Action Using Inventing Games. Teaching Games for Understanding-konferenssissä esitelty artikkeli. Hong Kong.
- Chandler, T. 1996. Teaching Games For Understanding: Reflection and Further Questions. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 67 (4), 49–51.
- Créhaigne, J-F. & Godbout, P. 1995. Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective. National Association for Physical Education in Higher Education. Quest., 47, 490–505.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. 1997. Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halling, A. 2008. Teamball – a third generation of Teaching Games for Understanding. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.

- Kekäläinen, J. & Kinnunen, T. 2005. Pelejä ymmärtämällä päteväksi. Neljäsluokkalaisten oppilaiden tavoiteorientaation yhteydet pelikäsityksen oppimiseen taktiikkalähtöisessä palloilunopetusympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Koponen, T. 2000. Pelikeskeisesti salibandyä 7–12 vuotiaille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, K & Muilu, J. 2005. Pelaa, keskustele, ymmärrä. Tutkimus pelikeskeisen palloiluopetuksen vaikutuksesta pelikäsitykseen peruskoulun viidesluokkalaisilla pojilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Liiten, M. 2009. Virkkunen: Liikuntatuntien lisäys ei riitä kohottamaan koululaisten kuntoa. Helsinki: Helsingin Sanomat. 27.1.2009.
- Luhtanen, P. 1989. Taktiikka ja sen harjoittaminen. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi, Harjoittelu. Suomen Olympiakomitea. Helsinki: Urheilusyke. 314–328.
- Luimula, S. 2000. Jääkiekkoilijan pelikäsityksen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lumela, P. 2003. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & al. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 184-199.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. (4. painos) New York, NY: Macmillan College.
- Männistö, J-P. & Rantanen, J. 2000. 13- ja 15 -vuotiaiden koululaisten jalkapallon pelikäsitys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.
- Opetusministeriö. 2008. Kouluikäiset liikkumaan. Opetusministeriön verkkolehti.
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0702/liikuntasuositus.html>
- Opetusministeriön tiedote. 2008. Perusopetuksen ryhmäkoot vaihtelevat suuresti.
Helsinki: Opetusministeriö.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/12/ryhmakoot.html>
- Peltomäki, V. 2003. Palloilun oppisisältö ja pelikeskeisen opetussuunnitelman kehittäminen peruskoulun yläasteelle. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Piispanen, E. 1995. Iloiseen palloiluun. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura Ry.
- Rajakangas, P. 1999. Viitepelit ja palloleikit; kokeilu peruskoulun viidesluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Richard, J-F. & Wallian. N. 2005. Emphasizing Student Engagement in the Construction of Game Performance. Teoksessa L. Griffin & J. Butler (Toim.) Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice. Human Kinetics, 19–32.
- Rink, J. 2002. Teaching physical education for learning. New York: Basic Books.
- Sainio, V. 2007. Salibandyn hyökkäys- ja puolustuspelianalyysi Tukholman vuoden 2006 MM-kisoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Salmi, O. 1999. Jääkiekon pelianalyysi 13 –vuotiaiden nuorten jääkiekkopelistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Shane, P. 2007. Game-centered Teaching – Playing With Purpose. ACHPER Active & Healthy Magazine 14/2, 5–7.

- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. (3. painos)
Mountain View, CA: Mayfield.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun
yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 51.
- Thomas, J.R., French, K.E. & Huphries, C.A. 1986. Knowledge Development and
Sport Skill Performance: Direction for Motor Behavior Research. *Journal of
Sport Psychology*, 8, 256–272,
- Thomas, J.R., French, K.E., Thomas, K.T. & Gallagher, J.D. 1988. Children's
knowledge development and sport performance. Teoksessa F.L. Smoll, R.A.
Magill & M. Ash (Toim.) *Children in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics,
179–202.
- Thorpe, R. 1990 New directions in games teaching. Teoksessa N. Armstrong (Toim.)
New directions in physical education, 1, Leeds: Human Kinetics, 79–100.
- Thorpe, R. & Bunker, D. 1997. A Changing focus in games teaching. Teoksessa L.
Almond (Toim.) *Physical education in schools*. London: Kogan Page, 52–80.
- Tuomi, J. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä:
Gummerus.
- Turner, A. & Martinek, T.J. 1995. Teaching for Understanding: A Model for
Improving Decision Making During Game Play. *Quest*, 47, 44–63.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. 1999. An Investigation Into Teaching Games for
Understanding: Effects on Skill, Knowledge, and Game Play. *Research
Quarterly for Exercise and Sport. Physical Education, Recreation and Dance*,
70 (3), 286–296.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. 1992. A Comparative Analysis of Two Models for
Teaching Games. *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15–31.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen
oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Varstala, V. 2003. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & al. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Werner, P., Bunker, D. & Thorpe, R. 1996. Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 28–33.
- Williams, A.M. 2000. Perceptual skill in soccer: Implications for talent identification and development. *Journal of Sports Sciences*, 18, 737–750.
- Wiske, M.S. 1998. What is Teaching for Understanding? Teoksessa M.S. Wiske (Toim.) *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Äikäs, A. 2005. Taktiikkapainotteinen interventio kolmasluokkalaisille tytöille maalipeleissä – tutkimus pelikäsitteiden mittaamisesta, opettamisesta ja siirtovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu – tutkielma.

LIITTEET

Liite 1 Kyselylomake opettajille

Pelien ja pelikäsityksen opettaminen alakoulussa

Kaikki vastaukset käsitellään nimettöminä ja ehdottoman luottamuksellisesti.

Sukupuoli: Mies Nainen Ikä: _____ v

Koulutus ja valmistumisvuosi: _____

Liikunnan opinnot

- OKL:n POM (monialaisten) liikunnan pakolliset + mahdollisia valinnaisia
- OKL:n liikunnan sivuaine
- Liikunnan ainelaitoksella suoritettut perusopinnot
- Liikunnan ainelaitoksella suoritettut aineopinnot
- Muu, mikä? _____

Työkokemus opettajana

- alle vuoden
- 1–5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- yli 15 vuotta

Kuinka kauan olet opettanut liikuntaa alakoulussa / ala-asteella? _____ v

Oletko opettanut liikuntaa myös yläkoulussa tai lukiossa? Kuinka kauan? _____ v

1. Millainen on mielestäsi paras mahdollinen järjestys opettaa seuraavia palloilulajeja liikunnanopetuksessa? Sijoita lajit lukuvuoden aikajanalle numeroin (saman lajin voi sijoittaa useampaan kohtaan aikajanalla)

1=jalkapallo, 2= salibandy, 3=jääpelit, 4=sulkapallo, 5=lentopallo, 6=pesäpallo, 7=koripallo, 8=käsipallo

syksy

joulu

kevät

2. Kuvaile lyhyesti tyypillisin ohjaamasi palloilutunnin rakenne (esim. missä suhteessa tekniikan opettamista ja pelaamista?).

(jatkuu)

(jatkuu)

c) Missä määrin ja missä lajeissa hyödynnät lajien ”sukulaissuhteita” opetuksessasi (esim. jalkapallon ja salibandyn samankaltaisuudet sääntöjen ja taktiikan suhteen)?

4. Mitä ymmärrät termillä *pelikäsitys*?

5. a) Missä määrin käytät ns. *viitepelejä ja pienpelejä* opetuksessasi (esim. 3 vs. 3 – pelaaminen pienemmällä alueella ja muunnelluilla säännöillä)?

- ei lainkaan
- harvoin
- toisinaan
- melko usein
- säännöllisesti / useimmiten (esim. joka palloilutunnilla)

(jatkuu)

(jatkuu)

d) Missä määrin koet viitepelien käytön hyödylliseksi? Kuvaile niiden käytön etuja ja haittoja.

6. Mitä seuraavista olet muokannut vastaamaan oppilaittesi ikä- ja taitotasoa? Miten?

c) Säännöt, esim.:

c) Välineet, esim.:

c) Pelialueen koko, esim.:

7. Millainen on mielestäsi hyvä pedagoginen ratkaisu seuraaviin tyypillisiin palloilutuntien ongelmatilanteisiin?

a) Peli sumppuuntuu ja kaikki oppilaat liikkuvat pelivälineen perässä

(jatkuu)

(jatkuu)

b) Lentopallossa pisin pallottelu on syötön ja vastaanoton pituinen

c) Heikkotasoinen oppilas ei osallistu peliin ja muut eivät ota häntä huomioon

8. Kuvaile lyhyesti omaa pelien (esim. maila- ja pallopelit) opetusfilosofiaasi.

(jatkuu)

(jatkuu)

9. a. Onko *Teaching Games for Understanding* -menetelmä (pelikeskeinen opettaminen) pelien opettamisessa sinulle tuttu?

Kyllä Ei

- b. Jos vastasit kyllä, miten olet hyödyntänyt sitä opetuksessasi?

Kiitos vaivannäöstäsi!

Olisitko halukas osallistumaan tarkempaan haastatteluun pelien ja pelikäsityksen opettamisen osalta?

Jos olet, kirjaa yhteystietosi alapuolelle:

Nimi _____

Puh. nro / sähköpostiosoite _____

Liite 2 Teemahaastattelun teemoittelu ja vastauksia

Palloilun opetuksen tavoite:

- Yleinen palloilun pelikäsityksen/pelijaatuksen ymmärtäminen. (O1)
- Liikunnallisuus. (O2)
- Hien saaminen tunneilla. (O2)
- Jokainen pystyy pelaamaan. (O2)
- Liikunnallisen nautinnon saaminen. (O2)

Pelipainotteisen opetuksen tukeminen koulutuksessa:

- Pelin opettelu ensin. Pelataan peliä ja huomataan ongelmat ja etsitään niihin ratkaisuja. Tuki pelipainotteista opetusta. Omat pelikokemukset auttavat myös. (O1)
- Koulutus tekniikan opetusta ja liikunnan opetusta. Opeteltiin opettamaan lajeja, ei itse pelaamaan. Ei tukenut pelipainotteista opetusta. (O2)

Oppimiskäsitys:

- Oma kiinnostus ja sisäinen motivaatio tärkeää. Pelin kautta ymmärrys miksi harjoitellaan taitoja (ongelmat -> ratkaisut) (O1)
- Muilla tunneilla asiat on jollain tasolla opittava, mutta liikunnassa tärkeintä onnistumisen elämykset ja kiinnostuksen herättäminen liikuntaa kohtaan. Yksittäisten taitojen oppiminen ei tärkeätä. (O2)
- Tunneilla käytetään hyväksi lapsen luontaista kilpailuviettä. Peli on motivoivaa tasavertaisten pelikaverien kesken. (O2)

Opetusmenetelmät:

- Ensiksi pelataan lajeja ja sitten mietitään, miten pelaamista voisi kehittää. Esiin tulevat ongelmat ja ratkaisut mietitty etukäteen, mutta ne yritetään saada esiin oppilaslähtöisesti. Tilanpuutteen takia tästä joutuu kuitenkin joskus joustamaan ja toteuttamaan enemmän tekniikkapainotteisesti. (O1)
- Vähän puhetta ja paljon tekemistä. Oikean suorituksen näyttäminen ja sen jälkeen sen harjoittaminen kilpaillen joko itsensä tai kaverin kanssa. (O2)

Taidot vs. ymmärrys:

- Luokka-asteesta riippuen taitojen ja ymmärryksen painotus vaihtelee. Alemmilla luokilla voi keskittyä taitojen opetteluun ja pikkuhiljaa siirtyä ymmärryksessä eteenpäin. Peli itsessään kehittyy kun taidot kehittyvät ja on helpompi oppia pelinymmärrystä. Ymmärryksen opettaminen lähtee liikkeelle yksinkertaisista asioista ja etenee yhä vaikeampiin asioihin. (O1)
- Taidot ja ymmärrys kehittyy rinta rinnan. Taitojen kautta oppii ymmärtämään myös lajin lainalaisuudet. (O2)

(jatkuu)

Tyypillisen liikuntatunnin rakenne:

- Alkuverryttely lajin/välineen parissa. Sen jälkeen siirrytään pelaamaan ja observoidaan toimintaa. Pelin keskeyttäminen ongelmatilanteessa ja ratkaisujen etsiminen ongelmiin. (O1)
- Alkuverryttely pelivälineen kanssa. Tekniikan harjoittaminen lyhyesti ja sen pelinomainen toteutus viitepelien ja pienpelin avulla. Pelaaminen tunnin keskiössä.

Pelilähtöinen opetus:

Hyvät puolet:

- Motivoi oppilaita. Tekniikan ja taktiikan opettaminen helpompaa, koska ollaan ongelman keskiössä ja ongelma tulee oppilaille näkyväksi. Oppilailla halu päästä pelaamaan eikä opettelemaan irrallisia tekniikoita. Tekniikkapainotteisessa opetuksessa oppilaat eivät osaa hyödyntää opeteltuja tekniikoita itse pelissä. Kun oppilaat saa pelaamaan, niin opettajalle jää aikaa järjestellä esim. tekniikkaharjoitteita. Innokkaammat oppilaat haluavat kehittää peliä ja kiinnostuvat lajista. Ei tarvita niin paljon välineitä. (O1)
- Taitoja pääsee toteuttamaan kentällä. Paljon toistoja yksittäiselle pelaajalle ja oppilas pyrkii oikeaan suoritukseen. Oppilaat ovat motivoituneempia pelaamaan kuin harjoittelemaan tekniikoita. (O2)

Huonot puolet:

- Heikommat oppilaat eivät osallistu aktiivisesti, koska eivät pysty pelaamaan joukkueena tai taitotaso ei riitä lajin mielekkääseen pelaamiseen. Osa oppilaista ei yksinkertaisesti pidä kilpailuhengestä, vaan toimisivat mieluummin välineen kanssa oma-aloitteisesti. (O1)
- Mikäli opetuksen toteuttaa väärin, niin on vaarana, että toimivaa peliä ei synny. Tärkeää pelata pelejä tarpeeksi pienillä joukkueilla, jotta jokaiselle tulee toistoja ja yhteispeli helpottuu. (O2)

Pelien muokkaaminen (kilpaversio vs. muokattu versio):

- Oppilaat tykkäävät pelata tasoryhmissä saman tasoisten kanssa. Mitä heikompi taso, niin sitä enemmän peliä pitää muokata. Edistyneet voivat pelata lähes oikeilla säännöillä, mutta heikommilla joutuu peliä muokkaamaan enemmän. Pelejä joutuu muokkaamaan myös olosuhteiden pakosta (pienpelit ja pienemmät joukkueet), jolloin kosketuksia välineeseen tulee enemmän. (O1)
- Peli ei saa olla lajin kilpaversio, koska se ei ole hedelmällisintä oppimisen kannalta. Pitää muokata pelialuetta ja joukkueita pienimmiksi sekä pelivälinettä helpommaksi käsitellä. (O2)

Sukulaisuussuhteiden hyödyntäminen:

- Joukkuepeleissä hyödynnetään lajeja, joissa on samankaltaisuuksia taktiikan suhteen (esim. käsipallon ja koripallon puolustuspelaaminen). Lajijärjestyksessä ei ole yleensä jatkumoa sukulaisuussuhteiden välillä, koska vuodenajat ja koulun järjestelyt määräävät lajien opetusjärjestyksen. (O1)
- Lajeja pyritään opettelemaan helpoimmasta vaikeimpaan, jonka mukana taktinen ajattelu kehittyy pikkuhiljaa. Vuodenajat kuitenkin vaikeuttavat opetuksen toteuttamista halutulla tavalla. Palloilutunnin ei aina tarvitse olla jonkin tietyn lajin tunti, vaan tärkeää on pelaaminen välineen kanssa. (O2)

Pienpelien ja viitepelien hyödyt opetuksessa:

- Tulee enemmän kosketuksia pelivälineeseen, joka antaa suoritukseen varmuutta. Peli on motivoivampaa, kun oppilas tuntee osallistuvansa peliin. Muokatut säännöt mahdollistavat heikompienkin osallistumiseen peliin. Viitepelit kehittävät joukkuepelaamista, pelinomaisuutta ja pelin ymmärrystä. Koulussa on myös tärkeää ottaa muut huomioon, mitä voidaan korostaa muokkausten avulla. (O1)
- Enemmän toistoja ja enemmän tekemistä oppilaille. Tilankäyttö paranee ja oppilaat voidaan jakaa tasoryhmiin, jolloin pelistä ja kilpailemisesta tulee mielekkäämpää kaikille. Viitepelien avulla voi kehittää taitoja ja pelinäkemyksiä. (O2)

Palloilun arviointi ja vaikutus kokonaisarvosanaan:

- Kiinnitetään huomiota oppilaan taitoihin eri lajeissa. Pelilähtöisessä opetuksessa tärkeää arvioida kuinka oppilas hyödyntää taitoja pelissä ja ymmärtääkö pelin ajatuksen sekä säännöt. Arviointi tapahtuu seuraamalla oppilaan toimintaa tunneilla. Tämän lisäksi opettaja on jakanut oppilaat tasoryhmiin, joiden perusteella palloilun kokonaissuoritusta voidaan vertailla.

Opettaja kokee arvioinnin ja arviointimenetelmien puutteen vaikeaksi. Puolet arvosanasta tulee palloilusta, vaikka sen ei ehkä pitäisi olla opettaja mukaan niin merkittävä. (O1)

- Arvioinnin lähtökohtana on oppilaan innostus ja aktiivisuus. Tämän lisäksi arvioidaan tekniikan hallintaa, oppilaan omaksumiskykyä ja kehittymistä jakson aikana.

Palloilun osuus kokonaisarvosanassa ei ole merkittävä, vaan yksi osa-alue liikunnan opetuksessa. Enemmän arvioidaan oppilaan yleisliikunnallisuutta, innostusta ja lahjakkuutta. (O2)

Pelikäsityksen arviointi:

- Pelikäsityksen arvioiminen on vaikeaa. Sen arviointi on karkeaa ja pelaamisen havainnointiin perustuvaa. (O1)

(jatkuu)

(jatkuu)

- Pelikäsityksen arviointia ei ole koskaan ajatellut, vaan arvioi yleisliikunnallisuutta. Arviointi ei saa olla opetuksen keskiössä. (O2)

Opetussuunnitelma:

- Opetussuunnitelmasta löytyy määritelmät oppilaan hyvästä osaamisesta, mutta palloilun osalta ne ovat melko suppeat. Opetussuunnitelma ei anna riittävän tarkkoja määritelmiä palloilun arviointiin, vaan ne ovat ympärilyöntejä. Opettaja joutuu itse rakentamaan omat arviointiasteikkonsa. (O1)
- Opettajan mukaan opetussuunnitelmasta löytyy riittävän tarkat tiedot arviointiin. (O2)

Ulkoiset tekijät:

- Pienet tilat vaikeuttavat opetuksen järjestämistä, koska ei pystytä pelaamaan useita pelejä ja toistot vähenevät. (O1)
- Opettaja haluaisi käyttöön kaksoistunnit, koska 45 minuutin tunnit ovat liian lyhyitä. Tehokas aika vähenee oheistoiminnan (pukeutuminen ja järjestelyt) takia. Kaksoistuntien järjestämistä hankaloittaa koulun käytännöt ja suuret oppilasmäärät. (O1)
- Tilat ovat liian pieniä, jolloin ei saa tarpeeksi pelejä aikaiseksi. (O2)
- Myös ryhmäkoot ovat liian isoja, jolloin yksittäiselle oppilaalle ei tule tarpeeksi toistoja. (O2)
- Välineitä pitää olla paljon, jotta taitoja pystyy opettelemaan. (O2)