

**LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ PELIKESKEISESTÄ  
PALLOILUNOPETUKSESTA:**

**Tactical Games Approach (TGA) ja sen mahdollisuudet koulun palloilunopetuksessa**

Iiro Junnila

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2017

## TIIVISTELMÄ

Iiro Junnila (2017). Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä pelikeskeisestä palloilunopetuksesta: Tactical Games Approach (TGA) ja sen mahdollisuudet koulun palloilunopetuksessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 71s., 16 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää palloilun perusopinnot suorittaneiden liikuntapedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä pelikeskeisestä palloilunopetuksesta sekä selvittää heidän kokemansa valmiudet palloilun opettamiseen pelikeskeisesti. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää intervention avulla opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä Tactical Games Approach (TGA) -mallista ja sen soveltuvuudesta peruskouluun.

Tutkimusaineisto kerättiin liikuntapedagogiikan opiskelijoilta (n=57) keväällä 2015. Aineiston keruu tapahtui internetpohjaisen kyselylomakkeen avulla (n=35) sekä TGA –mallin mukaiseen palloilunopetusinterventioon (LPEV002) osallistuneilla opiskelijoilla (n=22) kyselylomakkeen paperisen version avulla ennen intervention alkua. Lisäksi interventioon osallistuneet opiskelijat vastasivat toiseen kyselylomakkeeseen intervention päätyttyä. Toisen kyselylomakkeen avulla selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä TGA –mallista ja sen soveltuvuudesta palloilunopetukseen. Aineisto käsiteltiin kvalitatiivisten sekä kvantitatiivisten menetelmien avulla. Aineiston tilastollisen analyysin tein SPSS (IBM SPSS Statistics 22) ohjelmalla. Kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen eroja testasin t-testin avulla. Eri muuttujien välisten vastauksien vertailussa käytin khiin neliö –testiä sekä Fischerin testiä. Muuttujien kuvailussa käytin prosenttisuhdeosuuksia, keskiarvoja sekä keskihajontoja. Interventiokokemuksia selvittäneessä kyselylomakkeessa käytettiin LIKERT -asteikkoa. Ne tulokset analysoitiin riippumattomalla t-testillä sekä ristiintaulukoinnilla. Kvantitatiivisen aineiston tulkinnassa käytin teorialähtöistä sisällönanalyysiä kvantifioiden avoimia vastauksia määrälliseen muotoon.

Tutkimuksen tulosten mukaan joka viides tutkimukseen osallistuneista koki valmiutensa opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta heikoiksi tai huonoiksi. Naiset kokivat valmiutensa pelikeskeiseen palloilunopetukseen heikommiksi kuin miehet perusopinnojen jälkeen. Alle puolet (46,6 %) opiskelijoista osasi kuvailla pelikeskeisen opettamisen perustana pidettyä TGfU –mallia. Lähes puolet (43,8 %) opiskelijoista ilmoitti saaneensa pelikeskeisestä palloilunopettamisesta informaatiota liikuntapedagogiikan opintojensa aikana. Tutkimusta varten suunnitellun palloiluinterventioon (LPEV002) osallistuneiden kokemusten mukaan opiskelijoiden tietämystä sekä valmiuksia pelikeskeiseen palloilunopetukseen saatiin lisättyä. Eniten kurssista kokivat hyötyvänsä naiset sekä kokemattomat palloilijat.

Koska palloilu on todella suosittu liikuntamuoto, olisi tärkeää, että liikunnanopettajat osaavat opettaa palloilua tehokkaasti kouluissa. Suurin osa oppilaista haluaa pelata palloilutunneilla mikä on myös TGA –mallin mukaisten palloilutuntien lähtökohta. Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen pelien, kysymysten sekä pelinomaisten harjoitteiden avulla on koettu myös aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaita motivoiviksi tavoiksi opettaa palloilua. Ajattelutaitojen korostaminen taitojen sijaan antaa myös taidollisesti heikommille oppilaille pätevyydenkokemuksia. LPEV002 –kurssin yhdeksän tunnin kontaktiopetuksen aikana saatiin merkittäviä parannuksia varsinkin kokemattomien palloilijoiden käsityksiin ja valmiuksiin opettaa palloilua pelikeskeisesti. TGA –mallin selkeä rakenne saattaisikin hyödyttää tulevaisuudessa varsinkin palloilun parissa kokemattomampia liikuntapedagogiikan opiskelijoita.

Avainsanat: Tactical Games Approach, pelikeskeinen opettaminen, pelikäsitys, ongelmanratkaisutaidot, palloilu

## ABSTRACT

Iiro Junnila (2017). Physical Education students' conceptions of a game-centered teaching: Tactical Games Approach (TGA) and the empowerment of using TGA -model in schools. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 71pp, 16 appendices.

The purpose of the study was to examine physical education (P.E) students', who have studied basic studies of ball games, conceptions of a game centered teaching and their competence of using it in schools. In addition the aim of this study was to examine via intervention the conceptions and opinions of a TGA –model and if it would fit in comprehensive schools.

The data were collected from physical education students (n=57) during spring 2015. The collection of data was made by a questionnaire via internet (n=35) and those who participated in the TGA – model based intervention LPEV002 (n=22) by a paper version of the same questionnaire before starting the intervention. In addition the intervention group answered to another questionnaire at the end of an intervention. The second questionnaire examined their experiences and opinions of TGA –model and it's fitting in to school teaching. The data were analyzed by quantitative and qualitative methods. The quantitative data were analyzed by using SPSS (IBM SPSS Statistics 22) –program. The variables were described by percentages, means and standard deviation. Comparing two population means were tested by two independent samples t-test. Differences between variables were examined by using chi-square test and Fischer's test. LIKERT –scale were used in a questionnaire that examined experiences about the intervention. Those results were analyzed by independent t-test and crosstabs. Qualitative data were analyzed by theory based content analysis where open questions were quantified into quantitative form.

According to the results of this study, every fifth student described their competence for teaching ball games by game-centered approach being bad or weak. Women described their competence to be weaker than men's. Less than half (46.6 %) of the students were able to describe the foundation model of game-centered teaching, TGfU. Almost half of the students (43. 8%) reported that they have got information about game-centered teaching during their physical education studies. Results from the intervention LPEV002 group indicated that knowledge and competence about game-centered teaching were increased during the intervention. Mostly the intervention was beneficial for women and unexperienced ball game players.

Because ball games are a very popular form of physical education (P.E) classes, it's important that P.E teachers could teach it effectively in schools. Large group of students want to play during P.E classes, which is also the basis of a TGA –modeled lesson. Developing problem solving skills via games, questions and gamelike practices has found to be motivating for students according to studies. Emphasizing cognitive aspect instead of skills gives competence also to less skilled students. During the nine hour intervention LPEV002 –course, some significant development were achieved to competence and conceptions towards game-centered teaching especially among unexperienced ball game players. The structure of the TGA –model might be beneficial in future for those physical education students who are less experienced ball game players.

Key words: Tactical Games Approach, game-centered teaching, decision making, problem-solving skills, ball games

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 PALLOPELIT.....	3
2.1 Maalipelit .....	4
2.2 Pallottelupelit.....	4
2.3 Poltto- ja lyöntipelit .....	5
2.4 Tarkkuuspelit.....	5
2.5 Pallopelien asema kouluissa.....	6
2.6 Pallopelien asema Jyväskylän yliopistossa liikuntapedagogiikan opinnoissa .....	7
3 PELIKÄSITYS JA SEN KEHITTÄMINEN .....	9
3.1 Tekniikkapainotteinen opetus .....	10
3.2 Teaching Games for Understanding (TGfU) .....	12
3.3 Tactical Games Approach (TGA).....	15
3.3.1 TGA -mallin mukainen tuntisuunnitelma.....	18
3.3.2 TGA -mallin mukainen arviointi.....	21
4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ.....	24
5 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	25
5.1 Tutkimuksen kulku .....	25
5.2 Tutkimusjoukko.....	25
5.3 Aineiston keruu .....	26
5.5 Tutkimusmenetelmät .....	28
5.5.1 Tilastolliset menetelmät.....	29
5.5.2 Laadulliset menetelmät.....	29
5.5.3 Käsitekarttojen analyysi .....	33
5.6 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti .....	35
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	37
6.1 Liikuntapedagogiikan opintojen antamat valmiudet .....	37

6.1.1 Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden vastaukset muihin verrattuna.....	40
6.1.2 Sukupuolten väliset erot .....	45
6.1.3 Aikaisemman palloilukokemuksen yhteys vastauksiin .....	47
6.1.4 Syventävästä palloilukurssista muodostuneet erot vastauksissa koko tutkimusjoukossa .	49
6.2 Opiskelijoiden kokemukset sekä mielipiteet interventiosta.....	51
6.2.1 Interventioon osallistuneiden miesten ja naisten eroja.....	53
6.2.2 Palloilukokemuksesta muodostuneet erot interventioon osallistuneilla.....	53
6.2.3 Interventioon osallistuneiden mielipiteet TGA -mallin hyödyllisyydestä.....	54
6.2.4 Interventioon osallistuneiden mielipiteet TGA -mallin ongelmista.....	55
6.2.5 Interventioon osallistuneiden käsittekarttojen analyysin ja tulkintojen esittäminen.....	57
7 POHDINTA.....	58
7.1 Koko tutkimusjoukon käsitykset ja koetut valmiudet pelikeskeiseen palloilun opetukseen ...	58
7.2 TGA -malli ja sen mahdollisuudet.....	60
7.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu .....	63
7.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	64
9 LÄHTEET .....	66
10 LIITTEET.....	

# 1 JOHDANTO

*”Voidaanko pelata?”*

Tämä oppilaiden esittämä toivomus kuullaan liikuntatunneilla tuhansia kertoja vuodessa suomalaisissa liikuntasaleissa, sillä palloilu on oppilaille mieluinen liikuntamuoto (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013). Oppilaiden toiveiden kuunteleminen liikuntatunneilla on tärkeää, sillä se motivoi oppilaita liikkumaan. Samalla mahdollistetaan kasvu kohti liikunnallista elämäntapaa, joka on samalla yksi liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Oppilaiden toiveet huomioiden onkin aiheellista pohtia *miten* pelaamista pitäisi kouluissa opettaa.

Pelikeskeisessä palloilunopetuksessa pelaaminen on aina toiminnan keskiössä. Pelin idean ja rakenteiden ymmärtäminen on tässä lähestymistavassa keskeisessä asemassa. Havainnot pelikeskeisen opettamisen hyödyistä ovat selviä (Bunker & Thorpe 1986; Carpenter 2010; Gubacs-Collins & Edwards 2010; Metzler 2005; Mitchell, Osslin & Griffin 2013; Mönkkönen & Paakkari 2009; Nye 2010; Sheridan 2011; Shirley & Sproule 2009 & Wein 2004). Olisiko siis kaikkien palloilunopettajien aika tarkistaa palloilunopetuksen ”pelikirjansa” kohti pelikeskeisempää palloilunopetusta, vai tyydyymmekö kenties tuttuun ja turvalliseen opettajajohtoiseen tapaan opettaa tekniikkapainotteisesti, joista ei ole kuitenkaan selkeää hyötyä oppilaille itse pelitilanteissa? Pelikeskeistä palloilun opetuksen tutkimusta ovat Suomessa aiemmin tehneet muun muassa Blomqvist (1997); Äikäs (2005); Mäki (2008) sekä Mönkkönen & Paakkari (2009). Nämä tutkimukset ovat pohjautuneet pitkälti Bunkerin ja Thorpen vuonna 1982 kehittämään pelikeskeiseen TGfU (Teaching Games for Understanding) –malliin. Liikuntapedagogiikan opiskelijoille TGfU-mallin alta paljastuva kokonaisuus saattaa usein jäädä hyvin pintapuoliseksi. Tällöin mallin pääideoiden siirtäminen käytännön liikunnanopetukseen saattaa olla hyvin haastavaa. Mönkkönen ja Paakkari (2009) totesivat, ettei esimerkiksi luokanopettajien didaktisia ratkaisuja palloilutunneilla useimmiten osata yhdistää TGfU:n taustalla olevaan teoriapohjaan. Myös tutkimukset viittaavat siihen, että työssä olevilla opettajilla on ollut suuria vaikeuksia TGfU-mallin toteuttamisessa. (Butler 1996; Brooker ym. 2000; Rossi ym. 2007.) Butlerin (1996) tutkimuksen mukaan TGfU- mallia palloilutunneilla käyttäneet opettajat tarvitsivat yhtenäisempää ja selkeämpää rakennetta sekä lisätyökaluja, jotta pelikeskeinen palloilunopetus olisi mahdollista ja helpommin toteutettavissa.

Edellä mainitut ongelmat toimivat motiivina TGA (Tactical Games Approach) -mallin kehittäjille.

Mitchell ym. (2013), loivat TGfU -mallin pohjalta TGA -mallin, jotta pelikeskeinen palloilunopetus olisi helpommin toteutettavissa. Ollessani vaihto-oppilaana Kanadassa vuonna 2014, osallistuin Reginan yliopiston (University of Regina) järjestämälle kurssille: *Developmental Games and Sports (KHS233)*. Se on ainut palloilukurssi, jonka Reginan yliopistossa opiskelevat liikunnanopettajaopiskelijat suorittavat yliopisto-opintojensa aikana. Kurssin keskeisenä ideana oli luoda palloilunopetus TGA -mallin pohjalle. Kurssin suorittuani koin omaavani laajentuneen käsityksen siitä, mistä pelikeskeisessä palloilun opetuksessa oikein on kyse ja miten sitä tulisi opettaa. Samalla jäi houkutus tutkia asiaa lisää, sillä TGA -malli on suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa toistaiseksi vieras käsite. Vaikka kanadalaisilla opiskelijatovereillani oli ainoastaan yksi kurssi palloilua opintojensa aikana, uskon heidän omaavan hyvät valmiudet pelikeskeiseen palloilun opetukseen kouluissa. Mitchellin ym. 2013 teos: *Teaching Sport Concepts and Skills* antaa opettajille erinomaiset työkalut pelikeskeisen palloilunopetuksen toteuttamiseen. Uskon, että me tulevaisuuden/nykyiset suomalaiset liikunnanopettajat hyötyisimme tuon kirjan sisällöistä helpottaaksemme ja selkeyttääksemme omaa palloilunopetustamme, jonka osuus liikuntatunneista on merkittävä. Lumelan (2007) mukaan lähes puolet yläkoulun liikuntatunneista on palloilua.

Palloiluun sisältyy paljon muutakin, kun pelivälineen kuljettamista, laukomista ja syöttämistä. Mitchellin ym. (2013, 6) esittämä hypoteesi kuusi vastaan kuusi pelattavasta 30 minuutin jalkapallopelistä, asettaa edellä mainittujen pallollisten taitojen merkityksen oikeanlaiseen perspektiiviin. Pallonhallinnan mennessä tasan oppilaiden kesken, jokaisella oppilaalla on ainoastaan kolme minuuttia pallollista-aikaa 30 minuutin aikana. Onkin siis aiheellista esittää kysymys: mitä oppilaat tekevät loput 27 minuuttia ja opetetaanko näitä asioita palloilunopetuksessa tällä hetkellä tarpeeksi? Blomqvist (1997) peräänkuulutti palloilunopetuksen yhdeksi pääkohteeksi otettavan pelikäsityksen kehittämisen mekaanisten opetusmenetelmien sijaan.

Tämän pro gradu työn tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä pelikeskeisestä palloilunopetuksesta. Lisäksi tarkoituksena on tuoda esille interventioon osallistuneiden opiskelijoiden mielipiteitä ja käsityksiä TGA -mallista ja sen mahdollisesta soveltuvuudesta peruskoulun palloilun opettamiseen. Työssä läpikäydään pallopelien eri kategorioita niiden taktisten yhtäläisyyksien pohjalta, joiden ymmärtäminen on hyvin tärkeää TGA- mallia käytettäessä. Myös Bunkerin ja Thorpen kehittämä TGfU- malli käydään läpi, sillä se toimii perustana Mitchellin ym. (2013) kehittämälle TGA- mallille. Lopuksi pohdin TGA-mallin mahdollisuuksia suomalaisessa liikunnanopetuksessa.

## 2 PALLOPELIT

Laakson (2012) mukaan pallopelien erityispiirteenä on niiden monimuotoisuus. Pallopelejä pelatessa edellytetään mm. motoristen perustaitojen hallintaa: liikkumistaitoja, tasapainotaitoja sekä välineenkäsittelytaitoja. Lisäksi palloilussa korostuu kognitiivisuus, sillä pelitilanteissa pitää ratkaista erilaisia ongelmanratkaisutilanteita, joissa pelaajan pitää ajatella mikä olisi joukkueen edun kannalta paras ratkaisu: syötänkö, lauonko, kuljetanko? Minne syötän tai liikun? Miten puolustan? (Laakso 2012).

Eri pallopeleillä on runsaasti yhtäläisyyksiä toistensa kanssa. Pallopelien keskinäiset yhtäläisyydet ovat yleensä taktisia. Peliväline saattaa pallopeleissä olla hyvinkin erilainen, mutta taktiset ongelmat pysyvät peleissä siitä huolimatta samoina. Esimerkkinä maahockey ja jalkapallo, jossa taktiset yhtäläisyydet ovat pitkälti samoja vaikkakin peliväline on hyvin erilainen. Almond (1986) jakoi pallopelit neljään luokkaan edellä mainittujen taktisten yhtäläisyyksien pohjalta: valtauspelit, verkko- ja seinäpelit, lyöntipelit sekä tarkkuuspelit. Lumela (2007) käyttää hieman eri termistöä kuin Almond, tehtyään samankaltaisen jaottelun pelien sukulaisuussuhteiden mukaan erillisiin luokkiin: maalipeleihin, pallottelupeleihin, poltto- ja lyöntipeleihin sekä tarkkuuspeleihin. Tämä jaottelu mahdollistaa oppilaiden sekä myös opettajien ymmärtävän taktisia yhtäläisyyksiä samaan luokkaan kuuluvien pelien välillä, esimerkkinä vaikkapa maalipelien: jalkapallon, koripallon sekä käsipallon samantyyppiset taktiset lainalaisuudet. Taktiikalla tarkoitetaan pallopeleissä erilaisia suunnitelmia, joilla pyritään menestymään yksittäisissä pelitilanteissa (Grehaigne & Godbout 1995, 491).

Useat liikunnanopettajat ovat Mitchellin ym. (2013, 15) mukaan havainneet oppilailla positiivisia siirtovaikutuksia eri pallopelien taktisten lainalaisuuksien ymmärtämisessä. Tästä siirtovaikutuksesta hyvänä esimerkkinä on kuudennen luokan liikunnanopettaja, joka opetti kahdeksan tuntia jalkapalloa taktisena ongelmana pallonhallinta sekä hyökkääminen. Jalkapallotuntien jälkeen hän siirsi samat taktiset ongelmat ultimateen sekä salibandyyn, jonka jälkeen havaittiin merkittävä siirtovaikutus pelinymmärtämisessä varsinkin pallottomien pelaajien liikkeissä. (Mitchell ym. 2013, 15.) Jotta tavoiteltu pelinymmärtäminen perustuva siirtovaikutus saataisiin optimoitua, on Mitchellin ym. (2013) mukaan lukuvuoden opetussuunnitelmaa suunniteltaessa otettava huomioon se, että samansukuisia pelejä pyrittäisiin opettamaan mahdollisimman paljon peräkkäin, jolloin oppilaat pystyvät omaksumaan pelien taktisia lainalaisuuksia paremmin ja heidän pelinymmärtämisensä kehittyä.



## 2.1 Maalipelit

Laakson (2012) mukaan maalipelit ovat pallopelien suurin luokka ja ne ovat kaikki joukkuepelejä. Kuten jo nimestä käy ilmi, *maalipelien* yhteinen tekijä on maali/maalialue. Maalipelit eroavat muista peleistä juuri siinä, että peliväline pyritään toimittamaan maaliin tai maalialueelle. Osassa tämän luokan peleistä ei käytetä ollenkaan maalivahtia. Esimerkkeinä tällaisista peleistä joissa ei käytetä ollenkaan maalivahtia ovat koripallo, ultimate sekä lippupallo (Lumela 2007.) Laakson (2012) mukaan yleisimpiä koulussa opetettavia pallopelejä ovat: ultimate, käsipallo, salibandy, korfpallo, soikis (lippupallo), koripallo, futsal, jalkapallo sekä jääpelit (ringette, kaukalopallo ja jääkiekko). Edellä mainittujen maalipelien välillä maalimäärien vaihtelu saattaa olla hyvinkin suurta. Maalimääriin vaikuttavat erityisesti maalivahti, pelin säännöt sekä pelin luonne (Lumela 2007). Lumelan (2007) mukaan maalipeleille ominaista on pelitilanteiden nopeat muutokset hyökkäys- sekä puolustuspelaamisen välillä. Tällaisissa nopeissa pelitilanteiden muutoksissa korostuvat myös ongelmanratkaisutaidot: syötäkö, lauonko vai liikunko pallon kanssa? Sekä milloin, minne ja miten liikun pallottomana? Pallottomana liikkuminen on sellainen taktinen ulottuvuus, joka yhdistää kaikkia maalipelejä. (Mitchell ym. 2013, 14–29).

## 2.2 Pallottelupelit

Laakso (2012) jakaa *pallottelupelit* yksilöpeleihin (sulkapallo, tennis ja pöytätennis) sekä joukkuepeleihin (lentopallo). Almond (1986) jakoi *pallottelupelit* kahteen erilliseen luokkaan sen mukaan, käytetäänkö pelissä verkkoa tai seinää. Suomalaisessa koulumaailmassa seinään kohdistuvista pallottelupeleistä tutuin versio on squash. Kaikkien pallottelupelien perusideana on kuitenkin sijoittaa pallo vastapuolen alueelle tyhjään tilaan eli vastustajan ulottumattomiin (Lumela 2007). Näin saadaan voitettua pisteitä, joiden avulla ratkaistaan pallottelupelien voittaja.

Wernerin (1989) mielestä opetus tulisi aloittaa pallottelupeleistä, sillä niiden pelitaktiikat ovat yksinkertaisempia ja helpommin ymmärrettävissä. Se johtuu pienemmästä pelaajamäärästä. Kun opetus aloitetaan pallottelupelien taktisista ajattelumalleista, oppilaat hyötyisivät siitä myöhemmin monimutkaisempia joukkuepelejä opeteltaessa. Lumelan (2007) mielestä taas pallottelupelit vaativat korkeaa taitokynnystä ja näin ollen pelaajien tulisi olla taitavia välineen käsittelijöitä, jotta pelikäsitteiden merkitys nousisi esille itse pelitapahtumassa. Mitchellin ym. (2013, 14) mukaan

pallottelupeleissä korostuu pelaajan tarve arvioida omia -sekä vastustajan heikkouksia ja vahvuuksia, joiden pohjalta tehdään pelitilanneratkaisuja.

### **2.3 Poltto- ja lyöntipelit**

Poltto- ja lyöntipelit ovat kaikki joukkuepelejä ja niiden yhteinen piirre on pelaajien pelaaminen sekä sisäpelaajina että ulkopelaajina (Laakso 2012). Laakson (2012) mukaan poltto- ja lyöntipeleistä Suomessa tunnetuin versio on pesäpallo. Kriketti, baseball sekä softball ovat Suomen ulkopuolella suosittuja poltto- ja lyöntipelejä (Mitchell ym. 2013, 139.) Sisäpelaajien tehtävänä esimerkiksi pesäpallossa on lyödä palloa tyhjiin tiloihin luodakseen itselleen ja joukkuevereilleen aikaa edetäkseen kentällä pesältä toiselle. Ulkopelaajien tehtävänä on pallon kiinniottaminen sekä pallon toimittaminen mahdollisimman nopeasti pesälle ennen sisäpelaajaa. (Mitchell ym. 2013, 15; Lumela 2007). Poltto- ja lyöntipelien luonne mahdollistaa Lumelan (2007) mukaan oppilaiden kognitiivisten taitojen käyttämisen, sillä aikaa riittää eri ratkaisuvaihtoehtojen pohtimiselle mm. lyöntivuoroa odotellessa. Ratkaisuvaihtoehtojen pohdinnan aiheena ovat Mitchellin ym. (2013, 15) mukaan mm. ulkopelaajien sijoittuminen kentällä, jonka pohjalta yksilö tekee päätöksen, minne (lyönnin tarkkuus) ja kuinka (lyönnin voimakkuus) hän aikoo pallon lyödä. Myös syöttäjän rooli on poltto- ja lyöntipeleissä hyvin merkittävä, sillä syöttäjä pyrkii toiminnallaan aina vaikeuttamaan sisäpelaajien toimintaa mm. vaihtelemalla syöttötapoja. Lisäksi syöttäjän vastuulla on varmistaa ulkopeliryhmityksen sijoittuminen kentällä. (Lumela 2007.)

### **2.4 Tarkkuuspelit**

Tarkkuuspelien keskeisenä ideana on toimittaa peliväline, lyömällä tai heittämällä, erilaisiin maalialueisiin (Mitchell ym. 2013, 15). Laakso (2012) luettelee tyypillisimpiä koulumaailmaan sopivia tarkkuuspelejä: golf, kyykkä, mölkky, boccia, curling sekä keilailu. Lumelan (2007) mukaan tarkkuuspeleille on ominaista se, että ne ovat useimmiten kahden pelaajan välisiä otteluita. Useimpia tarkkuuspelejä on kuitenkin mahdollista muokata myös joukkuepeliversioiksi. Tarkkuuspelit erottuvat muista pelikategorioista siinä, että yksilölliset pelitilanneratkaisut korostuvat pelaajien päähuomion kiinnittyessä pelaajan omiin vahvuuksiin sekä heikkouksiin (Mitchell ym. 2013, 15.) Pelaajien ratkaisuilla ei tarkkuuspelien kategoriassa ole mikään kiire.

Lumelan (2007) mukaan tarkkuuspeleille tyyppillistä on antaa pelaajille myös keskittymisrauha, sillä suoritustarkkuus on kaikkein tärkein tavoite tarkkuuspeleissä.

## **2.5 Pallopelien asema kouluissa**

Lumelan (2007) mukaan lähes puolet yläkoulun liikuntatunneista on palloilua. Myös vuonna 2010 tehty liikunnan seuranta-arviointi tutkimus korosti palloilulajien yleisyyttä kouluissa. Tutkimuksen mukaan kuusi kymmenestä yleisimmin opetetusta liikuntamuodosta olivat palloilulajeja (Rintala ym. 2013). Palloilun suurta valta-asemaa koululiikunnassa voidaan perustella esimerkiksi sillä, että oppilaat kokevat palloilulajit mielekkäinä. Tätä väitettä tukee Rintalan ym. (2013) tutkimus, jonka mukaan palloilulajit ovat pojille mieluisimpia liikuntamuotoja kaikkialla Suomessa. Myös tytöt kokivat palloilulajit erittäin mielekkäiksi. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen mukaan koululiikunnalla on erityistä merkitystä oppilaiden ja etenkin poikien viihtymiseen kouluissa. Yhdeksäsluokkalaisista pojista lähes 70 % ja tytöistä noin puolet toivoi lisää liikuntatunteja. Suomen UNICEF:n tutkimuksen (2012) mukaan oppilailla tulisi olla enemmän valtaa vaikuttaa tulevaisuuden kouluopetuksen sisältöihin, jotta kouluhyvinvointia pystyttäisiin lisäämään. Opetushallituksen (2014, 434) uusi opetussuunnitelma kehottaakin oppilaita osallistumaan liikuntatuntien toiminnan suunnitteluun. Oppilaiden päästessä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön, oppilaiden keskuudessa suosituksen palloilun määrä ei todennäköisesti ainakaan laskisi Lumelan (2007) mainitsemasta n. 50 %:sta.

Palloilu on samalla hyvin mieluisa välituntiliikuntamuoto varsinkin alakoulussa. Valtion liikuntaneuvoston (2015) tekemän tutkimuksen mukaan 57 % viidesluokkalaisista (72 % pojista ja 41 % tytöistä) raportoi pelaavansa kaikilla tai useimmilla välitunneilla pallopelejä.

Välituntiliikunnan vähentymisen myötä palloilun suosio yläkouluissa välituntiliikuntamuotona ei ole kuitenkaan enää yhtä merkittävää. Pallopelien suosioon koululiikuntamuotona vaikuttaa myös se, että pallopelien avulla saadaan isommatkin oppilasryhmät fyysisesti aktiiviseksi samanaikaisesti. Sääkslahden ja Lauritsalon (2013) mukaan erilaisten pelien avulla pystytään kehittämään oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja varsinkin alakouluissa. Myös Laakso (2012) korostaa palloilun toimivan erinomaisena välineenä yhteistyötaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Lisäksi Opetushallituksen julkaisema opetussuunnitelma (2014, 434) korostaa palloilun mahdollistamaa kasvatuspuolta: liikunnanopetuksen yhtenä tavoitteena on

*”ohjata oppilasta toimimaan reilun pelin periaatteella sekä ottamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista.”*

Vaikka uusi opetussuunnitelma korostaakin motoristen taitojen oppimista liikuntamuotojen, eikä lajien kautta, on palloilun asema säilynyt edelleen osana opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa palloilu mainitaan liikuntamuotona, jonka avulla opitaan mm. liikuntataitoja sekä yhteistyötaitoja sekä kehitetään oppilaiden havainto- ja ratkaisuntekotaitoja. Lisäksi erilaisten pelien kautta osallisuuden, pätevyuden, itsenäisyyden sekä esteettisyyden ja ilmaisun kokemukset ovat mahdollisia. Sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteissa erilaisten pelien avulla tavoitellaan ottamaan toiset huomioon ja auttamaan sekä avustamaan muita. (Opetushallitus 2014, 435.)

## **2.6 Pallopelien asema Jyväskylän yliopistossa liikuntapedagogiikan opinnoissa**

Pallopelejä, eli palloilua, sisältyy liikunnanopettajiksi opiskelevien liikuntapedagogiikan perusopintoihin LPEP005 - (Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1 8op) sekä LPEP006 -kurssin (liikuntadidaktiikan peruskurssi 2, 4op) myötä. Lisäksi aineopinnoissa palloillaan LPEA003- (Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1, 5op) sekä LPEA004 -kursseilla (Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2, 7op). Edellä mainittujen kurssien sisällöistä palloilu on vain yksi osa, joka kaikkien liikuntapedagogiikkaa opiskelevien on kuitenkin suoritettava. LPEP005 -kurssilla palloilulle (sisä- ja ulkopelit) on varattu yhteensä 44 tuntia ja LPEP006 -kurssilla (jääpelit) 13 tuntia. LPEA003 -kurssilla palloilun osuus on 18 tuntia kun taas LPEA004 -kurssilla palloillaan 22 tuntia. Yhteensä palloilulle on varattu aikaa liikuntapedagogiikan perus- ja aineopinnoissa siis 97 tuntia. Osa tästä tuntimäärästä on luentoja, osa ohjattuja harjoituksia ja osa itsenäistä työskentelyä. Vaikka liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas on muuttunut vuosien 2008–2014 välillä, on palloilun määrä säilynyt tuntimäärällisesti samana liikuntapedagogiikan opiskelijoille (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2011 & Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011–2014). Liikunta- ja terveystieteellisen tiedekunnan asettamat tavoitteet näille perusopintojen kursseille eivät eroa toisistaan kovinkaan paljoa. Molemmille peruskursseille (LPEP005 & LPEP006) on asetettu samat tavoitteet kuten myös jatkokursseilla (LPEA003 & LPEA004) on yhtäläiset tavoitteet opinto-oppaassa. Uudemmassa opinto-oppaassa on kursseille asetettu osaamistavoitteita enemmän kuin aiemmassa oppaassa (liite14 & liite 16.)

Edellä esitetty tuntijako oli käytössä kaikilla tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla, sillä

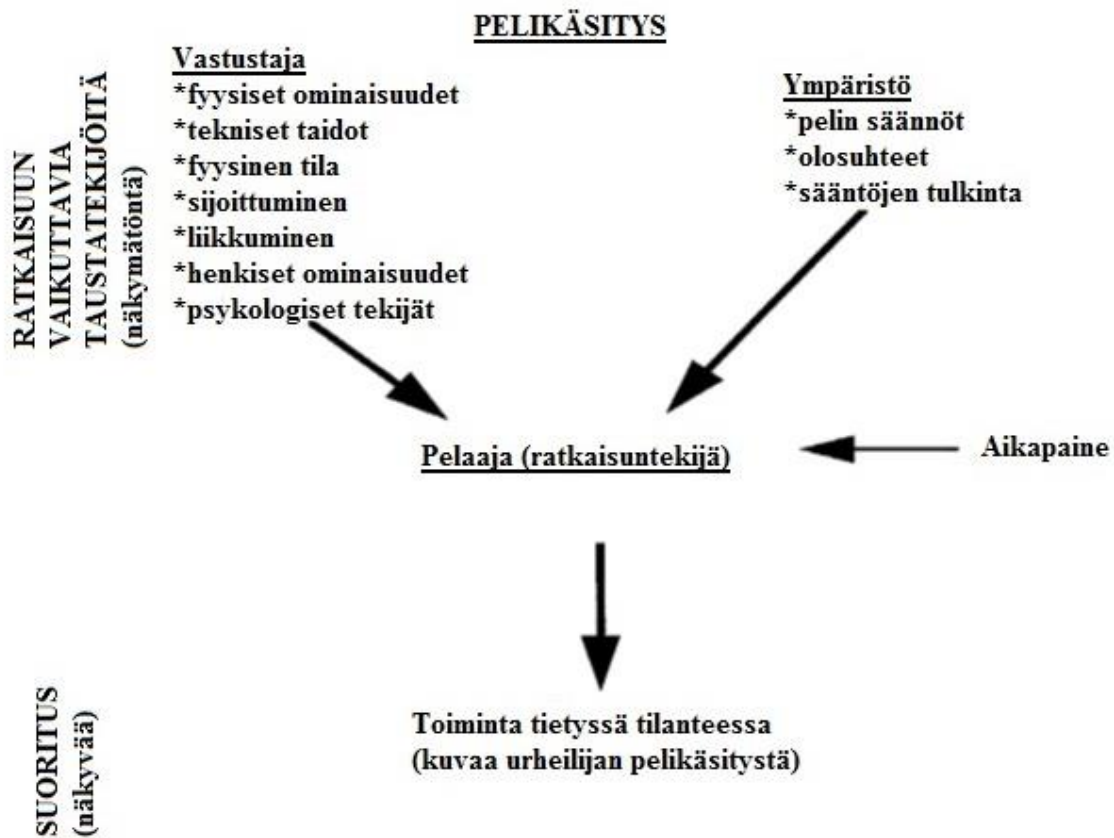
tämän tutkimuksen nuorimmat osallistujat olivat vuosikurssia 2013 ja vanhin osallistuja vuosikurssia 2009. Vuosikurssille 2014 oli jo käytössä liikuntatieteellisen tiedekunnan uusi OPS. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014) Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden pakolliset palloilun opinnot rajoittuvat siis näihin 97 tuntiin. Halutessaan opiskelijoilla on ollut mahdollista valita vielä palloilun syventävät opinnot LPES020 –kurssin muodossa. LPES020 -kurssin sisällöistä ohjattuja harjoituksia oli 34 tuntia, luentoja 10 tuntia, opetusharjoituksia 12 tuntia sekä tarkkuuspelejä 8 tuntia. Yhteensä siis 64 tuntia. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011.) Jyväskylän yliopisto on Suomen ainut yliopisto, jossa on mahdollista opiskella liikuntapedagogiikkaa pääaineena. Näin ollen liikuntapedagogiikan opiskelijoiden kaikki palloiluopinnot suoritetaan Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa.

### 3 PELIKÄSITYS JA SEN KEHITTÄMINEN

Luhtanen (1989) määrittelee pelikäsityksen olevan kyvykkyyttä nähdä ja ennakoida peliä sekä tehdä joukkueen edun kannalta oikeanlaisia ratkaisuja erilaisissa pelitilanteissa niin pallollisena kuin pallottomana. Lumela (2007) jakaa termin pelikäsitys yksilön- sekä joukkueen pelikäsitykseen. Yksilön pelikäsitys pitää sisällään erilaisia pallopeleissä tunnistettuja pelitilanneroleja: hyökkäys pallollisena, hyökkäys pallottomana, puolustus pallollista sekä puolustus pallotonta pelaajaa vastaan. Joukkueen pelikäsitys on määritelty yhtä lailla neljään erilaiseen pelitilannerooliin: järjestelmällinen puolustus- ja hyökkäyspelaaminen sekä suunnanmuutos pelaaminen puolustavassa sekä hyökkäävässä roolissa.

Bjurwill (1993) sekä Viitanen & Lindström (2005) määrittelevät pelikäsityksen olevan yksilöllistä kykyä tulkita peliä mahdollisimman nopealla ja tarkoituksenmukaisella tavalla huomioimalla samalla tilanteille olennaiset ominaisuudet. Weinin (2004, 4) mukaan pelikäsitys on myös kykyä käyttää hyväksi aiemmin koettuja tilanteita, joiden pohjalta yksilö pystyy ennakoimaan pelin etenemisen hänen tekemiensä pelillisten ratkaisujen jälkeen. Piispanen (1995) näkee pelikäsityksen kehittyvän ajattelun kanssa samalla tavalla eli aiemmat kokemukset yhdistettynä harjoitteluun kehittävät pelikäsitystä, vaikka yksilöiden välillä onkin selkeitä eroja pelikäsityksen kehittymisessä (Bjurwill 1993; Piispanen 1995, 44). Vaikka yksilöiden välillä on selkeitä eroja pelikäsityksen kehittymisessä, Viitanen & Lindström (2005, 9) korostavat pelikäsityksen kehittymisen olevan prosessi, johon pelin opettaja pystyy vaikuttamaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa.

Edellä esitettyjen määritelmien pohjalta on luotu kaavio (kuva 1) pelikäsityksestä. Kaaviossa esitetään vastustajan ja ympäristön vaikuttavan suuresti pelaajan ratkaisuntekoproessiin. Pelaaja saa runsaasti tietoa aistiensa kautta ja lisäksi hän on aikapaineen alaisena monissa eri ratkaisuntekutilanteissa, mikä vaikuttaa pelaajan ratkaisuun. Pelatessaan pelaajat käyvät tämän samaisen prosessin läpi useita kertoja. (Blomqvist 1997.) Lisäksi pelaajan on omattava hyvät motoriset taidot, jotka mahdollistavat oikeiden ratkaisuiden toteuttamisen nopeasti ja tarkoituksenmukaisella tavalla (Bjurwill 1993).



KUVA 1. Kaaviokuva tekijöistä, jotka vaikuttavat pelaajan ratkaisuun pelitilanteessa (Blomqvist 1997, 4).

### 3.1 Tekniikkapainotteinen opetus

Fowlerin (2014a) mukaan tekniikkapainotteisessa palloilun opetuksessa opettajan korostunut rooli ilmenee siten, että opettaja kertoo mitä pitää, miten pitää tehdä ja tämän jälkeen korjaa oppilaiden tekemiä vääriä suorituksia. Myös Butlerin (1996) mukaan opettaja pääsee kontrolloimaan enemmän opetusta ja opetuksen tarkoituksena on siirtää tietoa opettajalta oppilaalle. Tämänkaltainen toiminta ei ole kuitenkaan kovin tehokasta. Wein (2004, 311) viittaa Whitmoren (1997) tutkimukseen, jonka mukaan tiedon siirtäminen opettajalta oppilaalle ei ole liikuntataitoja opittaessa tehokasta. Oppilaat muistivat kolmen kuukauden päästä 19 % asioista, jotka opettaja sanoi hänelle. Sen sijaan 32 % asioista muistui mieleen niistä asioista, joita opettaja sanoi ja demonstroi. Merkittävin oppimistulos, 65 %, saavutettiin kun oppilas teki itse, tarvittaessa opettajan avustuksella, liikuntasuoritteita.

Tekniikkapainotteinen opetustunti etenee yleensä siten, että ensin harjoitellaan taitoja, sitten opetellaan tunnilla pelattavan pelin säännöt, jonka jälkeen lopputunti pelataan. Bunker & Thorpe (1986) kuvailevat tekniikkapainotteisen tunnin rakenteen koostuvan kolmesta eri vaiheesta: alkulämmittely, taitojen harjoittelu sekä pelaaminen. Muun muassa Mäki (2008) sekä Mönkkönen ja Paakkari (2009) toteavat tekniikkapainotteisen opetuksen vallitsevan suomalaisessa liikunnanopetuksessa, sillä se on sopinut koulujärjestelmäämme, milloin opettajan tulisi tietää, osata ja hallita kaikki ne asiat joita opetetaan. Mäen (2008) mukaan myös entiset valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat ohjanneet opetusta tekniikkapainotteiseksi, sillä niissä määriteltiin mitä ja miten tiettyjä asioita pitäisi opettaa.

Tekniikkapainotteisessa opetuksessa on Fowlerin (2014a) mukaan ongelmana kuitenkin se, että itse harjoitteet ovat eristetyn taidon harjoittelua, joilla ei ole yhtäläisyyksiä pelin aikana tarvittaviin taitoihin. Myös Mitchell ym. (2013, 11) ovat Fowlerin kanssa samaa mieltä, että lajitaitoharjoitteiden tulisi aina olla pelinomaisia eikä ns. eristettyä taidon harjoittelua. Tästä esimerkkinä jalkapallon sisäteräsyöttö: eristettyä taidon harjoittelua olisi se, että sisäsyräjyöttöä harjoiteltaisiin paikallaan seisoen pareittain rintamasuunnat kohti toisiaan. Tällaisella harjoitteella ei kuitenkaan ole mitään tekemistä pelinomaisuuden kanssa. Pelinomaiseksi harjoitteeksi harjoitus saadaan muuttamalla pallon syöttäminen liikkeeseen tai liikkeestä, sillä tällaisia pelitilanteita jalkapallossa tapahtuu toistuvasti. Pritchard, Hawkins, Wiegand & Mezler (2008) viittaavat tutkimuksiin (Himberg, Hutchinson & Roussel. 2003; Siedentop & Tannehill. 2000) joiden mukaan taitoharjoittelun eristäminen vähentää oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta liikuntatunneilla. Aktiivisuuden lasku johtui oppilaiden autonomian vähentymisestä, tällöin oppilaat saattavat pitkästyä ja kokevat liikuntatunnin tylsäksi. Myös Launderin (2001, 21–22) mukaan todennäköisyys harjoiteltujen taitojen siirtymisestä peliin kasvaa merkittävästi lisäämällä harjoitteiden pelinomaisuutta. Buckin & Harrisonin (1990) tutkimuksesta käy ilmi, että taitoja tulisi harjoitella pelinomaisesti jo opetuksen alkuvaiheessa. Muutoin oppilaiden taitotaso taantuu siirryttäessä harjoitteluosiota seuraavaan peliosuuteen. (Buck & Harrison 1990.)

Turner ja Martinek (1995) korostavat taitojen oppimisen laajentavan sisäisten mallien valikoimaa. Mitä suurempi sisäisten mallien valikoima on, sitä enemmän päätöksentekovaiheessa on valittavissa erilaisia taitoja, joita yksilö pystyy tilanteessa myös toteuttamaan. Taitojen oppimisesta on tunnistettu kolme erilaista vaihetta; alkuvaihe (kognitiivinen vaihe), harjoitteluvaihe (assosiatiivinen vaihe) sekä lopullinen oppimisen vaihe (automaatiovaihe) (Magill 2007, 266–267). *Kognitiivisessa vaiheessa* oppijalta vaaditaan paljon ajattelua sekä muuta kognitiivista toimintaa, koska oppija pyrkii selvittämään mistä suorituksessa on kyse. Tällöin oppija sitoo tarkkaavaisuutensa sekä



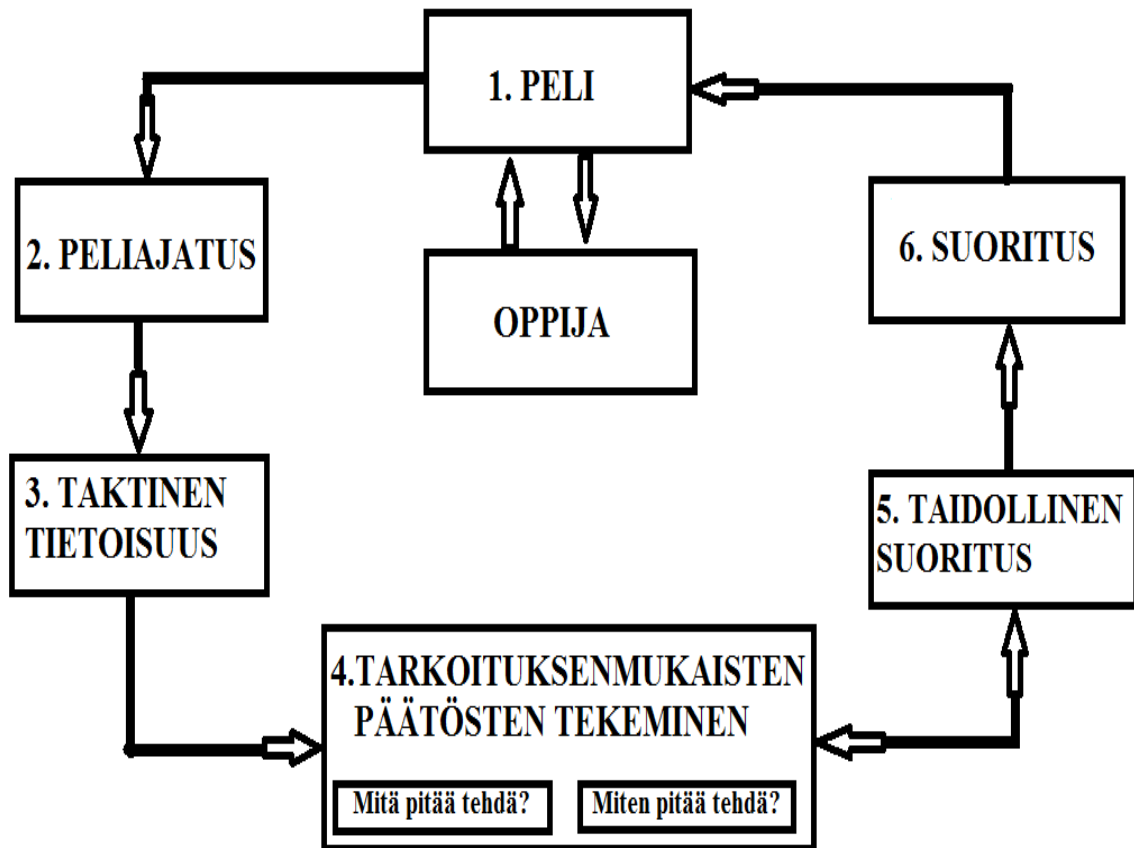
havaintotoimintonsa pelkästään harjoitteluun ja säätelee liikkeitään tietoisesti. (Jaakkola 2010, 104.) Schmidtin ja Leen (2005, 361) mukaan taktinen tietoisuus kehittyy vasta siinä vaiheessa, kun motorinen taito on taitojen oppimisen lopullisessa vaiheessa eli automaatiovaiheessa. Tällöin itse motoriseen suoritukseen käytetään vähemmän huomiota, jolloin kapasiteettia vapautuu samalla päätöksenteolle. Toisin kuin Schmidt & Lee (2005), McPherson ja French (1991) saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan päätöksentekotaidot kehittyvät varsinkin aloittelijoilla nopeammin ja helpommin kuin motoriset taidot. Myös Mitchell ym. (2013, 28) uskovat, että kaikenikäiset oppilaat pystyvät pelaamaan pallopelejä ja ymmärtämään niiden taktisia ulottuvuuksia, kunhan peliä muokataan ja yksinkertaistetaan riittävästi.

### **3.2 Teaching Games for Understanding (TGfU)**

Koko pelin ymmärtämiseen perustuva, pelikeskeinen palloilun opetus perustuu Len Almondin, Dave Bunkerin ja Rod Thorpen vuonna 1982 kehittämään Teaching Games for Understanding (TGfU) -malliin. Heidän motiivinsa kehittää TGfU -malli heräsi heidän kierreltyään englantilaisissa kouluissa observoimassa palloilutunteja. He huomasivat, että oppilaiden pelatessa pallopelejä, itse pelissä ei ollut mitään järkeä. Heidän mielestään oli ensisijaisen tärkeää käyttää liikuntatunneilla se vähäinkin käytettävissä oleva aika ennemmin pelien rakenteiden ja ideoiden ymmärtämiseen kuin tekniikoiden harjoitteluun. Mikäli tekninen taitotaso oli liian matala pelin pelaamiselle, tällöin olisi oleellisen tärkeää harjoitella kyseisiä tekniikoita pelinomaisin harjoittein. TGfU -mallin tavoitteena on kehittää oppilaiden taktista tietoisuutta pallopeleistä sekä pelitilanteille tarkoituksenmukaisten, pelikäsitteiden perusteella tapahtuvaa päätösten tekemistä. (Bunker & Thorpe 1986.) TGfU -mallissa pelaaminen on siis pääasiallinen menetelmä taitojen oppimiseen. Mallista käytetään joissakin yhteyksissä myös nimityksiä ”game-centered games” sekä ”tactical approach”. Suomessa tästä nimikkeestä käytetään termiä ”pelikeskeinen pelien opettaminen” (Koponen, 2000). TGfU -malli on luonut perustan myös monelle muulle pelikeskeisen opettamisen mallille: Australiassa kehitettiin Game Sense sekä Play Practice, Amerikassa Tactical Games Model, Singaporessa Games Concept Approach (Lauder 2001, 11; Light 2013, 14–24).

Butlerin, Griffinin, Lombardon sekä Nastasin (2003) mukaan TGfU-malli sopii myös taitotasoltaan heikommille oppilaille jotka eivät ole kokeneet pätevyyden kokemuksia tekniikkapainotteisessa opetuksessa, sillä TGfU -mallissa oppilaat oppivat heidän omalle tasolleen sopivia asioita. Oppilaat

myös sitoutuvat oppimisprosessiin paremmin. Kyseessä on hyvin oppilaskeskeinen metodi, jonka avulla oppilaat saavat myös enemmän pätevyyden kokemuksia. (Butler ym. 2003.)



KUVA 2. Kuusiportainen pelikeskeisen palloilunopetuksen malli (Bunker & Thorpe 1986, 8).

Mallin ensimmäisessä vaiheessa esitellään itse *pelejä* oppilaille. Pelimuodon muokkaaminen kilpaversiosta siihen muotoon, että se vastaa pelaajien ikä- ja taitotasoa, on ensisijaisen tärkeää (Bunker & Thorpe 1986, 8). Esimerkiksi jalkapallon kilpaversiota pelataan täydellä kentällä 11 vs. 11 pelinä. TGfU-mallissa pelimuoto muokataan oppilastasolle oikeanlaiseksi esimerkiksi rajatulla 15x20 metrin alueella kolme vastaan kolme peliksi. Mallin toisessa vaiheessa oppilaille opetetaan *peliajatus* eli yleisiä lainalaisuuksia ja sääntöjä pelistä. Säännöillä pystytään muokkaamaan pelin luonnetta. Esimerkiksi maalin suurentaminen vaikeuttaa puolustajien työskentelyä jalkapallossa. (Bunker & Thorpe 1986, 8–9.) Mallin kolmannessa vaiheessa oppilaiden *taktinen tietoisuus* kehittyy peliin kehitettyjen sääntöjen avulla. Osa tätä taktista tietoisuutta on myös vastustajan heikkouksien tunnistaminen, joka olisi kuitenkin kitkettävä pois, jotta peli pysyisi mahdollisimman tasaisena. (Bunker & Thorpe 1986, 9.) Neljännessä vaiheessa oppilaiden tulisi pystyä tekemään

*tarkoituksenmukaisia päätöksiä* pelin aikana. Tämä vaihe jaetaan kahteen erilliseen osaan: 1. Mitä pitää tehdä? ja 2. Miten pitää tehdä? Näiden vaiheiden eroavaisuus on siinä, että mitä -vaiheessa oppilaan tulee tehdä taktinen päätös pelitilanteen mukaan, kun taas miten -vaiheessa oppilas tekee päätöksen siitä, miten suoritus toteutetaan. (Bunker & Thorpe 1986, 9.) Pallopeleissä aika on usein vähissä, joten nopeat ratkaisut ovat usein välttämättömiä.

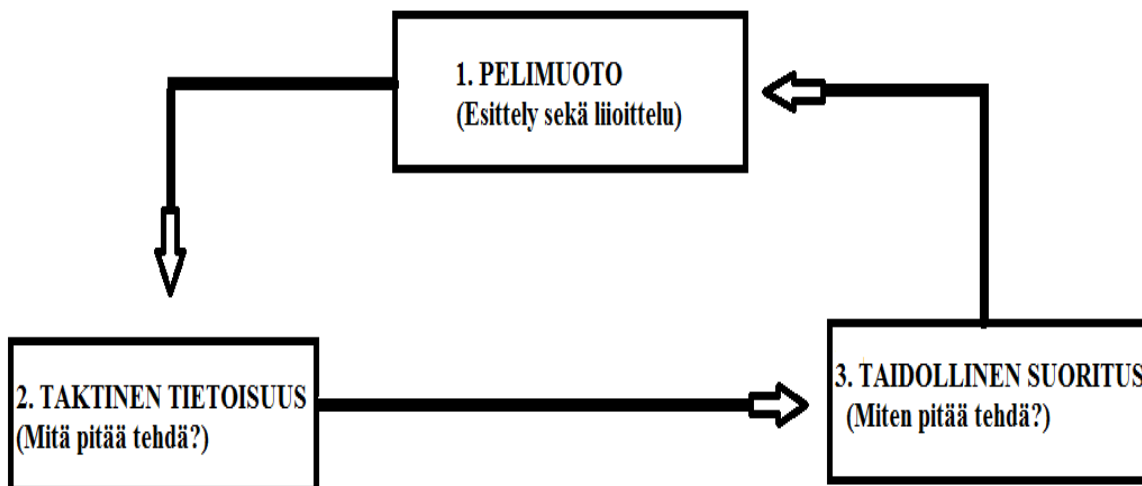
Mallin viidennessä vaiheessa on havaittavissa *taidollinen suoritus*. Tässä vaiheessa opettajalla on mahdollisuus huomata oppilaiden puutteet tietyissä pelitaidoissa ja tämän huomion pohjalta on mahdollista luoda harjoitteita näiden puutteiden kehittämiseksi. Tämän vaiheen jälkeen siirrytään TGfU-mallin viimeiseen vaiheeseen, joka on aiempien vaiheiden pohjalta rakentunut seurattavissa oleva *kokonaissuoritus*. Tämän vaiheen jälkeen opettaja voi arvioida, onko opetus tuottanut toivottuja tuloksia ja onko menetelmän soveltaminen ollut tehokasta. (Bunker & Thorpe 1986, 10.) Bunker & Thorpe (1986) korostavat, että mallin käytössä on ehdottoman tärkeää toteuttaa TGfU -mallin vaiheet edellä esitetyssä järjestyksessä. Mallissa kehää kuljetaan ympäri yhä uudelleen ja uudelleen sitä mukaa, kun oppilaat kehittyvät pelaajina.

Pelikeskeisen opetuksen hyödyistä on paljon tutkimustuloksia. Sen avulla pelitaitojen oppiminen on tehokkaampaa, ongelmanratkaisutaidot ja ajattelu kehittyvät tehokkaasti, oppilaiden toiminnan määrä oppitunneilla lisääntyy ja samalla häiriökäyttäytyminen vähentyy. Lisäksi oppilaat saavat enemmän autonomiaa, jonka myötä motivaatio toimintaa kohtaan kasvaa (Bunker & Thorpe 1986; Carpenter 2010; Chatzipanteli, Digelidis, Karatzoglidis & Dean 2016; Mitchell ym. 2013, 35; Gubacs-Collins & Olsen 2010; Metzler 2005, Mitchell ym. 2013; Mönkkönen & Paakkari 2009; Nye 2010; Priklerova & Kucharik 2015; Sheridan 2011; Shirley & Sproule 2009 ja Wein 2004).

O'Learyn (2014) mukaan opettajien huoli ja epävarmuus TGfU-mallin perusteella toteutettavan opettamisen suhteen on ollut tiedossa jo pitkään. Tämä on usein johtanut siihen, että opettajat haluavat opettaa niitä asioita, joita he osaavat opettaa. Yleensä se tarkoittaa palloilun perustekniikoiden opettamista (eristettyä taidon harjoittelua). (O'Leary 2014.) Butlerin (1996) tutkimuksen mukaan opettajat olivat sitä mieltä, että TGfU-malli toimii ainoastaan henkisesti riittävän kypsien, tai hyvin motivoituneiden oppilaiden kanssa. Monet opettajat olivat myös sitä mieltä, että suuri osa oppilaista ei ollut kykeneviä luovaan ajatteluun ja tämä aiheutti oppilaiden keskuudessa myös ongelmakäyttäytymistä. Oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen taas johtaa siihen, että opettaja ei koe kontrolloivansa oppilaita ja kontrolloidakseen oppilaitaan paremmin opettajat turvautuvat usein juuri tekniikkapainotteiseen opetukseen. (Butler 1996.)

### 3.3 Tactical Games Approach (TGA)

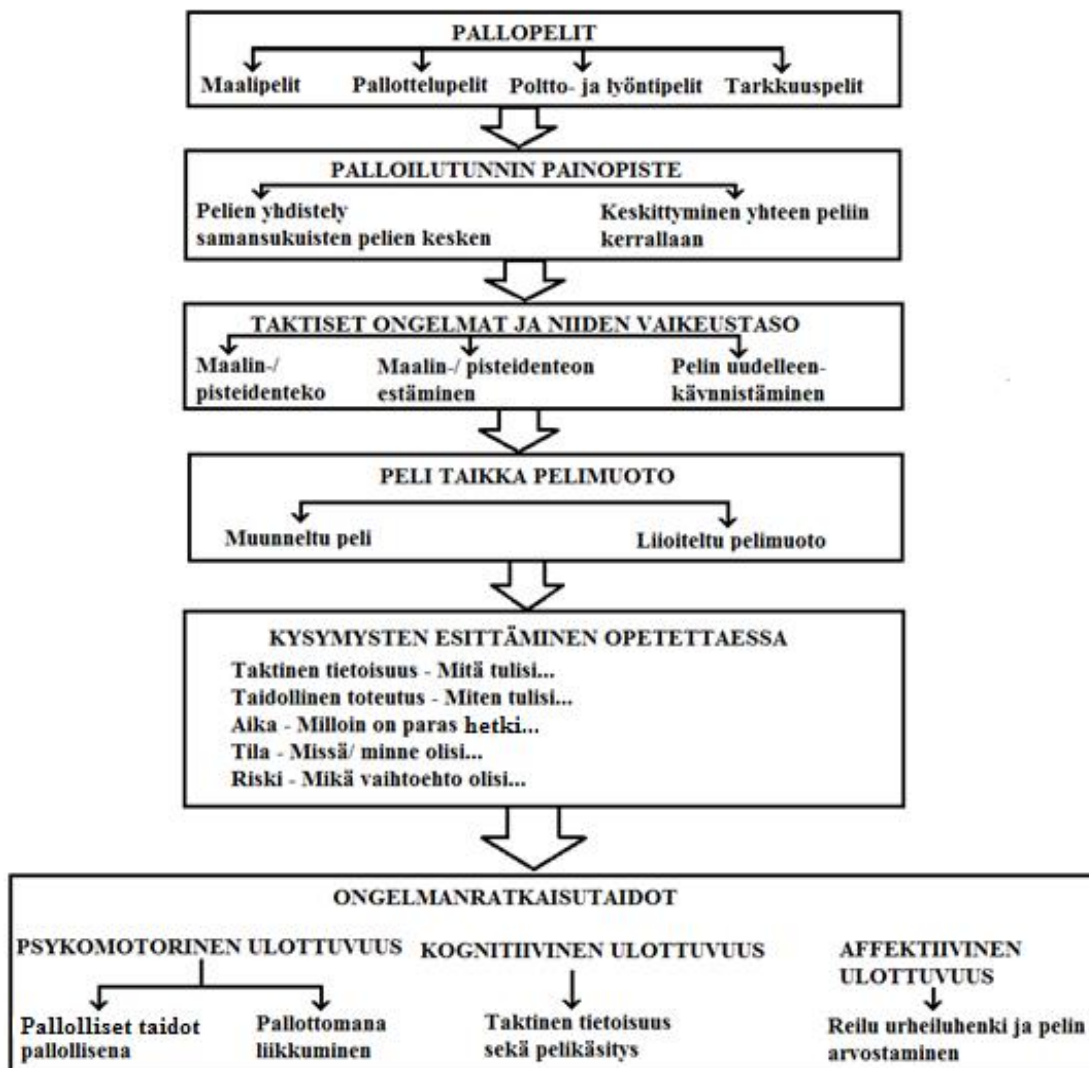
(TGA) eli taktinen palloilun opettamisen malli on syntynyt Bunkerin ja Thorpen (1986) kehittämän TGfU- mallin pohjalta. Joissakin yhteyksissä TGA -mallista käytetään myös lyhennettä Tactical Games Model. TGA- ja TGfU-mallin välillä on paljon yhtäläisyyksiä johtuen niiden taktisesta lähestymistavasta palloilun opettamiseen. Mitchell ym. (2013) kuvaavat mallien yhtäläisyyttä siten, että oppija on palloileja pelatessaan usein ongelmanratkaisutilanteissa ja näin ollen ongelmanratkaisu on merkittävimmissä roolissa palloilussa. Taitojen oppiminen tapahtuu ongelmanratkaisutilanteiden lomassa. Fowler (2014a) kuvasi TGA- mallin olevan laajennettu versio TGfU-mallista. Suurin syy sille miksi Mitchell ym. (2013) loivat TGA-mallin, oli se, että liikunnanopettajilla oli havaittu suuria vaikeuksia liittää taitojen- sekä taktiikoiden opettamista yhteen, vaikka he opettavat niitä kouluissa koko ajan (Butler 1996; Brooker ym. 2000; Rossi ym. 2007; Mitchell ym. 2013, 3). Niinpä Mitchell ym. (2013) muokkasivat TGfU- mallin kuusiportaisen mallin yksinkertaistetuksi kolmen portaan malliksi (kuva 3). He kutsuvat sitä taktiseksi lähestymistavaksi palloilun opettamiseen.



KUVA 3. Taktinen lähestymistapa pelien opettamiseen (Mitchell ym. 2013, 9, 40).

Mitchellin ym. (2013) luoman kuvion pääideana on se, että taktisen tietoisuuden oppimisen tulisi alkaa aina viitepeliä pelaamalla. Viitepelien avulla *pelimuoto* tulee samalla tutuksi oppilaille.

Liioittelulla tarkoitetaan tässä asiayhteydessä sitä, että viitepeliä tulisi muokata jopa liioitellusti niin, että se vastaa oppilaille sopivaa taitotasoa ja luo peliin selkeän taktisen ongelman. Mitchell ym. (2013) käyttävät esimerkkinä sulkapalloa, jossa taktisena ongelmana on päästä hyökkämään. Tämä tilaisuus on mahdollista saavuttaa luomalla tilaa vastustajan kenttäpuoliskolle. Tässä tapauksessa liioittelua voitaisiin tehdä siten, että viitepelissä pelikenttänä käytetään leveyssuunnassa puoliksi jaettua kaksinpelialuetta, jolloin kentän kapeus ”liioittelee” taktista ongelmaa. Oppilaiden on mahdollista ratkaista tämä ongelma lyömällä mahdollisimman lyhyitä tai pitkiä lyöntejä, joiden kautta vastustajan lyödessä heikon palautuksen aukeaa mahdollisuus päästä hyökkämään. Ratkaistessaan tätä ongelmaa, oppilaat toteuttavat samalla taidollista elementtiä, eli *miten* pystyä lyömään pitkiä tai lyhyitä lyöntejä sulkapallossa (Carpenter 2010, 162; Mitchell ym. 2013, 8–9.)



KUVA 4. Käsitteellistetty perusrunko, jonka pohjalta TGA- mallin mukainen palloilutunti tulisi suunnitella (Mitchell ym. 2013, 26.)

Kuvassa 4, on esitelty perusrunko, joka on luotu helpottamaan TGA- mallin mukaista palloilutunnin suunnittelua. *Ensimmäisessä vaiheessa* tunnille valitaan peli sen sukulaisuuden mukaan. Tässä vaiheessa on hyvä muistaa samaan kategoriaan kuuluvien pelien taktiset samankaltaisuudet, joita oppilaat pystyvät siirtovaikutuksen avulla käyttämään hyväksi oppimisessaan (Mitchell ym. 2013, 15). *Toisessa vaiheessa* päätetään, pyritäänkö samaan kategoriaan kuuluvia pelejä yhdistelemään keskenään tunnin aikana vai valitaanko tunnille ainoastaan yksi peli, jota pelataan. Pelien yhdistelyllä pystytään todistamaan oppilaille pelikokemusten avulla pelien taktisia samankaltaisuuksia. Valittaessa ainoastaan yksi tietty peli, pyritään oppilaille tarjoamaan syvälinen kokemus juuri valitun lajin taktisista ongelmista sekä peliin liittyvistä pelitilanneratkaisuista. (Mitchell ym. 2013, 27.)

*Kolmannessa vaiheessa* tulisi miettiä itse taktista ongelmaa ja tuon ongelman vaikeustasoa. Taktiset ongelmat on ratkaistava, jotta maalin- /pisteidenteko, maalin- pisteidenteon estäminen tai pelin uudelleen käynnistäminen olisi mahdollista. Oppilaiden tunnistessa pelin oleellimmat taktiset ongelmat he ratkaisevat niitä tekemällä tarkoituksenmukaisia ratkaisuja soveltamalla tilanteeseen sopivia liikkeitä sekä taitoja. (Mitchell ym. 2013, 38.) TGA- malli tarjoaa oppilaille vaikeustasoltaan eritasoisia taktisia ongelmia ja näin opetuksessa säilyy progressiivinen kehitys (kuva 5). Oppilaiden kehittyessä taktisten ongelmien ratkaisemisessa voidaan peliä muokata nostamalla taktisen ongelman vaikeustasoa (Mitchell ym. 2013, 27.) Mitchell ym. (2013) erottelevat pelin ja pelimuodon eroavaisuuden olevan siinä, että *pelejä* pelataan tasajaoilla (esimerkiksi kolme vastaan kolme) kun taas pelattaessa erikokoisilla joukkueilla (kolme vastaan kaksi) kyseessä on *pelimuoto*. Pelimuotoja pelattaessa korostuu taktiset ongelmaratkaisutaidot, sillä tällaisissa tilanteissa oppilaille on runsaasti mahdollisuuksia tehdä erilaisia pelikäsitykseen perustuvia ratkaisuja. *Muunneltu peli* muistuttaa pelin kilpaversiota aina jollakin tavalla. *Liioittelulla* pystytään korostamaan pelissä ilmeneviä taktisia ongelmia. Liioittelua pystytään tekemään seuraavien viiden muokkaamiskeinon avulla:

- *Sääntöjä* muokkaamalla
- *Pelaajien lukumäärää* muokkaamalla
- *Pelialueen kokoa* muokkaamalla
- *Varusteita* muokkaamalla
- *Maalin-/pisteidentekoa* muokkaamalla. (Mitchell ym. 2013, 28.)

Taktiset ongelmat	Taso 1	Taso 2	Taso 3	Taso 4	Taso 5
<b>Maalinteko</b>					
Pallonhallinta	-Pallon kuljettaminen -Lyhytsyöttäminen -Pallokontrolli jaloilla	Pallollisen pelaajan tukeminen		-Syöttäminen (pitkät syötöt) -Pallokontrolli reisillä sekä rinnalla	
Hyökkääminen	Potkaiseminen	-Potkaiseminen -Kääntäminen -Suojaaminen	Kohdepelaajan (target) käyttäminen		
Tilan luominen hyökätessä			Yhdellä kosketuksella syöttäminen	Taustajuoksut	Pelipaikkojen vaihtelu pelin aikana
Tilan käyttäminen hyökätessä				Peli leveällä, pallon kuljettaminen, keskitykset, päällä pelaaminen	-Pelin syvyys- suojaaminen -Juoksujen ajoitukset maalia kohti
<b>Maalinteon estäminen</b>					
Tilan puolustaminen		-Merkkaaminen, paineen antaminen	-Käännösten estäminen	Pallon purkaminen	-Pelin viivyttäminen, paikkaaminen, palautumisjuoksujen tekeminen
Maalin puolustaminen		-Maalivahdin sijoittuminen, pallon vastaanottaminen -Heittämällä syöttäminen			-Maalivahdina toimiminen, torjuminen -Pallon purkaminen nyrkkeilemällä
Pallon riistäminen			Pallon riistäminen, blokkaminen, pallollisen häiritseminen	Liikutakkaaminen	
<b>Pelin uudelleenkäynnistäminen</b>					
Sivurajaheitot hyökätessä sekä puolustaessa	Nopean sivurajaheiton heittäminen	Puolustettaessa merkkaaminen			
Kulmapotkut hyökätessä sekä puolustettaessa	Lyhyt kulmapotku	Puolustettaessa merkkaaminen kulmapotkuissa	Etutolpalle suuntautuva kulmapotku		Takatoipalle suuntautuva kulmapotku
Vapaapotkut hyökätessä sekä puolustettaessa			Vapaapotkujen potkaiseminen		Vapaapotkuissa puolustaminen-merkkaaminen sekä muurin asettaminen

KUVA 5. Jalkapallossa esiintyvät taktiset ongelmat sekä niiden vaikeustasot (Mitchell ym. 2013, 7).

### 3.3.1 TGA -mallin mukainen tuntisuunnitelma

TGA- mallin mukaisen tuntirakenteen tulisi aina olla: *pele-kysymykset-harjoittelu-peli*. Näin on mahdollista yhdistää taktinen ulottuvuus liikuntatunnille tunnin alusta alkaen (liitteet 5a & 5b).

Perusteluina tälle järjestykselle on muun muassa se, että pelatessaan pelejä oppilaat huomaavat erityisen tarpeen oppia tiettyjä lajitaitoja ja tätä kautta he ymmärtävät, miksi tunnin aikana myös harjoitellaan. Harjoittelulle luodaan alkupelin kautta merkitys. Tarkoituksenmukaisten *kysymysten esittämisen* tulisi olla merkittävä osa jo tunnin suunnittelua (Mitchell ym. 2013, 8–9.) Wein (2004) painottaa, että oikeanlaisilla kysymyksillä opettaja saa oppilaat ajattelemaan sen sijaan että opettaja ajattelisi heidän puolestaan ja antaisi oppilaille valmiita vastauksia. Valmiiden vastauksien jakaminen oppilaille rajoittaa heidän oppimismahdollisuuksiaan. Kysymysten avulla opettaja saa myös selville, millä tasolla oppilaiden ajattelu on sillä hetkellä (Fowler 2014a). Oppilaille esitettyjen kysymysten laatu on erittäin tärkeää:

*”Yhdistä tunnin ensimmäinen viitepeli ja taitoharjoitteet kysymysten avulla toisiinsa. Näiden kysymysten laatu on äärimmäisen tärkeää.”* (liitteet 5a & 5b).

Kysymysten tulisi ensin herättää oppilaiden huomio alkupelissä ilmenneeseen taktiseen ongelmaan. Tämän jälkeen oppilailla on mahdollisuus keksiä ratkaisuja kyseisiin ongelmiin. Joskus oppilaat saattavat keksiä myös sellaisia ratkaisuja, joita opettajalle ei tulisi koskaan mieleenkään. (Mitchell ym. 2013, 11.) Tällaiset tilanteet ovat opettajalle hyvin palkitsevia. Tehokkaimmat kysymykset ovat avoimia. Weinin (2004, 312) mukaan suljetut kysymykset (kyllä/ei) eivät kehitä *ongelmanratkaisutaitoja*. Opettajilla on suuri mahdollisuus tukea oppilaiden kognitiivista oppimista kysymysten avulla. Mitchell ym. (2013) näkevät kysymysten esittämisen olevan pääroolissa, jotta oppilaita pystytään kannustamaan kohti kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja. Kysymysten esittämisen merkityksestä Pearson & Webb (2008) ovat saaneet tutkimustuloksia, joiden mukaan tavoiteltuja hyötyjä ei saavuteta, mikäli opettaja ei kykene esittämään juuri oikeanlaisia kysymyksiä.

Kysymysten jälkeen harjoitellaan. Taitoharjoitteiden tulee kuitenkin aina olla pelinomaisia eikä niin sanottua eristettyä taidon harjoittelua. (Mitchell ym. 2013, 11.) Pelinomaisuuden puuttuessa harjoitteista, oppilaat saattavat harjoitella taitoja ilman tietoa siitä, missä kyseisiä taitoja saatetaan tarvita (Fowler 2014a; Launder 2001; Turner & Martinek 1995). Sheridan (2011) esittääkin aiheellisen kysymyksen:

*”Jollemme luo pelaajille/oppilaille harjoittelussa pelinomaisia taitoja vaativia harjoitteita, miten voisimme olettaa niiden taitojen siirtyvän itse peliin?”*



Taitoharjoittelun aikana on tärkeää, että oppilaat toimivat edelleen ongelmanratkaisijan rooleissa. Samalla opettaja voi ohjata oppilaita oivaltamaan (*Miten pitää tehdä?*) antamalla vihjeitä tiettyjen taidollisten suoritusten ydinkohdista (liitteet 5a & 5b). (Mitchell ym. 2013, 10.)

TGA -malli on hyvin oppilaskeskeinen opettamisen malli, jossa opettaja toimii ainoastaan oppimisprosessin avustajana. Oppilaat luovat itse oppimistaan, eikä oppiminen ole behavioristista opettajalta oppilaalle siirtoa. Oppilaat oppivat välillä jopa paremmin ilman opettajan läsnäoloa: vaikka jollain olisi paljon tietotaitoa lajista tai pelistä, se ei merkitse sitä, että hänellä olisi oppijalle paljoa annettavaa. (Wein 2004, 311.) Opettajan roolina on asettaa tunnille taktinen ongelma organisoimalla peli/pelimuoto, jota pelaamalla oppilaat pystyvät ratkaisemaan taktisen ongelman. Tullakseen hyväksi pelaajiksi oppilaiden on kehityttävä hyväksi ongelmanratkaisijoiksi. (Mitchell ym. 2013, 29.) Tavoiteltaessa fyysisesti aktiivisia palloilutunteja, tarjoaa TGA -malli fyysisesti aktiivisemmän vaihtoehdon verrattuna tekniikkapainotteiseen tuntiin. Turha jonottaminen vähenee, eikä tunnin eteneminen ole myöskään niin katkonaista kuin tekniikkapainotteisella tunnilla. Myös oppilaat kokevat pelaamisen motivoivana verrattuna muihin alkulämmittelyaktiviteetteihin, jotka eivät välttämättä ole kytköksissä suoraan tunnin aiheeseen (Butler 1996; Carpenter 2010, 168; Mönkkönen & Paakkari 2009; Metzler 2005, 407; Launder 2001,46).

Pelien pelaaminen ei välttämättä ole kuitenkaan mielekästä, mikäli oppilaat eivät pääse osallistumaan peliin tarpeeksi, eivätkä koe onnistumisia pelin aikana (Launder 2001, 46). Mönkkösen ja Paakkarin (2009) mukaan pelikeskeisen opetuksen ongelmana on saada taitotasoltaan heikommat oppilaat osallistumaan aktiivisesti peliin. Peliin osallistumisen maksimoiminen on kuitenkin mahdollista Mitchellin ym. (2013, 28) esittämällä pelaajamäärän vähentämisellä. Mitä vähemmän pelaajia, sitä enemmän oppilas pääsee osallistumaan pelin kulkuun ja on osana ongelmanratkaisutilanteita. Mitä enemmän oppilaat pääsevät ratkaisemaan näitä ongelmanratkaisutilanteita, sitä enemmän heidän taitonsa myös kasvavat (Mönkkönen & Paakkari 2009). Fowlerin (2014a) mukaan pelejä pelatessa oppilaiden tarvitsee todella ajatella mitä he ovat tekemässä, kun taas lajitaitoharjoitteissa pitää keskittyä pelkästään lajitaitoihin. Taitoharjoitteiden jälkeen on aika loppupelille. Mitchell ym. (2013, 11) korostavat loppupelin mahdollistavan oppilaiden päästä soveltamaan pelinomaisia lajitaitoja itse pelitilanteeseen (liitteet 5a & 5b).

### 3.3.2 TGA -mallin mukainen arviointi

Opettajat näkivät yhdeksi TGfU- mallin ongelmista oppilaiden arvioinnin vaikeuden. Opettajat kokevat tekniikkapainotteisen suorittamisen olevan helpommin arvioitavissa kuin pelikäsitykseen perustuvien ongelmanratkaisutaitojen arvioinnin (Butler 1996). Myös Blomqvistin (1997) mukaan pelikäsitys-käsitteen mittaaminen on vaikeaa. Suoraa objektiivista havaintoa käsitteestä ”pelikäsitys” on mahdotonta tehdä, koska tutkimuksen kohteena on muistin toimintaa ohjaava sisältö. Mönkkösen ja Paakkarin (2009) tutkimuksessa opettajat kokivat juuri täsmällisten arviointimenetelmien sekä kriteerien puuttumisen olevan suurin haaste TGfU -mallin toteuttamisessa. Tähän haasteeseen TGA- malli on pyrkinyt vastaamaan. Mitchell ym. (2013) ovat luoneet GPAI (The Game Performance Assessment Instrument) -menetelmän, jonka avulla opettajat pystyvät arvioimaan oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja, liikkumistaitoja pallottomana sekä taidollista suoritusta itse pelitilanteissa Arvioinnin toteuttamisessa tulisi ottaa huomioon seuraavat asiat:

- Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja säännöllistä (formatiivista)
- Arvioinnin tulee olla luotettavaa
- Opetusta suunniteltaessa suunnitellaan samalla mitä arvioidaan
- Arvioinnin tehokkuutta tulee aika ajoin tarkastella, sillä varmistetaan opetuksen ja oppimisen tasapaino. (Mitchell ym. 2013, 43–44.)

GPAI -arviointimenetelmiä on luotu eri pallopelien kategorioille. Yleisimmät GPAI- arviointimenetelmät ovat 1–5 arviointilomake (kuva 6) sekä ns. tukkimiehen kirjanpitosovellus (kuva 7) (Mitchell ym. 2013, 50). Mitchellin ym. (2013) mielestä 1–5 arviointimenetelmä (kuva 6) on tehokas, koska observoijan ei tarvitse merkitä jokaista oppilaan tekemää suoritusta ylös. GPAI- arviointimenetelmän vetovoima on siinä, että opettaja voi itse muokata observoinnin kriteerejä pelin, oppilaiden ja pelialueen mukaan. Tukkimiehenkirjanpito sovellus sopii paremmin pallottelu-, sekä poltto- ja lyöntipelien arviointiin, koska näissä peleissä on maalipelejä selkeästi hitaampi tempo. Se mahdollistaa jokaisen oppilaan suorituksen merkitsemisen. (Mitchell ym. 2013, 50.) Mitchell ym. (2013, 52–55) ovat luoneet myös erilaisia laskukaavoja, joiden avulla oppilaille pystytään laskemaan onnistumisprosentteja taidollisista suorituksista, ongelmanratkaisutilanteista sekä liikkumistaidoista.

### Pelisuorituksen arviointimenetelmä maalipeleihin

Luokka \_\_\_\_\_ Arvioitsija \_\_\_\_\_ Joukkue \_\_\_\_\_ Peli \_\_\_\_\_

Observointipäivät a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

#### Arvioinnin luokittelu:

5= Hyvin tehokas suoritus (aina)

4= Tehokas suoritus (yleensä)

3= Kohtalaisen tehokas suoritus (joskus)

2= Heikko suoritus (harvoin)

1= Erittäin heikko suoritus (ei koskaan)

#### Arvioitavat kohteet sekä kriteerit

- **Taidollinen suoritus:** Oppilas syöttää pelivälineen tarkasti tavoittamalla syötön kohteena olevan pelaajan.
- **Ongelmanratkaisutaidot:** Oppilaat tekevät tarkoituksenmukaisia pelitilanneratkaisuja syöttäessään palloa (esim. syöttö vapaana olevalle pelaajalle josta avautuu maalintekotilanne).
- **Liikkumistaidot:** Oppilaat liikkuvat pallottomina kentällä siten, että he ovat pelattavissa.

Nimi	Taidollinen suoritus	Ongelmanratkaisutaidot	Liikkumistaidot

KUVA 6. Mitchellin ym. (2013) kehittämä GPAI -menetelmän arviointilomake 1–5 (Mitchell ym. 2013, 50). (Suomentanut ja editoinut Junnila 2014)

### Pelisuorituksen arviointimenetelmä pallottelupeleihin

Luokka \_\_\_\_\_ Arvioitsija \_\_\_\_\_ Joukkue \_\_\_\_\_

Peli \_\_\_\_\_

Observointipäivät a) \_\_\_\_\_ b) \_\_\_\_\_ c) \_\_\_\_\_ d) \_\_\_\_\_

#### Arvioitavat kohteet sekä kriteerit

- **Taidollinen suoritus:** Oppilaat lyövät pallon alakautta vastustajan puolelle.
- **Ongelmanratkaisu:** Oppilaat tekevät tarkoituksenmukaisia pelitilanneratkaisuja siitä milloin tulisi lyödä pitkä tai lyhyt lyönti
- **Liikkumistaidot:** Oppilaat palaavat valmiusasentoon pallon lyönnin jälkeen.

#### Kirjaamismenetelmä

- Tee merkintä arvioinnin kohteena olevaan kohteeseen esimerkiksi tukkimiehen kirjanpidolla.
- Tee merkintöjä jokaisen pelaajan suorituksista. Pyri arvioimaan tekikö oppilas pelitilanteen kannalta sopivan (S) tai epäsovivan (ES) ratkaisun. Lisäksi pyri arvioimaan tehtiinkö tämä ratkaisu tehokkaalla (T) vai epätehokkaalla (ET) tavalla.

	Taidollinen suoritus		Ongelmanratkaisu		Liikkumistaidot	
	T	ET	S	ES	S	ES
Nimi						

KUVA 7. GPAI -arviointimenetelmän pohjalta luotu tukkimiehenkirjanpito malli (Mitchell ym. 2013, 50–51). (Suomentanut ja editoinut Junnila 2014)

## 4 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, minkälaiset valmiudet palloilun peruskurssit suorittaneilla liikuntapedagogiikan opiskelijoilla oli opettaa kouluissa pelikeskeistä palloilunopetusta. Lisäksi pyrin selvittämään, olivatko sukupuoli, palloilukokemus tai palloilun syventävät opinnot (LPEA020) yhteydessä vastauksiin. Näiden asioiden yhteyksiä pyrin selvittämään seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

*1. Minkälaiset valmiudet liikuntapedagogiikan opiskelijoilla on opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta kouluissa?*

*1.1 Miten he ymmärtävät pelikeskeisyyden?*

*1.2 Minkälaista tietoa opiskelijoilla on TGfU -mallista?*

*1.3 Millainen on pelikeskeisen palloilutunnin rakenne opiskelijoiden mielestä?*

*1.4 Kuinka oppilaiden pelikäsitystä voidaan kehittää opiskelijoiden mielestä?*

*2. Minkälaisia valmiuksia opiskelijoilla on hyödyntää taktisesti samankaltaisten pelien yhtäläisyyksiä opetuksessaan?*

*2.1 Osaavatko opiskelijat yhdistää pallopelejä toisiinsa sukulaisuussuhteiden perusteella?*

*2.2 Miten näiden sukulaisuussuhteiden ymmärtäminen helpottaa opettajan ja oppilaan toimintaa?*

Lisäksi vapaasti valittavan palloiluintervention (LPEV002) avulla oli tarkoitus selvittää liikuntapedagogiikan opiskelijoiden mielipiteitä TGA -mallista ja sen mahdollisesta soveltuvuudesta peruskouluun seuraavien kysymysten avulla:

*3. Kokivatko opiskelijat LPEV002 -kurssin hyödylliseksi?*

*4. Oliko sukupuolella, palloilukokemuksella tai LPEA020 -kurssilla yhteyttä LPEV002 -kurssin koettuun hyödyllisyyteen?*

*5. Interventioon osallistuneiden mielipiteet TGA -mallin hyödyistä ja haitoista?*

## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 5.1 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen suunnittelu, toteutus, interventio ja aineiston keruu tapahtuivat keväällä 2015. Tutkimukseen osallistui kaksi erillistä ryhmää. Interventioon osallistunut *interventioryhmä* osallistui järjestämälleni palloilun viikonloppukurssille TGA -mallista (LPEV002) liikunta rakennuksella (26.–27.4.2015). Interventioon osallistunut ryhmä vastasi ensimmäiseen kyselylomakkeeseen (liite 1) intervention alussa. Kysely oli paperinen versio kyselystä. Interventioon osallistunut ryhmä vastasi myös toiseen kyselylomakkeeseen kurssin lopussa (liite 2). Tämän lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus ansaita kurssista yksi opintopiste kirjoittamalla TGA-mallista käsitekartta omalla ajallaan. *Verrokkiryhmä* vastasi ensimmäiseen kyselylomakkeeseen (liite 1) internetissä. Aineiston analysointi tapahtui kesän 2016 aikana.

### 5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko muodostui Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan liikuntapedagogiikan opiskelijoista. Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta edellytettiin palloilun perusopintojen hyväksytyt suorittaminen. Palloilun perusopintoihin kuuluivat seuraavat kurssit: liikuntadidaktiikan peruskurssi 1, (LPEP005), liikuntadidaktiikan peruskurssi 2 (LPEP006), liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1 (LPEA003) sekä liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2 (LPEA004). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että ensimmäisen ja toisen vuosikurssin liikuntapedagogiikan opiskelijat eivät voineet osallistua tutkimukseen, sillä palloilun perusopinnot suoritetaan yleensä loppuun opintojen kolmannen vuoden loppuun mennessä. Palloilun peruskurssien suorittamista edellytettiin vastaajilta siitä syystä, että palloilun perusopinnot olivat niille opiskelijoille, jotka eivät valinneet palloilun syventävää kurssia (LPES020), ainoat palloilukurssit ennen heidän siirtymistään opettajiksi koulumaailmaan. Näin voitiin siis olettaa, että heidän valmiutensa opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta olivat muodostuneet edellä mainittujen palloilun perusopintojen aikana. Lisäksi huomioitavaa on, että AMK -pohjaiset liikunnanohjaajat (1kpl) eivät olleet suorittaneet liikuntadidaktiikan peruskursseja 1 & 2 (LPEP005 & LPEP006) liikuntatieteellisessä tiedekunnassa, vaan he olivat saaneet hyväksiluettua kyseiset kurssit aiempiin opintoihinsa perustuen.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 64 opiskelijaa. Näistä 64 opiskelijan vastauksesta lopulliseen

aineistoon valittiin 57 (n=57). Lopullisesta aineistosta poistaminen johtui joko opiskelijan antamista liian vajaista vastauksista tai siitä, ettei hän ollut opiskelijat olleet suorittanut palloilun perusopintoja. Internetpohjaiseen kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 35 opiskelijaa, joista 12 oli miehiä ja 23 naisia. Näistä 35 vastaajasta 23 vastasi kyselylomakkeen kaikkiin kysymyksiin. Vastauksensa keskeyttäneiden vastaukset ovat myös mukana tutkimusaineistossa, sillä niistäkin saatiin arvokasta tietoa tutkimukseen.

Interventiovaiheeseen osallistui 24 opiskelijaa, joista kaksi opiskelijaa ei ollut suorittanut ollenkaan palloilun perusopintoja. Lopullinen tutkimusjoukko interventiovaiheesta rajattiin edellä mainitusta syystä 22 opiskelijaan (n=22), joista miehiä oli 14 ja naisia 8.

### **5.3 Aineiston keruu**

Aineiston keruu suoritettiin neljässä vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa interventioon osallistuneet opiskelijat vastasivat LPEV002 -kurssin alussa kyselylomakkeeseen (liite 1). Toisessa vaiheessa LPEV002 -kurssille osallistunut interventioyryhmä vastasi toiseen kyselylomakkeeseen kurssin päätyttyä (liite 2). Interventioon osallistuneet opiskelijat vastasivat paperisiin versioihin kyselylomakkeista. Aikaa vastaamiseen ei ollut millään tavalla rajoitettu, mutta jokaisen tuli vastata kyselylomakkeeseen henkilökohtaisesti. Interventio järjestettiin Jyväskylän yliopiston liikuntarakennuksessa yhden viikonlopun aikana (26–27.4.2015). Intervention loputtua opiskelijoilla oli kolme viikkoa aikaa palauttaa heidän kirjoittamansa käsitekartat TGA –mallista, joka oli samalla aineiston keruun kolmas vaihe. Ne opiskelijat jotka palauttivat käsitekartan kolmen viikon kuluessa, saivat kurssista myös opintopisteen.

Neljännessä vaiheessa kyselylomakkeesta (liite 1) luotiin nettikyselylomake johon liikuntapedagogiikan opiskelijat saivat vastata omalla vapaa-ajallaan internetissä. Kyselylomake avautui opiskelijoille 28.4.2015, intervention (LPEV002) jälkeen, ja aineisto kerättiin kevään 2015 aikana. Kutsu kyselylomakkeen täyttämiseen (liite 4) välitettiin liikuntapedagogiikan opiskelijoille Facebookin eri ryhmien (Sporticus & -11 vuosikurssi) sekä liikuntatieteellisen tiedekunnan aktiivisten vuosikurssien sähköpostilistojen kautta. Opiskelijat saivat siis vapaa-ajallaan vastata tähän kyselylomakkeeseen. Osittain teknillisistä ongelmista johtuen osa vastaajista ei vastannut kaikkiin kysymyksiin kyselylomakkeesta. Internetpohjainen kyselylomake oli suunniteltu niin, että tiettyihin kysymyksiin oli pakko vastata. Näin kysymyksiin piti siis vastata siinä järjestyksessä,

jossa ne oli esitetty. LPEV002 -kurssille osallistuneita opiskelijoita oli henkilökohtaisesti kielletty vastaamasta uudelleen tähän liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvien opintojen jälkeen saavutettua osaamista kartoittavaan internetpohjaiseen kyselylomakkeeseen.

#### **5.4 Intervention (LPEV002 -kurssin) rakenne**

LPEV002 -kurssin tavoitteena oli esitellä TGA -mallia liikuntapedagogiikan opiskelijoille. Opiskelijat osallistuivat tälle kurssille vapaaehtoisesti ja ilmoittautuivat siihen korppijärjestelmän kautta. Ilmoitus kurssista ja ohjeet ilmoittautumiseen lähetettiin liikuntatieteellisen tiedekunnan eri vuosikurssien sähköpostilistojen kautta (liite 3). Tutkittavan kurssin kaikki 24 paikkaa täyttyivät jo hyvissä ajoin ennen kurssin alkua. Interventioviikonlopun aikana oli yhteensä kuusi demoa, kolme molempina päivinä. Yhden demon kesto oli 90 minuuttia. Kurssin aikataulu (liite 3).

Kurssin sisältö rakentui Reginan yliopiston (University of Regina) järjestämän palloilukurssin, *Developmental Games and Sports (KHS233)*, sekä kyseisellä kurssilla käytetyn kirjan, *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18* pohjalta (Mitchell ym. 2013). Osa kurssilla pitämistäni käytännön harjoitteista olivat täysin samoja, joita tehtiin KHS233 kurssin aikana. Lupa samojen harjoitteiden käyttöön oli saatu Reginan yliopiston palloilun lehtorilta Kathy Fowlerilta 15.12.2014 (Fowler 2014b).

Kurssin ensimmäisellä demolla opiskelijat vastasivat alkukyselyyn (liite 1). Tämän jälkeen loppudemo käytettiin TGA -mallin teoriapohjaan sekä rakenteeseen ja siihen liittyvien avainkäsitteiden (*pelikeskeisyys, pelien sukulaisuussuhteet, ongelmanratkaisutaidot* sekä *pelikäsitys*) käsittelemiseen. Kurssin toisella demolla siirryttiin käytännön harjoituksiin palloilussa. Tämän demon tavoitteena oli konkreettisesti osoittaa opiskelijoille, miten samankaltaisia samansukuiset pelit ovat. Lisäksi tavoitteena oli harjoitteiden kautta osoittaa opiskelijoille, mitä eroa on suljetun taidon ja avoimen taidon harjoittelemisella. Kolmannella demolla pureuduttiin syvemmin itse TGA -mallin mukaisen palloilutunnin rakenteeseen: alkupeli, kysymykset, harjoitteluvaihe ja lisää peliä (liitteet 5a & 5b).

Sunnuntain ensimmäisellä demolla opiskelijat jaettiin kolmen hengen ryhmiin. Jokainen ryhmä pyrki toteuttamaan *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*, kirjasta löytyneen tuntisuunnitelman mukaisen palloilutunnin. Tuntisuunnitelmat valittiin sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että jokaisesta palloilun alaluokasta tuli yksi pelimuoto mukaan (pallottelupelit= lentopallo, maalipelit= jalkapallo, tarkkuuspelit= keilaus sekä poltto -ja



lyöntipelit= pesäpallo). Ensimmäisen demon aikana opiskelijat suunnittelivat tunnit suomentamansa tuntisuunnitelmalomakkeen pohjalta. Toisen demon aikana opiskelijat opettivat toisilleen nämä TGA -mallin mukaiset tunnit. Palloilusali oli jaettu kahteen osaan, ja salissa pyöri samaan aikaan kaksi opetusta. Yhden tunnin tuntisuunnitelma oli supistettu noin 15 minuuttiin, jotta jokaisen opetustuokion jälkeen jäi 5 minuuttia aikaa myös keskustelulle. Kurssin kuudes eli viimeinen demo käytettiin edellisten opetustuokioiden läpikäymiseen sekä yleiseen keskusteluun TGA -mallin vahvuuksista ja heikkouksista. Lisäksi keskusteluaikaa jätettiin sille, että oliko *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*, kirjan sisältämät tuntisuunnitelmat toteuttamiskelpoisia. Kurssin lopuksi opiskelijat vastasivat vielä kyselylomakkeeseen (liite 2).

## 5.5 Tutkimusmenetelmät

Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Tällaisesta tutkimusmenetelmien sekoituksesta käytetään myös termiä *mixed methods* (Creswell & Plano-Clark 2007, 6). Mixed methods menetelmän avulla määrällinen ja laadullinen tutkimusote saadaan täydentämään toisiaan. Näin päästään myös kokonaisvaltaisempaan lopputulokseen tutkimuksen tuloksista (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136; Creswell & Plano Clark 2007, 7.) Heikkilä (2014, 16) puhuu myös tutkimusmenetelmien yhdistämisen puolesta, sillä tällöin saadaan yhdistettyä tutkimusmenetelmien erilaiset lähestymistavat toisiinsa; laadullisessa tutkimuksessa ilmiöitä pyritään ymmärtämään yksilön kannalta, kun taas määrällisessä tutkimuksessa ilmiö kuvataan numeerisen tiedon pohjalta ja pyritään jonkin verran yleistämään tuloksia.

Interventioon osallistuneet opiskelijat vastasivat toiseen kyselylomakkeeseen (liite 2), joka koostui 17 väittämästä. Niillä kartoitettiin opiskelijoiden mielipiteitä LPEV002 -kurssista sekä TGA -mallista. Mittarina käytettiin 5-portaista likert-asteikkoa (1=Täysin eri mieltä, 2=Hieman eri mieltä, 3=En osaa sanoa, 4= Jokseenkin samaa mieltä ja 5=Täysin samaa mieltä).

### 5.5.1 Tilastolliset menetelmät

Aineiston tilastollista analyysia tein SPSS (IBM SPSS Statistics 22) ohjelmalla. Interventoryhmän aineisto kirjattiin paperilta SPSS -ohjelmaan. Internetpohjaisen kyselylomakkeen data tallentui suoraan SPSS -muotoon. Kahden riippumattoman otoksen keskiarvojen eroa testattiin riippumattomalla t-testillä. Tilastollisen merkitsevyyden rajana oli ( $p < 0.05$ ). Aineiston analysoinnissa otettiin huomioon myös ne, jotka eivät olleet vastanneet kyselylomaketta loppuun asti. Tästä syystä tulosten tulkinnassa käytin prosentuaalisia suhteosuuksia, jolloin saatiin todenmukaisempi kuva vastauksista. Prosenttisuhdeosuuksien lisäksi muuttujien kuvailussa käytettiin keskiarvoja sekä keskihajontoja. Eri ryhmien vastauksien vertailussa käytin myös khiin neliö- testiä sekä Fischerin testiä, koska tarkastelun kohteena oli diskreettejä (luokittelu- ja järjestysasteikollisia) muuttujia (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 115.)  $\chi^2$  tulos silloin, kun luokassa oli alle 50 % tapauksia ilmoitetaan maininnalla ”ei täysin luotettava”. Tilastollisen merkitsevyyden rajana oli ( $p < 0.05$ ). Toisessa kyselylomakkeessa käytettiin LIKERT 1-5 asteikkoa, jonka tuloksia käsiteltiin riippumattomalla t-testillä sekä ristiintaulukoinnilla. Näidenkin tulosten tilastollisen merkitsevyyden rajana oli ( $p < 0.05$ ).

### 5.5.2 Laadulliset menetelmät

Laadullisen aineiston tulkinnassa käytin teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 91) mukaan sisällönanalyysiä voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Tällä menetelmällä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Teorialähtöinen sisällönanalyysi nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteettiin (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 97). Tässä tutkimuksessa teoriapohja perustui TGA –malliin. Tämä malli siis ohjasi aineiston hankintaa, raportointia sekä analyysiä (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 99). Grönforsin (1982, 161) mukaan sisällönanalyysillä saadaan järjestettyä kerätty aineisto ainoastaan johtopäätösten muodostamista varten. Tässä tutkimuksessa näitä avoimia kysymysvastauksia kvantifioitiin määrälliseen muotoon, joka on mahdollista tehdä aineiston luokittelun jälkeen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 120–121). Kvantifioinnin avulla on laadulliseen aineistoon mahdollista päästä paremmin kiinni ja varmistaa se, ettei tutkimuksen tulokset perustu pelkästään tuntumaan. Vaikka laskeminen systematisoi analyysiä, on huomioitava tutkijan intressien sekä tutkimustehtävien vaikuttavan niin laskemistapaan kuin laskemisen kohteiden valintaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Osa ensimmäisen kyselylomakkeen kysymyksistä oli avoimia kysymyksiä (kysymykset 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16b sekä 17. (liite 1). Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa otin huomioon avoimien kysymysten muodostamia mahdollisuuksia. Hirsijärven ym. (2009, 199) mukaan avoimilla kysymyksillä voidaan saada esiin näkökulmia, joita tutkija ei ole etukäteen osannut ajatellakaan. Lisäksi avoimiin kysymyksiin vastaaminen osoittaa vastaajan tietämyksen aiheesta, eikä arvailulle jätetä niin paljoa mahdollisuuksia. Tätä kautta kvantifioin osan avoimien kysymysten vastauksista luokiteltavaan numeeriseen muotoon. Kysymyksen 6: ”*Kerro oma palloilutaustasi yhdellä lauseella?*” vastauksien perusteella luokittelin vastaajat kolmeen eri pääluokkaan palloilukokemuksen perusteella. Luokiksi muodostuivat:

1. Kokeneet palloilijat (n=34):

*”Jääkiekkoa ja jalkapalloa kilpatasolla sekä pelaajana ja tuomarina”(t2)*

*”20 vuotta jääkiekkoa, 10 vuotta jalkapalloa ja 25 vuotta viikottain palloilun parissa.”(t4)*

*”Melko monipuolinen. Koripalloa naisten SM-sarjassa, jalkapalloa naisten ykkösessä, muuten vapaa-ajalla esim. tennistä ja jalkapallon valmentajan hommia. Nyt tosin olen jo kaikesta ns. eläkkeellä.” (t39)*

2. Harrastelijapalloilijat (n=8):

*”Olen pihapelipalloilija.”(t3)*

*”Monipuolisesti vähän kaikkea harrastepohjalta.”(t33)*

*”Monipuolinen harrastetason pelailu.”(t45)*

3. Kokemattomat palloilijat (n=15):

*”ei palloilutaustaa”(t7)*

*”Ei oikein ole”(t16)*

*” En ole harrastanut palloilua, ainoastaan muutamia kertoja pelailut kavereiden kanssa.” (t18)*

Kysymyksen 8 ”*Mitä on mielestäsi pelikeskeinen opettaminen? (Vastaa kahdella lauseella)*” analysoinnissa kvantifioin vastaukset kyllä (1) tai ei (0) muotoon. Kyllä tarkoitti, että vastaaja tiesi mitä pelikeskeisyydellä tarkoitetaan. Tässä esimerkkejä, kuinka opiskelijat osoittivat tietämyksensä:

*”Opetuksessa painopiste on pelaamisessa. Pelaamisen kautta opitaan muita palloilun tavoitteita.” (t1)*

*”Pelataan paljon erilaisia pelejä, joiden kautta opitaan palloilua.” (t2)*

*”Suurin osa opetuksesta toteutetaan erilaisten pelisovelluksien kautta. Tekniikoiden oppiminen tapahtuu pelitilanteiden kautta.” (t4)*

Myös tietämättömyyttä pelikeskeisyys käsitteestä löytyi tutkimusjoukosta:

*”En tiedä määritelmää.” (t3)*

*”Opetetaan pelkkää tekniikkaa ja taktiikkaa. Ei oteta huomioon pelin hauskuutta ja tekemisen hauskuutta niin paljoa.” (t8)*

*”Opetetaan eri lajien kautta uusia taitoja.” (t29)*

Kysymyksessä 10: *”Liikuntapedagogiikan opintojesi pohjalta, kerro minkälainen olisi suunnittelemasi palloilutunnin (60min) rakenne?”*, vertasin opiskelijoiden vastauksia TGA -mallin mukaiseen palloilutunnin rakenteeseen (peli-harjoittelu-peli). Mikäli opiskelijoiden vastauksien sekä TGA -mallin mukaisen tuntirakenteen väliltä löysin yhteyden, kvantifioitiin avoimet vastaukset kyllä (1) muotoon.

*”pelinomainen lämmittelypeli ”pienpeli” n. 15min, harjoitellaan tiettyä pelitilannetta pelissä, joka esiintyi myös alkulämmittelypelissä n. 20 min, tekniikan harjoittelua n. 10min ja lopuksi itse peliä n. 15min.” (t27)*

*”1. Pelaileva/leikkivä alkulämpö 15min 2. Jokin leikinomainen tekniikkaa ja kognitiivisuutta kehittävä harjoite 10min 3. jokin välttämättä ei palloiluun liittyvä kiva hassuttelu välipala esim. mitä tehtiin koulupalloilussa. 5min 4. Pelinomainen harjoite missä kehitetään jotain taktista asiaa 15–20min 5. Isoa peliä, tarvittaessa sovelletut säännöt.” (t44)*

*”-5min alkurinki jossa keskustellaan, -10–15min alkulämpöpeli, jossa tärkeänä aspektina sos. yhteenkuuluvuus, -10min tekniikan treenaamista, -Loppuaika jonkinlaista peliä, teemalla tai ilman.” (t55)*

Osan vastauksista kvantifioin ei (0) muotoon:

*”15–20 min lämmittelyä ryhmähenkeä nostattavin harjoituksin 15–20 min tekniikkaharjoittelua 20–30 min pelaamista.” (t1)*

*”Lämmittelyä ja tekniikoita alkuun. Ryhmähenkeä kohottavia aktiviteetteja ym. Tekniikoiden harjoittelua, minkä jälkeen pelejä.” (t29)*

*”1. Lämpö 10min 2. Tekniikat 20min. 3. Pienpelit 15min 4. Iso peli 15min” (t46)*

Kysymystä 11: *”Miten kehittäisit oppilaiden pelikäsitystä palloilutunnilla? Max. 3 keinoa, sekä kysymystä 15: ”Koulussa opettamallasi jalkapallotunnilla ilmenee tilanne, jossa kaikki pelaajat juoksevat toistuvasti pallon perässä ja ovat näin ollen samassa ”kasassa” pelikentällä. Miten toimit liikunnanopettajana tässä tilanteessa max. 4 keinoa.”*, analysoin sen mukaan, viittasivatko opiskelijat ollenkaan oppilaiden kognitiivisten taitojen haastamiseen kysymysten, keskustelujen tai ohjatun oivaltamisen avulla. Kognitiivisuus on hyvin keskeisessä asemassa TGA -mallissa, joten siksi näistä vastauksista etsin juuri kognitiivisuuteen viittaavia asioita. Tämän jälkeen aineistosta kvantifioin avoimet vastaukset kyllä (1) tai ei (0) muotoon ja kysymyksistä muodostettiin uusi mittari: *”Kehittäisi oppilaiden pelikäsitystä aktivoimalla oppilaiden omaa ajattelua”*. Esimerkkejä kyllä vastauksista:

*”Pelissä tulevilla huomioilla (pelitilanne ja siitä kumpuavat ongelmat --> pysäytetään peli ja pohditaan tilanteita sekä ratkaisuja. Mitä tarvitsee muuttaa..? Miten tätä voisi harjoitella..?) Lähtisin pelistä liikkeelle ja siinä vastaan tulevat ongelmat voisi purkaa tekniikkaharjoittelussa tai pelikäsityksen avartamisessa” (t6)*

*”Pysäytän pelin ja pyydän oppilaita miettimään mikä omassa sijoittumisessa on väärin, mietitään mikä olisi oikein. Pitäisin sellaisia harjoitteita jossa oikeaa sijoittumista kentällä harjoitellaan.”(t8)*

*”Pysäytän pelin ja kysyn ohjatun oivaltamisen kautta kysymyksiä pelin sujumisesta ja miten sitä voisi parantaa. Lisään peliin sääntöjä esimerkiksi tietyt ihmiset saavat liikkua tietyllä alueella, rajojen kautta levitetään peliä.” (t20)*

Suuri osa opiskelijoista lähtisi ratkaisemaan ongelmatilanteita opettajajohtoisesti. Oppilaiden omalle ajattelulle ei vastauksissa annettu tilaa:

*”Pelitilanteissa käydään läpi eri asioita, pienpeliharjoitteet, opettajajohtoisesti esim. ennen tuntia.” (t39)*

*”Pelinomaisilla harjoitteilla, kesken pelin kommentoimalla/antamalla palautetta, vanha kunnon kuiva teoria.” (t41)*

*”Harjoitteiden piirtäminen taululle+käytännössä kokeilu, -pienpelit, jossa kaikille oma rooli.” (t50)*

Kysymyksessä 12: *”Minkälaisiin alaluokkiin pallopelit voidaan jakaa sukulaisuussuhteidensa mukaan? Max 4. Lausetta”*, selvitin osasivatko opiskelijat nimetä kaikki neljä pallopelien alaluokkaa. Tämänkin avoimen kysymyksen kvantifioin kyllä (1) tai ei (0) muotoon.

Kysymyksen 14 avulla: *”Missä järjestyksessä opettaisit seuraavat lajit lukuvuoden aikana? Sinun ei tarvitse ottaa huomioon vuodenaikoja. Sijoita ainoastaan lajin numero aikajanelle”*, selvitettiin opiskelijoiden kykyä yhdistellä eri pallopelejä toisiinsa sukulaisuussuhteen avulla. Samalla selvitin myös sitä, sijoittaisivatko he saman sukulaisuuden pelit peräkkäin aikajanelle. Tätä kautta kvantifioin vastaukset joko kyllä (1) tai ei (0) muotoon.

Kysymyksen 16b: *”Jos TGfU on sinulle tuttu niin mikä on TGfU -mallin pääidea?”*, avulla pyrittiin varmistamaan vastaajien tietämystä kysymykseen 16 a): *”Onko Teaching Games for Understanding eli TGfU -malli sinulle tuttu?”* Eli mikäli vastaaja oli vastannut 16a) kysymykseen ”kyllä”, varmistettiin tämä tieto kysymyksen 16b) avulla. Esimerkkejä tietämyksestä:

*”TGFU eli teaching games for understanding menetelmän mukaan peliä opetetaan pelaamalla. Pelin kautta oppilaat oivaltavat ja oppivat pelin idean ja kehittävät pelikäsitystään.” (t1)*

*”Opettaa palloilua eri lajien pelikäsitysten kautta ja ymmärtämällä lajia, enemmän kuin lajin tekniikoiden kautta.” (t14)*

*“TGFU = Teaching Games for Understanding. Eli ajatus on juurikin se, että oppilaille opetetaan ennen kaikkea palloilusta pelikäsitystä ja lajien sukulaissuhteita, ei niinkään hiota tekniikoita.”(t26).*

### **5.5.3 Käsitekarttojen analyysi**

Käsitekarttojen analyysissä käytin deduktiivista eli teoriapohjaista sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven (2009, 113) mukaan deduktiivisen analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehykseen, joka voi olla teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriapohjana sisällönanalyysissäni käytin TGA –mallin kehittäjien Mitchellin ym. (2013) teosta: *Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Prosessi eteni siten, että ensimmäiseksi luokittelin edellä mainitun TGA

–mallin pohjalta teoreettisia pääluokkia, joita etsin käsitekartoista. Tätä vaihetta kutsutaan analyysirungon muodostamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 113). Teoriatieto on peräisin TGA –mallista, mutta kaikkia teorian ulottuvuuksia en voinut ottaa mukaan, sillä niitä ei ehditty palloilukurssillani (LPEV002) käymään läpi. Pääluokkia tuli teorian pohjalta yhteensä viisi: 1. Pelikeskeisyys, 2. TGA –mallin mukaisen tunnin eteneminen, 3. TGA –mallin mukainen arviointi, 4. Palloilupelien väliset sukulaisuussuhteet sekä 5. TGFU. Lisäksi jokaiselle pääluokalle muodostui useita alaluokkia (kuva 8).

Induktiivisessa sisällönanalyysissä otetaan huomioon kaikki asiat, jotka aineistosta on poimittavissa, vaikka ne eivät olekaan suoraan yhdistettävissä analyysirunkoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Teoriapohjan ulkopuolelta muodostui täten kuudes luokka: *Muut*, jonka alle muodostui yhteensä 15 alaluokkaa. Alaluokat sisälsivät asioita jotka eivät olleet yhdistettävissä kurssin LPEV002 aikana käsiteltyyn TGA –teoriapohjaan. Luotuani luokittelukriteerit, taulukoin systemaattisesti vastaajien käsitekarttoja excel –taulukoon. Taulukkoon merkitsin jokaisen vastaajan kohdalta ne asiat, joihin hän käsitekartassaan viittasi (liite 14).

<p><b>PÄÄLUOKAT:</b></p> <p><b>1. PELIKESKEISYYS</b></p> <p>1.1 Pelimuoto</p> <p>1.2 Taktinen tietoisuus eli pelikäsitys (Mitä pitää tehdä?)</p> <p>1.3 Taidollinen suoritus sekä pelinomaisuus (Miten pitää tehdä?)</p> <p><b>2. TGA –MALLIN MUKAINEN TUNTISUUNNITELMA (Peli-kysymykset-harjoittelu-peli)</b></p> <p>2.1 Alkupeli (Pienpelit)</p> <p>2.2 Kysymykset (ongelman ilmeneminen, johdattelu harjoitteluun)</p> <p>2.3 Pelinomaiset harjoitteet (avoimet taidot)</p> <p>2.4 Loppupeli (näkykö harjoitellut asiat pelissä)</p> <p>2.5 Pelin muokkaaminen (eriyttäminen)</p> <p>2.6 TGA –kirjan hyödyt (valmiit tunsarit)</p> <p><b>3. TGA –MALLIN MUKAINEN ARVIOINTI</b></p> <p><b>4. PELIEN SUKULAISUUSSUHTEIDEN HYÖDYNTÄMINEN (lukuvuoden suunnittelu)</b></p> <p>4.1 Pelien väliset sukulaisuussuhteet</p> <p><b>5. TGFU</b></p> <p>5.1 Miksi luotu?</p> <p>5.2 Teoriapohja TGA –mallille</p> <p>5.3 Hankala opettajille</p> <p><b>6. MUUT</b></p> <p>6.1 Tilannesidonaisuus ryhmän mukaan</p> <p>6.2 Oppilaat eivät motivoitu TGA -mallista</p> <p>6.3 TGA –mallin kysymykset auttaa keskittymään</p> <p>6.4 TGA –malli pienentää kynnystä mennä palloilemaan vapaa-ajalla</p> <p>6.5 Aivot ylikuormittuu TGA –mallin takia</p> <p>6.6 TGA -malli on kaavamainen (ei tarjoa liikkumavaraa)</p> <p>6.7 Kokemattomat hyötyvät, parhaat turhautuvat ja toisinpäin TGA -mallissa</p> <p>6.8 Opettaja säästyy luomisen tuskalta TGA -mallissa</p> <p>6.9 TGA –malli ohjaa kilpailusuuntautuneisuuteen</p> <p>6.10 TGA –malli vaatii opettajan asiantuntemusta</p> <p>6.11 Lajitekniikoiden oppiminen kärsii TGA -mallissa</p> <p>6.12 Taitoharjoittelua vasta kun taktinen ymmärrys on tarpeeksi hyvä</p> <p>6.13 Soveltaisiin TGA -mallia, mutten käyttäisi sellaisenaan</p> <p>6.14 Aivojen hermoradat kehittyvät paremmin TGA -mallin avulla</p> <p>6.15 TGA –malli on uuden OPS:n mukainen</p>
--

KUVA 8. Teoreettiset pää-, sekä alaluokat TGA –mallin pohjalta, joita etsittiin käsitekartoista.

## 5.6 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan validiteetin sekä reliabiliteetin käsitteillä. Metsämuurosen (2006, 64) mukaan molemmilla termeillä viitataan tutkimuksen luotettavuuteen. Reliabiliteetilla pyritään kuvaamaan, onko tutkimus toistettavissa, kun taas validiteetilla pyritään saamaan selville, kuinka hyvin tutkimuksessa on mitattu niitä asioita, mitä sen avulla oli tarkoitus mitata. Hirvosen (2009) mielestä hyvän validiteetin kriteeri on se, että tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimuksen sisältämät kysymykset ovat oikeanlaisia. Metsämuurosen (2006, 57) mukaan validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen sekä sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla viitataan tutkimuksen yleistettävyyteen, kun taas sisäisellä validiteetilla tutkimuksen sisäiseen luotettavuuteen (käsitteiden hyvyys, teorian sopivuus, mittarin muodostaminen sekä mittauksen virhelähteet). Tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 57 liikuntapedagogiikan opiskelijaa mikä on Opetushallituksen (2016) mukaan täsmälleen sama määrä mitä vuonna 2016 hyväksyttiin liikuntatieteelliseen tiedekuntaan opiskelemaan liikuntapedagogiikkaa. Näin ollen tutkimuksen voidaan katsoa edustavan ulkoiselta validiteetiltään varsin hyvin liikuntapedagogiikan opiskelijoita ja varsinkin niitä, jotka ovat suorittaneet palloilun perusopinnot. Kyselylomakkeissa esitetyt kysymykset perustuivat pitkälti TGA –mallin mukaisiin käsitteisiin ja sen sisältämiin ilmiöihin, eivätkä tutkijan omiin ajatuksiin mikä parantaa tutkimuksen sisäistä validiteettia. Kirkin & Millerin (1986) mukaan on kuitenkin otettava huomioon, että tutkimuksessa voi ilmetä virheitä tutkijan nähdessä suhteita ja periaatteita virheellisesti tai kysyttäessä vääränlaisia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa tutkija analysoi yksin tuloksia, jolloin myöskään vuoropuhelua tutkijoiden välillä ei ole ollut.

Hirvonen (2009) kuvaa tutkimuksen reliabiliteetin olevan hyvä, mikäli tulokset eivät ole sattuman aiheuttamia. Samoissa olosuhteissa pitäisi saada siis samanlaiset tulokset. Liikuntapedagogiikan opiskelijoille suunnattu ensimmäinen kyselylomake on toistettavissa sellaisenaan, mutta on huomioitava, että muutokset liikuntapedagogiikan palloilun opinnoissa saattavat muuttaa opiskelijoiden vastauksia. Tutkijan johtaman intervention (LPEV002) sisällöt ovat myös toistettavissa, mutta huomionarvoista on kuitenkin se, että kurssille osallistuneet opiskelijat vaikuttivat yleiseen ilmapiiriin ja ryhmähengen sekä osallistuivat omista näkökulmistaan erinäisiin keskusteluihin kurssin aikana. Tämän (LPEV002) -ryhmän kanssa toteutunut vuorovaikutus olisi tuskin toistettavissa sellaisenaan, mikäli kurssi järjestettäisiin uudelleen. Kurssin aikana tapahtuneet satunnaiset tapahtumat saattoivat muokata siis interventioon osallistuneiden opiskelijoiden ajattelua ja käsityksiä TGA –mallista intervention aikana. Myöskään opettajan toiminta ja asema



vertaisopiskelijana ei ole täysin toistettavissa, vaikka kurssin sisällöt sitä ovat. Lisäksi arvioitaessa tutkimuksen toistettavuutta on huomioitava se, ettei TGA –mallista monella ole samaa kokemuspohjaa kuin tutkijalla, Kanadan opintojensa myötä. Kyselylomakkeen sisältäessä avoimia kysymyksiä lisäsi se samalla luotettavuutta siitä, minkälainen tietämys/käsitys opiskelijalla oli kysytystä aiheesta. Lisäksi interventioon osallistuneiden avoin palaute kurssista tuki heidän vastauksiaan kyselylomakkeisiin, se lisäsi samalla tutkimuksen luotettavuutta.

Mikäli kyselylomake laaditaan itse, tulee se Tähtisen, Laakkosen sekä Brobergin (2011) mukaan esiteltä varsinaista tutkimusryhmää vastaavilla henkilöillä. Ensimmäisen kyselylomakkeen esiteltä tapahtui Sääkslahden graduseminaariryhmässä 16.11.2014. Testin jälkeen kyselylomaketta tiivistettiin ja hieman muokattiin ymmärrettävyyden parantamiseksi. Toisen kyselylomakkeen laatimisessa esiteltästä ei ollut mahdollista suorittaa, mutta suunnitteluvaiheessa liikuntatieteellisen tiedekunnan palloilun lehtoreilta kysyttiin ohjeistusta sekä mielipiteitä kyselylomakkeesta. Myös tutkijan graduohjaajaa oli apuna toisen kyselylomakkeen kehittämisessä.

Kuten *tutkimusmenetelmät* osiossa jo kuvailin, tässä tutkimuksessa käytettiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Hirsijärven ym. (2009, 162) mukaan täysi objektiivisuus laadullisessa tutkimuksessa on täysin mahdotonta tutkijan ja tietouden nivoutuessa toisiinsa. Tällöin selvitykset ovat aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, jossa tutkimus tapahtuu.

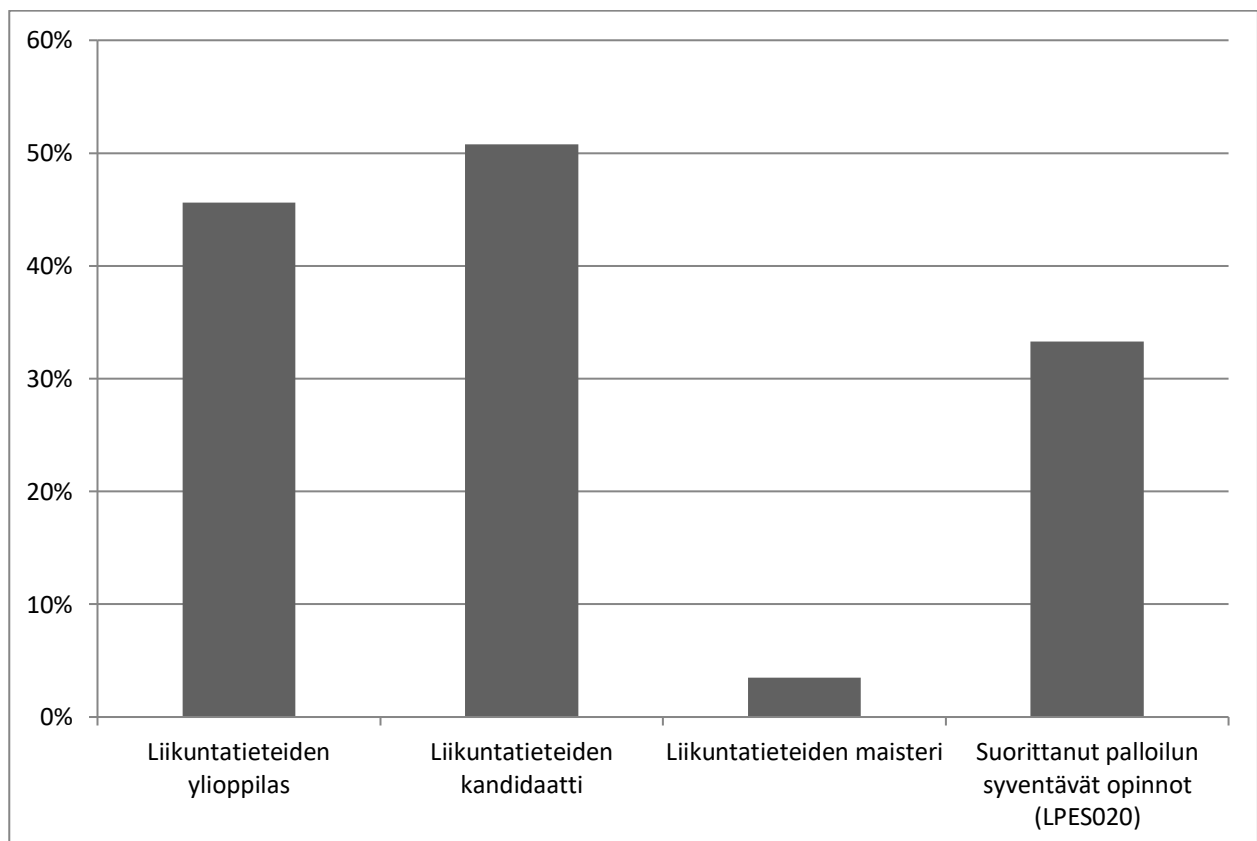
Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman tarkasti esiin tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä pelikeskeisyydestä sekä LPEV002 –kurssista. *Laadulliset menetelmät* sekä *tulokset* luvuissa olen tuonut esiin tutkittavien suoria lainauksia, jotka Syrjälän ja Nummisen (1988, 51) mukaan parantavat tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, sillä tutkimusraportin on kuvattava todellisuutta tuottaakseen lukijalle sijaiskokemuksia, joiden perusteella lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen vastaavuutta oikeaan todellisuuteen. Käsitekarttojen analyysin luotettavuuden arviointiin tarvittaisiin ulkopuolisia arvioitsijoita. Näin saataisiin ns. puolueettomuusnäkökulma huomioitua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tässä tutkimuksessa ulkopuolisia arvioitsijoita ei kuitenkaan käytetty.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa tarkastelen tutkimukseni tuloksia. Ensimmäisenä vertailen interventio -sekä verrokkiryhmän vastauksia toisiinsa ensimmäisen, eli liikuntapedagogiikan opiskelijoiden palloilunopetuksen osaamista kartoittavan, kyselylomakkeen pohjalta (liite 1). Tämän jälkeen selvitän eri taustamuuttujien yhteyksiä kaikkien tutkittavien vastauksiin. Taustamuuttujina tässä tutkimuksessa olivat sukupuoli, koulutus, sekä palloilukokemus. Lopuksi tarkastelen interventioon osallistuneiden vastauksia opintojakson päätyttyä tehtyyn toiseen kyselylomakkeeseen (liite 2), ja selvitän samojen taustamuuttujien yhteyttä vastauksiin.

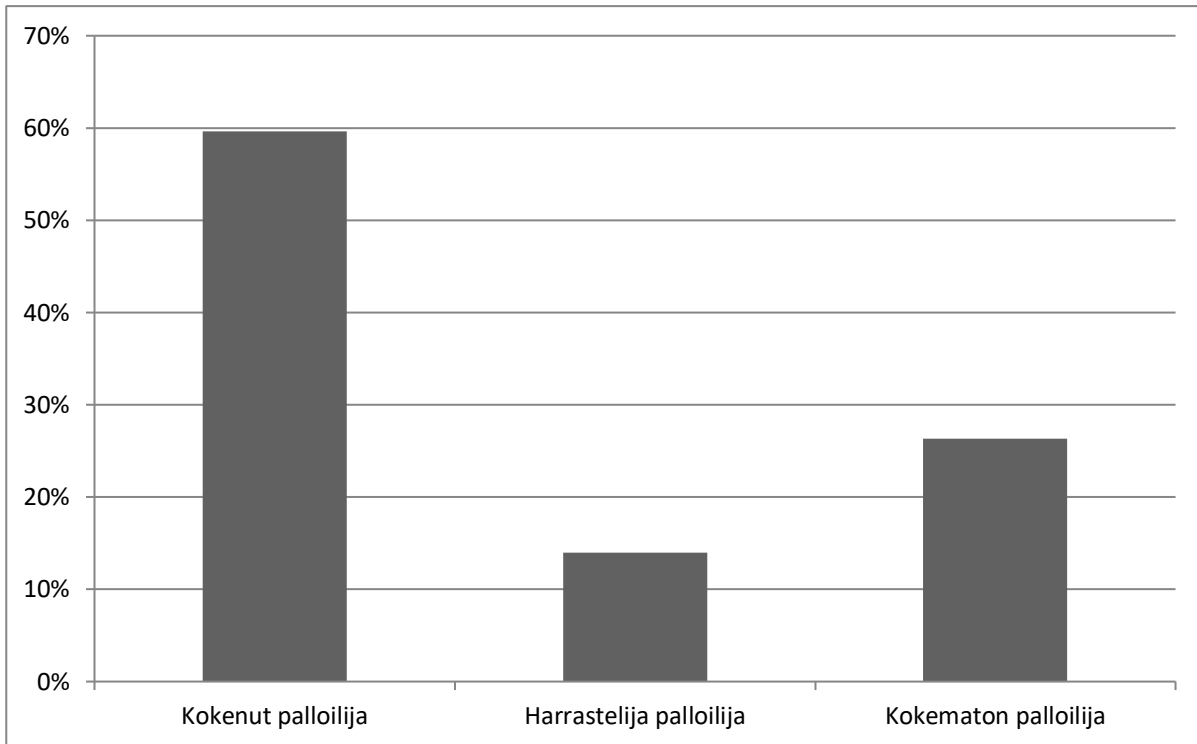
### 6.1 Liikuntapedagogiikan opintojen antamat valmiudet

Tutkimusjoukosta (n=57) suurin osa oli liikuntatieteiden kandidaatteja 50,8 %. Liikuntatieteiden maistereita oli ainoastaan kaksi, loput olivat liikuntatieteiden ylioppilaita. Palloilun syventävät opinnot oli suorittanut joka kolmas tutkimukseen osallistunut opiskelija (kuvio 1).



KUVIO 1. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden (n=57) koulutustausta.

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista 59,6 % oli kokeneita palloilijoita (kuvio 2.) Kokemattomia palloilijoita oli 26,3 % ja harrastelijapalloilijoita 14 %.



KUVIO 2. Tutkimukseen osallistuneiden (n=57) palloilukokemus.

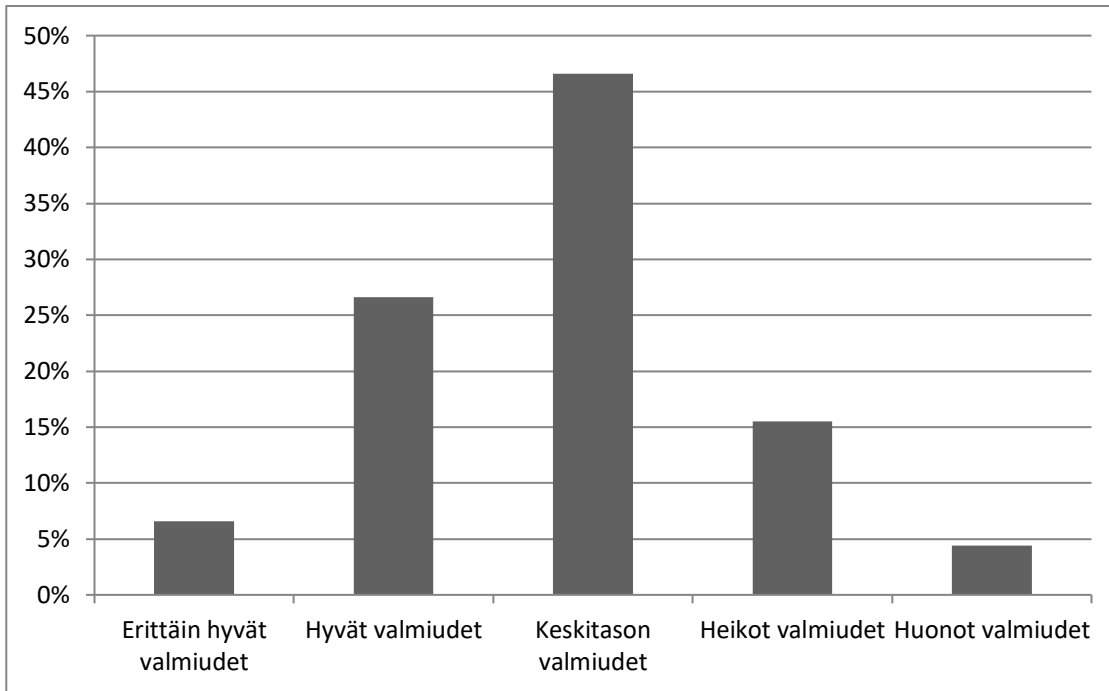
Kolmasosa opiskelijoista koki omaavansa erittäin hyvät tai hyvät valmiudet pelikeskeiseen palloilun opettamiseen. Viidesosa opiskelijoista taas kuvaili omia valmiuksiaan pelikeskeiseen palloilunopetukseen heikoiksi tai huonoiksi (kuvio 3). Syitä miksi opiskelijat eivät kokeneet valmiuksiaan hyviksi tai erittäin hyviksi, saatiin selville kyselyn (liite 1) avulla:

*”Aihetta on lähinnä sivuttu palloilun demoilla. Tiedekuntamme lähestyy palloilun opetusta hieman toisesta näkökulmasta.”(t44)*

*”Oma palloilutausta on heikko. Liikuntapedagogiikan palloilukursseilla mainittiin teoriassa TGFU-malli, mutta mielestäni sitä ei tuotu käytännön demoissa kovin vahvasti esiin, vaikka demot sisälsivätkin paljon sellaisia harjoitteita, jotka ohjaavat TGFU-mallin mukaiseen opettamiseen ja oppimiseen.”(t32)*

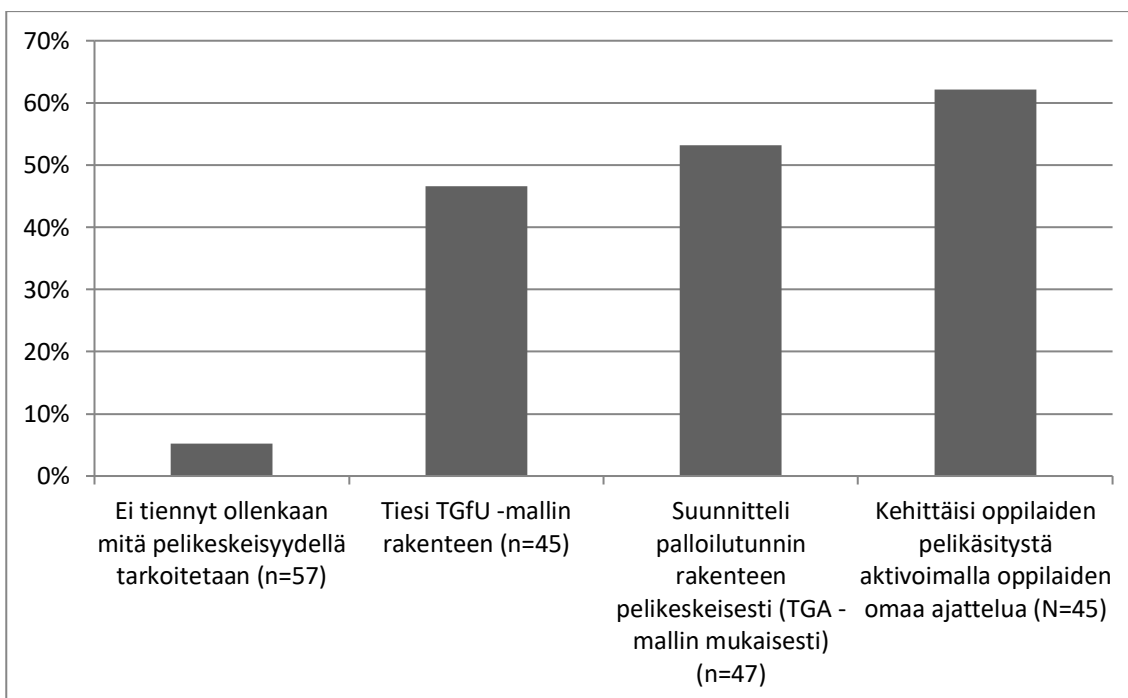
*”Itsellä lyhyt palloilutausta, ei niin paljon kokemusta, ja opinnoissa ei korostettu pelikeskeistä palloilunopetusta.”(t20)*

*”Ei ole käyty pelikesteistä opettamista opintojen aikana juurikaan. Vieras lähestymistapa palloiluun.”(t14)*



KUVIO 3. Opiskelijoiden (n=45) kokemat valmiudet pelikeskeiseen palloilunopetukseen

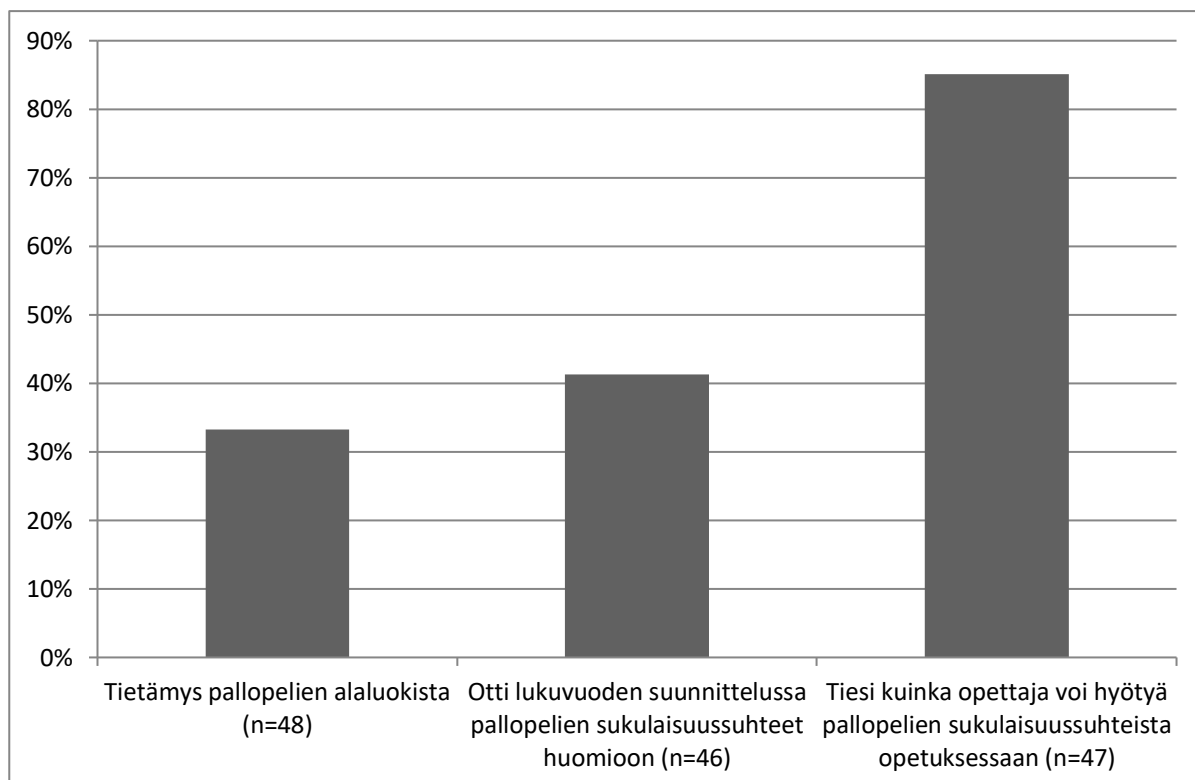
Opiskeliijoista 94,7% osasi kuvailla pelikeskeisyystermiä vähintään yhdellä lauseella. TGA -mallin mukaista pelikeskeistä tuntirakennetta heistä osasi suunnitella kuitenkin ainoastaan puolet. TGfU-mallista osasi kertoa jotain alle puolet (46,6 %) opiskeliijoista. Oppilaiden pelikäsitystä lähtisi kehittämään ajattelutaitoja aktivoimalla 62,2 % vastaajista (kuvio 4).



KUVIO 4. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden tietämys pelikeskeisyys käsitteestä, sekä TGfU -mallista.

Opiskelijat olivat saaneet eniten pelikeskeiseen opettamiseen liittyvää informaatiota opiskelijatovereiltaan (45,6 %). Toiseksi suosituin kanava oli liikuntatieteellisen tiedekunnan palloilun perusopinnot (43,85 %). Yli viidesosa (22,8 %) vastasi, ettei ole saanut ollenkaan informaatiota pelikeskeisestä opetuksesta (liite 6).

Kolmasosa tutkimusjoukosta osasi nimetä kaikki neljä palloilun alaluokkaa. Kaikista kyselyyn vastanneista 85,1 % osasi nimetä vähintään yhden hyödyllisen keinon, miten opettaja voisi hyödyntää pallopelien sukulaisuussuhteita opetuksessaan. Tutkimusjoukosta 41,3 % otti koko lukuvuoden sisältöjä suunnitellessaan huomioon pelien sukulaisuussuhteet (kuvio 5).

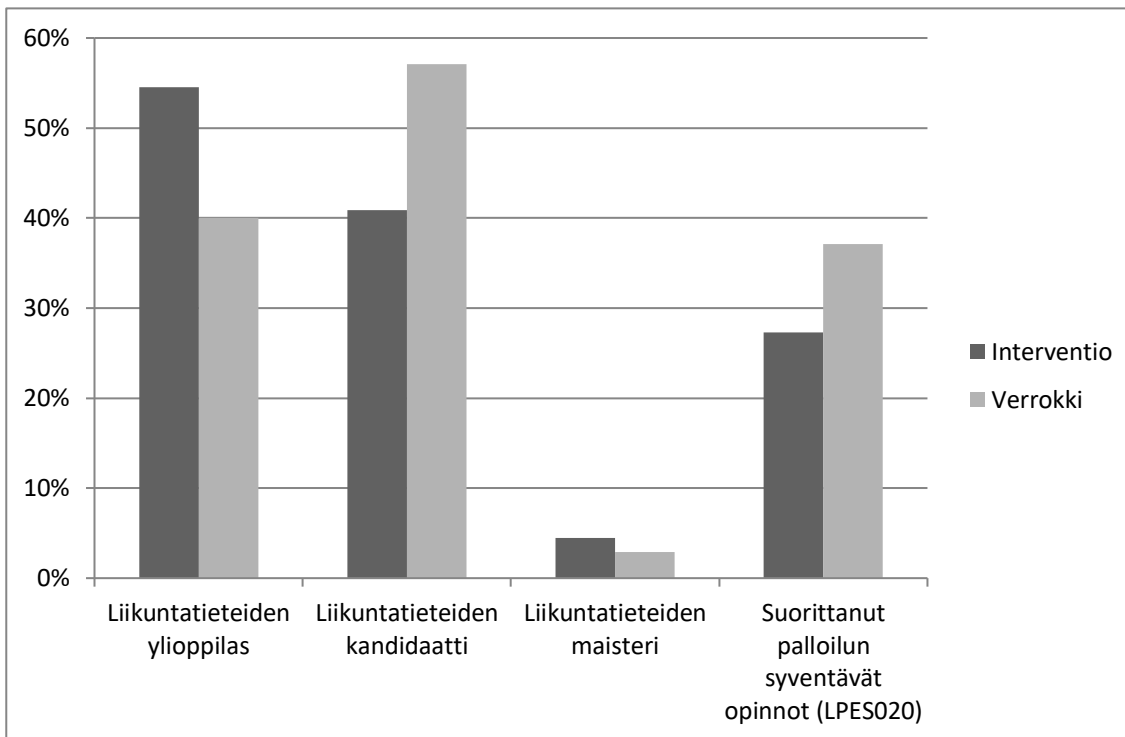


KUVIO 5. Tutkimukseen osallistuneiden tietämys pallopelien alaluokista, niiden hyödyistä sekä prosentuaalinen osuus vastaajista, jotka ottivat sukulaisuussuhteet huomioon suunnitellessaan lukuvuotta.

### 6.1.1 Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden vastaukset muihin verrattuna

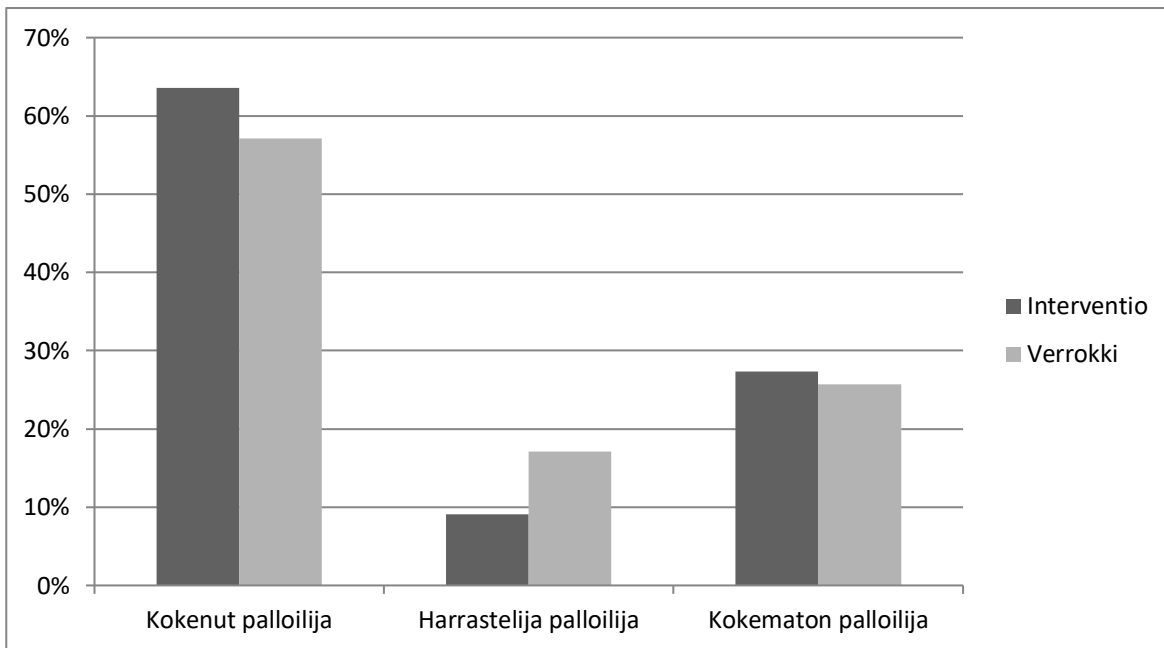
Interventioon osallistuneiden ja muiden opiskelijoiden vastauksien välillä ei ollut juurikaan eroavaisuuksia opintojen aikana saatujen käsitysten vertailussa. Ainut tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys löytyi sukupuolen sekä interventio- ja verrokkiryhmän välillä ( $\chi^2=4,691$ ,  $df=1$ ,

**p=,030**). Interventioryhmään (n=22) osallistui prosentuaalisesti suurempi määrä miehiä (63,6 %) kuin verrokkiryhmään (n=35) 34,3 %. Naisten osuus interventioryhmässä oli siis 36,4 % ja verrokkiryhmässä 63,6 %. Koulutustaustoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä interventio- sekä muun ryhmän välillä ( $\chi^2=1,436$ ,  $df=2$ ,  $p=,488$ , tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa. (kuvio 6)). Liikuntatieteiden ylioppilaita oli interventioryhmästä 54,5 % ja verrokkiryhmästä 40 %. Liikuntatieteiden kandidaatteja löytyi interventioryhmästä 40,9 % ja verrokkiryhmästä 57,1 %. Liikuntatieteiden maistereita löytyi molemmista ryhmistä yksi kappale (interventio 4,5 %, verrokkiryhmä 2,8%). Koko tutkimusjoukossa oli ainoastaan yksi liikunnanohjaajan AMK -tutkinnon suorittanut opiskelija, joka kuului verrokkiryhmään. Palloilun syventävät opinnot (LPES020) -opinnot oli suorittanut interventioryhmästä 27,2 % ja verrokkiryhmästä 37,1 % (kuvio 6).



KUVIO 6. Tutkimukseen osallistuneiden (n=57) opiskelijoiden koulutustausta.

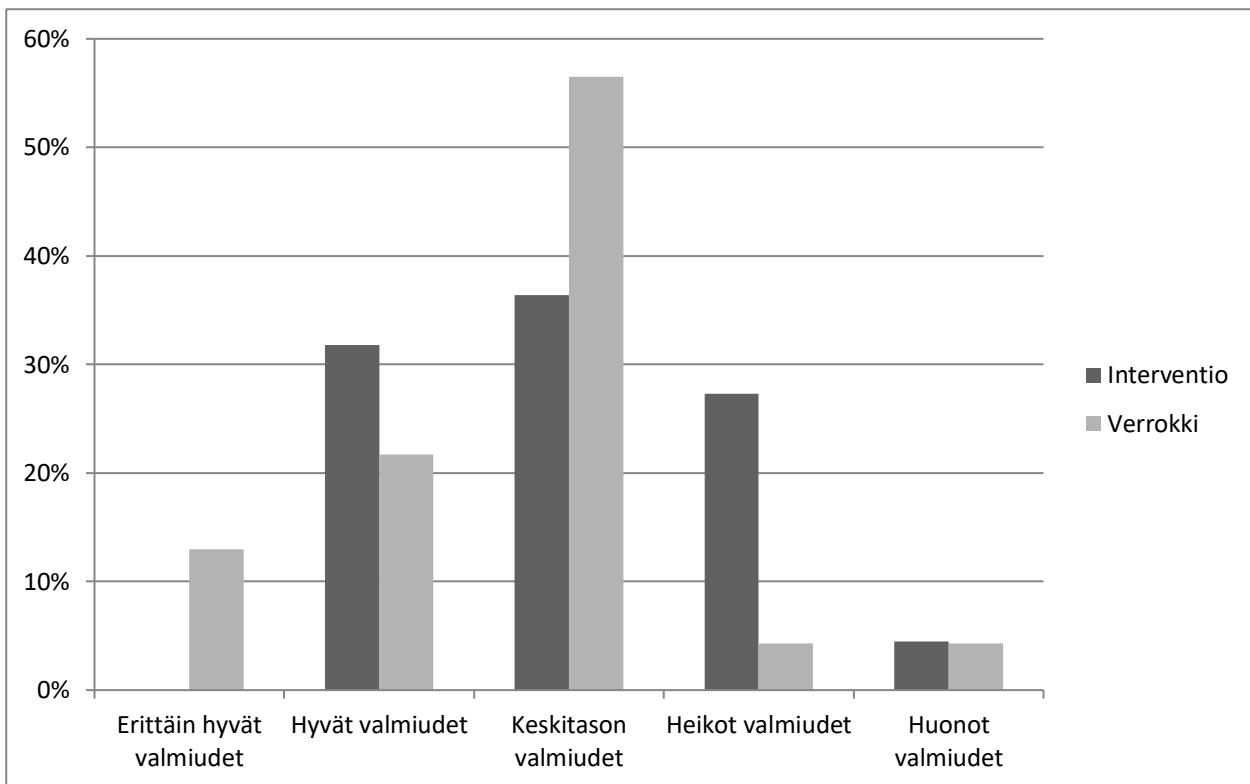
Interventio sekä verrokkiryhmän kokemus palloilusta oli samansuuntainen (kuvio 7). Kokeneita palloilijoita oli selkeästi eniten; interventioryhmästä 63,6 % ja verrokkiryhmästä 57,1 %. Harrastelijatason palloilijoita interventioryhmässä oli 9,1 % ja verrokkiryhmässä 17,1 %. Kokemattomia palloilijoita oli interventioryhmässä 27,3 % ja verrokkiryhmässä 25,7 %. Interventio- sekä verrokkiryhmän välinen  $p=,838$ . Khiin neliö -testin perusteella tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt interventio- sekä verrokkiryhmien sekä kokemuksen välillä ( $\chi^2=,732$ ,  $df=2$ ,  $p=,694$ , tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa (kuvio 7)).



KUVIO 7. Palloilukokemus interventio- sekä verrokkiryhmässä.

Koetuissa valmiuksissa opettaa, liikuntapedagogiikan opintojen pohjalta, pelikeskeistä palloilunopetusta ei todettu tilastollisesti merkitseviä eroja interventio (n=22) - sekä verrokkiryhmän (n=23) välillä (p=,158) (kuvio 8). Erittäin hyvät valmiudet interventioyhmästä koki omaavansa 0 %, verrokkiryhmästä 13 %. Hyviksi valmiutensa kokivat 31,8 % interventioyhmästä sekä 21,7 % verrokkiryhmästä. Keskitason valmiudet oli prosentuaalisesti molemmilla ryhmillä vastatuin vaihtoehto, interventioyhmästä 36,4 % ja verrokkiryhmästä 56,5 %. Heikoiksi valmiutensa kokivat 27,3 % interventioyhmästä ja 4,3 % verrokkiryhmästä. Huonoiksi valmiutensa kokivat 4,5 % interventioon osallistuneista sekä 4,3 % verrokkiryhmästä. Valmiudet luokiteltiin kolmeen eri luokkaan erittäin hyvät/hyvät-, keskitason- sekä heikot/huonot valmiudet. Khiin neliö -testillä tilastollisesti merkitsevää eroa näiden ryhmien välillä ei ollut ( $\chi^2=4,015$ ,  $df=2$ ,  $p=,134$ ).

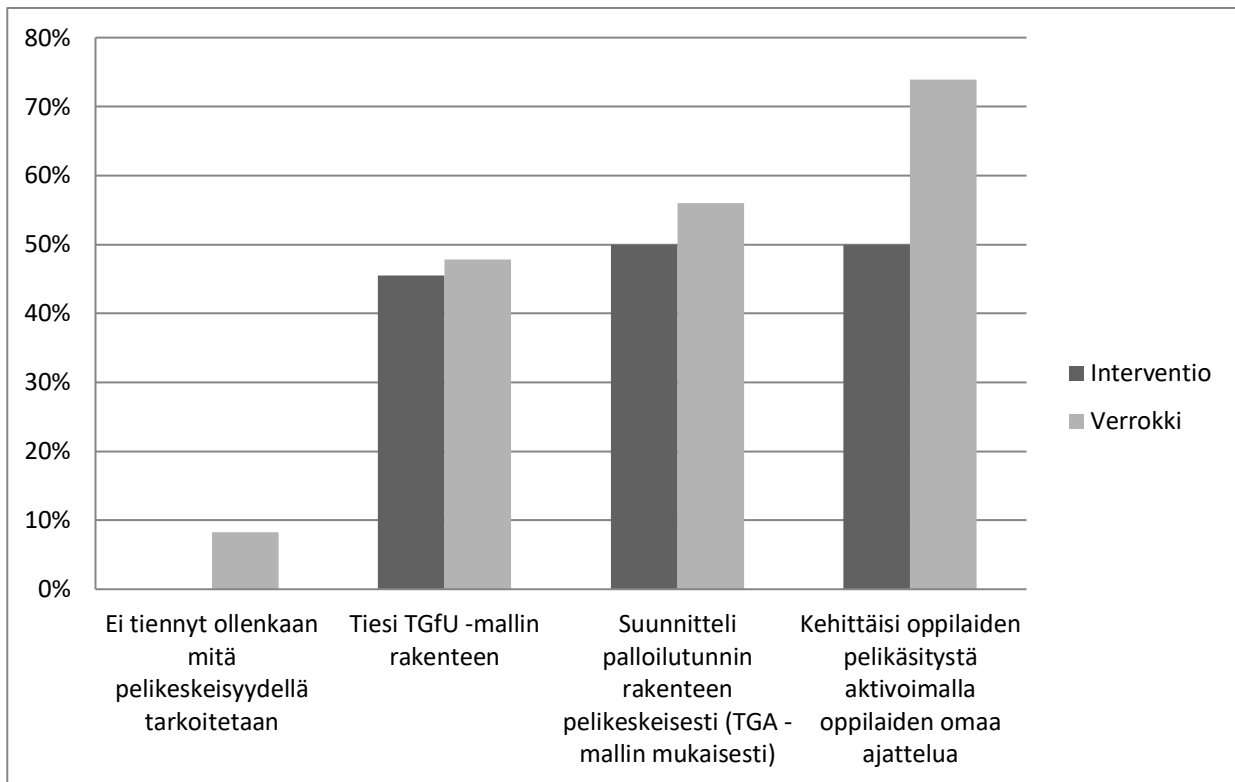
Interventioyhmän sekä verrokkiryhmän vastaukset palloilunopetuksen tärkeimmistä tavoitteista olivat myös hyvin yhteneväiset. Opiskelijoiden tehtävänä oli arvottaa viisi palloilunopetuksessa tavoiteltavaa tavoitetta tärkeysjärjestykseen. Molemmilla ryhmillä vastauksien keskiarvot asettuivat samaan järjestykseen (liite 7a). Ryhmien välisiä eroja mitattiin t-testillä. Tärkeimmäksi molemmat ryhmät kokivat sosiaalisen kanssakäymisen. Toiseksi tärkeimmäksi tavoitteeksi opiskelijat asettivat fyysisen aktiivisuuden maksimoimisen. Kolmanneksi tärkeimmäksi tavoitteeksi muodostui pelikäsityksen kehittäminen. Neljänneksi tärkeimmäksi tavoitteeksi molemmilla ryhmillä muodostui oikeanlaisten tekniikoiden oppiminen. Vähiten tärkein tavoite molempien ryhmien mielestä oli erilaisten pelin ulkopuolisten roolien oppiminen.



KUVIO 8. Opiskelijoiden kokemus pelikeskeisen palloilunopetuksen opettamisen valmiuksista koulussa: ”Opintojesi pohjalta, mitkä ovat valmiutesi opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta koulussa?”

Pelikeskeisyydestä interventio- sekä verrokkiryhmän vastaukset olivat myös hyvin samankaltaiset (kuvio 9). Verrokkiryhmästä 8,3 % oli tietämätön pelikeskeisyydestä, eli siitä mitä pelikeskeisyys termillä tarkoitetaan. Sen sijaan interventioyhmästä kaikki osasivat kuvailla pelikeskeisyys käsitettä oikealla tavalla. Fischerin t-testin mukaan erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä ( $p=,276$ ). Ristiintaulukoinnin avulla saatiin selville, että ryhmien tietämys TGfU -mallista sekä palloilutunnin rakenteesta oli samalla tasolla. Interventioyhmästä 45,5 % vastasi tietävänsä TGfU -mallin periaatteet, kun taas verrokkiryhmästä tämä prosenttiosuus oli 47,8 %. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt ( $\chi^2=0,25$ ,  $df=1$ ,  $p=,873$ ). Kysyttäessä palloilutunnin rakenteesta 50 % interventioyhmästä sekä 56 % verrokkiryhmästä suunnitteli palloilutunnin rakenteen samansuuntaiseksi TGA -mallin mukaisen tuntirakenteen kanssa. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt ryhmien välillä ( $\chi^2=,169$ ,  $df=1$ ,  $p=,681$ ). Pelikäsityksen kehittämistä, oppilaiden omia ajattelutaitoja aktivoiden, käyttäisi palloilunopetuksessaan hyväksi verrokkiryhmästä 73,9 % ja interventioyhmästä 50 %. Tilastollisesti suuntaa antava yhteys löytyi ryhmien välillä ( $\chi^2=2,735$   $df=1$ ,  $p=,098$ ).



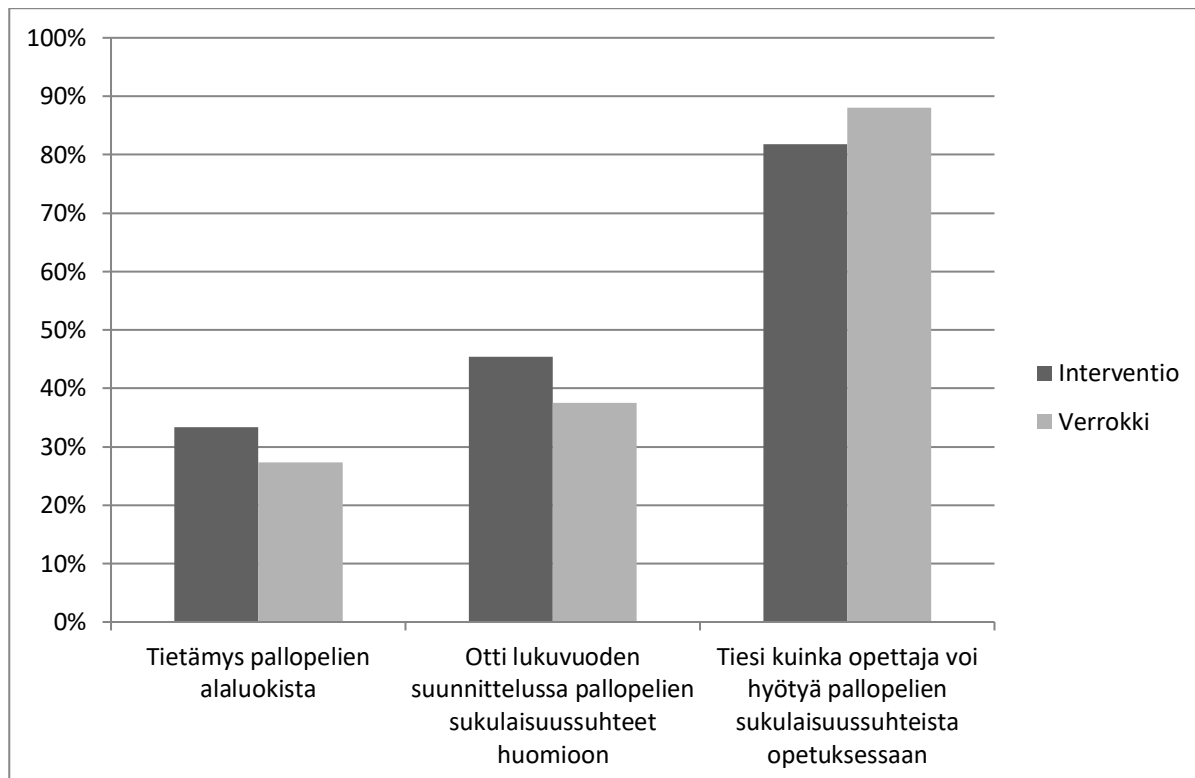


KUVIO 9. Interventio -sekä verrokkiryhmän tietämys pelikeskeisyyuskäsitteestä, sekä TGfU -mallista.

Opiskelijoilta kysyttiin, mitä kautta he ovat saaneet informaatiota pelikeskeisyydestä. Peräti 31,8 % interventioryhmästä sekä 17,1 % verrokkiryhmästä ilmoitti, ettei ole saanut ollenkaan informaatiota pelikeskeisyydestä. Ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää ( $\chi^2=1,653$ ,  $df=1$ ,  $p=,199$ ). (liite 7b.) Interventio-ryhmä ilmoitti saaneensa eniten informaatiota liikuntatieteellisen tiedekunnan opintojen kautta (45,4 %, verrokkiryhmä 42,8 %), kun taas verrokkiryhmä ilmoitti saaneensa informaatiota eniten opiskelijatovereiltaan (51,4 %, interventioryhmä 36,3 %). Vähiten käytetty kanava informaatiosta oli lehdet (0 %), lajiliittojen järjestämät koulutukset (interventio 4,5 %, verrokki 2,8 %) sekä AMK-opinnot (interventio 9 %, verrokki 0 %). Omatoimisesti informaatiota oli etsinyt 10 % interventioryhmästä sekä 17,1 % verrokkiryhmästä. Vaihto-opiskelujen kautta pelikeskeisyyteen oli tutustunut 9 % interventioryhmästä sekä 8,5 % verrokkiryhmästä. Muuta kautta pelikeskeisyys käsitettä olivat opiskelleet 31,8 % interventioryhmästä sekä 5,7 % verrokkiryhmästä. Muiksi tavoiksi opiskelijat olivat maininneet saaneensa tietoa mm. tentittävistä kirjoista, palloilun lehtoreilta, kavereilta, oman lajin sekä valmentajan kautta, gradukirjallisuudesta sekä uudet lajit (LPES028) –kurssilta (liite 7b.)

Pallopelien alaluokista interventio- sekä verrokkiryhmän välinen tietämys oli myös hyvin samalla tasolla. Interventio-ryhmästä 33,3 % osasi nimetä palloilulajien kaikki neljä alaluokkaa ja

verrokkiryhmästä tähän pystyi 27,3 % vastaajista. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei ollut ( $\chi^2=,671$ ,  $df=1$ ,  $p=,413$ ). Kysyttäessä opiskelijoilta, kuinka opettaja voisi hyödyntää sukulaisuussuhteita opetuksessaan, interventio-ryhmästä 81,8 % ja verrokkiryhmästä 88 % osasi nimetä vähintään yhden asian. Fischerin testin mukaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $p=,276$ ). Lukuvuoden suunnittelussa palloilulajien sukulaisuussuhteet huomioivat interventio-ryhmästä 45,4 % ja verrokkiryhmästä 37,5 %. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2=,300$ ,  $df=1$ ,  $p=,584$ ). (kuvio 10)

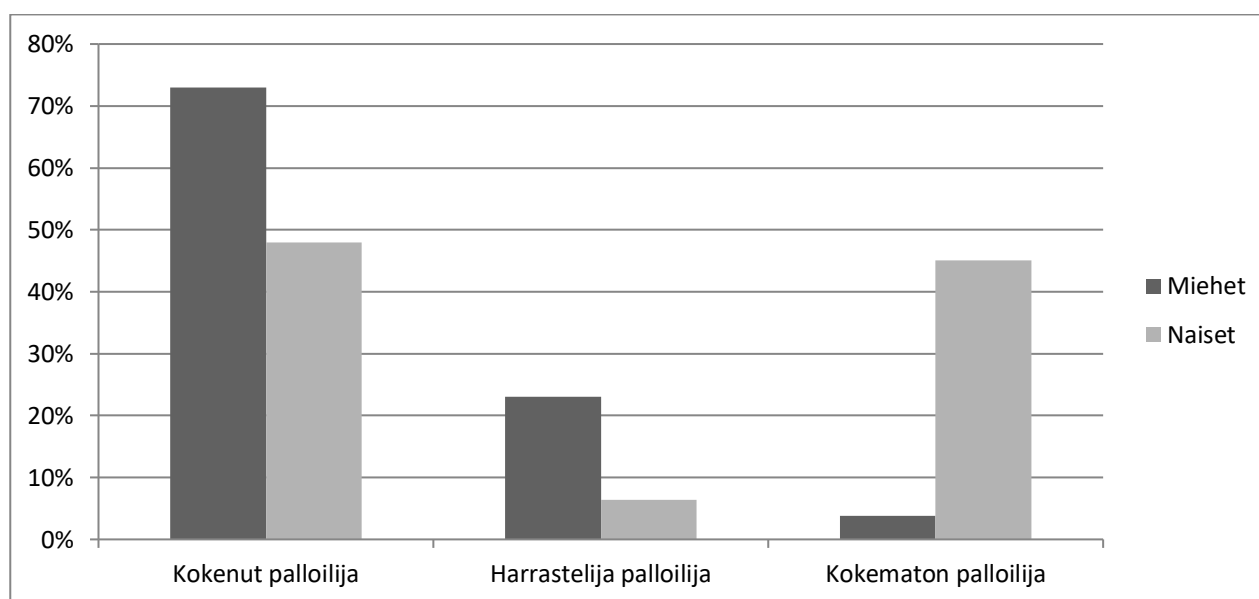


KUVIO 10. Interventio- sekä verrokkiryhmä tietämys pallopien alaluokista

### 6.1.2 Sukupuolten väliset erot

Koko tutkimusjoukossa ei havaittu naisten ( $n=31$ ) ja miesten ( $n=26$ ) koulutustaustoissa (liite 8a) tilastollisesti merkitseviä eroja ( $\chi^2=1,763$ ,  $df=2$ ,  $p=,414$ ) (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä yhdessä luokassa jää alle 50 %). Liikuntatieteiden ylioppilaita oli miehistä 46,1 % ja naisista 45,1 %. Liikuntatieteiden kandidaatteja oli miehistä 53,8 % ja naisista 48,3 %. Liikuntatieteiden maistereita oli miehistä 0 % ja naisista 6,4 %. Miehistä 46,1 % oli suorittanut palloilun syventävät opinnot (LPES020) ja naisista 22,5 %.

Tilastollisesti sukupuolten välinen ero oli suuntaa antavasti merkitsevä ( $\chi^2=3,536$ ,  $df=1$ ,  $p=,060$ ). Koko tutkimusjoukossa ( $n=57$ ) sukupuolella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys palloilukokemuksen määrään (kuvio 11) ( $\chi^2=13,402$ ,  $df=2$ ,  $p=,001$ ). (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa). Palloilukokemusta löytyi enemmän miehiltä, kun taas kokemattomien palloilijoiden osuus oli naisissa suurempi. Kokeneiden palloilijoiden osuus miehistä oli 73 % ja naisista 48,3 %. Harrastelijatason palloilijoita oli miehistä 23 % kun taas naisista harrastelijoita löytyi 6,4 %. Kokemattomia palloilijoita löytyi miehistä 3,8 % ja naisista 45,1 %. (Kuvio 11)



KUVIO 11. Palloilukokemus koko tutkimusjoukossa miesten ja naisten kesken ( $n=57$ ).

Tilastollisesti sukupuolella ja koettujen valmiuksien pelikeskeiseen opettamiseen välillä, ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (liite 8b) ( $\chi^2=2,915$ ,  $df=2$ ,  $p=,233$ ). Miehistä 47,3 % vastasi omaavansa erittäin hyvät tai hyvät valmiudet kun taas naisista samainen prosenttilukema oli 23 %. Heikoiksi tai huonoiksi valmiutensa kokivat 15,7 % miehistä sekä 22,9 % naisista. Keskitason valmiudet pelikeskeiseen palloilunopettamiseen löytyi 36,8 %:lta miehistä sekä 53,8 %:lta naisista (liite 8b).

Palloilunopetuksen tärkeimmissä tavoitteissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä (liite 8c). Molemmat sukupuolet arvottivat palloilunopetuksessa tavoiteltavat tavoitteet täysin samaan järjestykseen. Sosiaalinen kanssakäyminen koettiin tärkeimmäksi palloilunopetuksen tavoitteeksi miesten (ka.1,69) ja naisten (ka. 1,97) kesken. Toiseksi tärkein tavoite miehillä (ka. 2,38) ja naisilla (ka. 2,06) oli fyysisen aktiivisuuden maksimoiminen. Pelikäsityksen kehittäminen koettiin tärkeämmäksi miesten (ka. 3,12) ja naisten (ka. 2,68) keskuudessa kuin oikeanlaisten

tekniikoiden oppiminen (miesten ka. 3,15 ja naisten ka. 3,42). Vähiten tärkeimmäksi tavoitteeksi sekä miehet (ka. 4,65) että naiset (ka. 4,87) kokivat erilaisten pelin ulkopuolisten roolien oppimisen palloilutunneilla.

Sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tietämykseen pelikeskeisyydestä, tietämykseen TGfU- mallin rakenteesta, palloilutunnin pelikeskeiseen suunnitteluun eikä oppilaiden pelikäsityksen kehittämiseen oppilaiden ajattelutaitoja aktivoimalla (liite 8d). Kolme vastaajaa (koko tutkimusjoukosta n=57) ei osannut kuvailla pelikeskeistä opettamista ollenkaan. Näistä vastaajista kaksi oli miehiä ja naisia yksi vastaaja. Fischerin testillä sukupuolen sekä pelikeskeisen tietämyksen välillä ei siis ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $p=,587$ ). Tietämystä TGfU - mallin rakenteesta (n=45) oli 57,8 % miehiltä ja 38,4 % naisilta, ( $\chi^2=1,666$ ,  $df=1$ ,  $p=,197$ ). Palloilutunnin rakenteen suunnitteli pelikeskeiseksi miehistä (n=21) 52,3 % ja naisista (n=26) 53,8 %, ( $\chi^2=0,010$   $df=1$ ,  $p=,920$ ). Pelikäsityksen kehittämistä, oppilaiden omia ajattelutaitoja aktivoiden, käyttäisi palloilunopetuksessaan hyväksi 65,3 % naisista hieman ja 57,8 % miehistä ( $\chi^2=0,262$   $df=1$ ,  $p=,609$ ).

Naisista (n=26) 24 % ja miehistä (n=22) 38 % osasi nimetä kaikki pallopelien neljä alaluokkaa. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sukupuolten välillä ei ollut ( $\chi^2=1,049$ ,  $df=1$ ,  $p=,306$ ).

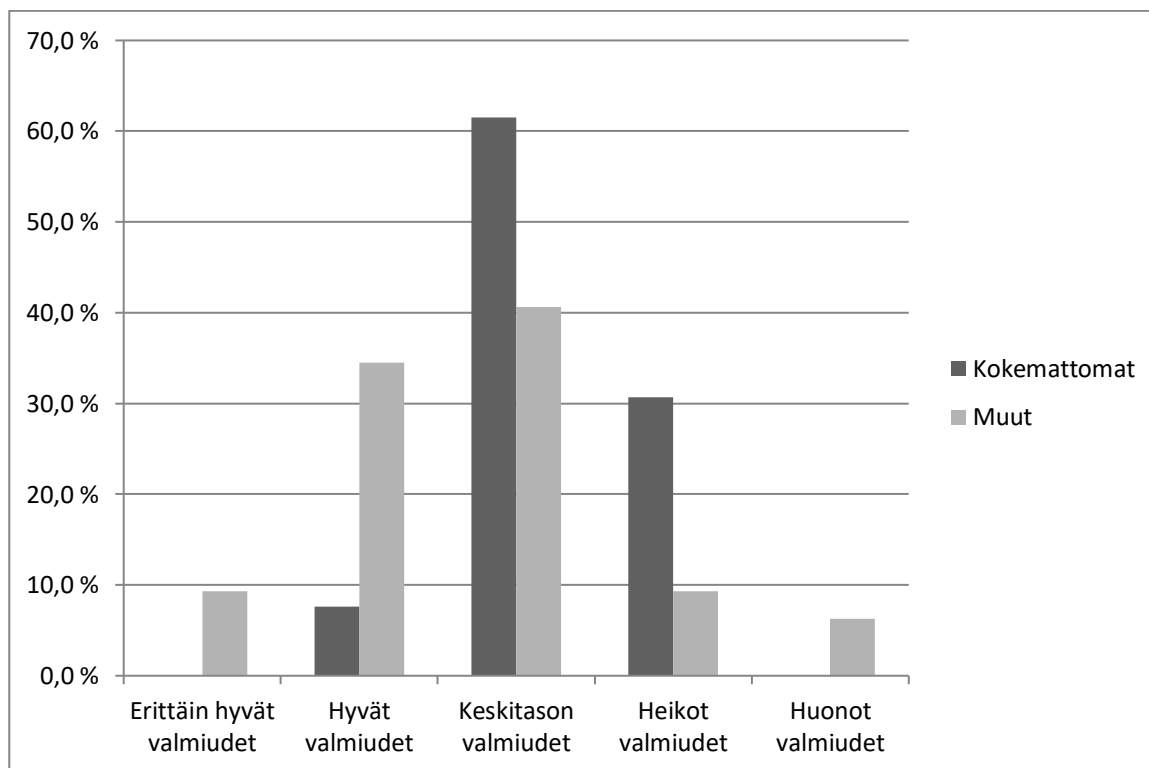
Kysyttäessä opiskelijoilta, kuinka sukulaisuussuhteita voisi hyödyntää palloilunopetuksessa, ei löydetty Fischerin testillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sukupuolten välillä ( $p=,684$ ). Miehistä 80,9 % ja naisista 88,4 % osasi nimetä vähintään yhden hyödyn. Lukuvuoden suunnittelussa palloilulajien sukulaisuussuhteiden huomioimisen ja sukupuolen välillä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2=,199$ ,  $df=1$ ,  $p=,655$ ). Miehistä (n=20) 45 % ja naisista (n=26) 38,4 % otti huomioon palloilulajien sukulaisuussuhteet lukuvuoden suunnittelussa (liite 8e).

### 6.1.3 Aikaisemman palloilukokemuksen yhteys vastauksiin

Koska ennen opintojen alkua olleella palloilutaustalla voi olla merkitystä opintojen aikaiseen edistymiseen, tutkimukseen osallistuneilta tiedusteltiin heidän aikaisempia palloilutaustojaan. Palloilukokemuksella (kokematon, harrastelija, kokenut) ja sukupuolella todettiin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $p=0,001$ ). Supistettaessa palloilukokemus kahteen pääluokkaan, kokemattomiin sekä muihin (harrastelijat, kokeneet) havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ( $\chi^2=12,448$   $df=1$ ,  $p=,000$ ). Kokemattomista (n=15) 14 oli naisia ja miehiä yksi.

Kokemattomien (n=15) ja kokeneempien (n=42) muodostamien ryhmien sekä koulutuksen välillä ei todettu olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2=1,656$ ,  $df=1$ ,  $p=,799$ ). (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa). Kokemattomista palloilijoista 53,3 % oli liikuntatieteiden ylioppilaita, 40 % liikuntatieteiden kandidaatteja sekä 6,7 % liikuntatieteiden maistereita. Kokeneemmista 42,8 % oli liikuntatieteiden ylioppilaita, 54,7 % liikuntatieteiden kandidaatteja sekä 2,9 % liikuntatieteiden maistereita. Kokemuksen sekä palloilun syventävien opintojen (LPES020) suorittamisen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2=1,235$   $df=2$ ,  $p=,539$ ). Kokemattomista ja kokeneemmista 33 %, eli joka kolmas oli suorittanut palloilun syventävät opinnot (liite 9a).

Pelikeskeisten palloilunopettamisen valmiuksien ja kokemattomuuden välillä löydettiin tilastollisesti suuntaa antava yhteys (kuvio 12) ( $\chi^2=5,532$   $df=2$ ,  $p=,063$ ). (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä yhdessä luokassa jää alle 50 %). Kokemattomista 7,6 % arvioi omat valmiutensa erittäin hyväksi tai hyväksi. Kokeneemmista vastaava osuus oli 43,8 %. Heikoiksi tai huonoiksi omat valmiutensa kokivat kokemattomista 30,7% ja kokeneemmista palloilijoista 15,6 %. Keskitason valmiudet arvioivat omaavansa 61,5 % kokemattomista sekä 40,6 % kokeneemmista (kuvio 12).



KUVIO 12. Kokemattomien ja kokeneempien arviot omista valmiuksistaan opettaa palloilua pelikeskeisesti opintojensa pohjalta.

Kokemattomien ja kokeneempien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä pelikeskeisyys tietämyksen, TGfU- mallin rakenteen, palloilutunnin pelikeskeisen suunnittelun tai pelikäsityksen kehittämisen oppilaiden ajattelutaitojen avulla välillä (liite 9b). Kokemattomista (n=15) kaikki ja kokeneemmista (n=42) 92,9 % osasi kuvailla, mitä pelikeskeisyydellä tarkoitetaan. Tilastollista merkitsevyyttä ei kuitenkaan löytynyt Fischerin testillä ( $p=,559$ ). TGFU -malli oli tuttu 53,8 %:lle kokemattomista (n=13) tuttu kun taas kokeneemmista (n=32) palloilijoista 43,7 % osasi nimetä TGfU -mallin perusteita. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei löytynyt ( $\chi^2=,379$   $df=1$ ,  $p=,538$ ). Kokemattomista 53,8 % (n=13) ja kokeneemmista 52,9 % (n=34) suunniteli palloilutunnin rakenteen pelikeskeisesti, kokemattomuuden ja palloilutunnin pelikeskeisen suunnittelun välillä ei myöskään löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $\chi^2=0,003$   $df=1$ ,  $p=,956$ ). 69,2 % kokemattomista (n=13) sekä 59,2 % kokeneemmista (n=32) kehittäisi oppilaiden pelikäsitystä aktivoimalla oppilaiden omaa ajattelua. Fischerin testin avulla tilastollista merkitsevyyttä ei havaittu näiden muuttujien välillä ( $p=,737$ ).

Tietämys pallopelien alaluokista löytyi kokemattomista (n=13) 38,4 %:lla ja kokeneemmista (n=35) 31,4 %:lla, Fischerin testillä mitattu yhteys ( $p=,735$ ). 84,6 % kokemattomista (n=13) osasi nimetä vähintään yhden asian, kuinka opettaja hyötyy pallopelien sukulaisuussuhteista kokeneemmista (n=34) vastaava luku oli 85,2 %, Fischerin testillä ei löydetty tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $p=1,000$ ). Palloilun lukuvuoden suunnittelussa sukulaisuussuhteet huomioivat 46,1 % kokemattomista (n=13) sekä 39,3 % kokeneemmista (n=33). Tilastollista merkitsevyyttä ei löytynyt ryhmien välisten vastausten välillä ( $\chi^2=,176$   $df=1$ ,  $p=,765$ ).

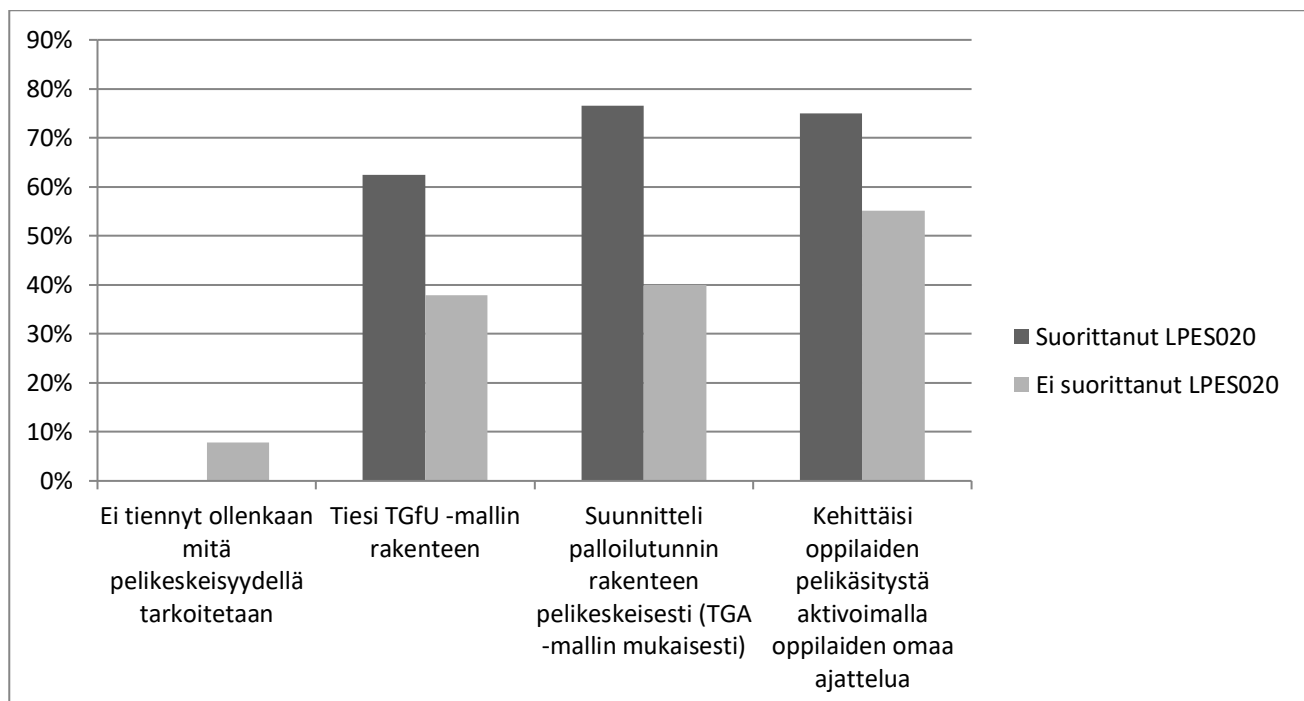
#### **6.1.4 Syventävästä palloilukurssista muodostuneet erot vastauksissa koko tutkimusjoukossa**

Syventävän palloilukurssin (LPES020) suorittaneiden ja suorittamattomien ryhmien sekä koulutuksen välillä oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ( $\chi^2=6,241$   $df=2$ ,  $p=,044$ ). (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä yhdessä luokassa jää alle 50 %) LPES020 -kurssin käyneistä 26,3 % oli liikuntatieteiden ylioppilaita, 73,7 % liikuntatieteiden kandidaatteja sekä 0 % liikuntatieteiden maistereita. Kurssin käymättömistä liikuntatieteiden ylioppilaita oli 55,3 %, kandidaatteja 39,5 % sekä liikuntatieteiden maistereita 5,3 % (liite 10a).

LPES020 -kurssin suorittaneiden ja suorittamattomien ryhmien sekä palloilukokemuksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ( $\chi^2=1,235$   $df=2$ ,  $p=,539$ ). Kurssin suorittaneista 52,6 % oli kokeneita, 21,1 % harrastelijoita sekä 26,3 % kokemattomia palloilijoita. Vertailuryhmästä 63,2 %

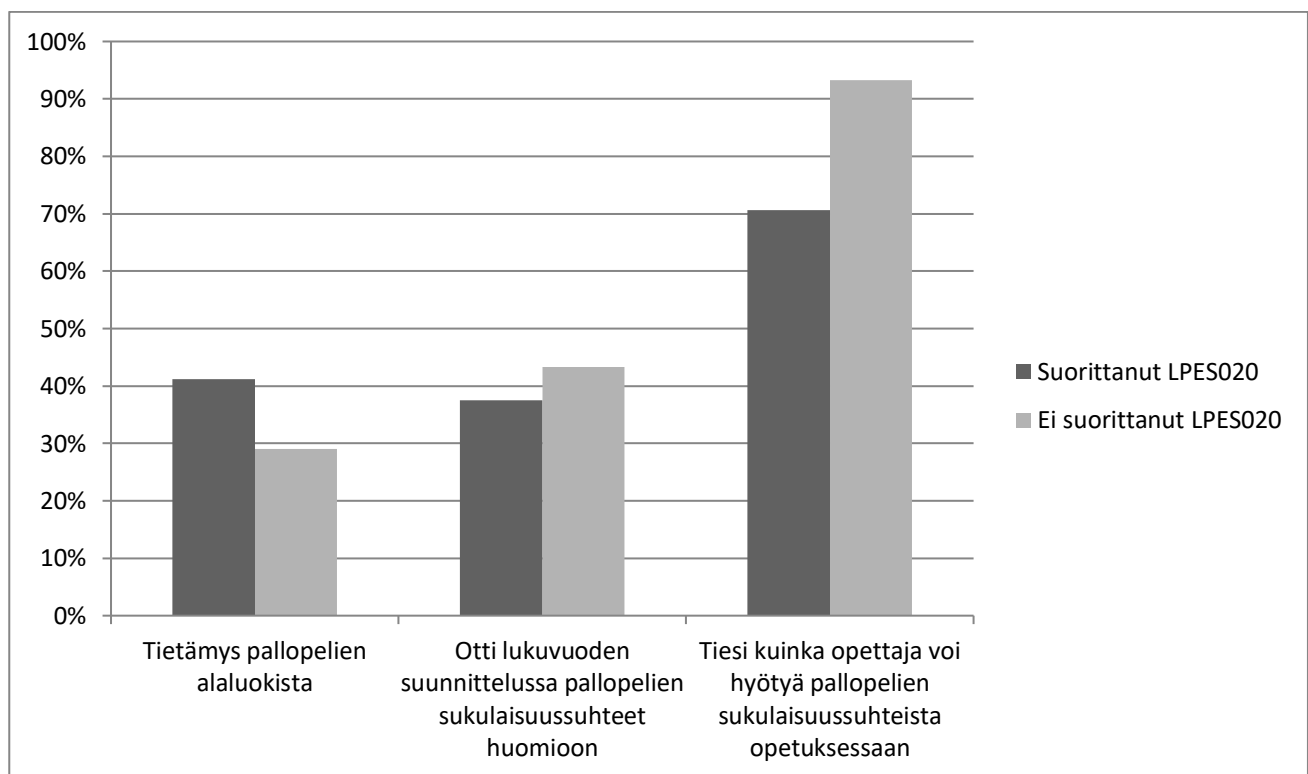
oli kokeneita, 10,5 % harrastelijoita sekä 26,3 % kokemattomia (liite 10b). LPES020 -kurssin suorittaneiden sekä muun ryhmän välillä ei ollut eroja valmiuksissa opettaa pelikeskeistä palloilun opetusta ( $\chi^2=2,965$   $df=2$ ,  $p=,227$ ). Kurssin suorittaneista 37,5 % koki valmiutensa erittäin hyviksi tai hyviksi, muusta ryhmästä vastaava osuus oli 31 %. Keskitason valmiudet omasivat 37,5 % kurssin suorittaneista ja 41,4 % muusta ryhmästä. Heikoiksi tai huonoiksi valmiutensa kokivat 6,3 % kurssin suorittaneista sekä 27,6 %, niistä jotka kurssia eivät olleet käyneet (liite 10c).

Tietämys pelikeskeisyys käsitteestä löytyi kaikilta LPES020 -kurssin käyneiltä. Vertailuryhmältä tietämys löytyi 92,1 %:lta, ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2=1,538$   $df=1$ ,  $p=,208$ ) (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa.) LPES020 -kurssin suorittaneiden ja muun ryhmän välillä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä TGfU -mallin tietämyksen kanssa ( $\chi^2=2,501$   $df=1$ ,  $p=,114$ ). Kurssin suorittaneista 62,5 % tiesi TGfU -mallin, kun taas muusta ryhmästä vastaava osuus oli 37,9 % (kuvio 13). Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen suunnitteluun ( $\chi^2=5,797$   $df=1$ ,  **$p=,016$** ). Kurssin suorittaneista 76,5 % suunnitteli tunnin pelikeskeisesti, kun taas muusta ryhmästä 40 % suunnitteli palloilutunnin pelikeskeisesti. LPES020 -kurssin suorittaneiden ja muun ryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa oppilaiden pelikäsityksen kehittämisen välillä ( $\chi^2=1,725$   $df=1$ ,  $p=,189$ ). Kurssin suorittaneista 75 % ja muusta ryhmästä 55,2 % kehittäisi oppilaiden pelikäsitystä aktivoimalla oppilaiden omia ajattelutaitoja (kuvio 13).



KUVIO 13. LPES020 –kurssin suorittaneiden ja muun ryhmän tietämys pelikeskeisyyskäsitteestä sekä TGfU –mallista

LPES020 -kurssin suorittaneiden ja vertailuryhmän välinen yhteys tietämykseen pallopelien alaluokista ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $\chi^2=,729$   $df=1$ ,  $p=,393$ ). Kurssin suorittaneista 41,2 % ja vertailuryhmästä 29 % tiesi alaluokat. Kurssin suorittaneiden sekä muun ryhmän väliltä ei löydetty myöskään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä sukulaisuussuhteiden huomioimisessa lukuvuoden suunnittelussa ( $\chi^2=,146$   $df=1$ ,  $p=,702$ ). Kurssin suorittaneista 37,5 % ja muusta ryhmästä 43,3 % otti sukulaisuussuhteet huomioon lukuvuoden suunnittelussa. Ryhmien väliltä oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys selvitetessä, kuinka he käyttäisivät sukulaisuussuhteita hyväkseen palloilunopetuksessa ( $\chi^2=4,429$ ,  $df=1$ ,  $p=,035$ ). (Tulos ei ole täysin luotettava koska tapauksien määrä jää alle 50 % yhdessä luokassa.) Kurssin suorittaneista 70,6 % osasi nimetä hyötyjä, kun taas muusta ryhmästä 93,3 % pystyi samaan (kuvio 14).



KUVIO14. LPES020 –kurssin suorittaneiden ja muun ryhmän tietämys pallopelien alaluokista, niiden hyödyistä sekä prosentuaalinen osuus vastaajista, jotka ottivat sukulaisuussuhteet huomioon suunnitellessaan lukuvuotta.

## 6.2 Opiskelijoiden kokemukset sekä mielipiteet interventiosta

Intervention (LPEV002) päätyttyä siihen osallistuneet opiskelijat vastasivat toiseen kyselylomakkeeseen. Vastausten perusteella interventioon osallistuneet opiskelijat (n=22) kokivat LPEV002 -kurssin hyödylliseksi (liite 11) ja kokivat oppineensa uutta kurssin aikana (ka. 1,45).



Opiskelijat kokivat kehittäneensä kurssin aikana ymmärrystään varsinkin pelikeskeisyyden (ka. 4,59), pelikäsityksen (ka. 4,55) sekä palloilutunnin rakenteen (ka. 4,86) ymmärtämisessä. Lisäksi opiskelijat kokivat LPEV002 -kurssin auttaneen heitä ymmärtämään, mitä on pelinomainen harjoittelu palloilun parissa (ka. 4,41). Opiskelijat eivät kuitenkaan halua perustaa tulevaisuuden palloilunopetustaan pelkästään TGA -mallin varaan (ka. 3,76), vaikka selkeästi kokivat pelikeskeisen palloilunopetuksen olevan koulumaailmaan sopivampaa kuin tekniikkapainotteisen opetuksen (ka. 1,91). Interventioon osallistuneet uskoivat *Teaching Sport Concepts and Skills* -kirjasta olevan heille hyötyä liikunnanopettajan ammatissa (ka. 4,50). Opiskelijoiden mielestä myös avoimien kysymysten esittäminen oppilaille on tärkeää palloilutunneilla (ka 1,14).

Interventioon osallistuneilla opiskelijoilla oli mahdollisuus kertoa myös anonymisti- ja vapaasti mielipiteensä LPEV002 -kurssista. Avoin palaute tuki tutkimustuloksia, joiden mukaan opiskelijat kokivat kurssin hyödylliseksi. Huomionarvoista oli, että opiskelijat eivät antaneet ollenkaan negatiivista palautetta LPEV002 -kurssista.

*”Erittäin hyvä vkloppu. Selkeytti kuvaa pelikeskeisestä mallista ja varsinkin TGA -malliin tutustuminen hyödyttää varmasti tulevaisuudessa.”(i5)*

*”Selvensi käsitystä TGA -mallista ja motivoi oppimaan siitä lisää. Odotan innolla, että pääsen kokeilemaan sitä koulussa.”(i11)*

*”Kurssi avasi silmiäni todella paljon miten palloilua kannattaisi opettaa, varsinkin sain paljon ajateltavaa avoimiin/suljettuihin harjoitteisiin. En myöskään ennen ollut tullut ajatelleeksi pallopelien sukulaisuussuhteita ja että miten sitä voi hyödyntää. Kurssi oli tosi hyödyllinen ja antoisa, kiitos paljon! :)” (i13)*

*”Mielenkiintoinen ja uusia ajatuksia herättävä kurssi. Oma opetukseni tulee olemaan pelikeskeisempää.”(i20)*

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että kurssin sisällöt voisi toteuttaa myös hieman kiireettömämmässä aikataulussa:

*”Hyvä kurssi Iiro. Tässä olisi aineksia useamman viikon ja opintopisteen (esim. 2xvko) kurssiksi. Kehittäisi esim. kokemattomien ajattelua palloilusta ja sen opettamisesta.” (i17)*

*”Kiitos kivasta, mielenkiintoisesta ja hyödyllisestä kurssista. Kurssi voisi sisältää enemmän tunteja niin pääsisi paremmin harjoittelemaan. Olet hyvä ope.”(i19)*

### **6.2.1 Interventioon osallistuneiden miesten ja naisten eroja**

Naiset kokivat LPEV002- kurssin hyödyllisemmäksi kuin miehet (liite 12.) Tämä ilmeni opintojakson jälkeen vastatusta kyselystä (liite 2.) Tilastollisesti merkitsevä yhteys oli sukupuolella sekä kurssia edeltäneen näkemyksen palloilutunnin rakenteesta (kysymys 7) välillä ( $p=0,005$ ). Lisäksi merkitsevä yhteys havaittiin sukupuolen sekä muuttuneiden ajattelutapojen (kysymys 17) välillä palloiluun LPEV002 -kurssin jälkeen ( $p=0,009$ ).

Tilastollisesti melkein merkitseviä yhteyksiä oli sukupuolen ja pelikäsityksen konkreettisen ymmärtämisen (kysymys 4) välillä, sukupuolen ja pelikeskeisen palloilunopettamisen välillä peruskoulussa (kysymys 6), sukupuolen sekä pelinomaisen harjoittelun ymmärtämiseen kurssin avulla (kysymys 9), sukupuolen sekä palloilupelien sukulaisuussuhteiden hyödyntämisen välillä (kysymys 12), sukupuolen sekä kurssilla käytetyn kirjan koetun hyödyllisyyden kanssa (kysymys 13) sekä sukupuolen ja kurssilla kasvaneen itseluottamuksen välillä (kysymys 16) (liite 12.)

### **6.2.2 Palloilukokemuksesta muodostuneet erot interventioon osallistuneilla**

Palloilutaustaltaan kokemattomia opiskelijoita oli yhteensä kuusi ( $n=6$ ). Kokemattomien palloilijoiden vastaukset erosivat kokeneempien vastauksista siten, että kokemattomat kokivat intervention hyödyllisemmäksi (liite 13) ja kokivat yksimielisesti oppineensa uutta (ka. 1,00). Kokemattomilla palloilijoilla ei ollut ennen kurssia selkeää kuva siitä, minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla (ka=1,33). Kurssin jälkeen kaikki ilmoittivat kuitenkin ymmärtävänsä paremmin pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen (ka. 5,00). Yhtä selkeä tulos saatiin selville kokemattomien ymmärryksessä, *miten* pelikäsitystä voidaan kehittää (ka. 5,00), lisäksi *Teaching Sport Concepts and Skills* –teos koettiin kokemattomien keskuudessa erittäin hyödyllisenä (ka. 5,00). Kokemattomat kokivat myös avoimien kysymysten esittämisen erittäin tärkeänä (ka. 1,00). Lisäksi LPEV002 -kurssi auttoi kokemattomia ymmärtämään, mitä on pelikeskeinen opetus (ka=4,83), mitä pelikäsityksellä konkreettisesti tarkoitetaan (ka=4,83), mitä on pelinomainen harjoittelu palloilun parissa (ka=4,83) ja kuinka hyödyntää pallopelien sukulaisuussuhteita

palloilunopetuksessa (ka=4,67). Lisäksi kokemattomat palloilijat kokivat saaneensa kurssilta lisää itseluottamusta tulevaan palloilunopetukseen (ka=4,50).

Palloilukokemuksella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, että kokemattomilla palloilijoilla palloilunopetus ei ole ollut peruskoulussa pelikeskeistä (p=0,007). Kokemattomilla interventioon osallistujilla ei ollut myöskään varmuutta ennen LPEV002 -kurssia siitä, minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla (p=0,003). Kokemattomat oppivat kurssin aikana myös pallopelien sukulaisuussuhteiden hyödyntämisestä enemmän (p=0,01) Tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys löytyi palloilukokemuksen sekä pelikäsityksen ymmärtämisen välillä (p=0,026). Myös pelinomaisten avoimien taitojen ymmärryksen kehittymisellä ja palloilukokemuksella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys (p=0,035). Kokemattomampien palloilijoiden kokemaa hyötyä tukee myös heidän antama palaute LPEV002 -kurssista:

*”Oli ihan super viikonloppukurssi! Kiitos! Antoi paljon eväitä kokemattomalle palloilijalle =) Demoilla käydyt asiat auttoi myös itseään hahmottamaan pelitaktiikoita.”(k2)*

*”Heikkona palloilijana sain paljon uusia ideoita palloilunopetukseen sekä uutta näkökulmaa pelikeskeiseen opetukseen. KIITOS, oli huippua! (k3)”*

*”Kiitos silmiä avaavasta ja ajatuksia herättävästä kurssista. (k6)”*

### **6.2.3 Interventioon osallistuneiden mielipiteet TGA -mallin hyödyllisyydestä**

Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden mielipiteitä TGA -mallin hyödyistä selvitettiin avoimella väittämällä: *”18. Käyttäisin TGA -mallia koulun palloilunopetuksessa koska:”*

Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden mielestä TGA -mallin hyvänä puolena nähtiin varsinkin oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen sekä pelinymmärtämisen kehittäminen. Tämä kävi ilmi useasta vastauksesta:

*”Se auttaa oppilaita ymmärtämään pelin kannalta keskeisiä ongelmia ja tarjoaa niihin ratkaisumalleja.”(i6)*

*”Malli haastaa oppilaita ajattelemaan ja se kehittää oppilaiden ongelmanratkaisukykyä. Se myös yhdistää konkreettisesti kaikki harjoitteet peliin.”(i8)*

*”...saa oppilaat ajattelemaan miksi asioita tulee tehdä niin. Uskon, että TGA -mallin avulla luodaan pysyvää oppimista. Palloilulajeissa pelaaminen on lajin idea, joten TGA -malli ohjaa siihen.”(i19)*

Osa opiskelijoista uskoi TGA -mallin myös kasvattavan oppilaiden aktiivisuutta sekä motivaatiota koulun palloilutunneilla:

*”Sillä saa tuloksia, oppilaat tykkäävät” (i5)*

*”...pelikäsityksen kautta voi nauttia pelistä enemmän...”(i11)*

*”...suuri pelin määrä motivoi oppilaita...” (i12)*

*”Korostaa oppilaan roolia aktiivisena oppijana...” (i18)*

Lisäksi kokemattomampien palloilijoiden uskottiin hyötyvän TGA-mallista enemmän:

*”Siitä hyötyvät eniten heikot oppilaat...”(i12)*

*”Se voisi auttaa oppilaita hahmottamaan peliä paremmin, etenkin ryhmät joissa suurin osa ei ole palloilijoita...”(i14)*

*”...pelikäsityksen kehittäminen antaa helposti motorisesti heikollekin oppilaille onnistumisen kokemuksia” (i20)*

#### **6.2.4 Interventioon osallistuneiden mielipiteet TGA -mallin ongelmista**

TGA -mallin ongelmallisuutta pyrittiin selvittämään avoimen väittämän myötä: *”19. En käyttäisi TGA -mallia koulun palloilunopetuksessa koska:”* Interventioon osallistuneet opiskelijat näkivät ongelmallisena TGA -mallin käytössä heikon taitotason sekä tasoerot:

*”Jos ryhmän taitotaso on todella heikko, niin ottaisin ensin yhden tunnin alle ihan perustekniikkaa.”(i4)*

*”Tasoerot oppilaiden välillä. Vaihtelun vuoksi muutakin.” (i10)*

*”Jos tekniikka oppilaille todella heikko niin kunnon peliä vaikea saada aikaiseksi.”(i15)*

*”Joillekin pelaaminen ja pelinomaiset harjoitteet ovat liian haastavia, ei opita tekniikoita.” (i16)*

Nimittäessään syitä miksi, LPEV002 -kurssille osallistuneet opiskelijat, eivät käyttäisi TGA -mallia palloilunopetuksessaan, muodostui suurimmaksi luokaksi motivaatiotekijät:

*”Se vaatii oppilailta enemmän ymmärrystä ja peneutumista -> Onko heillä motivaatiota? Se saattaa viedä oppilailta mahdollisuuden teknisen lajitaidon kehittymiseen pelin ymmärryksen kustannuksella, vaikka tekniset lajitaidot olisivat näille oppilaille se prioriteetti nro 1.” (i6)*

*”Välillä voi olla, että oppilaat haluavat harjoitella myös tekniikkaa.” (i8)*

*”Osa oppilaista ei motivoitu taktisten seikkojen pohtimisesta, vaan ennemminkin nauttia liikunnasta itsestään sellaisenaan.” (i9)*

*”Suurin osa ajasta kuluu pelaamiseen, mitä jos ryhmä ei motivoidukkaan pelaamisesta esim. tytöt?” (i14)*

Osa opiskelijoista koki myös kilpaillisuuden korostuvan TGA -mallin myötä:

*”Se saattaa korostaa kilpailua osittain.” (i1)*

*”Kokemattomat oppilaat eivät pysty käsittelemään välinettä ilman "tatsia". -koska se voi olla liian kilpailusuuntautunutta” (i11)*

*”Se voi olla liian kilpailuhenkistä, heikommilla oppilailla ei ole riittävästi taitoja tai valmiuksia pelata pelejä.” (i24)*

Lisäksi löytyi myös muita syitä miksi opiskelijat eivät käyttäisi TGA -mallia opetuksessaan hyväksi:

*”TGA -malli vaikuttaa hieman jäykältä. En käyttäisi sitä sellaisenaan, vaan soveltaisin oman ammattitaitoni mukaan.” (i20)*

*”Opetuksessa on paljon muitakin tavoitteita ja monipuolisuus on liikunnanopetuksen lähtökohhta, joten en käyttäisi pelkästään tätä.” (i21)*

*”Ryhmien hallintaan ja realistisen arvioinnin tekemiseen menee jo suuri osa energiasta. Vasta kun ryhmissä on hyvä henki, niin voisin ajatella asiaa. Käytännön*

*opetus tulee olemaan kuitenkin jotain "perinteisen" palloilun opetuksen ja TGfU:n väliltä." (i23)*

### **6.2.5 Interventioon osallistuneiden käsitekarttojen analyysin ja tulkintojen esittäminen**

Tehtyäni taulukoinnin koko käsitekartta aineistosta, rupesin yhdistelemään aineistoja. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 120) puhuvat kvantifioinnista, jolloin aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy käsitekartoissa ja kuinka moni vastaaja mainitsee saman asian. Tavoitteenani oli kvantifioinnin jälkeen löytää eroja ja yhtäläisyyksiä eri vastaajien kesken sekä selvittää mistä nämä erot/yhtäläisyydet johtuvat. Käsitekartoista ilmenneiden erojen pohjalta loin käsitekartan kirjoittajista erilaisia ryhmiä. Kvantifioinnin (liite 14) jälkeen oli huomattavissa mm. seuraavia asioita: Ensimmäisenä kriteerinä analysoin ”tyhjien” (no) vastausten määrän. Tällä tarkoitan sitä, että mikäli käsitekartan kirjoittaja ei ollut ollenkaan käsitekartassaan viitannut kyseiseen pääluokkaan, tai sen alla olevaan alaluokkaan tulkitsin asian niin, ettei vastaaja kokenut sisäistäneensä kyseistä ulottuvuutta. Tätä kautta pääsin samalla myös jäljille siitä, mitkä teoriapohjaiset asiat vastaajat kokivat kaikkein merkityksellisimmiksi asioiksi TGA –mallista. Selkeästi sisäistetyimpinä asioina TGA –mallista vastaajille oli jäänyt mieleen pääluokat *1. Pelikeskeisyys* sekä *2. TGA –mallin mukaisen tunnin eteneminen*. Jokainen vastaaja oli maininnut näihin pääluokkiin liittyviä asioita käsitekartoissaan. Pääluokkaan *3. TGA –mallin mukainen arviointi*, ei ollut kukaan vastaajista viitannut millään tavalla. Tämä johtuu varmaankin siitä, ettei tuota ulottuvuutta käsitelty kurssillani niin syvällisesti mitä esimerkiksi pelikeskeisyyttä tai TGA –mallin mukaista tuntisuunnitelmaa. Arviointia ei ehditty konkreettisesti harjoitella kurssin aikana. Pattonin (2002) sekä Burns & Groven (1997) mukaan kvantifointi tuo laadullisen aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa. Omassa aineistossani tämä ilmentyi mm. sukupuolten välisillä eroilla. Naisvastaajista 50 %, viittasi käsitekartoissaan pelkästään TGA –mallin teoriapohjaan. Miehillä vastaava luku oli 30 %. Näin ollen miesvastaajien käsitekartoista oli poimittavissa enemmän asioita pääluokkaan kuusi (muut). Yleisesti ottaen naisten käsitekartat olivat teoriapohjaan peilattuna monipuolisempia sekä laajempia kuin miesten vastaavat.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää palloilun perusopinnot suorittaneiden liikuntapedagogiikan opiskelijoiden käsityksiä pelikeskeisestä palloilunopetuksesta sekä selvittää heidän kokemiaan valmiuksia opettaa palloilua pelikeskeisesti peruskoulussa. Samalla selvitin ryhmän, sukupuolen, palloilukokemuksen sekä palloilun syventävien opintojen (LPES020) suorittamisen yhteyttä opiskelijoiden käsityksiin ja koettuihin valmiuksiin. Lisäksi tarkoituksena oli tutkia, kokivatko LPEV002 -interventioon osallistuneet opiskelijat TGA –mallin hyödylliseksi tulevaisuuden palloilun opetuksessa. Pohdinnassani käyn läpi merkittävimmät tulokset koko tutkimusjoukosta sekä interventioon osallistuneesta ryhmästä.

### 7.1 Koko tutkimusjoukon käsitykset ja koetut valmiudet pelikeskeiseen palloilun opetukseen

Joka viides tutkimukseen osallistuneista koki valmiutensa pelikeskeiseen palloilunopetukseen kouluissa heikoiksi tai huonoiksi. Pelikeskeisen opettamisen perustana pidetystä Bunkerin ja Thorpen (1982) TGfU -mallista tietämystä löytyi alle puolelta (46,6 %) tähän tutkimukseen osallistuneista liikuntapedagogiikan opiskelijoista. Avoimista vastauksista kävi mm. ilmi, ettei opiskelijoiden mielestä TGfU –mallia ole tuotu liikuntatieteellisen tiedekunnan palloilun opinnoissa esiin kovinkaan vahvasti. Alle puolet tutkimukseen osallistuneista liikuntapedagogiikan opiskelijoista (43,8 %) ilmoitti saaneensa palloilun perusopintojensa aikana informaatiota pelikeskeisestä opettamisesta. Eniten informaatiota pelikeskeisestä palloilunopetuksesta opiskelijat olivat saaneet opiskelijatovereiltaan (45,6 %). Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että TGfU -mallia on lähinnä vain sivuttu opintojen aikana. Osa opiskelijoista ei näin ollen kokenut saaneensa opintojensa aikana mitään valmiuksia pelikeskeiseen palloilunopettamiseen ja he kuvailivat pelikeskeistä palloilunopetusta ”vieraaksi” lähestymistavaksi palloilun opetukseen.

Pelikeskeistä palloilun opetusta on mahdotonta toteuttaa peruskouluissa, mikäli liikunnanopettajilla ei ole kompetenssia opettaa sitä. Vajaata tietämystä pelikeskeisen palloilunopetuksen ydinkäsitteistä tuki myös opiskelijoiden alhainen tietämys pallopelien sukulaisuussuhteista sekä niiden hyödyntämisestä: ainoastaan kolmasosa osasi nimetä pallopelien alaluokat ja alle puolet (41,3 %) huomioi pallopelien sukulaisuussuhteet lukuvuoden sisältöjen suunnittelussa. Joka kolmas opiskelija koki valmiutensa opettaa palloilua pelikeskeisesti hyviksi tai erittäin hyviksi, mikä on toisaalta positiivinen tutkimustulos. Samalla herää kuitenkin kysymys, että pitäisikö suomalaisessa

liikunnanopettajakoulutuksessa tavoitella hieman suurempaa valmiustasoa niiden 97 tunnin aikana, jotka palloilun perusopinnoissa on käytettävissä? Niille opiskelijoille, joille lisätunteja palloilun opetukseen on ollut tarjolla, palloilun syventävien opintojen (LPES020) seurauksena (64 tuntia), ei ollut tämän tutkimuksen tulosten mukaan vaikutusta opiskelijoiden tietämykseen pelikeskeisyydestä verrattuna muuhun ryhmään.

Tutkimusjoukon koostuessa palloilun perusopinnot jo suorittaneista liikuntapedagogiikan opiskelijoista, voidaan edellä mainittuja tuloksia pitää huolestuttavina, sillä nämä ovat ne käsitykset ja valmiudet joilla osa tähän tutkimukseen osallistuneista liikuntapedagogiikan opiskelijoista lähtee myös koulumaailmaan töihin opettamaan palloilua. Niinpä voidaan siis olettaa, ettei näiden opettajien palloilunopetus ole myöskään pelikeskeistä. Vastaavia tutkimustuloksia saivat myös Mönkkönen ja Paakkari (2009) joiden mukaan tekniikkapainotteinen opetus hallitsee suomalaista liikunnanopetusta alakouluissa. Tekniikkapainotteisuuden nähdään johtuvan siitä, että se on sopinut koulujärjestelmäämme jossa opettajan tulisi tietää, osata ja hallita kaikki ne asiat joita opetetaan. Mäen (2008) mukaan myös vanha opetussuunnitelma on ohjannut opettajia tekniikkapainotteisuuteen. Tekniikkapainotteisella palloilunopetuksella ei kuitenkaan saavuteta pelikeskeisen opetuksen avulla saavutettuja positiivisia tutkimustuloksia taitojen oppimisessa, ongelmanratkaisutaitojen kehittämisessä, oppilaiden aktiivisuuden lisääntymisessä, autonomian lisääntymisessä tai häiriökäyttäytymisen vähentymisessä palloilutunneilla (Bunker & Thorpe 1986; Carpenter 2010; Gubacs-Collins & Olsen 2010; Mitchell ym. 2013; Mönkkönen & Paakkari 2009; Nye 2010; Priklerova & Kucharik 2015; Sheridan 2011; Shirley & Sproule 2009 sekä Wein 2004). Pelikeskeisempää palloilunopetusta tukee myös Opetushallituksen julkaisema opetussuunnitelma (2014), jossa opettajia kannustetaan käyttämään oppilaslähtöisiä työtapoja. Oppilaslähtöisyys on ristiriidassa tekniikkapainotteisen opettamisen kanssa, joka on pitkälti opettajajohtoista.

Tutkimukseen osallistuneiden arvomaailmassa sosiaalinen kanssakäyminen arvotettiin palloilunopetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Fyysisen aktiivisuuden maksimoiminen koettiin toiseksi tärkeimmäksi tavoitteeksi. Tulos ei yllätä, sillä nämä tavoitteet koetaan suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa tärkeiksi liikunnanopetuksen tavoitteiksi ”yli lajirajojen”, jota kohti opettajia ohjaa myös Opetushallituksen (2014) opetussuunnitelma. Myös Mönkkönen & Paakkari (2009) saivat aikanaan samansuuntaisia tutkimustuloksia tutkiessaan opettajien arvomaailmaa. Huomionarvoista koko tutkimusjoukon tuloksissa oli myös se, että sukupuolen sekä kokemattomuuden väliltä löydettiin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys: naiset kokivat valmiutensa pelikeskeiseen palloilunopetukseen heikommiksi kuin miehet.



## 7.2 TGA -malli ja sen mahdollisuudet

Yksi vaihtoehto johdannossa esitettyyn kysymykseen *miten* pelaamista pitäisi palloilutunneilla opettaa, on LPEV002 -kurssilla opiskelijoille (n=22) esitelty TGA -malli. Interventoryhmän vastauksien keskiarvoista (liite 11) on havaittavissa myönteistä kehitystä kahdeksassa eri osa-alueessa LPEV002 -kurssin myötä. Tulosten mukaan intervention aikana tapahtui kehitystä pelikeskeisen opetuksen ymmärtämisen, pelikäsitys termin ymmärtämisen, oppilaiden pelikäsityksen kehittämisen ymmärtämisen, pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen ymmärtämisen, pelinomaisten taitojen harjoittelemisen sekä pallopelien sukulaisuussuhteiden hyödyntämisen osa-alueissa. Lisäksi *Teaching Sport Concepts and Skills* -kirja koettiin hyödyllisenä apuvälineenä ja mikä merkityksellisintä, kurssin aikana saatiin kasvatettua myös opiskelijoiden itseluottamusta palloilunopetusta kohtaan.

Tulosten perusteella TGA -mallista hyötyivät eniten naiset sekä kokemattomat palloilijat (liitteet 12 & 13). Kokemattomien ja naisten väliset vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia, koska kokemattomien ryhmästä viisi kuudesta oli naisia. Sukupuolella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ajattelutavan muutokseen palloilusta LPEV002 -kurssin myötä, sekä kurssia edeltäneeseen tietämykseen pelikeskeisestä palloilutunnin rakenteesta. Koko tutkimusjoukossa sukupuolen ja kokemattomuuden välillä löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys. Naiset kuvailivat palloilukokemustaan heikommiksi kuin miehet mikä on samalla pohdinnan arvoinen asia. Ajaako kenties peruskoulun sukupuolittunut rakenne, jossa tytöt ja pojat harrastavat liikuntaa erikseen meidät tähän tilanteeseen, jossa naiset kokevat itsensä ”kokemattommiksi” palloilijoiksi kuin miehet? Vai kokeeko osa tähän tutkimukseen osallistuneista naisista itsensä kokemattommiksi siitä syystä, että he opiskelevat liikuntapedagogiikan opinnoissaan palloilua samassa ryhmässä kokeneempien miesten kanssa?

Ensisijaisen tärkeää olisi, että juuri nämä kokemattomimmat palloilijat saisivat liikuntapedagogiikan opintojensa aikana positiivisia kokemuksia palloilunopetuksesta. Kokemuksia joiden kautta heidän itseluottamuksensa palloilunopetusta kohtaan kasvaisi. Kokemuksia siitä, että he pystyvät toimimaan myös pätevinä palloilunopettajina kouluissa. Saavuttaakseen edellä mainittuja tavoitteita ovat tämän tutkimuksen tulokset erittäin arvokkaita. Tilastollisia tuloksia (liite 13) TGA -mallin hyödyllisyydestä kokemattomammille palloilijoille tuki myös heidän avoin kurssipalaute LPEV002 -kurssista. Interventiojakson tulokset (liitteet 11, 12 ja 13) saavutettiin

ainoastaan yhdeksän tunnin kontaktiopetuksen aikana, mikä on suhteellisen vähän verrattuna palloilun perusopintojen sisältämään tuntimäärään (97 tuntia). Tutkimuksen tulokset osoittivat erityisesti kokemattomien palloilijoiden, hyötyvän TGA- mallista sekä sen sisältämästä materiaalista kaikkein eniten. Tätä tulosta ennakoivat myös TGA –mallin luoja Mitchellin ym. (2013, 653) esittämä hypoteesi:

*”tämän mallin käyttäjän ei tarvitse olla palloilun ekspertti, avain onnistuneeseen opetukseen on sen sijaan se, että ymmärtää miten malli toimii”*

TGA –mallin luoja Mitchellin ym. (2013) kirjoittama teos: *Teaching Sport Concepts and Skills: A tactical Games approach for ages 7 to 18*, tarjoaa liikunnanopettajille työkaluja pelikeskeisen palloilutunnin suunnitteluun ja toteutukseen eri luokkatasoille. Teos tarjoaa valmiita harjoitteita ja ideoita pelikeskeisen palloilun opetukseen jopa koko peruskoulun ajalle. Jokaiseen harjoitteesen on myös kehitelty jo valmiiksi taktiikkaan sekä pelikäsitykseen liittyviä kysymyksiä oppilaille. Tätä kautta oppilaat haastetaan ajattelemaan ja tarttumaan ongelmanratkaisutilanteisiin, joiden kautta ongelmanratkaisutaitoja voidaan kehittää. Kirjan avulla opettaja saattaa säästyä suurelta luomisen tuskalta sekä ylimääräiseltä stressiltä tulevaisuudessa. Mitchellin ym. (2013) luomaa teosta käytetäänkin palloilunopetuksen apuna ympäri Pohjois-Amerikkaa.

Muutosten tekeminen opetukseen ei aina ole helppoa, mutta useimmiten kuitenkin välttämätöntä. Mönkkönen ja Paakkari (2009) ehdottivat opettajia kiinnittämään huomiota oppilaiden ymmärryksen kehittämiseen palloilussa, niin kuin muissakin koulun oppiaineissa. Siksi olisikin toivottavaa, että siirryttäessä liikuntapedagogiikan opinnoista koulumaailmaan töihin opiskelijat olisivat saaneet tarvittavat valmiudet pelikeskeiseen palloilunopetukseen opintojensa aikana. Mikäli opettajilla ei ole ymmärrystä, kuinka oppilaiden ymmärrystä voidaan kehittää palloilussa, ei sitä todennäköisesti myöskään tule tapahtumaan. Juuri valmistuneella liikunnanopettajalla saattaa olla edessään aikamoinen totuttelu uuteen työympäristöön eikä valmistuneilla opettajilla välttämättä riitä enää voimavaroja opiskella omatoimisesti vapaa-ajallaan pelikeskeistä palloilunopetusta. Tarvetta todennäköisesti olisi, sillä tämän tutkimuksen tulosten mukaan osa pelikeskeisen palloilunopetuksen ydinkäsitteistä ei ollut liikuntapedagogiikan opiskelijoilla hallussa. Pelikeskeisyyden ydinkäsitteiden oppiminen, sisäistäminen ja soveltaminen liikuntapedagogiikan opintojen aikana olisi kuitenkin erittäin tärkeää ja tähän haasteeseen TGA –malli tarjoaakin selkeän rakenteen (*peli-kysymykset-harjoittelu-peli*) miten näihin ydinkäsitteisiin voitaisiin syventyä. Tärkeää olisi esimerkiksi ymmärtää mitä eroa on suljettujen ja avoimien (pelinomaisten) taitojen harjoittamisella. Interventioon osallistuneiden opiskelijoiden avoimesta kurssipalautteesta nousi

esiin toivomus TGA –mallin sisällyttämiseksi osaksi liikuntapedagogiikan opintoja, jolloin ymmärrystä pelikeskeisyydestä saataisiin mahdollisesti lisättyä jo opintojen aikana.

Vaikka tämä pro gradu -tutkielma on välillä luonut aika vahvaakin vastakkainasettelua tekniikkapainotteisuuden sekä pelikeskeisyyden välille on tärkeää ymmärtää, että taitoja harjoitellaan myös pelikeskeisessä palloilunopetuksessa. Tällöin pelikeskeisyys käsitteellä ei tarkoita myöskään sitä, että kaikki tunnit pelataan. Eroja näiden lähestymistapojen välillä on mm. se, miten paljon peliä painotetaan, miten taitoja harjoitellaan sekä haastetaanko oppilaita aktiivisesti ongelmanratkaisuun. Vastakkain asettelun vaarana on, että nämä kaksi lähestymistapaa ymmärretään jotenkin toisensa kumoavina lähestymistapoina, mikä ei mielestäni pidä paikkaansa. Vastakkainasettelulla olen pyrkinyt tuomaan esille niitä tutkittuja hyötyjä pelikeskeisyydestä niin opettajalle kuin oppilaallekin verrattuna tekniikkapainotteiseen opetukseen. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta hyödystä niin oppilaille kuin opettajillekin on se, kuinka pelien taktisia samankaltaisuuksia voisi hyödyntää palloilutunneilla. Oppilaiden toimiessa aktiivisina ongelmanratkaisijoina korostuu TGA –mallissa kognitiivisuus. Tällöin myös liikuntataidoiltaan heikommat oppilaat voivat saada palloilutunneilla enemmän pätevyiden kokemuksia, jolloin heidän motivaationsa palloilua sekä liikuntaa kohtaan kasvaa. TGA –malli ei varmasti ole ainut lähestymistapa, *miten* pelaamista voisi koulussa opettaa, mutta mielestäni se on selkeä ja konkreettinen vaihtoehto.

Kysyttäessä interventioryhmältä miksi he eivät käyttäisi opetuksessaan TGA -mallia, nousi vastauksista selkeästi esiin liikunnanopetuksen moninaisuus. Palloilutunnilla on paljon muitakin ”muuttujia” kuin itse peli. Esimerkkeinä näistä muuttujista mainittiin tasoerot, ryhmien hallinta, ryhmien sisällä olevat jännitteet, kilpailullisuus, motivaatiotekijät, taitotaso, olosuhteet jne. *Teaching Sport Concepts and Skills* –teoksella ei ole edellä mainittuihin muuttujiin valmiita vastauksia, vaikka se tarjoaakin valtavan määrän variaatioita palloilutunnin didaktiseen toteutukseen. Henkilökohtaisesti en usko, että tuollaista kirjaa tullaan koskaan tekemäänkään, mikä pystyisi vastaamaan kaikkiin liikuntatunnilla ilmeneviin ”muuttujiin” joita liikunnanopettajat kohtaavat päivittäin. Kasvatuspuolelle olemme saaneet liikuntapedagogiikan opinnoissamme ja opetusharjoitteluisamme valtavan määrän oppia, jota voisi soveltaa päivittäin TGA -mallin lomassa erilaisten ryhmien kanssa. TGA –mallin mahdollista käyttöä tulevaisuudessa kuvaili myös eräs interventioon osallistunut opiskelija siten, että mallia voisi soveltaa palloilutunneilla oman ammattitaidon mukaan. Osana liikunnanopettajan ammattitaitoa on juurikin ratkaista edellä mainittuja ”muuttujia”. Omalla vaatimattomalla kokemuksellani uskaltaisin väittää, että tasoeroja

palloilutunnilla pystytään hillitsemään hyvin pitkälti Mitchellin ym. (2013, 28) mainitsemissa viidellä pelien muokkaamiskeinoilla: *muokkaamalla sääntöjä, muokkaamalla pelaajien lukumäärää, muokkaamalla pelialueen kokoa, muokkaamalla varusteita sekä muokkaamalla maalin-/pisteidentekoa.*

Ryhmien hallintaan saattaa pelaaminen itsessään olla jo hyvä ratkaisu. Pelaaminen motivoi oppilaita, jonka myötä myös häiriökäyttäytyminen vähenee (Carpenterin 2010; Gubacs–Collinsin ja Olsen 2010 & Mitchell ym. 2013) Myös vaihtamalla joukkuejakoja säännöllisesti sekä hienotunteisesti saatetaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon pelata pidempään. Heterogeenisten ryhmien kanssa on tärkeää luoda erillisiä tason mukaisia pelejä palloilutunnille. Tällöin kilpailuhenkisemmällä pelaajilla olisi mahdollisuus pelata saman henkisten oppilaiden kanssa, kun taas toisessa päässä voisi olla käynnissä rennommat pelit, joka taas motivoisi kokemattomampia oppilaita pelaamaan.

Vaikka edellä on esitelty laajasti TGA –mallin hyödyllisyyttä on tärkeää muistaa, että liikunnan opettajan ensisijainen velvollisuus on noudattaa opetuksessaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa. TGA –mallin mukainen opetus on linjassa opetussuunnitelman kanssa, mutta pelkästään TGA –mallia käyttämällä saatetaan kuitenkin laiminlyödä joitakin opetussuunnitelmassa mainittuja ulottuvuuksia. Opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan mm. myös oppilaiden osallistuvan toiminnan suunnitteluun. Tällöin on myös hyväksyttävä oppilaiden omaehtoinen liikunta ja ne ideat, jotka palloilussa saattavat ilmetä ihan vain kikkailuna/muunlaisena hassutteluna pallon kanssa tai toimintana, mikä ei sisälly TGA –mallin mukaiseen pelinomaisuus –ideologiaan. Näillä hetkillä on tärkeää muistaa liikunnan opetuksen tärkeimmät tavoitteet: kasvattaa liikuntaan ja kasvaa liikunnan avulla, jolloin autonomia ja hauskanpito ovatkin ensisijaisen tärkeässä asemassa tavoitteet huomioiden. Osittain liikunnan opetuksen oppilaslähtöisyydestä johtuen en myöskään itse käyttäisi TGA –mallia ”orjallisesti” palloilunopetuksessani.

### **7.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu**

Tutkimustuloksia tulkittaessa on tärkeää pohtia, onko tutkijan asema (vertaisopiskelijana) vaikuttanut tutkimusjoukon vastauksiin. Vertaisopiskelijan asema kävi ilmi mm. opiskelijoiden kirjoittamasta kurssipalautteesta. Lisäksi on syytä pohtia, olivatko intervention jälkeen täytetyn kyselyn väitteet (liite 2) liian johdattelevia tai oliko tutkijan toiminta intervention aikana liian johdattelevaa. Tutkimuksen laajuus ei ollut erityisen suuri, varsinkaan kokemattomien palloilijoiden

osuus interventoryhmässä (n=6). Internetpohjaisen kyselylomakkeen täytön kanssa oli tutkimuksen aikana myös hieman ongelmia, eikä osa päässyt tekemään kyselyä loppuun asti, mikä näkyy otoskoon vaihteluna vastauksissa. Kyselylomakkeen luomisessa sovelsin joitakin osia Mönkkösen ja Paakkarin (2009) luomasta kyselylomakkeesta. Päätaavoitteeni oli etsiä vastauksista yhteyksiä TGA –mallin mukaiseen teoriapohjaan ja sen sisältämiin teemoihin. Luodessani itse kyselylomakkeen, on jokin TGA –mallin sisältämistä teemoista saattanut jäädä vähemmälle huomiolle kuin joku toinen.

Myös kyselylomakkeissa käytettyjä käsitteitä pitää pohtia kriittisesti. Onko näistä käsitteistä käytetty jotakin toista nimeä, mikä on saattanut sekoittaa tutkimusjoukon vastauksia. Toisaalta avoimien vastauksien kautta on pyritty luokittelemaan vastauksia sen mukaan: olivatko vastaukset pelikeskeisyys ideologian mukaisia. Aineiston perusteella naiset oppivat LPEV002 -kurssilla enemmän kuin miehet. Ensimmäisen kyselylomakkeen perusteella voidaan todeta, että kurssille osallistuneet naiset kokivat myös oman lähtötasonsa palloilun opettajina heikommiksi kuin miehet. Pitääkin siis pohtia, oliko naisilla myös korkeampi motivaatio oppia kurssin aikana jotain uutta. Motivaatiotekijät ovat saattaneet vaikuttaa tutkimusjoukon vastauksiin. Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on myös huomioitava, että tutkija on yksin analysoinut aineiston. Tutkija on myös kvantifioinut avoimet vastaukset määrälliseen muotoon. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi pyrin kuvaamaan tekemiäni luokitteluja *tutkimusmenetelmät* –osiossa mahdollisimman selkeästi lukijalle.

#### **7.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia saavutettaisiinko pelikeskeisillä opetusmetodeilla samat positiiviset tutkimustulokset myös suomalaisten oppilaiden kanssa. Luokka-asteen merkitys mallin toimimiseen olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskohde. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää vallitseeko Mönkkösen ja Paakkarin (2009) saamat tutkimustulokset tekniikkapainotteisen palloilunopetuksen valta-asemasta edelleen suomen peruskoulujen palloilutunneilla vuonna 2017.

Myös vertailu palloilun sekä muiden liikuntamuotojen välillä olisi mielenkiintoista. Kokevatko liikuntapedagogiikan opiskelijat omat valmiutensa paremmiksi tai huonommiksi esimerkiksi vesiliikunnassa kuin palloilussa. Onko sukupuolen ja koetun kokemattomuuden välillä yhtä suuri ero muiden liikuntamuotojen parissa kuin palloilussa. Liikuntapedagogiikan opiskelijoiden

keskuudessa olisi mielenkiintoista myös toteuttaa pitkäaikaisempi TGA –mallin mukainen palloilun opetuksen interventio yhdelle liikuntapedagogiikan opiskeluryhmälle. Intervention jälkeen olisi mahdollista verrata ryhmän kokemuksia muiden ryhmien vastaaviin ja tehdä sen jälkeen johtopäätöksiä TGA –mallin soveltuvuudesta osaksi liikuntapedagogiikan opintoja. Myös TGA –mallin käyttö ja sen mielekkyys oppilaiden keskuudessa peruskoulussa olisi mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa. TGA –mallin käyttöä sekä käytännön kokemuksen keräämistä kohti minua onkin rohkaistu usealta eri taholta opintojeni aikana. Tämän tutkimuksen jälkeen koenkin, että tulevaisuudessa tutkimusmatkani jatkuu ja sovellan oman ammattitaitoni mukaan TGA –mallia palloilunopetuksessani peruskoulutasolla ja kerään sitä kautta itselleni käytännön kokemusta mallin käytöstä.

## 9 LÄHTEET

- Almond, L. 1986. Reflecting on themes: A games classification. Teoksessa R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (toim.) *Rethinking Games Teaching*. Loughborough, England. University of Technology, 71–72.
- Bjurwill, C. 1993. Read and react: the football formula. *Perceptual and Motor Skills* 76, 1383–1386.
- Blomqvist, M. 1997. Pelikäsityksen kehittyneisyys sulkapallossa 9–13 vuotiailla koulutytöillä ja -pojilla. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. & Bransgrove, A. 2000. Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review* 6 (1), 22–23.
- 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. 1986. The Curriculum Model. Teoksessa R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (toim.) *Rethinking Games Teaching*. 1. Painos. Loughborough: University of Technology, 7–10.
- Burns, N. & Grove, S., K. 1997. *The practice of nursing research conduct, critique & Utilization*. Philadelphia, PA: W. B. Saunders and co.
- Butler, J. I. 1996. Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 67(9), 17–20.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. & Nastasi, R. 2003. An introduction to teaching games for understanding. Teoksessa J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo & R. Nastasi (toim.) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An international perspective*. National association for sport and physical education.
- Carpenter, E. J. 2010. *The Tactical Games Model Sport Experience: An Examination of Student Motivation and Game Performance during an Ultimate Frisbee Unit*. Väitöskirja. Viitattu 7.10.2014.

[http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=open\\_access\\_dissertations](http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=open_access_dissertations)

- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C. & Dean, R. 2016. A tactical-game approach and enhancement of metacognitive behaviour in elementary school students. *Physical Education & Sport Pedagogy* 21 (2), 169–184.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Fowler, K. 2014a. KHS 233. *Developmental Games and Sports*. University of Regina, SK.
- Fowler, K. 2014b. Tiedonanto sähköpostilla 15.12.2014.
- Grehaigne, J.F. & Godbout, P. 1995. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47 (4), 490–505.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Gubacs-Collins, K. & Olsen, E. B. 2010. Implementing a tactical games approach with sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 81 (3), 36–42.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. 9. Uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. Uudistettu painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Hirvonen, L. 2009. *Validiteetti ja reliabiliteetti*. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.2.2017.  
[http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius\\_ ja\\_reliabiliteetti.pdf](http://www.mit.jyu.fi/ope/kurssit/Graduryhma/PDFt/validius_ ja_reliabiliteetti.pdf)
- Jaakkola, T. 2010. *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirk, J. & Miller, M., J. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage cop.
- Koponen, T. 2000. *Pelikeskeisesti salibandya 7–12 vuotiaille*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laakso, T. 2012. *Palloilu*. Teoksessa A. Sääkslahti, J. Hakamäki, E. Holopainen, T. Laakso, H. Lemmetty, S. Luukkonen, S. Pauku, & J. Puttonen (toim.) *Kirja liikunnasta*. Helsinki: Sanoma Pro, 48–73.
- Lauder, A. G. 2001. *Play Practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Light, R. 2013. *Game Sense. Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Abingdon: Routledge. Viitattu 16.2.2017.



<https://www.dawsonera.com/readonline/9780203114643>

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas. 2009. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 11.1.2017.

<https://www.jyu.fi/sport/opiskelu/opas3/opinto-opas-2009-2011/view>

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2011. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 25.8.2016.

<https://www.jyu.fi/sport/opiskelu/opas/>

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas. 2014. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 25.8.2016.

<https://www.jyu.fi/sport/opiskelu/opas3/opinto-opas-2014-2017>

Luhtanen, P. 1989. Taktiikka ja sen harjoittaminen. Teoksessa Suomalainen valmennusoppi (toim.) Suomen Olympiakomitea. Helsinki: Urheilusyke.

Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan 2. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 331–346.

McPherson, S. L. & French, K. E. 1991. Changes in cognitive strategies and motor skills in tennis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 13(1), 26–38.

Magill, R. A. 2007. *Motor learning and control; Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Metzler, M., W. 2005. Tactical Games. Teoksessa M. W Metzler Instructional models for physical education. Scottsdale: Holcomp Hathaway, 401–438.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. 2013. Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18. 3. Painos. Champaign, IL: Human Kinetics.

Mäki, H. 2008. Ringetteä ajatellen ja ymmärtäen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Mönkkönen, J. & Paakkari, J. 2009. Opettajien kokemukset pelikeskeisestä palloilunopetuksesta - ”Ensiks pelataan, sitten huomataan ongelmat ja katotaan mitä niille saatas aikaseks”. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

- Nye, S. B. 2010. Effects of tactical games approach on student engagement in a sport education badminton season. *Virginia Journal* 31 (1), 19–22.
- O’Leary, N. 2014. Learning informally to use teaching games for understanding: The experiences of a recently qualified teacher. *European Physical Education Review* 20 (3), 367–384.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 5.7.2016.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. 2016. Korkeakoulujen hakeneet, hyväksytyt ja paikan vastaanottaneet –raportti. Viitattu 7.2.2017.  
[https://opiskelu.jyu.fi/fi/hae/hakuohjeet/korkeakoulujenhakeneethyjavastottaneet\\_22-08-2016.pdf](https://opiskelu.jyu.fi/fi/hae/hakuohjeet/korkeakoulujenhakeneethyjavastottaneet_22-08-2016.pdf)
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Viitattu 20.3.2017.  
[http://koulutustoimikunnat.fi/download/131648\\_Liikunnan\\_seuranta-arviointi\\_perusopetuksessa\\_2010.pdf](http://koulutustoimikunnat.fi/download/131648_Liikunnan_seuranta-arviointi_perusopetuksessa_2010.pdf)
- Patton, M., Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. Uudistettu painos. Thousand Oaks, CA: Sage cop.
- Pearson, P.J. & Webb, P. I. 2008. An integrated approach to teaching games for understanding (TGfU). Viitattu 26.8.  
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=edupapers>
- Piispanen, E. 1995. *Iloiseen palloiluun*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Priklerova, S. & Kucharik, I. 2015. Efficiency of technical and tactical approach to teaching minihandball game skills in different age categories. *Acta Facultatis Educationis Physicae Universitatis Comenianae* 55 (2), 138.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R. & Metzler, J. N. 2008. Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 12 (4), 219–236.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.

- Rossi, T. Fry, J. M., McNeill, M. & Tan, C., W. K. 2007. The Games Concept Approach (GCA) as a mandated practice: views of Singaporean teachers. *Sport, Education and Society* 12 (1), 93–111.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOT - menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvantifiointi. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Viitattu 15.8.2016. [http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_3.html](http://www.fsd.uta.fi/metelmaopetus/kvali/L7_3_3.html)
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2005. Motor learning and performance. A behavioral emphasis. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sheridan, M. P. 2011. Coaching decisionmaking skills: Using a tactical games approach in coaching. *Ohio Association for Health, Physical Education, Recreation & Dance* 32 (1), 14–17.
- Shirley, G. & Sproule, J. 2009. Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (1), 15–32.
- Suomen UNICEF. 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Viitattu 26.8.2014. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf)
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2013. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS –kustannus, 482-496.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. Uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Turner, A. & Martinek, T. J. 1995. Teaching for Understanding: A model for improving decision making during game play. Viitattu 24.8.2014. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=31daab68-9f28-4d7f-a300-30c18f811e2c%40sessionmgr4001&hid=4112>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Turku:

Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Valtion liikuntaneuvosto. 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa: LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. Viitattu 5.7.2016.

[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf)

Viitanen, M. & Lindström, J. 2005. Opetä ymmärtämään- auta oivaltamaan. Helsinki: SLU-paino.

Wein, H. 2004. Developing Game Intelligence in Soccer. Auburn, MI; Data Reproductions.

Werner, P. 1989. Teaching games: A tactical perspective. Journal of Physical Education, Recreation & Dance 60 (3), 97–101.

Äikäs, A. 2005. Taktiikkapainotteinen interventio kolmasluokkalaisille tytöille maalipeleissä - Tutkimus pelikäsityksen mittaamisesta, opettamisesta ja siirtovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

## 10 LIITTEET

**LIITE 1.** Tutkimukseen osallistuneet vastasivat ensimmäiseen kyselylomakkeeseen, jonka rakennetta mukailtu Mönkkösen ja Paakkarin (2009) kyselylomakkeesta.

1. **Sukupuoli:** Mies  Nainen

2. **Koulutus**

Ylioppilas/ammattitutkinto   
Liikuntatieteiden kandidaatti   
Liikuntatieteiden maisteri

3. **Liikuntapedagogiikan opinnot:**

**Mitä palloilun kursseja olet suorittanut?**

Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1 LPEP005   
Liikuntadidaktiikan peruskurssi 2 LPEP006   
Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1 LPEA003   
Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2 LPEA004

4. **Olen suorittanut palloilun syventävät opinnot (LPES020)**

Kyllä  Ei

5. **Olen suorittanut liikunnanohjaaja (AMK) -tutkinnon**

Kyllä  Ei

6. **Kerro oma palloilutaustasi yhdellä lauseella?**

**7. Järjestä seuraavat palloilunopetuksessa tavoiteltavat tavoitteet mieleiseesi tärkeysjärjestykseen. 1=tärkein 5= vähiten tärkein (käytä samaa numeroa vain kerran)**

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Sosiaalinen kanssakäyminen  |
| <input type="checkbox"/> | Oikeanlaisten tekniikoiden oppiminen  |
| <input type="checkbox"/> | Fyysisen aktiivisuuden maksimoiminen  |
| <input type="checkbox"/> | Pelikäsitteiden kehittäminen  |
| <input type="checkbox"/> | Erilaisten pelin ulkopuolisten roolien oppiminen (esim. tuomarointi, tilastointi, valmentaminen yms.) |

**8. Mitä on mielestäsi pelikeskeinen opettaminen? (Vastaa kahdella lauseella)**

**9. Mikäli pelikeskeinen opettaminen on sinulle tuttua, mitä kanavaa pitkin olet saanut pelikeskeiseen opettamiseen liittyvää informaatiota?**

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | AMK -opinnot  |
| <input type="checkbox"/> | Lajiliittojen järjestämät koulutukset                   |
| <input type="checkbox"/> | Liikuntatieteellisen tiedekunnan palloilun perusopinnot |
| <input type="checkbox"/> | Omatoimisesti internetistä/ kirjoista                   |
| <input type="checkbox"/> | Opiskelijatoveriltani                                   |
| <input type="checkbox"/> | Vaihto-opiskelu   |
| <input type="checkbox"/> | Lehdestä  |
| <input type="checkbox"/> | Muu, mikä? _____  |

**10. Liikuntapedagogiikan opintojesi pohjalta, kerro minkälainen olisi suunnittelemasi palloilutunnin (60min) rakenne? (Kuinka monta minuuttia esim. tekniikoiden harjoittelua, peliä, lämmittelyä taikka ryhmähenkeä nostattavia aktiviteetteja. Missä järjestyksessä?)**

**11. Miten kehittäisit oppilaiden pelikäsitystä palloilutunneilla? Max. 3 keinoa.**

**12. Minkälaisiin alaluokkiin pallopelit voidaan jakaa sukulaisuussuhteidensa mukaan? Max. 4 lausetta.**

**13. Mitä ovat mielestäsi pallopelien sukulaisuudet ja miten opettaja voi käyttää niitä hyväkseen palloilunopetuksessa? Kerro max. kolmella lauseella.**

**14. Missä järjestyksessä opettaisit seuraavat lajit lukuvuoden aikana? Sinun ei tarvitse ottaa huomioon vuodenaikoja. Sijoita ainoastaan lajin numero aikajanelle.**

1=Pesäpallo 2=Lentopallo 3=Koripallo 4=Jääkiekko 5=Sulkapallo 6=Golf  
7=Jalkapallo 8=Keilailu 9=Salibandy

---

**15. Koulussa opettamallasi jalkapallotunnilla ilmenee tilanne, jossa kaikki pelaajat juoksevat toistuvasti pallon perässä ja ovat näin ollen aina samassa ”kasassa” pelikentällä. Miten toimit liikunnanopettajana tässä tilanteessa? Max. neljä keinoa.**

**16. a) Onko Teaching Games for Understanding eli TGFU -malli sinulle tuttu?**

Kyllä  Ei

**b) JOS TGFU on sinulle tuttu niin mikä on TGFU -mallin pääidea? (Max. 3 lausetta)**

**17. Opintojesi pohjalta, mitkä ovat valmiutesi opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta koulussa?**

- erittäin hyvät valmiudet
- hyvät valmiudet
- keskitason valmiudet
- heikot valmiudet
- huonot valmiudet

**Halutessasi voit perustella vastauksesi tähän:**

**KIITOS!**



**LIITE 2.** Toinen kyselylomake kurssin LPEV002 –suorittaneille.

## **KYSELYLOMAKE 2**

**Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä? Ympyröi parhaiten omaa mielipidettäsi vastaava numerovaihtoehto.**

**Vastausvaihtoehdot ovat:**

<b>Täysin eri mieltä</b>	<b>Hieman eri mieltä</b>	<b>En osaa sanoa</b>	<b>Jokseenkin samaa mieltä</b>	<b>Täysin samaa mieltä</b>
--------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------------	----------------------------

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**1. LPEV002 kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelikeskeinen opetus**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**2. Tiesin jo ennen LPEV002 -kurssia mitä tarkoitetaan pelikeskeisellä palloilunopetuksella**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**3. Mielestäni tekniikkapainotteisempi opetus on koulumaailmaan sopivampaa kuin pelikeskeinen opetus**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**4. LPEV002 –kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä pelikäsityksellä konkreettisesti tarkoitetaan**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**5. Tämä kurssi antoi minulle uutta tietoa siitä miten oppilaiden pelikäsitystä voidaan kehittää**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**6. Ollessani peruskoulussa oppilaana koulun palloilunopetus oli pelikeskeistä**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**Vastausvaihtoehdot ovat:**

<b>Täysin eri mieltä</b>	<b>Hieman eri mieltä</b>	<b>En osaa sanoa</b>	<b>Jokseenkin samaa mieltä</b>	<b>Täysin samaa mieltä</b>
1.	2.	3.	4.	5.

**7. Minulla oli jo ennen LPEV002 -kurssia selkeä näkemys minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**8. LPEV002 -kurssin aikana minulle selvisi minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**9. Tämä kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu palloilun parissa.**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**10. Koen, että pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu on ollut korostuneessa asemassa oman palloiluharrastukseni parissa seuratoiminnassa**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**11. Tällä kurssilla en oppinut käytännössä mitään uutta palloilunopetukseen liittyen**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**12. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään kuinka opettaja pystyy konkreettisesti hyödyntämään pallopelien sukulaisuussuhteita palloilunopetuksessa**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**Vastausvaihtoehdot ovat:**

<b>Täysin eri mieltä</b>	<b>Hieman eri mieltä</b>	<b>En osaa sanoa</b>	<b>Jokseenkin samaa mieltä</b>	<b>Täysin samaa mieltä</b>
--------------------------	--------------------------	----------------------	--------------------------------	----------------------------

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**13. Uskon, että LPEV002 kurssilla käytetystä *Teaching Sport Concepts and Skills* –kirjasta olisi minulle hyötyä tulevaisuuden liikunnanopetuksessa**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**14. Mielestäni TGA –mallin pohjalta tulisi rakentaa koulussa tapahtuva palloilunopetus tulevaisuudessa**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**15. Mielestäni avoimien kysymysten esittäminen oppilaille palloilutunnilla on turhaa**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**16 Kurssi antoi minulle lisää itseluottamusta tulevaan palloilunopetukseen**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**17. Koen LPEV002 -kurssin muuttaneen ajattelutapaani palloilunopetuksesta**

1.	2.	3.	4.	5.
----	----	----	----	----

**18. Käyttäisin TGA -mallia koulun palloilunopetuksessa koska:**

**19. En käyttäisi TGA -mallia koulun palloiluopetuksessa koska:**

**20. VAPAA SANA KURSSISTA:**

**KIITOS!**

### **LIITE 3. LPEV002 –kurssin aikataulu.**

Vapaavalinnainen palloilun kurssi (LPEV002, 1op) Liikunnalla 25.-26.4.2015!

Miten palloilua tulisi opettaa koulussa? Kiinnostaisiko sinua tietää millainen lähestymistapa Pohjois-Amerikassa on todettu opettajien sekä oppilaiden kannalta parhaaksi?

Nimeni on Junnilan Iiro ja opiskelen neljättä vuotta liikuntapedagogiikkaa täällä liikunnalla. Graduaiheeni keskiössä on palloilunopettaminen kouluissa TGA (Tactical Games Approach) -mallin avulla. Tutustuin TGA –malliin Kanadassa vaihto-oppilaana ja jollain tasolla ”ihastuin” siihen. TGA –mallin pääideana on se, että vähäinen palloilutunneilla käytettävissä oleva aika käytettäisiin tekniikoiden opettamisen sijasta itse pelin idean opettamiseen ja oppilaiden ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen. Tällaisen pelikeskeisen opetuksen hyödyistä on runsaasti tutkimustuloksia. Oma mielipiteeni on myös se, että innostuminen palloiluun tapahtuu todennäköisemmin pelin ja sen ideoiden ymmärtämisen kautta kuin suljettujen taitojen harjoittelemisella. TGA –mallin kehittäjät Mitchell ym. sanoivat:

”TGA –mallin käyttäjän ei tarvitse olla palloilun ekspertti, avain onnistuneeseen opetukseen on sen sijaan se, että ymmärtää miten malli toimii”

Eli nyt myös kaikki epävarmemmiksi itsensä palloilun saralla kokevat opiskelijat rohkeasti mukaan! Tämä on matalan kynnyksen toimintaa. :)

TGA -malliin liittyen järjestän liikunnalla 25.4-26.4 lyhyen palloilukurssin, josta saan arvokasta materiaalia gradutyöhöni. Kurssi on suunnattu ensisijaisesti palloilun perusopinnot suorittaneille liikuntapedagogiikan opiskelijoille, jos tilaa jää, paikat täytetään "nuoremmilla" liikuntapedagogiikan opiskelijoilla. Kurssilla on tilaa 24 opiskelijalle ja paikat täytetään ilmoittautumisjärjestyksessä. Ilmoittautuminen tapahtuu korpin kautta 1.4.2015 klo 9:00 lähtien kurssikoodilla LPEV002 Liikuntamuotojen opettamisen syventäminen. Kurssin suorittamisesta on luvassa myös YKSI opintopiste! Viikonloppukurssin molempina päivinä (la-su) on kolme demoa ja sinun tulee päästä näille kaikille demoille molempina päivinä. Demot alkavat klo 9:00 aamulla ja päättyvät klo 14:30 iltapäivällä. Klo 12-13 pidetään ruokatunti, jota voidaan muokkaila yhdessäkin sitten kurssin aikana.

Asiasanoina tällä kurssilla ovat *pelikeskeisyys, pelinomaiset harjoitteet, ongelmanratkaisutaidot*

sekä *pelikäsitys*. Lupaan, että saat näinkin lyhyeltä kurssilta mukaasi lisänäkemyistä tulevaisuuden palloilunopetukseen ja että ymmärrät mitä kyseisillä asiasanoilla tarkoitetaan. Lisäksi saat mukaasi selkeän idean millainen palloilutunnin rakenteen tulisi olla pelikeskeisessä palloilun opetuksessa. Matkaan saat myös pienen materiaalipaketin. Mitchellin ym. (2013) teos: *Teaching Sport Concepts and Skills*, on aktiivisessa käytössä kurssilla, joten jos tuollaisen opuksen omistat, ota se ihmeessä mukaan!

“If we always do what we have always done, we will always get what we always got.”

- Kathy Fowler (2014)

Lisätietoja voi kysellä allekirjoittaneen sähköpostiosoitteesta: [iiro.j.junnila@student.jyu.fi](mailto:iiro.j.junnila@student.jyu.fi)

**LIITE 4.** Viestipyyntö liikuntapedagogiikan opiskelijoille vastata internetpohjaiseen kyselylomakkeeseen.

Heippodei pedalaiset. Nimeni on Junnilan Iiro ja gradutyöhöni liittyen esittäisin mitä nöyrimmän pyynnön teitä vastaamaan nettipohjaiseen kyselylomakkeeseen, joka löytyy osoitteesta:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=PALLO2015>

Tämän kyselylomakkeen voitte täyttää hymy huulilla sillä tänä lukuvuonna näitä teille enää tuskin tulee ainuttakaan täytettäväksi. Kyselylomakkeen täyttäminen vie aikaa max. 15 minuuttia, ja palkinnoksi sen täyttämistä voimme vaikka halata taikka heittää ylävitokset liikunnan käytävillä? :) Arvostaisin suuresti, että TE KAIKKI täyttäisitte lomakkeen ja saisin samalla paljon ARVOKASTA dataa siitä millaisia käsityksiä tiedekuntamme opiskelijoilla on palloilun opetukseen liittyen.

Palloilukurssilleni (LPEV002) osallistuneet: ÄLKÄÄ TÄYTTÄKÖ UUDESTAAN, sillä te teitte jo paperisen version.

Kiitos jo etukäteen ja tsemppiä lukuvuoden loppukiriin!

BR: Iiro

**LIITE 5a.** Mitchellin ym. (2013, 11) luoma tuntisuunnitelmapohja TGA- mallin mukaiselle palloilutunnille. (Suomentanut ja editoinut Junnila 2014)

### **TGA -mallin mukainen tuntisuunnitelma palloilutunnille**

Peli \_\_\_\_\_ Tunti # \_\_\_\_\_ Luokkataso \_\_\_\_\_

Suunnitelman pääosat **lihavoituna**, ja asiat joita opettajan tulee pohtia ovat *kursivoituna*.

- **Taktinen ongelma:** *Mikä on palloilutunnin taktinen ongelma?*
- **Tunnin päähuomio:** *Mihin tunnilla erityisesti kiinnitetään huomiota, jotta taktinen ongelma on ratkaistavissa?*
- **Tavoite:** *Mitkä ovat tunnin tärkeimmät kognitiiviset sekä psykomotoriset tavoitteet?*

**1. Peli:** *Mitä muokattua viitepeliä pelataan?*

**Tavoite:** *Minkälaisen tavoitteen annat oppilaille?*

**Ehdot/säännöt:** *Minkälaisia ehtoja/sääntöjä luot peliin, joiden avulla varmistat oppilaiden käsittelevän taktisten ongelmien ratkaisuja?*

**Kysymykset:** *Minkälaisia kysymyksiä voisit kysyä oppilailta (ja minkälaisia vastauksia odotat saavasi) alkupelin jälkeen, jotta auttaisit heitä ajattelemaan ja ratkaisemaan pelissä ilmennyttä taktista ongelmaa?*

**2. Harjoitteluosuus:** *Minkälainen taitoharjoittelu auttaisi oppilaita ratkaisemaan, alkupelissä ilmennyttä, taktista ongelmaa heidän pelatessaan peliä hetken päästä uudelleen?*

**Tavoite:** *Minkälaisen tavoitteen annat oppilaille?*

**Vihjeet:** *Minkälaisia vihjeitä (esim. liikkeiden ydinkohdista) voisit antaa oppilaille heidän oppiakseen tavoitteena olevia taitoja?*

**Harjoitteen kehittäminen:** *Miten pystyisit kehittämään harjoitetta eri taitotasoille sopivaksi (eriyttäminen)?*

**3. Peli:** *Minkälainen muokattu peli auttaisi oppilaita soveltamaan heidän juuri harjoittelemaansa taitoja taktisten ongelmien ratkaisemisessa?*

**Tavoite:** *Minkälaisen tavoitteen annat oppilaille?*

**Ehdot/säännöt:** *Minkälaisia ehtoja/sääntöjä luot peliin varmistaaksesi, että oppilaat käyttävät juuri harjoiteltuja taitoja ratkaistaessa taktista ongelmaa?*

**4. Loppuyhteenveto:** *Minkälainen olisi tunnin teemaan hyvin sopiva lopetus/ryhmäkeskustelu tunnille?*

**LIITE 5b.** TGA –mallin mukaan toteutettu salibandytunti palloilun syventävien (LPES020) opetusharjoittelussa. (Hyttinen & Junnila 2015)

**Peli:** Salibandy **Tunti:** 2 **Luokkataso:** 8A Tytöt

- **Taktinen ongelma:** Pallonhallinta omalla joukkueella.
- **Tunnin päähuomio:** Pallon kuljettaminen/suojaaminen sekä lyhytsyöttäminen
- **Tavoite:** Oppilaat ymmärtävät miten palloa on kuljetettava sekä hallittava, jotta se pysyy oman joukkueen hallussa.

**1. Peli:** 3 vs 3. Pelit kolmella kentällä.

**Tavoite:** Pyri pitämään pallo omalla joukkueella.

**Ehdot/säännöt:** Pisteen saa joko a) tekemällä maalin taikka b) syöttämällä kolme peräkkäistä syöttöä oman joukkueen kesken. Pysytään rajatulla pelialueella. Ei mailannostoja. Laukoessa maila nousee enintään polven korkeudelle.

**Kysymykset:**

*Mikä oli pelin idea? V: Tehdä maali taikka ansaita piste syöttämällä kolme kertaa oman joukkueen kesken.*

*Voidaanko maaleja tehdä, jollei omalla joukkueella palloa? Ei, pallo on vallan väline.*

*Miten kannattaa kuljettaa palloa, jotta vastustaja ei saa sitä? V: mahdollisimman kaukana puolustajasta. Pallo hyvässä kontrollissa lavassa koko ajan.*

*Millaisessa asennossa palloa tulisi kuljettaa? V: Polvien jousto mukaan. Mikäli jousto ainoastaan lantiosta osoittaa pää myös lattiaan koko ajan (havainnointi vaikeutuu).*

**2. Harjoitteluosuus:** Pallorosvot. Rajataan pelialue, jonka sisällä palloa kuljetetaan. Pelissä 10-12 palloa, loput yrittävät ryöstää palloja

**Tavoite:** Pallon kuljetus/suojausharjoitus. Ne joilla on pallo pyrkivät pitämään pallon itsellään koko ajan. Ne joilla ei ole, yrittää ryöstää itselleen jonkun toisen pallon.

**Vihjeet (ydinkohdista):** Pallo lähellä lapaa. Pallo keskellä lapaa. Pidä pallo mahdollisimman kaukana vastustajasta. Kyynärpäät irti vartalosta. Alakäsi liikkuu. Pää pyörii, havainnoi muiden liikkeitä, jottei tule törmäyksiä!

**Harjoitteen kehittäminen:** 1. Vapaasti kuljettaen ilman juoksuaskelia. 2. Pallo pysyy kämmenpuolella lapaa koko ajan. 3. Pallo pysyy rystypuolella koko ajan. 4. Rystypuolella jalkoja hyväksi käyttäen. 5. Yhdellä kädellä kuljettaen 6. Palloilusalin viivoja pitkin kuljettamalla (koko sali)

**3. Peli:** 3. vs. 3 pienpelit kolmella eri kentällä.

**Tavoite:** Pyri pitämään pallo omalla joukkueella.

**Ehdot/säännöt:** Luodaan soikkiksesta tutut maalialueet, jonne pallo pitää joko a) kuljettaa taikka b) syöttää. Muuten samat säännöt kuin alkupelissä.



**Kysymykset:** *Jollei ole mahdollisuutta kuljettaa niin mitä pallolle kannattaa tehdä?*

Syöttää pallo.

**Muistatko aiemmalta soikkistunnilta minkälaiset syötöt ovat kaikkein turvallisimpia?**

*Lyhyet syötöt.*

**Mitä pallottoman pelaajan tulisi tehdä jotta hänelle voi syöttää? Hakea vapaa paikka.**

**Mikä on vapaa paikka? Vapaa syöttölinja irti puolustajasta.**

**Miten palloton pelaaja voi viestiä, että hänelle voi pelata pallon? Käyttämällä ääntä/merkkejä.**

**4. Harjoitteluosuus 2:** Porttisyöttely. Vapaan paikan havainnointi.

**Tavoite:** Pareittain/kolmikoissa pallottoman pitää löytää vapaa portti, jonka läpi pallollinen voi syöttää pallon. Tämän jälkeen syöttänyt etsii vapaan portin jne. Samalla portilla ainoastaan yksi pari kerrallaan.

**Kehittely:** 1. Otetaan aikaa, jonka aikana pitää saada mahdollisimman monta pistettä. 2. Kokeillaan uudestaan ja tavoite on saada enemmän pisteitä samassa ajassa.

**5. Isopeli 5. vs 5/4. vs. 4. (Vapaaehtoiset maalivahdit käyttöön) jollei löydy niin tehdään ”maalivahdit”.**

**Tavoite:** Käyttää aiemmin tunnilla opittuja taitoja hyväksi pelin aikana ja tehdä maaleja! Vaihdon jälkeen aina ylävitokset ”oman joukkueen” kanssa.

**Ehdot/säännöt:** Päätyrajasääntö: se joukkue jatkaa kummasta pallo ei mennyt yli. Lentävät vaihdot/pillistä. Kysytään oppilailta kumpi parempi. Tuomari(opettaja) viheltää rikkeet pois. Mailat edelleen alhaalla ja mailan nostaminen kiellettyä.

**6. Loppuyhteenveto:** Anna palautetta tunnista.

**Välineet:**

Salibandymailoja x25 Leftejä ja righteja.

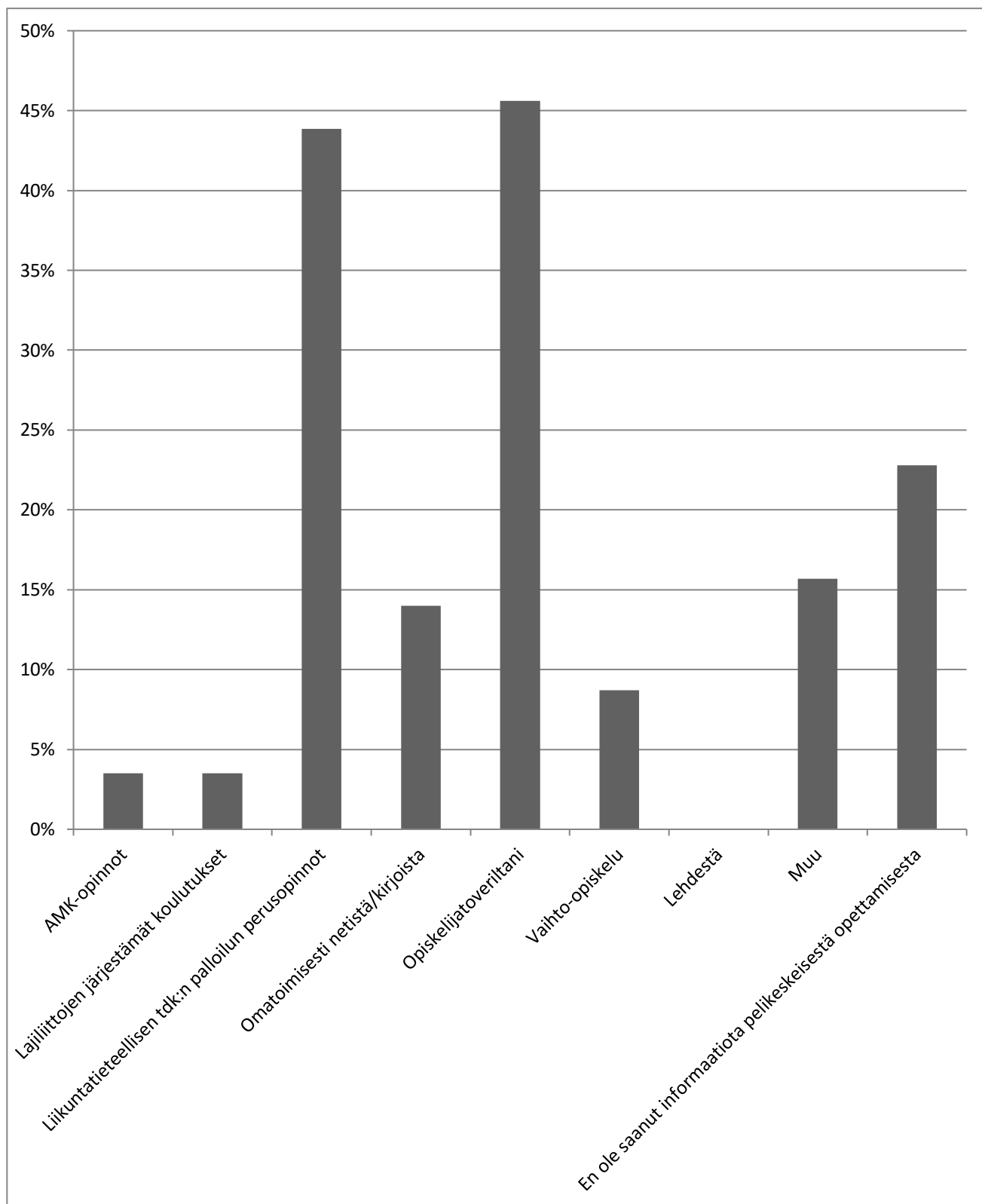
Salibandypalloja x15

Liivejä x 12

Minikartioita x30

Salibandymaalit isotx2 pienet x4

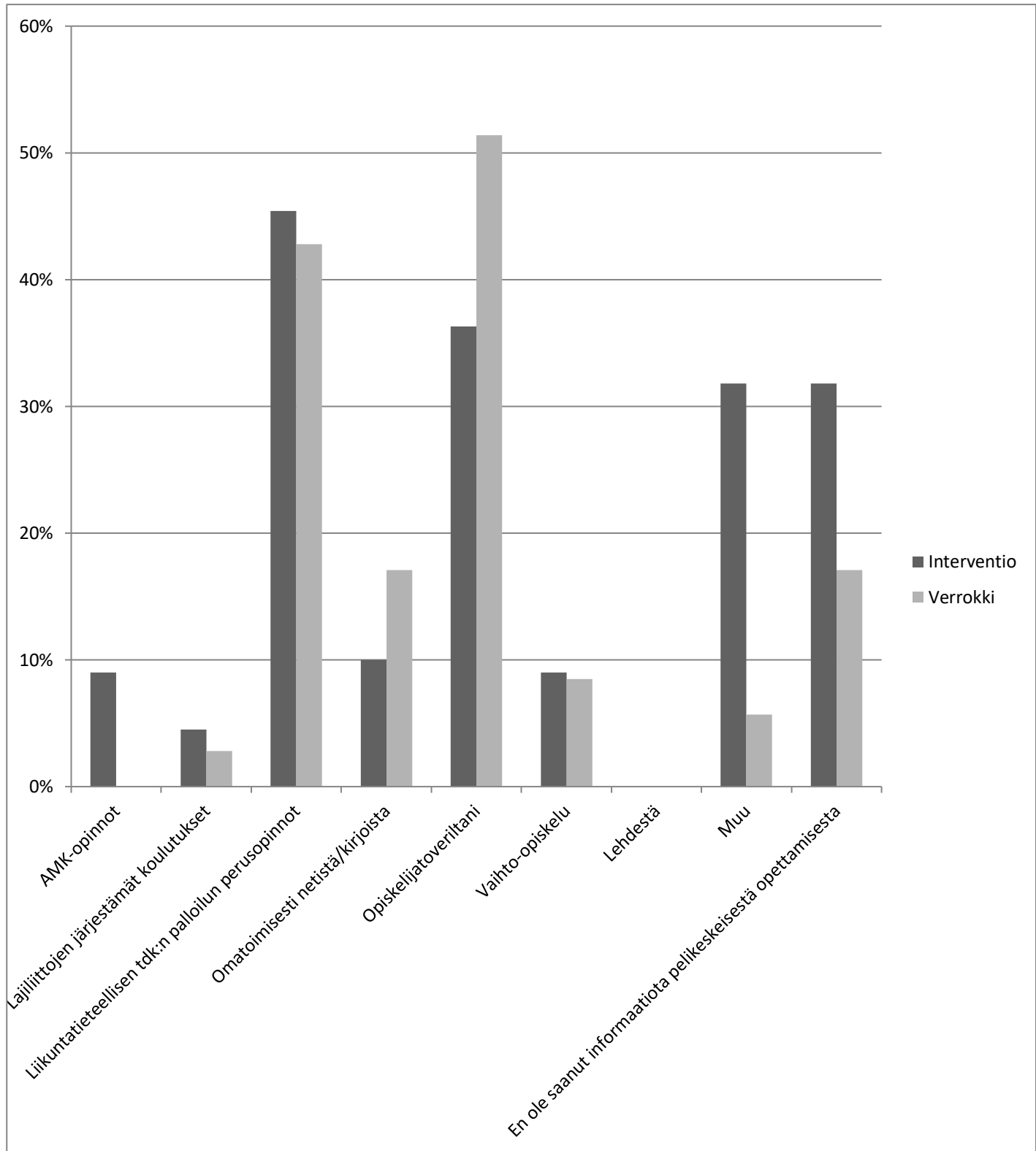
**LIITE 6.** Koko tutkimusjoukon vastaukset kysymykseen: *mitä kanavaa pitkin olet saanut pelikeskeiseen opettamiseen liittyvää informaatiota?*



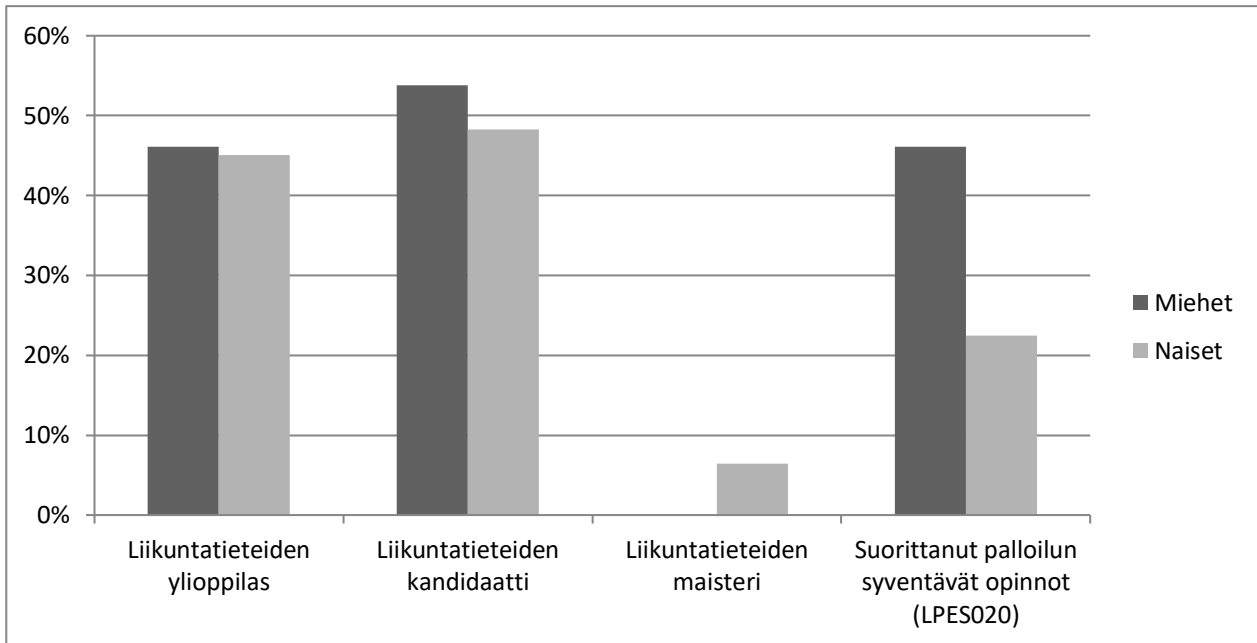
**LIITE 7a.** Interventio- sekä verrokkiryhmän vastaukset liikunnanopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. (1=tärkein, 5=vähiten tärkein).

	n	Ka	Kh	t-arvo	p-arvo
Sosiaalinen kanssakäyminen					
Verrokki	35	1,80	0,964		
Interventio	22	1,91	1,151	-0,386	0,701
Oikeanlaisten tekniikoiden oppiminen					
Verrokki	35	3,23	0,942		
Interventio	22	3,41	0,854	-0,730	0,469
Fyysisen aktiivisuuden maksimoiminen					
Verrokki	35	2,11	0,932		
Interventio	22	2,36	1,255	-0,859	0,394
Pelikäsityksen kehittäminen					
Verrokki	35	3,03	1,150		
Interventio	22	2,64	1,002	1,315	0,194
Erialaisten pelin ulkopuolisten roolien oppiminen					
Verrokki	35	4,83	0,514		
Interventio	22	4,68	0,945	0,759	0,451

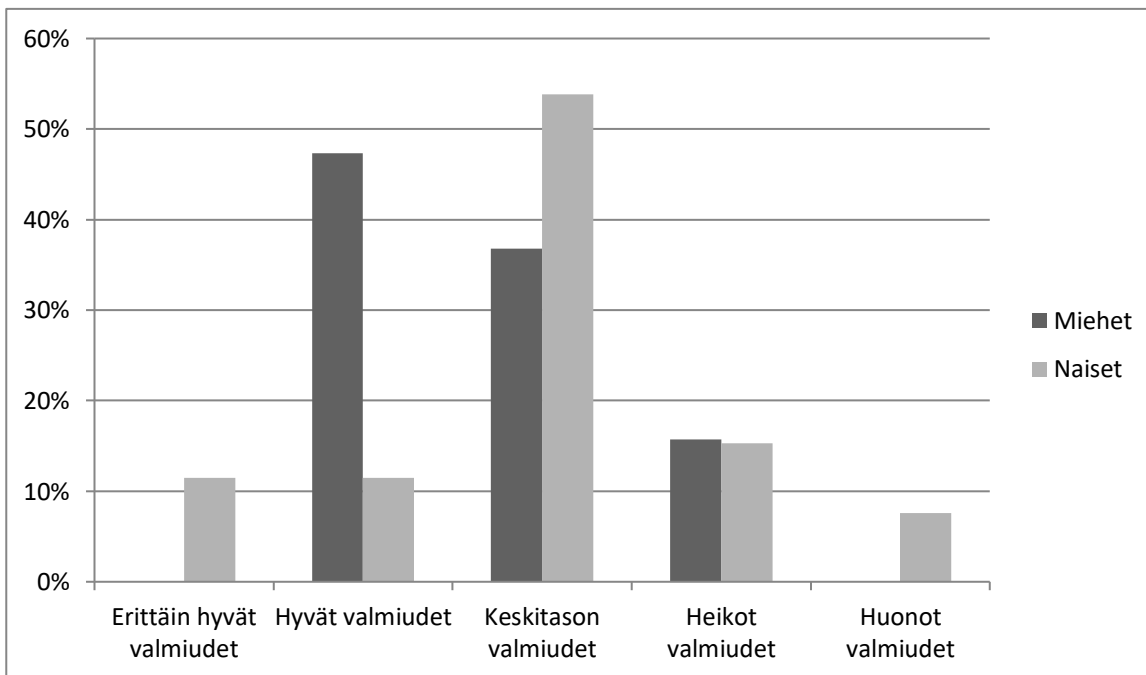
**LIITE 7b.** Interventio (n=22) sekä verrokkiryhmän (n=35) tiedonsaantikanavat pelikeskeisestä opettamisesta



**LIITE 8a.** Tutkimukseen osallistuneiden (n=57) miesten ja naisten koulutustausta.



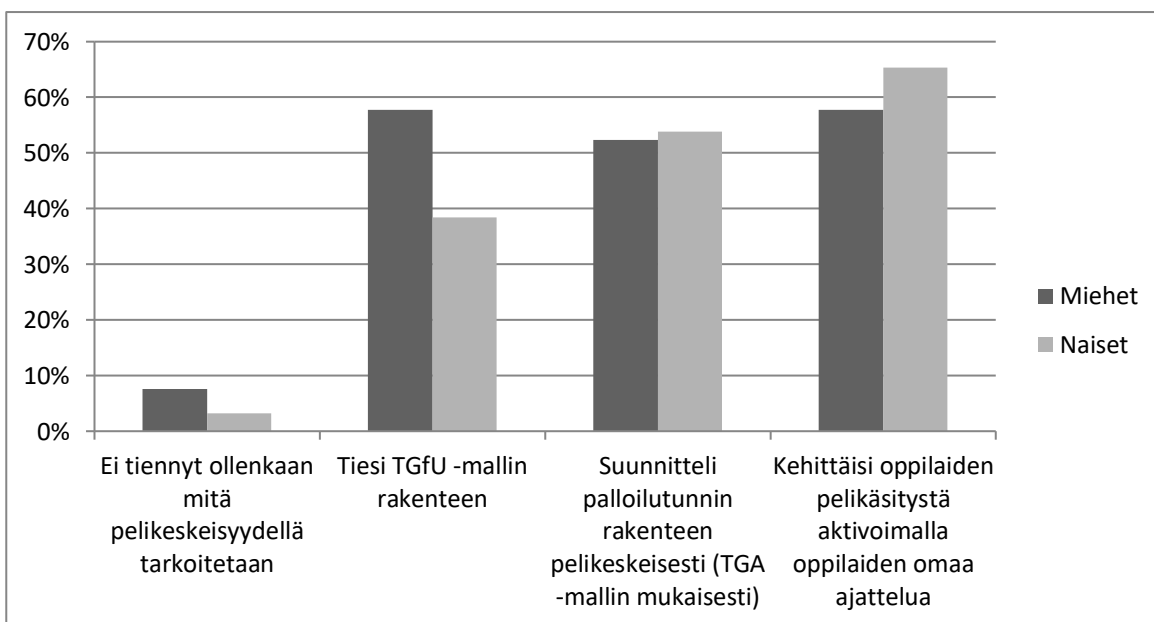
**LIITE 8b.** Tutkimukseen osallistuneiden miesten ja naisten valmiudet opettaa pelikeskeistä palloilunopetusta koulussa



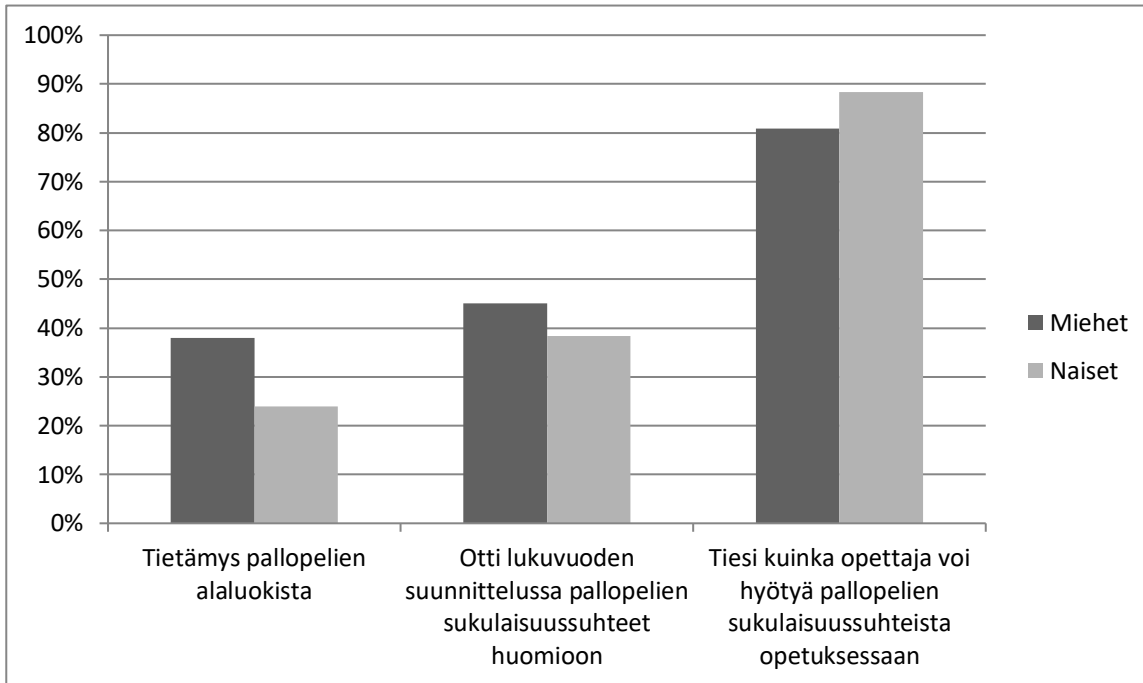
**LIITE 8c.** Miesten ja naisten vastaukset palloilunopetuksen tärkeimmistä tavoitteista. (1=tärkein, 5=vähiten tärkein).

	N	Ka	Kh	t-arvo	p-arvo
<b>Sosiaalinen kanssakäyminen</b>					
Miehet	26	1,69	1,050		
Naiset	31	1,97	1,016	-1,004	0,320
<b>Oikeanlaisten tekniikoiden oppiminen</b>					
Miehet	26	3,15	1,084		
Naiset	31	3,42	0,720	-1,105	0,274
<b>Fyysisen aktiivisuuden maksimoiminen</b>					
Miehet	26	2,38	1,169		
Naiset	31	2,06	0,964	1,133	0,262
<b>Pelikäsityksen kehittäminen</b>					
Miehet	26	3,12	0,909		
Naiset	31	2,68	1,222	1,510	0,137
<b>Erialaisten pelin ulkopuolisten roolien oppiminen</b>					
Miehet	26	4,65	0,936		
Naiset	31	4,87	0,428	-1,157	0,252

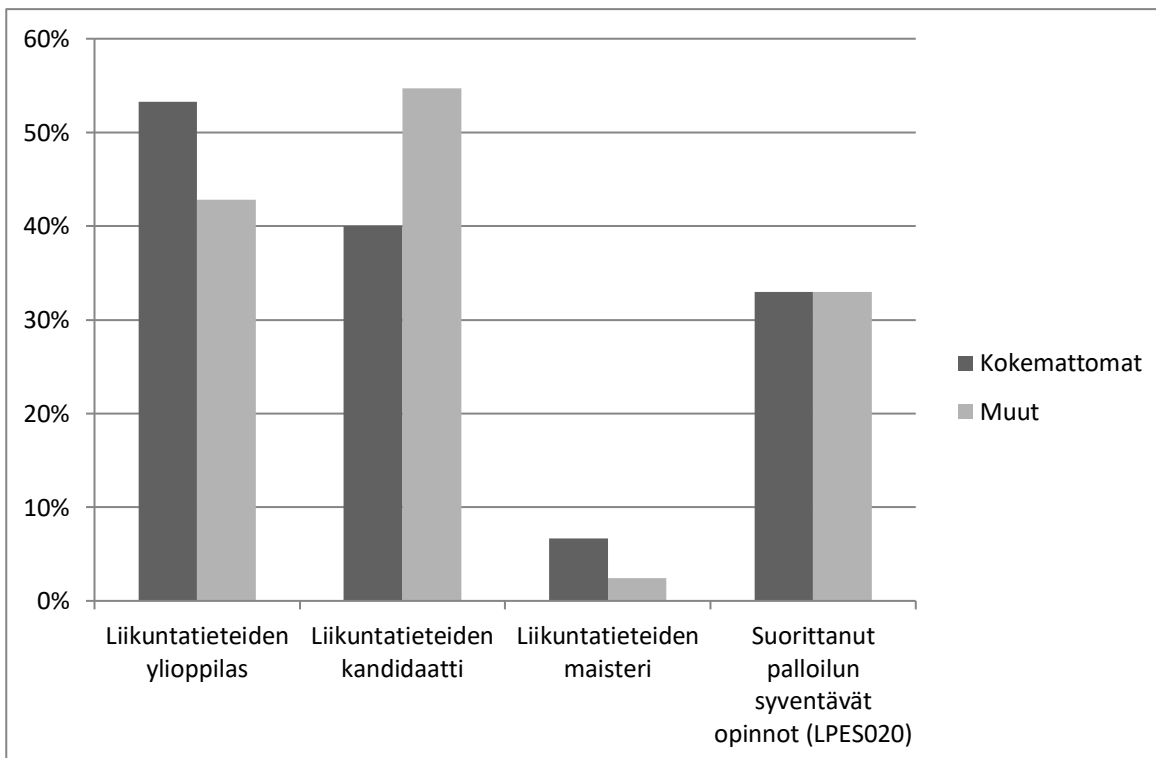
**LIITE 8d.** Miesten -sekä naisten tietämys pelikeskeisyyskäsitteestä, sekä TGfU -mallista.



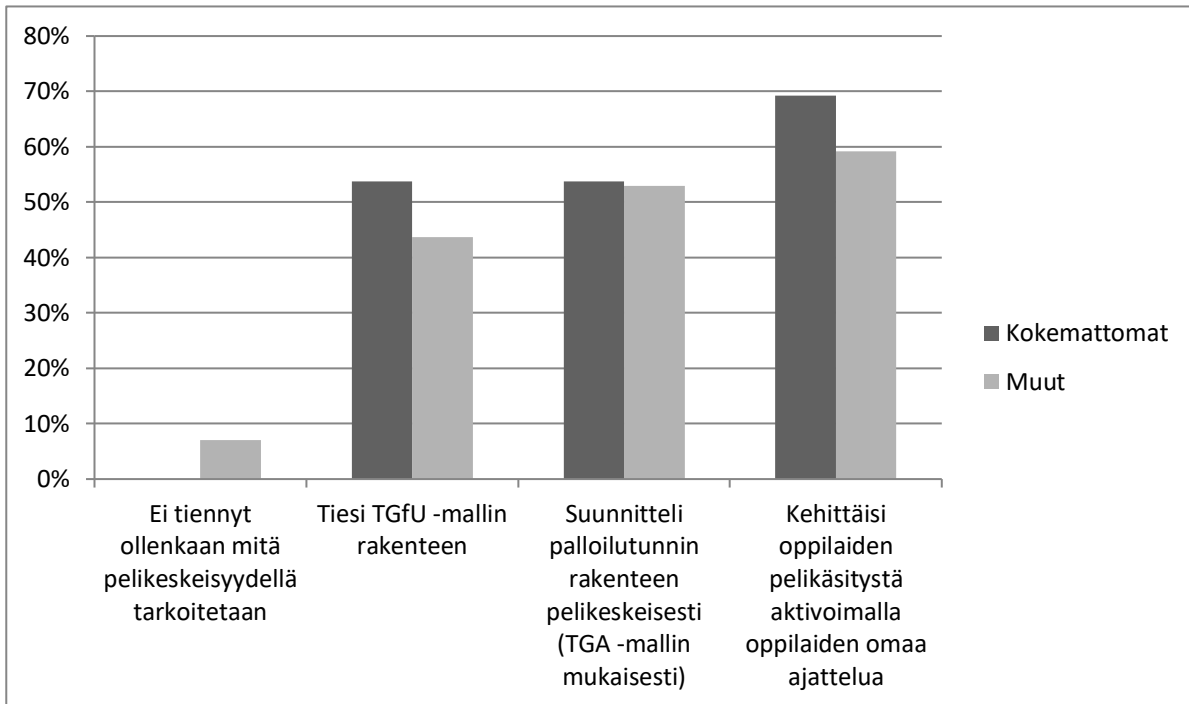
**LIITE 8e.** Miesten sekä naisten tietämys pallopelien alaluokista, niiden hyödyistä sekä prosentuaalinen osuus vastaajista, jotka ottivat sukulaisuussuhteet huomioon suunnitellessaan lukuvuotta.



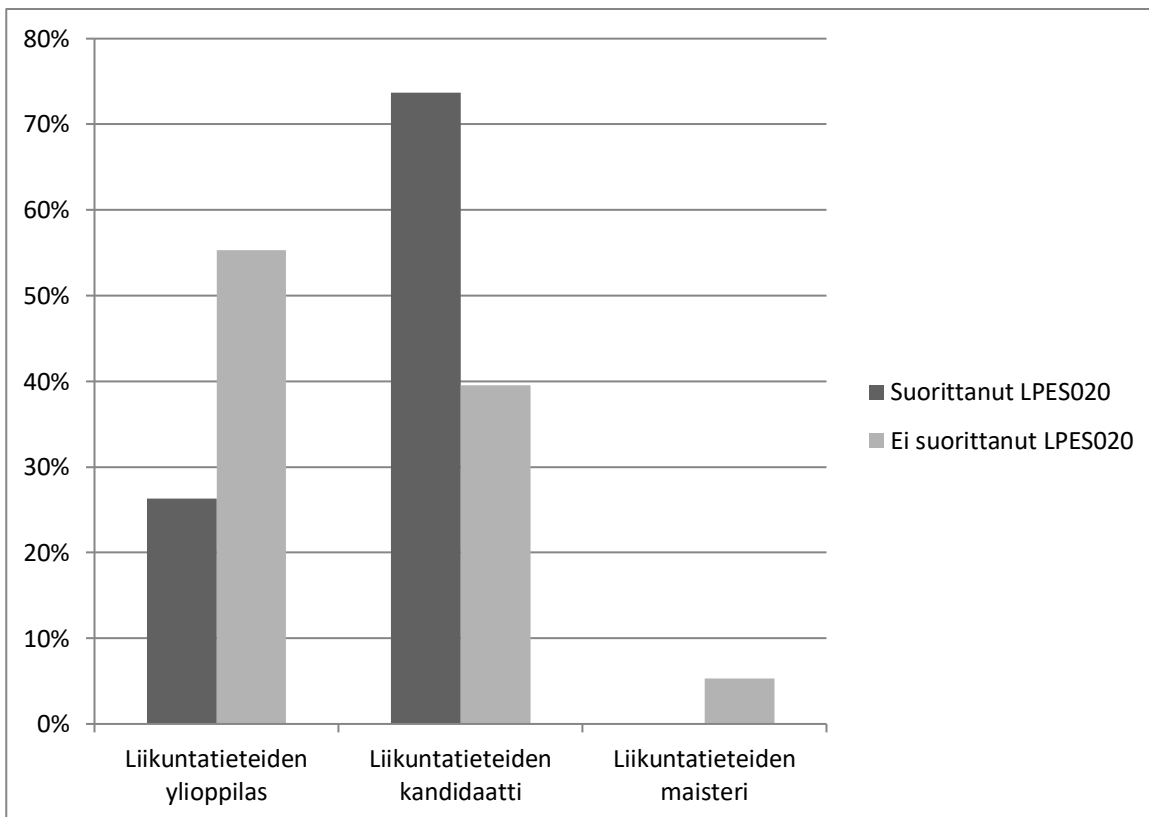
**LIITE 9a.** Kokemattomien ja kokeneempien koulutustausta.



**LIITE 9b.** Kokemattomien- ja kokeneempien palloilijoiden tietämys pelikeskeisyyksistä sekä TGfU -mallista

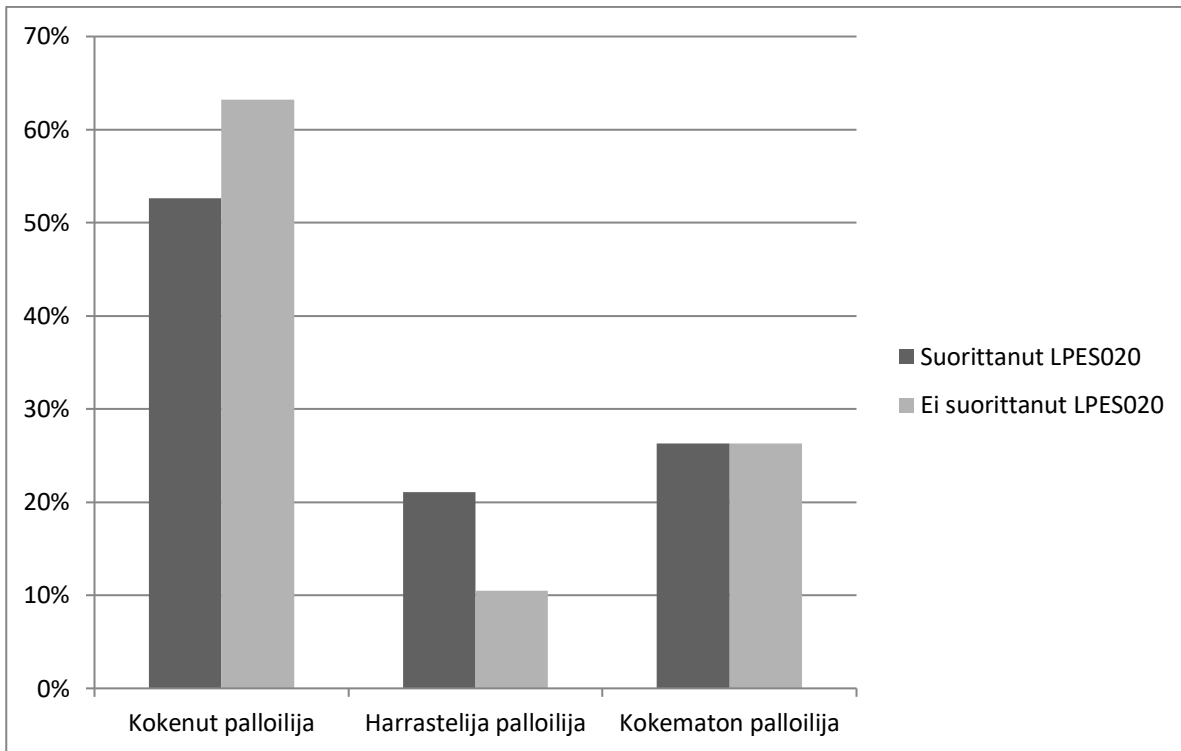


**LIITE 10a.** LPES020 -kurssin suorittaneiden ja muiden vastanneiden koulutustausta.

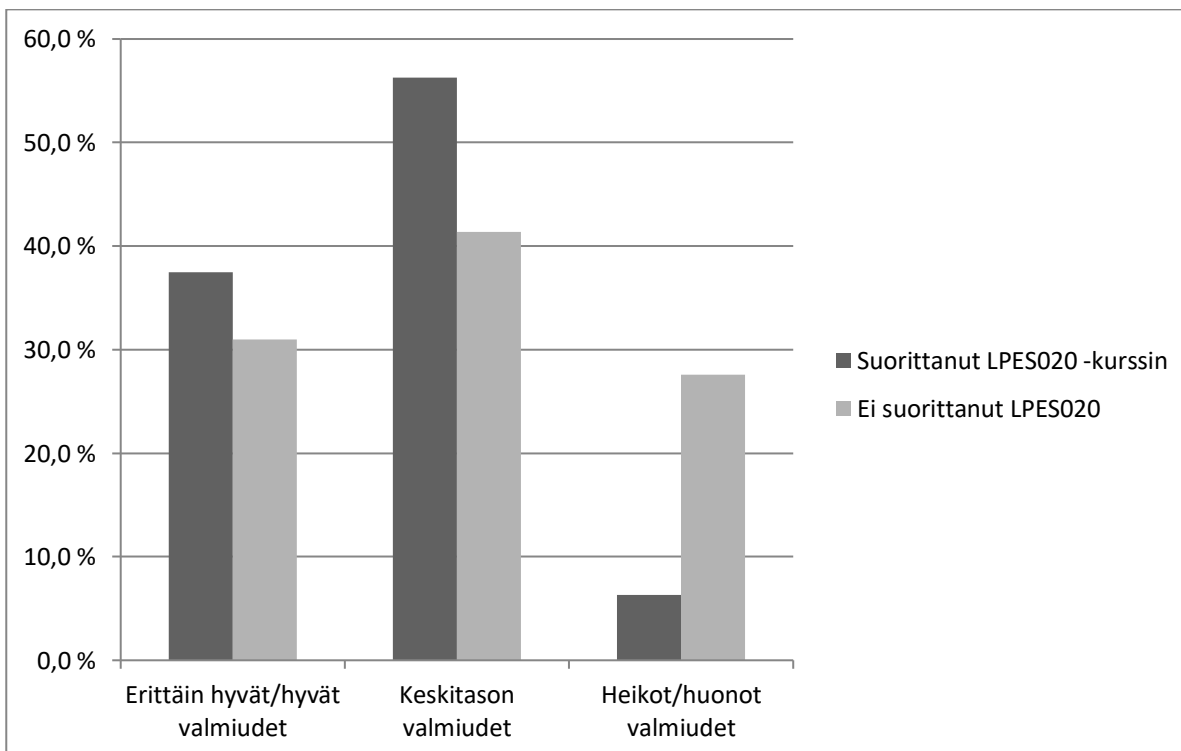




**LIITE 10b.** LPES020 –kurssille osallistuneiden sekä vertailuryhmän palloilukokemus.



**LIITE 10c.** LPES020 -kurssin suorittaneiden ja muun ryhmän kokemat valmiudet pelikeskeiseen palloilun opettamiseen.



**LIITE 11.** Interventioon osallistuneiden näkemyksiä opintojakson LPEV002- jälkeen.

(Vastausvaihtoehdot: 1=Täysin eri mieltä, 2=Hieman eri mieltä, 3=En osaa sanoa, 4=Jokseenkin samaa mieltä ja 5=Täysin samaa mieltä)

	N	Ka	Kh
1. LPEV002 kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelikeskeinen opetus	22	<b>4,59</b>	0,908
2. Tiesin jo ennen LPEV002 -kurssia mitä tarkoitetaan pelikeskeisellä palloilunopetuksella	22	3,45	1,184
3. Mielestäni tekniikkapainotteisempi opetus on koulumaailmaan sopivampaa kuin pelikeskeinen opetus	22	1,91	0,684
4. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä pelikäsityksellä konkreettisesti tarkoitetaan	22	<b>4,05</b>	1,046
5. Tämä kurssi antoi minulle uutta tietoa siitä miten oppilaiden pelikäsitystä voidaan kehittää	22	<b>4,55</b>	0,800
6. Ollessani peruskoulussa oppilaana koulun palloilunopetus oli pelikeskeistä	22	2,55	1,371
7. Minulla oli jo ennen LPEV002 -kurssia selkeä näkemys minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla	22	2,64	1,364
8. LPEV002 -kurssin aikana minulle selvisi minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla	22	<b>4,86</b>	0,351
9. Tämä kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu palloilun parissa.	22	<b>4,41</b>	0,590
10. Koen, että pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu on ollut korostuneessa asemassa oman palloiluharrastukseni parissa seuratoiminnassa	22	2,77	1,110
11. Tällä kurssilla en oppinut käytännössä mitään uutta palloilunopetukseen liittyen	22	1,45	1,057
12. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään kuinka opettaja pystyy konkreettisesti hyödyntämään pallopelien sukulaisuussuhteita palloilunopetuksessa	22	<b>4,05</b>	0,722
13. Uskon, että LPEV002 kurssilla käytetystä Teaching Sport Concepts and Skills -kirjasta olisi minulle hyötyä tulevaisuuden liikunnanopetuksessa	22	<b>4,50</b>	0,859
14. Mielestäni TGA -mallin pohjalta tulisi rakentaa koulussa tapahtuva palloilunopetus tulevaisuudessa	22	3,73	0,935
15. Mielestäni avoimien kysymysten esittäminen oppilaille palloilutunnilla on turhaa	22	1,14	0,351
16. Kurssi antoi minulle lisää itseluottamusta tulevaan palloilunopetukseen	22	<b>4,00</b>	0,816
17. Koen LPEV002 -kurssin muuttaneen ajattelutapaani palloilunopetuksesta	22	3,55	1,184

**LIITE 12.** Miesten ja naisten mielipiteet interventiosta LPEV002.

	N	Ka	Kh	t-arvo	p-arvo
1. LPEV002 kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelikeskeinen opetus					
Miehet	14	4,50	1,092		
Naiset	8	4,75	0,463	-0,612	0,548
2. Tiesin jo ennen LPEV002 -kurssia mitä tarkoitetaan pelikeskeisellä palloilunopetuksella					
Miehet	14	3,71	0,994		
Naiset	8	3,00	1,414	1,391	0,180
3. Mielestäni tekniikkapainotteisempi opetus on koulumaailmaan sopivampaa kuin pelikeskeinen opetus					
Miehet	14	1,79	0,426		
Naiset	8	2,13	0,991	-1,127	0,273
4. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä pelikäsityksellä konkreettisesti tarkoitetaan					
Miehet	14	3,71	1,069		
Naiset	8	4,63	0,744	-2,123	<b>0,046</b>
5. Tämä kurssi antoi minulle uutta tietoa siitä miten oppilaiden pelikäsitystä voidaan kehittää					
Miehet	14	4,36	0,929		
Naiset	8	4,88	0,354	-1,503	0,148
6. Ollessani peruskoulussa oppilana koulun palloilunopetus oli pelikeskeistä					
Miehet	14	3,07	1,269		
Naiset	8	1,63	1,061	2,719	<b>0,013</b>
7. Minulla oli jo ennen LPEV002 -kurssia selkeä näkemys minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla					
Miehet	14	3,21	1,188		
Naiset	8	1,63	1,061	3,131	<b>0,005</b>
8. LPEV002 -kurssin aikana minulle selvisi minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla					
Miehet	14	4,79	0,426		
Naiset	8	5	0,000	-1,408	0,174
9. Tämä kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu palloilun parissa.					
Miehet	14	4,21	0,579		
Naiset	8	4,75	0,463	-2,234	<b>0,037</b>
10. Koen, että pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu on ollut korostuneessa asemassa oman palloiluharrastukseni parissa seuratoiminnassa					
Miehet	14	2,86	1,167		
Naiset	8	2,63	1,061	0,463	0,648
11. Tällä kurssilla en oppinut käytännössä mitään uutta palloilunopetukseen liittyen					
Miehet	14	1,64	1,277		
Naiset	8	1,13	0,354	1,112	0,279

---

Liite 12 jatkuu

12. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään kuinka opettaja pystyy konkreettisesti hyödyntämään pallopelien sukulaisuussuhteita palloilunopetuksessa

Miehet	14	3,79	0,699		
Naiset	8	4,50	0,535	-2,493	<b>0,022</b>

13. Uskon, että LPEV002 kurssilla käytetystä *Teaching Sport Concepts and Skills* -kirjasta olisi minulle hyötyä tulevaisuuden liikunnanopetuksessa

Miehet	14	4,21	0,975		
Naiset	8	5,00	0,000	-2,255	<b>0,035</b>

14. Mielestäni TGA -mallin pohjalta tulisi rakentaa koulussa tapahtuva palloilunopetus tulevaisuudessa

Miehet	14	3,57	1,089		
Naiset	8	4,00	0,535	-1,036	0,313

15. Mielestäni avoimien kysymysten esittäminen oppilaille palloilutunnilla on turhaa

Miehet	14	1,21	0,426		
Naiset	8	1,00	0,000	1,408	0,174

16. Kurssi antoi minulle lisää itseluottamusta tulevaan palloilunopetukseen

Miehet	14	3,71	0,825		
Naiset	8	4,50	0,535	-2,406	<b>0,026</b>

17. Koen LPEV002 -kurssin muuttaneen ajattelutapaani palloilunopetuksesta

Miehet	14	3,07	1,207		
Naiset	8	4,38	0,518	-2,884	<b>0,009</b>

---

**LIITE 13.** Palloilukokemuksesta muodostuneet erot interventioon LPEV002- osallistuneilla.

	N	Ka	Kh	t-arvo	p-arvo
1. LPEV002 kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelikeskeinen opetus					
Kokemattomat	6	4,83	0,408		
Muut	16	4,50	1,033	0,759	0,457
2. Tiesin jo ennen LPEV002 -kurssia mitä tarkoitetaan pelikeskeisellä palloilunopetuksella					
Kokemattomat	6	3,17	1,329		
Muut	16	3,56	1,153	-0,689	0,498
3. Mielestäni tekniikkapainotteisempi opetus on koulumaailmaan sopivampaa kuin pelikeskeinen opetus					
Kokemattomat	6	1,67	0,516		
Muut	16	2,00	0,730	-1,019	0,320
4. LPEV002 –kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä pelikäsityksellä konkreettisesti tarkoitetaan					
Kokemattomat	6	4,83	0,408		
Muut	16	3,75	1,065	2,397	<b>0,026</b>
5. Tämä kurssi antoi minulle uutta tietoa siitä miten oppilaiden pelikäsitystä voidaan kehittää					
Kokemattomat	6	5,00	0,000		
Muut	16	4,38	0,885	1,703	0,104
6. Ollessani peruskoulussa oppilaana koulun palloilunopetus oli pelikeskeistä					
Kokemattomat	6	1,33	0,516		
Muut	16	3,00	1,317	-2,978	<b>0,007</b>
7. Minulla oli jo ennen LPEV002 -kurssia selkeä näkemys minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla					
Kokemattomat	6	1,33	0,516		
Muut	16	3,13	1,258	-3,342	<b>0,003</b>
8. LPEV002 -kurssin aikana minulle selvisi minkälainen pelikeskeisen palloilutunnin rakenteen tulisi olla					
Kokemattomat	6	5,00	0,000		
Muut	16	4,81	0,403	1,122	0,275

Liite 13 jatkuu

---

Liite 13 jatkuu

9. Tämä kurssi auttoi minua ymmärtämään mitä on pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu palloilun parissa.

Kokemattomat	6	4,83	0,408		
Muut	16	4,25	0,577	2,256	<b>0,035</b>

10. Koen, että pelinomainen (avoimien taitojen) harjoittelu on ollut korostuneessa asemassa oman palloiluharrastukseni parissa seuratoiminnassa

Kokemattomat	6	2,67	1,033		
Muut	16	2,81	1,167	-0,268	0,791

11. Tällä kurssilla en oppinut käytännössä mitään uutta palloilunopetukseen liittyen

Kokemattomat	6	1,00	0,000		
Muut	16	1,63	1,204	-1,252	0,225

12. LPEV002 -kurssi auttoi minua ymmärtämään, kuinka opettaja pystyy konkreettisesti hyödyntämään pallopelien sukulaisuussuhteita palloilunopetuksessa

Kokemattomat	6	4,67	0,516		
Muut	16	3,81	0,655	2,863	<b>0,010</b>

13. Uskon, että LPEV002 kurssilla käytetystä *Teaching Sport Concepts and Skills* –kirjasta olisi minulle hyötyä tulevaisuuden liikunnanopetuksessa

Kokemattomat	6	5,00	0,000		
Muut	16	4,31	0,946	1,752	0,095

14. Mielestäni TGA –mallin pohjalta tulisi rakentaa koulussa tapahtuva palloilunopetus tulevaisuudessa

Kokemattomat	6	4,17	0,408		
Muut	16	3,56	1,031	1,378	0,183

15. Mielestäni avoimien kysymysten esittäminen oppilaille palloilutunnilla on turhaa

Kokemattomat	6	1,00	0,000		
Muut	16	1,19	0,403	-1,122	0,275

16. Kurssi antoi minulle lisää itseluottamusta tulevaan palloilunopetukseen

Kokemattomat	6	4,50	0,548		
Muut	16	3,81	0,834	1,859	0,078

17. Koen LPEV002 -kurssin muuttaneen ajattelutapaani palloilunopetuksesta

Kokemattomat	6	4,33	0,516		
Muut	16	3,25	1,238	2,052	0,054

---

**LIITE 14.** Käsitekartta-aineiston vastausten luokittelu aiemmin esitellyn pääluokittelun (kuva 8) pohjalta. Taulukkoon merkitty jokaisen vastaajan osalta onko hän maininnut pääluokittelun (1–6) mukaisia asioita käsitekartassaan.

Aineisto (id sekä sukupuoli) Nainen=n Mies=m	Luokka 1 (pelikeske isyys)	Luokka 2 (TGA- tuntisuunnitel ma)	Luokka 3 (arviointi)	Luokka4 (sukulaisu us)	Luokka 5 (TGfU)	Luokka 6 Muut	Vastaajan ei vastaukset yhteensä
1m	1, 1.1, 1.2, 1,3	2. -2.5	ei	4.-4.1	ei	6.1,	2 ei
2n	1.	2, 2.1, 2.2, 2.3,2.4, 2.6	ei	4.-4.1	5. -5.2- 5.3	6.11.	<u>1</u> ei
3m	1.2.	2. -2.6	ei	4.-4.1	ei	ei	<b>3 ei</b>
4m	1.1.-1.2.	2.2.	ei	ei	ei	6.1, 6.2, 6.4, 6.5, 6.7, 6.9,	<b>3 ei</b>
5n	1, 1.1, 1.2, 1.3	2. -2.4, 2.6	ei	ei	5.2.	ei	<b>3 ei</b>
6m	1., 1.2, 1.3.	2. -2.1-2.5	ei	4.-4.1	ei	ei	<b>3 ei</b>
7m	1., 1.2., 1.3.	2., 2.2., 2.6	ei	4.-4.1	ei	6.2, 6.6., 6.7, 6.14	2 ei
8m	1.1-1.3	2.-2.4	ei	ei	ei	6.3.,6.8., 6.15	<b>3 ei</b>
9m	1.1-1.3	2.-2.5.	ei	4.	ei	6.7, 6.8.,6.10,	2 ei
10n	1.-1.3	2.-2.6	ei	4.-4.1	ei	ei	<b>3 ei</b>
11n	1.-1.3	2.-2.5	ei	4.-4.1	5.	ei	2 ei
12n	1.-1.3.	2.-2.4,2.6	ei	4.	5.	6.7, 6.11, 6.12, 6.16	<u>1</u> ei
13m	1.-1.2-1.3	2.-2.5	ei	4.-4.1	ei	ei	<b>3 ei</b>
14n	1.-1.3.	2.2.	ei	4.	ei	6.3.	2 ei
15m	1.-1.3.	2.-2.4.	ei	4.	ei	6.7.,6.10.,6 .12.	2 ei
16n	1.1-3.	2.-2.6	ei	4.-4.1	5.-5.2.	6.1, 6.3, 6.8, 6.11,	<u>1</u> ei
17n	1.,1.2-1.3.	2.-2.5.	ei	4.	ei	ei	<b>3 ei</b>
18m	1., 1.2,1.3.	2.2, 2.3.	ei	ei	5., 5.2	6.13.	2 ei
Yhteensä:	<b>0 ei vastausta</b>	<b>0 ei vastausta</b>	<b>18 ei vastausta</b>	<b>4 ei vastausta.</b>	<b>12 ei vastausta</b>	<b>7 ei vastausta</b>	<b>3 ei x 8kpl(6m, 2n)</b>
				(3m, 1n)	(9m, 3n)	(3m, 4n)	<b>2 ei x 7(4m, 3n)</b>
							<b>1 ei x3 (0m, 3n)</b>

**LIITE 15.** Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan asettamat tavoitteet perus- ja jatkokursseille (LPEP005, LPEP005, LPEA003, LPEA004) vuosina 2009–2011.

**LPEP005** *Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1*

Tavoite: Oppia ymmärtämään liikuntataitojen rakentuminen ja erityispiirteet eri liikuntaympäristöissä.

**LPEP006** *Liikuntadidaktiikan peruskurssi 2*

Tavoite: Oppia ymmärtämään liikuntataitojen rakentuminen ja erityispiirteet eri liikuntaympäristöissä.

**LPEA003** *Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1*

Tavoite: Opiskelija ymmärtää ja soveltaa liikunnan didaktiikan periaatteita erilaisissa oppimisympäristöissä ja osaa käyttää liikunnan opettamisen erilaisia menetelmiä.

**LPEA004** *Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2*

Tavoite: Opiskelija ymmärtää ja soveltaa liikunnan didaktiikan periaatteita erilaisissa oppimisympäristöissä ja osaa käyttää liikunnan opettamisen erilaisia menetelmiä.



**LIITE 16.** Liikuntatieteellisen tiedekunnan asettamat tavoitteet perus- ja jatkokursseille (LPEP005, LPEP005, LPEA003, LPEA004) vuosina 2011–2014.

**LPEP005** *Liikuntadidaktiikan peruskurssi 1*

Osaamistavoitteet:

Opintojakson lopussa opiskelijan odotetaan

- hallitsevan eri liikuntamuotojen perustiedot ja –taidot
- tiedostavan liikuntamuotojen erityispiirteet eri oppimisympäristöissä ja niiden väliset yhteydet
- osaavan havainnoida liikuntataitojen rakentumista eri oppimisympäristöissä
- osaavan seurata laaja-alaisesti oppimisen monimuotoisuutta ja edistymistä

**LPEP006** *Liikuntadidaktiikan peruskurssi 2*

Osaamistavoitteet:

Opintojakson lopussa opiskelijan odotetaan

- hallitsevan eri liikuntamuotojen perustiedot ja –taidot
- tiedostavan liikuntamuotojen erityispiirteet eri oppimisympäristöissä ja niiden väliset yhteydet
- osaavan havainnoida liikuntataitojen rakentumista eri oppimisympäristöissä
- osaavan seurata laaja-alaisesti oppimisen monimuotoisuutta ja edistymistä

**LPEA003** *Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 1*

Osaamistavoitteet:

Opintojakson lopussa opiskelijan odotetaan

- ymmärtävän liikuntadidaktiikan periaatteita erilaisissa oppimisympäristöissä
- osaavan käyttää ja soveltaa liikunnan opettamiseen erilaisia menetelmiä
- osaavan luoda tavoitteiden mukaisia, motivoivia ja tehokkaita oppimisympäristöjä
- osaavan opettaa eri oppimisympäristöjen vaatimissa käytännön opetustilanteissa

**LPEA004** *Liikuntadidaktiikan jatkokurssi 2*

Osaamistavoitteet:

Opintojakson lopussa opiskelijan odotetaan

- ymmärtävän liikuntadidaktiikan periaatteita erilaisissa oppimisympäristöissä
- osaavan käyttää ja soveltaa liikunnan opettamiseen erilaisia menetelmiä
- osaavan luoda tavoitteiden mukaisia, motivoivia ja tehokkaita oppimisympäristöjä
- osaavan opettaa eri oppimisympäristöjen vaatimissa käytännön opetustilanteissa