

**KOGNITIIVINEN LIIKUNTATAITOJEN OPPIMISEN MALLI ON MIELEKÄS JA
POSITIIVINEN TAPA OPPIA -**

Opiskelijoiden käsityksiä salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa

Helena Piironen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Piironen, H. 2018. Kognitiivinen taitojen oppimisen malli on mielekäs ja positiivinen tapa oppia - opiskelijoiden käsityksiä salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu - tutkielma, 83 s., (5 liitettä).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden käsityksiä salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opiskelijan omaa näkemystä siitä, kehittyivätkö opiskelijan salibandyn lajitaidot tutkimusjakson aikana. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi miten kognitiivinen liikuntataitojen oppimisen malli kehittää liikunnallisen taidon oppimista, vaikkakin kyseisessä oppimisen mallissa pääpaino on pelin ymmärtämisessä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opiskelijan oma motivaatio heijastui lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa.

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen tutkimusstrategiaksi muodostui tapaustutkimus. Tutkimuksessa tarkasteltiin liikunnanohjauksen peruskurssin opiskelijoiden käsityksiä tutkimuskysymyksen mukaisesti (N=10). Tutkimusjoukon tutkimuslajiksi valikoitui salibandy. Salibandy soveltuu hyvin liikuntamuodoksi opiskelijaryhmälle ja tätä kautta myös tutkimuslajiksi. Tutkimuksen opetustuntien sisältöä ja teemaa koostettiin tarkoituksenmukaisesti pelilliseen suuntaan. Jokaisella opetustunnilla hyödynnettiin tiettyä pelillistä ja lajitaidollista teemaa. Tutkimuksen opetustunnit oli rakennettu seitsemän opetuskerran kokonaisuudeksi. Tutkimus toteutettiin keväällä 2017 Eerikkilän Urheiluopistolla.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opiskelijoiden käsitykset pelillisestä opetusmenetelmästä olivat positiivisesti suuntautuneita. Opiskelijat kokivat pelillisen toiminnan opetustunneilla mukavana, monipuolisena ja osallistavana. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että opiskelijoiden käsitykset omien taitojen kehittymisestä vaihtelivat opiskelijakohtaisesti. Suurin osa opiskelijoista ei kokenut omien salibandyn lajitaitojensa kehittyneen suoranaisesti tutkimusjakson aikana. Kognitiivinen taitojen oppimisen malli koettiin kuitenkin mielekkääksi ja positiiviseksi tavaksi oppia lajitaitoja. Opiskelijoiden käsityksien mukaan pelilliset taidot kehittyivät lajitaitoja enemmän, mikä on oleellista juuri kognitiivisen taidon oppimisen mallissa.

Asiasanat: taidon oppiminen, kognitiivinen taitojen oppimisen malli, pelikeskeinen oppiminen, laadullinen tutkimus.

ABSTRACT

Piironen, H. 2018. The cognitive model of learning new skills is considered as meaningful and positive – student perceptions of learning floorball skills when teaching gameplay-wise. The Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Sports pedagogy Master's thesis, 83 pp., (5 appendices).

The purpose of the research was to investigate student perceptions when floorball skills were taught gameplay-wise. The students point of view was also investigated to understand whether their technical floorball skills developed during the period of research. In addition the cognitive model of learning sports skills was investigated, even though the main focus in corresponding model of learning is the understanding of the game. In addition it was investigated how their own motivation reflected to the learning floorball skills when teaching gameplay-wise.

The research was performed as a qualitative research. The case study was formed as a strategy for the qualitative research. The research examined the perceptions, of students on the basic course of physical instruction, according to the problem (N=10). The sport of floorball was selected as the sport for the research group. Floorball suits well for the student group and therefore also to act as the research sport. The contents and theme of the classes were composed as gameplay format. Each class utilized a certain theme of gameplay which included the specific technical floorball skill. The classes of the research were constructed according to seven face-to-face classes. The research was executed at the Eerikkilä Sports Institute during the spring of 2017.

The results of the research showed that the opinions of the students concerning the method of teaching gameplay-wise were positively oriented. They felt that the method of teaching was pleasant, versatile and participative. The results also showed that students impression of developing their own skills changed individually. The majority did not feel that their floorball skills developed much during the period of the research. The model of learning cognitive skills were considered as pleasant and positive way of learning new sports skills. According to the opinions of the students, the gameplay-skills developed more than the technical floorball skills, which is the substantive for the model of cognitive learning.

Key words: learning skills, the model of cognitive learning, learning gameplay-wise, quantitative research.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 LIIKUNTAKASVATUS SUOMESSA	4
2.1 Valtakunnalliset liikunnan koulutuskeskukset	5
2.2 Liikunnan koulutuskeskukset oppimisympäristönä	6
2.3 Liikunnanohjauksen peruskurssin opintokuvaus.....	7
3 MENETELMÄT LIIKUNTATAITOJEN OPPIMISESSA	9
3.1 Perinteinen ja kognitiivinen taitojen oppimisen malli.....	10
3.2 John Dewey: tekemällä oppiminen	11
3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	12
3.4 Pelikeskeinen oppiminen.....	13
3.5 Pallopelien luokittelu.....	15
4 MOTIVAATIOILMASTO.....	17
4.1 Liikuntamotivaation synnyttäminen liikunnanopetuksessa.....	17
5 MOTORISET PERUSTAIIDOT	19
5.1 Motoristen perustaitojen viitekehys.....	22
5.2 Taitavuus	22
6 MOTORINEN KEHITYS	23
6.1 Motorisen kehittymisen prosessi	23
6.2 Havaintomotoriset-, fyysiset- ja liikehallintakyvyt	25
7 LIIKUNTATAITOJEN OPPIMINEN	26
7.1 Oppimiskäsitys ja teoriapohja liikuntataidon opettamisen taustalla.....	27

7.2	Taidon oppimisen vaiheet.....	29
7.3	Siirtovaikutus liikuntataitojen oppimisessa.....	30
7.4	Oppimiskäyrä ja oppimistyyli	31
7.5	Oppimisympäristö liikuntataidon oppimisessa.....	32
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
8.1	Tutkimuksen viitekehys ja tarkoitus.....	34
8.2	Tutkimusmenetelmä ja tutkimusmenetelmän valinta.....	35
8.3	Tutkimusote ja tutkimusotteen valinta	37
8.4	Tutkimusjoukko.....	38
8.4.1	Tutkimuslajina salibandy.....	39
8.5	Tutkimusaineiston hankinta ja laatu	40
8.6	Tutkimuksen aikataulu ja eteneminen	42
8.7	Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta	45
8.7.1	Tutkimusaineiston analyysin eteneminen.....	46
8.8	Esiymmärrys ja tutkijan kaksoisrooli	49
9	TULOKSET	52
9.1	Opiskelijoiden aiempi käsitys ja kokemus salibandysta lajina sekä sen opettamisesta koululiikunnassa	52
9.2	Opiskelijoiden käsitykset salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa.....	54
9.3	Opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittyminen tutkimusjakson aikana	57
9.4	Salibandyn lajitaitojen kehittyminen kognitiivisessa liikuntataitojen oppimisen mallissa	60
9.5	Opiskelijoiden oma motivaatio salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa.....	62

10	POHDINTA.....	65
10.1	Tutkimuksen arviointi, luotettavuus ja kriittisyys	70
10.2	Tutkimuksen eettisyys	75
10.3	Jatkotutkimusehdotukset	76
	LÄHTEET	78
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tarkastelen vapaan sivistystyön koulutuskeskuksessa annettavaa liikuntakasvatusta. Ennen kaikkea liikuntapedagogiikan antamaa mahdollisuutta saada opiskelijat motivoitumaan liikunnasta ja kehittämään muun muassa omia motorisia taitojaan erilaisten opetusmenetelmien mukaisesti.

Liikunnanopetuksella pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppilaiden ja opiskelijoiden fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Liikunnanopetuksen avulla pyritään saamaan aikaan heille positiivisia kokemuksia ja tunteita. Positiivisiksi koetut elämykset liikunnanopetuksen aikana auttavat oppijaa löytämään liikunnallisen tai ylipäätään aktiivisemmän elämäntavan. (Opetushallitus 2018; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 158.) Perusopetuksen oppijoista käytetään käsitettä oppilas mutta tämän pro gradu -tutkimuksen tarkastelun kohteena ovat jatko-opinnoissa opiskelevat opiskelijat. Käytän tekstissäni rinnakkain terminologisesti käsitteitä oppija ja opiskelija.

Liikunnanopetuksessa korostuvat opetustyyli ja tietyt teoreettiset menetelmävalinnat. Opetustyyliellä tarkoitetaan erilaisia vaihtoehtoja, joiden avulla pyritään opettamaan esimerkiksi liikuntataitoja. Opetustyyli pyrkii huomioimaan opettajan ja oppijan tarpeet, toiminnot ja oppimisen tavoitteet. (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317-320.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt käyttämään eri opetustyyliä mahdollisimman monipuolisesti opetustuntien aikana. Lisäksi olen käyttänyt tuntien sisällön rakentamisessa nykyaikaista taidon oppimisen mallia, pelikeskeistä oppimista sekä yhteistoiminnallisia periaatteita.

Taidon oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyvää harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä tapahtumasarjaa. Tapahtumasarja johtaa muutoksiin potentiaalissa tuottaa erilaisia liikkeitä. Oppiminen yleisesti käsittää alleen moninaisia tapahtumaketjuja, joita on vaikea yksittäin havaita. Oppiminen onkin siis monimutkainen ilmiö, jossa harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat yhtäaikaisesti. Yleensä ajatellaan, että oppiminen tapahtuu harjoittelun seurauksena mutta oppiminen on huomattavasti monimutkaisempi keskushermoston prosessi, jonka seurauksena

oppiminen on voinut käynnistyä jo kauan ennen kuin varsinainen taito muun muassa kyetään ensimmäisen kerran toteuttamaan ja havaitsemaan. (Kalaja & Jaakkola 2015, 197.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa olen keskittynyt teoriasuuntaan jota edustavat esimerkiksi Bernsteinin vuonna 1967 lanseeraama dynaamisten systeemien teoria ja vuosikymmeniä myöhemmin Newellin malli liikkeiden säätelystä vuodelta 1986. Viitekehysistä olen valinnut tarkastelun kohteeksi Newellin nykyaikaisen taitojen oppimisen mallin. (Jaakkola 2010, 33.)

Nykyaikainen taitojen oppimisen malli on laajasti tutkimuksissa käytetty viitekehys tulkitsemaan liikuntataitojen oppimista ja liikekehittelyä. Mallissa korostuvat oppija, ympäristö ja tehtävä. Toimintamallin tai koordinaation pohjalla on vahvasti havainnointi, jolloin oppijan tulee aktiivisesti havainnoida ja etsiä ympäristöstään tietoa tavoitteiden mukaisen taidon suorittamiseen. Perustekijät, eli oppija, ympäristö ja tehtävä, ratkaisevat yhdessä erilaisia liikuntatilanteiden haasteita. (Jaakkola 2010, 41.)

Taidon oppimisen nykyaikaisessa mallissa keskitytään aiemmin hyvin mekaanisen tapahtuman sijaan oppijan yksilöllisyyteen, oppimisympäristöön ja tehtävän luonteenpiirteeseen. Voidaan todeta, että taidon oppimisen nykyaikainen malli on kokonaisvaltaisempi aiempaan malliin nähden. Taidon oppimisen nykyaikaisessa mallissa oppija, ympäristö ja opeteltava tehtävä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Lähtökohtana ovat oppija ja hänen ominaisuutensa. Eli taitojen oppimiseen vaikuttavat oppijan havaintomotoriset kyvyt, motivaatio ja tunteet, aiemmat kokemukset, kehityksen vaihe, kuntotaso sekä kehon tyyppi. (Kalaja & Jaakkola 2015, 199.)

Taidon nykyaikaista oppimisen mallia kutsutaan myös kognitiiviseksi liikuntataitojen oppimisen malliksi riippuen kirjallisuudesta. Kognitiivinen liikuntataitojen oppimisen malli perustuu havaitsemiseen ja päätöksenteon huomioimiseen oppijan näkökulmasta. Kognitiivisen liikuntataitojen oppimisen mallissa oppiminen perustuu kokonaisharjoitteluun, jossa pyritään harjoittamaan reaalitilanteen mukaisia harjoitteita. Tässä mallissa pyritään myös yhdistämään tekniikkaa ja taktiikkaa. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.)

Kognitiivisen liikuntataitojen oppimisen mallin lisäksi peilaan pro gradu -tutkimuksessani osittain pelikeskeistä pelien opettamisen mallia. Pelikeskeinen pelien opettamisen malli (Teaching Games for Understanding) on yksi Iso-Britanniasta kantautuneista palloilun opetuksen lähestymistavoista, jossa pelien ominaisuuksien ymmärtämistä harjoitellaan ja opitaan ongelmanratkaisutaitoja hyväksikäyttäen. Tässä lähestymistavassa keskeisintä on pelaaminen ja samanaikainen pelikäsityksen kehittäminen omien taitojen ja mielikuvien kautta. Suuntauksen juuret löytyvät jo 1980-luvulta, jolloin D. Bunker, R. Thorpe ja L. Almond olivat kiinnittäneet huomiota siihen, etteivät oppijat jaksaneet harjoitella perinteisen oppimisen tyylin mukaisia taitodrillettejä, vaan halusivat pelata. (Numminen & Laakso 2001, 73.)

Tarkoitukseni on tutkijana kehittää tutkimukseni sivussa lisäksi omaa työskentelyäni pelillisten harjoitteiden ja pelien osajana lajitaitojen opettamisen näkökulmasta. Positiivisiin ja myönteisiin kokemuksiin viitaten tavoitteenani on lisäksi muodostaa opetustunneista toiminnallisia, aktiivisia, mielekkäitä ja innostavia, jolloin taidon oppiminen olisi opiskelijoiden näkökulmasta mahdollisesti positiivisesti suuntautunutta.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja se toteutettiin käytännössä palloilun opetustunneilla Eerikkilän Urheiluopistolla keväällä 2017. Palloilulajiksi valikoitui salibandy. Tutkimusjakso koostui seitsemän opetuskerran jaksosta. Opetuksen sisältö oli suunniteltu pienpelien, pelien ja pelillisten harjoitteiden avulla niin, että jokaisella tunnilla korostuivat sekä tietty teema että salibandyn lajitaito.

2 LIIKUNTAKASVATUS SUOMESSA

Liikuntakasvatusta järjestää Suomessa useampi toimija. Yksi tärkeistä liikuntakasvatusta antavista tahoista on koululaitos. Koululaitoksen lisäksi liikuntakasvatuksen eteen voidaan tehdä työtä esimerkiksi perheissä, urheiluseuroissa, järjestöissä, puolustusvoimissa sekä liikuntapalvelulaitoksissa. Liikuntakasvatusta sisältävät palvelut voivat olla kunnallisia tai yksityisesti järjestettyjä. Käytännön liikuntakasvatustyöstä huolehtivat yleensä opettaja, ohjaaja, vanhemmat, valmentaja tai muu liikunnan kanssa yhteyksissä oleva henkilö. (Telama 2013, 10.) Yleisesti kuvattuna kasvatuksen ja opetuksen tavoitteena on auttaa kasvatettavaa hyvään elämään. Kasvattajalta edellytetään eettistä arvopohjaa, yhteiskunnan edellyttämää tietopohjaa ja persoonallisuutta sekä persoonallisuuksien erottamista. (Leino & Leino 1997, 9.)

Liikunta käsitteenä tarkoittaa fyysistä aktiivisuutta jota voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten liikunnan keston, laadun, intensiteetin ja toistuvuuden kautta. Liikuntaa voidaan tarkastella myös urheilulajien harrastamisen, pihaleikkien, arki- ja hyötyliikunnan, koululiikunnan tai työ- ja koulumatkaliikunnan näkökulmasta. Liikuntapedagogiikka puolestaan tarkoittaa toimintaa, jossa kasvatuksellinen näkökulma nousee liikunnan tarkastelun taustalle. Ihminen hyötyy liikuntapedagogiikasta koko elinkaarensa aikana. Voimme oppia uusia asioita, kuten esimerkiksi liikuntataitoja, ikävaiheeseen katsomatta. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17-18.)

Tieteellisestä näkökulmasta katsottuna liikuntapedagogiikka tutkii liikunnanopetusta ja liikunnan oppimista. Liikuntapedagogiikan avulla voimme tutkia ja selvittää millaisilla keinoilla meille liikuntaa opetetaan, miten liikunta toimii kasvattajana ja opetuksen apuna. Liikuntapedagogiikka on vahvasti yhteyksissä psykologiaan, sosiologiaan sekä osittain lääketieteeseen ja teknologiaan. (Jaakkola ym. 2013, 19.)

Liikunnanopetuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa ihmisiä liikkumaan ja kasvattaa liikunnan avulla ikään ja sukupuoleen katsomatta. (Opetushallitus 2018). Suomen koulutusjärjestelmässä liikunnanopetusta järjestetään eri koulutusmuodoissa, varhaiskasvatuksesta ylemmän korkeakoulututkinnon tutkintokoulutuksiin. (Suomalainen

koulutusjärjestelmä 2018). Liikunnanopetuksella pyritään vaikuttamaan myönteisesti oppijoiden fyysiseen, sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn. Sen avulla pyritään saamaan aikaan kaiken ikäisille oppilaille ja opiskelijoille positiivisia kokemuksia ja tunteita. Tällaiset kokemukset edesauttavat heitä löytämään liikunnallisen elämäntavan. Lisäksi liikunnanopetuksella pyritään lisäämään oppilaiden ja opiskelijoiden myönteistä suhtautumista omaan kehoonsa sekä pyritään tukemaan oppilaiden ja opiskelijoiden sosiaalista vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2018.)

Nykyajan yhteiskunnassa liikunnan opetukselle ja liikunnan harrastamiselle on selkeät tieteellisesti todistetut perustelut. Tutkimustulokset osoittavat, että aikuisiän liikuntaharrastuksiin voidaan vaikuttaa positiivisella tavalla jo lapsuuden ja nuoruuden aikaisilla liikuntaharrastuksilla. (Laakso 2007, 20.) Koululiikunta ja koko liikunnanopetuksen asema on heikentynyt kuitenkin vuosien saatossa. Liikunnanopetuksen 170-vuotisen historian aikana muun muassa perusopetuksen tuntimäärät ovat vähentyneet viikkotasolla. (Jaakkola ym. 2013, 35). Tämä koululiikunnan tuntimäärien vähentyminen on korostanut yleistä liikunnan harrastamisen merkitystä hyvinvoinnillemme. Liikunnan harrastamisen merkitys korostuu muun muassa fyysisen toimintakyvyn ylläpitäjänä. (Laakso 2007, 18-21.)

Tässä pro gradu -työssä tulkitsen vapaan sivistystyön liikunnan koulutuskeskuksessa annettavaa liikunnanopetusta. Tarkastelen urheiluopistoympäristössä annettavaa liikuntakasvatusta sekä liikuntapedagogiikan keinojen suomia mahdollisuuksia parantaa opiskelijoiden liikuntamotivaatiota erilaisten opetustyylien ja opetusmenetelmien avulla. Lisäksi tarkastelen miten opetustyylit ja opetusmenetelmät vaikuttavat opiskelijoiden motoristen taitojen kehittymiseen. Motorisena taitona käsitellään tässä pro gradu -työssä salibandyn lajitaitoja.

2.1 Valtakunnalliset liikunnan koulutuskeskukset

Urheiluopistot ovat liikunnan valtakunnallisia koulutuskeskuksia. Suomessa toimii tällä hetkellä 11 valtakunnallista ja kolme alueellista liikunnan koulutuskeskusta. Liikunnan koulutuskeskukset, eli urheiluopistot, sijaitsevat laajasti ympäri suomea, jolloin

valtakunnallinen koulutuskeskus on mahdollisimman monen saatavilla. Liikunnan koulutuskeskukset, eli urheiluopistot, järjestävät liikunta-alan ammatillista perus- ja lisäkoulutusta sekä vapaatavoitteista koulutusta nuorille ja aikuisille. Urheiluopistot ovat vapaan sivistystyön koulutuslaitoksia. (Opetushallitus 2018.)

Liikunnan koulutuskeskusten toiminta on monipuolista. Koulutuskeskukset toimivat lisäksi valmennuskeskuksina eri urheilu- ja liikuntalajeille. Urheiluopistoilla tuotetaan ja järjestetään lisäksi toimintaa myös yksityisille henkilöille ja palveluja yritysten käyttöön. Toimintaa ja palveluita tarjotaan monipuolisesti vuoden ympäri. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

Urheiluopistojen tehtäviä yhteiskunnallisesti ovat suomalaisten terveyden edistäminen liikunnan avulla, suomalaisen kilpa- ja huippu-urheilun edistäminen, liikunta-alan ammattilaisten kouluttaminen laadukkaasti ja työelämälähtöisesti sekä yhteisöllisyyden ja sosiaalisen pääoman lisääminen. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

Osa urheiluopistoista muodostaa laajan urheiluopistoverkoston, jonka avulla pyritään kehittämään oppilaitosten välistä toimintaa ja liikunnan koulutuskeskusten asemaa. Urheiluopisto verkostossa on määritelty yhteisiksi tavoitteiksi muun muassa ammatillisen koulutuksen, urheilun ja valmennuksen sekä terveysliikunnan kehittäminen. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

2.2 Liikunnan koulutuskeskukset oppimisympäristönä

Urheiluopisto on oppimisympäristönä monipuolinen ja virikkeellinen. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleisesti fyysisten ja psyykkisten tekijöiden sekä sosiaalisten suhteiden luomiselle sopivaa ympäristöä, jossa toiminta ja oppiminen mahdollistuvat sekä tapahtuvat. Oppimisympäristön tarkoituksena on tukea opiskelijan kasvua ja oppimista. Urheiluopistojen internaattimuotoinen koulutus tukee ja edistää opiskelijoiden yhteisöllisyyttä ja estää näin myös opiskelijoiden syrjäytymistä. Urheiluopistot sijaitsevat pääsääntöisesti luonnonkeskeisillä paikoilla, joten urheiluopistoilla on vahva rooli myös kestävä kehityksen

tuottajana. Urheiluopistojen on huomioitava luonto ja luonnon tarpeet toimintaympäristössään. Urheiluopistoilla on suotuisa fyysinen oppimisympäristö juuri liikunta-alalle. Oppimisympäristö käsittää liikunnan harrastamiseen soveltuvia tiloja, kuten erilaisia liikunta- ja luentosaleja. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

2.3 Liikunnanohjauksen peruskurssin opintokuvaus

Pro gradu -tutkimuksessani tarkastelen vapaata sivistystyötä liikunnan ohjauksen peruskurssin näkökulmasta sekä liikunnanohjauksen peruskurssin opiskelijoiden käsityksiä tutkimuskysymyksen mukaisesti. Liikunnanohjauksen peruskurssi on niin kutsuttua vapaata sivistystyötä. Vapaan sivistystyön alle lukeutuvat koulutukset eivät johda tutkintoon, vaan koulutuksien tarkoituksena on kehittää yksilöä monipuolisesti liikunnan, terveyden ja hyvinvoinnin oppimissisällöin ja korostaa hänen elinikäistä oppimistaan. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

Opiskelu on internaattimuotoisista, mikä mahdollistaa opiskelijoiden vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kehittymisen ja luo tähän puitteet liikunnallisessa ympäristössä. Tasa-arvon, yhteiskunnan eheyden, kansalaisten aktiivisuuden, yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisääminen sekä tukeminen korostuvat vapaan sivistystyön oppimisen periaatteissa. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

Liikunnanohjauksen peruskurssi on tarkoitettu peruskoulun suorittaneille ja 18 vuotta täyttäneille opiskelijoille, joiden tavoitteena on jatkaa opintojaan muun muassa liikunta-, terveys-, hyvinvointi- tai pelastusalalle. Liikunnanohjauksen peruskurssi antaa mahdollisuuden jatko-opintoihin kurssin jälkeen esimerkiksi liikunnanohjauksen perustutkinnolle, liikunnan ammattitutkinnolle tai liikunnan ammattikorkeakoulututkinnolle. Kurssi soveltuu myös alanvaihtajille tai yleissivistäväksi koulutukseksi, mikäli liikunta-, terveys- ja hyvinvointialat opiskelijaa kiinnostavat. Opintokokonaisuus on läpileikkaus liikunta-alalle, jossa opiskelija opiskelee monipuolisesti aineita teoriassa ja käytännössä. Opintokokonaisuuden tarkoituksena on vahvistaa opiskelijan liikunta- ja ohjaustaitoja sekä tietoja, innostaa liikunnalliseen

elämäntapaan sekä antaa jatkoeväät liikunta-alan jatko-opiskeluun. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

Liikunnanohjauksen peruskurssin tavoitteet ovat kognitiivisia, psykomotorisia tai sosiaalis-affektiivisia. Kognitiivisissa tavoitteissa opiskelija tietää, ymmärtää tai osaa nimetä. *“Liikunnanohjauksen peruskurssilla opiskelija ymmärtää liikuntaan liittyvät perustiedot sekä käsitteet. Opiskelija osaa tarvittaessa soveltaa oppimiaan perustietoja ja käsitteitä käytännössä”*. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.) Psykomotorisissa tavoitteissa opiskelija osaa, harjaantuu, suoriutuu tai tekee. *“Liikunnanohjauksen peruskurssilla opiskelija pääsee kokeilemaan ja kehittämään omia motorisia taitojaan (perus- ja lajitaidot), omaan fyysiseen toimintakykyyn liittyviä tekijöitään (kestävyys, nopeus, voima) sekä mentaalisia taitojaan (esim. rentoutuminen)”*. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.) Sosiaalis-affektiivisissa tavoitteissa *“opiskelija vahvistaa omaa käsitystä itsestään sekä oppii ilmaisemaan ja säätämään omia tunteitaan. Opiskelija ymmärtää motivaation sekä terveellisen elämäntavan merkityksen ja oppii hyväksymään erilaisuuden sekä toimimaan yhteistyössä opiston henkilökunnan, muiden opiskelijoiden ja opistoissa vierailevien asiakkaiden kanssa. Opiskelija oppii ottamaan ja kantamaan vastuuta omasta ja muiden toiminnasta, yhteisesti sovittujen pelisääntöjen mukaisesti”*. (Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelma 2013.)

3 MENETELMÄT LIIKUNTATAITOJEN OPPIMISESSA

Opetustyyleillä tarkoitetaan tapoja tuottaa erilaisia vaihtoehtoisia keinoja opettaa muun muassa liikuntataitoja. Opetustyyli pyrkii huomioimaan opettajan ja oppijan tarpeet, toiminnot ja oppimisen tavoitteet. Opetustyyli voidaan jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan. Näitä ovat oppijakeskeinen, opettajakeskeinen ja yhteistoiminnallinen opetustyyli. Mosston ja Ashworth (2008) ovat jakaneet opetustyyliä edellä mainitun järjestelmän mukaisesti 11 kappaleen tyyliin (A-I). Näissä malleissa korostuvat joko opettajan (A-E) tai oppijan (F-K) tekemät ratkaisut erilaisista tietojen ja taitojen oppimisen sisällöistä. Lisäksi malleissa voi korostua yhteistoiminnallinen ryhmäorientoitunut tapa toimia. Opetustyyliä siirryttäessä tyylistä A tyyliin I, opettajan rooli ohjauksessa vähenee ja oppijan rooli kasvaa. Erilaisia opetustyyliä Mosstonin ja Ashworthin mukaan ovat komentotyyli (A), tehtäväopetus (B), pariohjaus (C), itsearviointi (D), eriytyvä opetus (E), ohjattu oivaltaminen (F), ongelman ratkaisu (G), erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H) ja yksilöllinen ohjelma (I). (Jaakkola & Sääkslahti 2013, 317-320.)

Liikunnanopetukselle on ominaista, että ohjaus ja opettaminen ovat tasapainossa asetettuun tavoitteeseen. Opettajan tulee nähdä ja ymmärtää tavoitteen laatu ja tavoitteeseen pääsyn mahdollisuus luomalla opetusmenetelmiä, jossa ottaa itse vastuuta ohjaamisesta tai antaa vastuuta oppijalle itselleen. Tähän vaikuttaa vahvasti se, missä vaiheessa esimerkiksi uuden taidon oppimista ollaan. Opettajan tehtävänä on tarkkailla, ohjata, kannustaa ja järjestää mahdollisuuksia oppimiselle. (Varstala 2007, 138-139.)

Motorisia perustaitoja, lajitaitoja sekä liikunnassa tarvittavia liikunnallisia taitoja voidaan oppia joko kokonaisuutena tai pilkkomalla liikuntataidon osa-alueet osiin. Kokonaisuuteen painottuvassa harjoittelussa harjoitellaan kokonaisuutta heti alkuvaiheesta alkaen. Tällaisessa tavassa harjoittelu toteutetaan kuitenkin niin, että harjoittelija pystyy selviytymään tehtävistä koko harjoittelujakson aikana. Jotta oppimista tapahtuisi, harjoitteita voidaan muun muassa hidastaa vauhdillisesti, käyttää apuvälineitä tai helpottaa oppimisympäristöä, jossa harjoite suoritetaan. Tällaista kokonaisuuteen tähtäävää harjoittelua voidaan kutsua myös kognitiiviseksi harjoitteluksi. Kognitiivisen harjoittelun vastakohtana voidaan puolestaan mainita niin sanottu perinteinen harjoittelu. (Jaakkola 2015, 141.)

Kokonaisharjoittelu on tutkimuksien mukaan osista kokonaisuuteen menetelmää tehokkaampi, kun puhutaan suhteellisen yksinkertaisen liikuntataidon oppimisesta. Tällaisia liikuntataitoja voivat olla esimerkiksi heittäminen, juokseminen tai hyppääminen. Jos opetettava liikuntataito on monimutkaisempi, tulisi suosia osista kokonaisuuteen etenevää harjoittelua eli perinteistä harjoittelua. Tällaisia liikuntataitoja voivat olla muun muassa puolivolti tai askelsarjat. (Jaakkola 2015, 142.)

Tutkimuksessani käytän tutkimusjoukon opetustuntien harjoitteissa opetustyyliä monipuolisesti. Opetustyyliessä korostuvat toisinaan opettajakeskeisyys, mutta pääsääntöisesti käytän opetustunneilla oppijakeskeisyyteen ja yhteistoiminnallisuuteen painottuvaa opetusta. Opetustunneilla korostuu lisäksi kognitiivinen harjoittelumalli. Lisäksi painotan tutkimuksessani kognitiivista liikuntataitojen oppimisen mallia, tekemällä oppimista, pelikeskeistä oppimista ja yhteistoiminnallisia periaatteita.

3.1 Perinteinen ja kognitiivinen taitojen oppimisen malli

Perinteinen taitojen oppimisen malli on ”osista kokonaisuuteen” -periaatteen mukaista harjoittelua ja oppimista. Tämä tarkoittaa käytännössä paljon erilaisia harjoitusdrillejä ja osaharjoitteita, jossa opetettava liikuntataito pilkotaan pienempiin osiin. Harjoittelu tapahtuu muuttumattomissa olosuhteissa ja ympäristössä. Harjoittelussa käytetään paljon niin sanottuja blokkiharjoitteita. Perinteisen harjoittelun malli painottuu selkeästi tekniikoiden harjoitteluun ja keskittää tarkkaavaisuuden kehon sisäisiin kohteisiin, kuten esimerkiksi millaisessa kulmassa polvi on laukauksen alku- tai loppuvaiheessa. Tällöin oppijan hermoviesti kulkee aivokuoren kautta, jolloin suoritukset saattavat olla kömpelöitä ja hitaita. Ohjaaja antaa perinteisen taitojen oppimisen mallin harjoittelussa paljon valmista palautetta, mutta ei esitä kysymyksiä oppijalle. Oppijaa ei kannusteta etsimään itse ratkaisuja tai ratkaisemaan ongelmakohtia taidon oppimisen etenemiseksi. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.)

Kognitiivinen taitojen oppimisen malli perustuu puolestaan havaitsemiseen ja päätöksen teon huomioimiseen oppijan näkökulmasta. Kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa oppiminen perustuu kokonaisharjoitteluun, jossa pyritään harjoittamaan reaalitilanteen mukaisia

harjoitteita. Ne tuotetaan satunnaisesti ja hajautetuissa eli muuttuvissa olosuhteissa. Tässä mallissa pyritään myös yhdistämään tekniikkaa ja taktiikkaa. Oppijan tarkkaavaisuutta pyritään fokusoimaan kehon ulkoisiin kohteisiin, kuten millainen on mailan asento laukauksen loppuvaiheessa tai millainen on pallon lentorata. Tällöin oppija säätelee liikkeitään nopeiden, refleksinomaisten hermoeittien kautta, jolloin oppiminen ja suoritukset ovat tarkkoja, nopeita ja taloudellisia. Ohjaaja pyrkii stimuloimaan oppijan omaa ajattelua ja pyrkii aktivoimaan oppijaa erilaisilla kysymyksillä taitojen oppimisen prosessissa. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.)

3.2 John Dewey: tekemällä oppiminen

John Dewey (1859-1952) oli amerikkalainen filosofi ja kasvatusteoreetikko. Aktiivisuuspedagogiikka-menetelmän (Learning by doing) kehittäminen oli hänen tunnetuimpia aikaansaannoksiaan. (Kauppila 2007, 73.) Hänet tunnetaan pedagogiikan uudistajana, joka korosti tekemällä oppimista ja kasvatusta vapauteen. Dewey nosti esiin oppijan oman aktiivisuuden ja oppimisen yhteisöllisyyttä. John Dewey on luonut juuret toiminnalliselle ja yhteiskunnalliselle oppimiselle. (Väkevä 2011, 70.)

Toiminnallista oppimista voidaan rinnastaa tekemällä oppimiseen (Learning by doing). Oppijan oma aktiivisuus on tekemällä oppimisen kulmakivi. Tähän kulmakiveen vaikuttavat Deweyn mukaan kulttuuri ja arvot. Hän oli vahvasti kiinnostunut teorian ja käytännön välisestä yhteen liittämisestä ja halusi ymmärtää näiden keskinäistä suhdetta. Merkitystulkinnat ja uudistunut ajattelu, joihin tekemällä oppiminen viittasi, johti kulttuuristen toimintatapojen kehittymiseen. (Väkevä 2011, 72.)

Deweyn mukaan lapsella on kehitystarpeita, jotka voidaan jakaa neljään erilaiseen tarpeeseen. Näitä tarpeita ovat sosiaalinen tarve, luomisen viettymyksen tarve, tutkimisen viettymyksen tarve ja ilmaisemisen viettymyksen tarve. Deweyn mukaan lapsella tulee olla ympärillään sosiaalinen ympäristö, joka koostuu tovereista ja aikuisista sekä tämän sosiaalisen ympäristön tuomista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Nämä edesauttavat lapsen kykyä toimia erilaisissa ryhmätilanteissa. (Kauppila 2007, 74.) Tässä tutkimuksessa lapsi ja opiskelija voidaan tämän merkityksen mukaisesti rinnastaa toisiinsa.

Luomisen viettymyksen tunne ilmenee erilaisissa ilmaisullisissa tilanteissa, joita lapsi kohtaa leikkiessään. Tällaisia ilmaisullisia muotoja ovat erilaiset eleet, ilmeet ja näyttelemine. Tämä tarve korostuu tekemällä oppimisessa. Tutkimisen viettymys korostuu lapsilla jo pienestä pitäen, sillä ihminen on luotu tutkimaan ympäristöään. Lapselle ominaista on tehdä, kokeilla ja suorittaa tehtäviä ja odottaa mitä tämän jälkeen tapahtuu. Tehtävien suorittaminen ja tutkiminen ovat lapselle mielekäs ja luontainen toimintatapa. Ilmaisemisen tarve on yksilöllistä ja persoonasta riippuvaista. Ilmaisemista voidaan kuitenkin osoittaa erilaisin tavoin, kuten puheena, eleenä tai vaikka piirtäen. Dewey on vahvasti sitä mieltä, että lapsen tulisi saada kasvaa näiden neljän edellä lueteltujen tarpeiden mukaisesti, jotta lapsen aktiivisuus kehittyisi. Erilaiset tehtävät, sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ja erilaiset ympäristöt ovat avaimia tähän. (Kauppila 2007, 75.) Käytän tätä Deweyn näkökulmaa tutkimuksessani muun muassa opetustyyliä valikoidessani. Opetustyyliissä korostuvat opiskelijoiden aktiivinen ja tutkiva ote, itsensä ilmaiseminen, vuorovaikutukselliset tilanteet ja ympäristön muutokset.

Oppiminen perustuu Deweyn mukaan ensisijaisesti havaintoon ja merkitystulkintaan. Hänen mukaansa yksilö havaitsee asioita toimintansa osana. Merkitystulkinta tarkoittaa tässä asian yhteydessä ajattelulähtöistä käytännöllistä ongelmanratkaisutaitoa, aidon kiinnostuksen korostusta aiempien ongelmanratkaisutulosten seurauksena sekä tämänkaltaisen toiminnan jatkuvuutta arjessa. (Väkevä 2011, 73.) Deweyn pedagogiikassa korostui lapsilähtöinen oppimiskäsitys, joka ei kuitenkaan ollut lapsikeskeinen (Väkevä 2011, 74).

3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen (Co-operative learning) on lähtöisin Yhdysvalloista 1980-luvulta (Numminen & Laakso 2001, 72). Yhteistoiminnallinen oppiminen alkoi levitä Suomessa 1990-luvun alussa, kun professori Viljo Korhonen teki yhteistoiminnallista ryhmätyöoppimista tutuksi ryhmätyö- ja luokkatyötilanteisiin. Yhteistoiminnallinen oppiminen on opetusmuoto, jossa opettaja kykenee yksilöllistämään opetusta samanaikaisesti, kun suurempaa kokonaisuutta ohjaa yhteinen ryhmän päämäärä. Tällainen opetusmuoto tuo ryhmälle ja oppijoille positiivista yhteenkuuluvuuden tunnetta, sosiaaliset taidot kehittyvät ja oppiminen on hauskeempaa. (Saloviita 2006, 10.) Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen järjestämistä

niin, että oppija voi toimia ja harjoitella yhteistoimintaa sekä vuorovaikutusta erilaisissa ja erikokoisissa ryhmissä. Oppijan tulee sitoutua tekemäänsä työhön, tehtävään tai harjoitukseen, jotta yhteinen oppimistulos saavutetaan. Tämä johtaa oppijan tiedon, taidon ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittymiseen. Tämä kuitenkin edellyttää, että oppija ottaa vastuuta ja huolehtii erityisvastuista, joita hänelle annetaan. Lisäksi oppijan tulee olla valmis arvioimaan ja kehittämään omaa ja ryhmän työskentelyä. (Koppinen & Pollari 1993, 8.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on kyse siitä, miten ryhmä saadaan toimimaan aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti yhdessä. Tähän vaikuttaa suora, kasvotusten tapahtuva osallistujien välinen vuorovaikutus. Tämä eroaa perinteisestä opetusmuodosta, jossa vuorovaikutusta ei juuri tule ja korkeintaan opettaja tai yksi oppija puhuu kerrallaan opetustilanteessa. Yksi osa yhteistoiminnallista oppimista on juuri positiivinen keskinäisriippuvuus. Se tarkoittaa oppijoiden yhteistä tekemissä hyvässä yhteistyössä. Positiivinen keskinäisriippuvuus tulee rakentaa niin, että oppija huomaa työpanoksensa olevan tärkeä ryhmälle, mutta myös niin, että muiden oppijoiden työpanos on tärkeä hänelle. Tämä johtaa ryhmän yhteistyöhön, jossa voimavarat valjastetaan toisten käyttöön ja oppijat auttavat toinen toisiaan oppimisessa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuvat siis myös yksilön vastuu ja yhtenäinen osallistuminen. (Saloviita 2006, 46-50.)

3.4 Pelikeskeinen oppiminen

Pelikeskeinen pelien opettaminen (Teaching games for understanding) on yksi Iso-Britanniasta Suomeen tulleista palloilun opetuksen tavoista, jossa pelien ominaisuuksien ymmärtämistä harjoitellaan ja opitaan ongelmanratkaisutaitoja hyväksikäyttäen. Tässä lähestymistavassa keskeisintä on pelaaminen ja samanaikainen pelikäsitteiden kehittäminen omien taitojen ja mielikuvien kautta. Tämä opetusmenetelmä muodostui jo 1980-luvulla, kun D. Bunker, R. Thorpe ja L. Almond olivat kiinnittäneet huomiota siihen, etteivät oppijat jaksaneet harjoitella perinteisen oppimisen tyylin mukaisia taitodrillettejä vaan halusivat pelata. (Numminen & Laakso 2001, 73.) Pelikeskeisen pelien opettamisen keskeisenä ajatuksena on, että pelatessa oppija

joutuu harjoittelemaan jatkuvasti päätöksen tekoa ja oivaltamista, esimerkiksi syötäkö vai kuljetanko? Minne, miten ja milloin? (Numminen & Laakso 2001, 73.)

Oppijan on kyettävä tekemään ratkaisunsa oikealla hetkellä. Jotta oppijalla on mahdollista toimia näin, tulee hänen osata pelin perussäännöt ja perustaktiikka. Tätä osaamista voidaan harjoittaa parhaiten pienpelien avulla. Pienpeleissä harjoitteiden toistomäärät ovat suuria ilman, että oppija kiinnittää siihen huomiota, koska harjoittelu pysyy mielenkiintoisena koko ajan. Toistojen määrä ja ajatteleva pelitapa harjaantuvat näin huomaamatta, joten motoriset lajitaidot ja lajitietous kehittyvät samanaikaisesti. (Numminen & Laakso 2001, 73.) Pelikeskeisestä pelien opettamisesta puhutaan niin sanottuna spiraali-mallina, jossa edetään tarvittaessa uusiin muutoksiin, uuteen pelimuotoon tai palataan samaan ongelmaan uudelleen. (Numminen & Laakso 2001, 75).

Pelikeskeinen pelien opettamisen tapa antaa mahdollisuuden myös taidollisesti heikoimmille oppijoille. Tapa on kaikkia oppijoita osallistava ja korottaa motivaatiota, koska keskiössä on peli. Jokainen osallistuja saa kokemuksia ja tuntee kuuluvansa peliryhmään. (Numminen & Laakso 2001, 73.)

Pelikeskeinen pelien opettamisen malli etenee vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa valitaan palloilulaji, jota tullaan harjoittamaan. Tavoitteena on kehittää valitusta pallopelistä johdettu pienpelimuoto. Sovelluksessa tulee ottaa huomioon ikäryhmä, pelialusta- ja ympäristö sekä pelivälineet. Opettajan tehtävänä on kertoa peli-idean ymmärtämiseksi säännöt, pistelasku ja motoristen taitojen merkitys pelissä. Edellä luetellut asiat tulisi kertoa oppijoille heitä osallistamalla. Tämä voidaan tehdä muun muassa kyselemällä erilaisia peliin liittyviä asioita oppijoilta. Suoria vastauksia ei anneta, vaan oppijoiden tulee käyttää ongelmanratkaisutaitojaan ja havainnointikykyään selvittääkseen kysymykseen vastauksen. Seuraavassa vaiheessa peliä syvennetään perustaktiikkavaiheeseen, jossa opettaja kertoo peleille yhtenäisiä perusajatuksia. Puolestaan viimeisessä vaiheessa, päätöksentekovaiheessa oppijan tulisi jo kyetä ratkaisemaan erilaisia ongelmia, kuten mitä tehdä, miten tehdä? Tässä vaiheessa mielikuvituksen ja mielikuvien osuus on suuri. Mielikuvia tulee ottaa käyttöön jo aiemmin sovellettujen mielikuvien tai uusien mielikuvien kautta. Opettajan tehtävänä on painottaa opetuksessa

oppijoille havainto- ja ajatustoimintojen tärkeyttä. Tavoitteena on, että oppijat alkavat ymmärtämän peliä, eli niin sanotusti ”lukemaan peliä”. Tämän seurauksena oppijat kykenevät soveltamaan ja mukautumaan helpommin uusiin ratkaisuvaihtoehtoihin. (Numminen & Laakso 2001, 73.)

Lopputulos oppimisesta on oppijan ja pelin välinen ratkaisu. Lopputulos riippune edeltävien vaiheiden toteutumisesta ja onnistumisesta. Oppilaan teknisen ja taktisen yhtenäisen peliosaamisen kasvaessa peliesitykset onnistuvat ja ovat parempia. Lisäksi oppijat pystyvät muuntautumaan sääntö- ja pelimuutoksiin nopeammin ja kehittämään uudenlaisia ratkaisuja. Tällainen toimintatapa lisää yleensä pelinautintoa ja motivaation määrää koetun pätevyyden seurauksena. Positiiviset tuntemukset ja kokemukset ovat tätä kautta yhteydessä myös motivaatioilmastoon positiivisessa mielessä. (Numminen & Laakso 2001, 75.)

3.5 Pallopelien luokittelu

Pallopelit ovat suosittuja harrastuslajeja mutta myös suosittuja liikuntatuntien aiheita. Pallopelit voidaan jakaa erilaisiin luokkiin. Pallopeleillä on yhteneviä taito-ominaisuuksia mutta myös pelikäsityksellisiä samankaltaisuuksia. (Lumela 2007, 331.)

Eri pallopeleillä on pelisukulaissuhteet jotka erottavat pallopelit toisistaan, tai puolestaan yhdistävät niitä toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että peleillä on yhteneviä pelikäsityksellisiä tai taidollisia piirteitä. Samankaltaiset taito-ominaisuudet tarkoittavat tiettyjen pallopelien liikemallien kohtaamista toisiinsa nähden. Esimerkiksi samankaltainen syöttö- tai laukaisutekniikka. Pelikäsitys puolestaan tarkoittaa sitä, että eri pallopelien pelitilanteissa ja rakenteissa on yhtenevyyttä. Rakenteellisuus näkyy esimerkiksi pelikenttien samankaltaisuutena, samanlaisina pelivälineinä tai maalien yhtenevissä ominaisuuksissa. Pelitilanne ilmenee puolestaan muun muassa peli-idean samankaltaisuutena eri pallopelien välillä. Nämä voivat ilmetä vaikkapa samankaltaisina lyhyinä tai pitkinä syöttöinä pallopelin pelitilanteessa. (Lumela 2007, 332.)

Pallopelit voidaan luokitella pelisukulaisuuden suhteen neljään eri kategoriaan. Maalipelit, pallottelupelit, poltto- ja lyöntipelit sekä tarkkuuspelit. Näistä maalipelit voidaan jakaa vielä kahteen eri alaryhmään, joukkuepeleinä pelattaviin kontaktivapaisiin maalipeleihin (esimerkiksi jalkapallo, kaukalopallo, koripallo, salibandy, ringette ja ultimate) ja kontaktia salliviin maalipeleihin (vaikkapa jääkiekko, käsipallo, rugby, lacrosse ja amerikkalainen jalkapallo). Pallottelupelit voidaan samoin jakaa myös kahteen alaryhmään, yksilöpeleihin (muiden muassa pöytätennis, squash, tennis, sulkapallo) ja joukkuepeleinä pelattaviin pallottelupeleihin (kuten lentopallo). Poltto- ja lyöntipelit voidaan pelata joukkuepeleinä. Näitä ovat esimerkiksi baseball, pesäpallo, kriketti ja softball. Tarkkuuspelit puolestaan pelataan yksilöpeleinä. Niiksi lasketaan sellaiset pelit, kuin vaikkapa biljardi, golf, keilailu, krocketti, frisbeegolf ja petanque. (Lumela 2007, 333.)

4 MOTIVAATIOILMASTO

Kaiken oppimisen taustalla ovat turvallinen ja motivoiva oppimisympäristö ja ilmapiiri. Pedagogisessa ympäristössä tästä voidaan käyttää termiä motivaatioilmasto. Motivaatioilmasto voidaan jakaa kahteen osaan, tehtävä- ja minä- tai kilpailusuuntautuneeseen perspektiiviin. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 162-163.) Tässä tutkimuksen yhteydessä tarkastelen vain tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä.

Motivaatioilmastoon vaikuttavat oleellisesti kaikki ne henkilöt, jotka ovat läsnä oppimistilanteessa. Näitä henkilöitä voivat olla muun muassa oppija itse, muut oppijat, opettaja ja vanhemmat. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee oppijan sisäistä motivaatiota edistämällä luontaista tarvetta kokea pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston tavoitteena on, että oppija osallistuu harjoitteluun omien lähtökohtiensa mukaisesti. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oleellista on, että toiminta on kokeilevaa, ja jossa sosiaalista vertailua ei synny oppijoiden kesken. Kokeilevassa oppimisessa oppiminen tapahtuu kokeilun ja erehdyksen kautta. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on liikunnanopetuksen kannalta suositeltavaa juuri tämän positiivisen, kokeilevan ja myönteisten toimintatavan vuoksi. (Liukkonen ym. 2007, 160-164.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa keskityttiin opetustuntien toiminnallisuuden lisäksi motivaatioilmastoon. Tavoitteena oli luoda opiskelijoiden välillä yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Lisäksi tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden sisäistä motivaatiota ja autonomiaa.

4.1 Liikuntamotivaation synnyttäminen liikunnanopetuksessa

Liikunnanopetuksen tärkein tavoite on lisätä ja ylläpitää oppijan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, toimintakykyä sekä tätä kautta kannustaa oppijaa terveellisempään ja aktiivisempaan elämäntapaan (Liukkonen ym. 2007, 158-160).

Liikuntamotivaation ylläpitäminen ja motivaation lisääminen ovat vahvasti yhteydessä liikunnalliseen kyvykkyyteen. Tämä vaikuttaa oppijan fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla ja vapaa-aikana. Oppijan tulee kokea, että liikunnan harrastaminen tai liikuntatunnit täyttävät itsemääräämisteorian mukaiset kriteerit. Itsemääräämisteorian mukaiset kriteerit ovat pätevyuden tunne sekä autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. (Liukkonen ym. 2007, 158-160.)

Pätevyydellä tarkoitetaan oppijan kokemusta omista kyvyistään, fyysisyydestä, tiedollisuudesta ja sosiaalisuudesta. Pätevyys on yhteydessä vahvasti omaan positiiviseen minäkäsitykseen. Autonomialla tarkoitetaan oppijan mahdollisuutta valita ja vaikuttaa omaan toimintaansa. Autonomian määrä ratkaisee, kehittykö liikuntamotivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi motivaatioksi. Sisäinen motivaatio on yhteydessä aitoon kiinnostukseen ja sitä kautta parempiin oppimistuloksiin. Kiintymys, läheisyys, turvallisuuden- ja yhteenkuuluvuudentunnetta voidaan kuvailla sosiaalisella yhteenkuuluvuudella. Se, kokeeko oppija olevansa osa ryhmää vai ei, vaikuttaa oppijan liikuntamotivaatioon ja sitä kautta oppimisen mahdollisuuteen. Sosiaalinen ympäristö voi korostaa positiivista liikuntamotivaation kasvua ja vaikutusta oppimiselle. (Liukkonen ym. 2007, 158-160.)

Mikäli oppija kokee, että itsemääräämisteorian mukaiset kriteerit täyttyvät liikunnan harrastamisessa tai liikuntatunneilla, vaikuttavat ne positiivisesti kokemukseen liikunnasta ja liikuntatunneista. Nämä puolestaan ylläpitävät tai lisäävät liikuntamotivaation syntyä. Mutta jos nämä tarpeet eivät täyty, oppija ei saa perustarpeita tyydytetyksi, jolloin liikuntamotivaatiota on vaikeaa muodostaa. Esimerkiksi tällaisesta syystä oppija voi muodostaa negatiivisen ajatuksen liikuntaa kohtaan, kokea ahdistusta ja epävarmuutta liikuntaa harrastaessaan tai muodostaa haastavan tilanteen taitojen oppimisen kannalta. (Liukkonen ym. 2007, 158-160.)

5 MOTORISET PERUSTAIIDOT

Tässä pro gradu -työssä keskitytään tutkimaan opiskelijoiden käsityksiä salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa. Liikunnallisia taitoja voidaan kehittää ja arvioida motoristen perustaitojen ja lajitaitojen kautta. Motorisia perustaitoja voidaan lähestyä monen viitekehyksen suunnalta. Motoriset perustaidot voidaan muun muassa jaotella kolmeen kategoriaan. Motorisia perustaitoja ovat muun muassa Gallahuen ja Donellyn mukaan tasapainotaidot, liikkumistaidot ja välineen käsittelytaidot. Lajitaidot puolestaan valikoituvat jokaisen lajin vaatiman toiminnan mukaisesti. Liikuntataitojen oppiminen on vahvasti yhteydessä motoriseen kehitykseen. Motorinen kehitys mahdollistaa liikuntataitojen oppimisen nopeuden, kyvyn ja menetelmän. (Jaakkola 2010, 76-79.)

Magill (2007) on todennut, että taidolla tarkoitetaan sellaista tehtävää, joka sisältää erityisen tavoitteen. Taitoa voidaan tarkastella hänen mukaansa useammasta näkökulmasta käsin. Taitoa voidaan tarkastella muun muassa erilaisista tehtävistä, liikkeistä, harrastuksista tai vuorovaikutustilanteista käsin. Magill (2007) on todennut, että motorinen taito puolestaan vaatii vapaaehtoista kehon ja/tai raajojen liikettä, jotta tavoitteen mukainen tavoite saavutettaisiin. Motorisia taitoja tarvitsemme elämämme aikana muiden taitojen lisäksi ainoastaan fyysisissä kehon tai raajojen toiminnoissa. Motorisen taidon määritelmän keskeinen osa on se, että oppimista tapahtuu taidon suhteen.

Motorisen taidon yhteydessä puhutaan yleisesti myös taidosta, liikkeestä, tekniikasta ja kyvystä. Liike on yksittäinen taidon osa, joita toisiinsa yhdistämällä saadaan aikaiseksi kokonaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että joissakin taidoissa, kuten pallon heitossa, heitto tapahtuu useasta liikkeestä. Näiden usean liikkeen ja liikeradan yhteen saattamisesta saamme aikaiseksi heittoliikkeen ja sitä kautta heittoliikkeen vaatiman motorisen taidon. (Jaakkola 2010, 46.)

Tekniikalla puolestaan tarkoitetaan liikuntalajeissa käytettäviä perusliikkeitä. Liikuntalajit voivat sisältää erilaisia tekniikoita ja niiden yhdistelmiä. Kyvyt puolestaan tarkoittavat perintötekijöistä koostuvia havaintomotorisia ominaisuuksia. Tällaisia ominaisuuksia voivat olla muun muassa voiman erilaiset muodot, reaktiokyky tai vaikkapa sorminäppäryys. Kyvyillä

on merkitystä suorituksissa ja motoristen taitojen oppimisessa. Kyvyt ovat taustatekijöitä yksilöllisiin eroihimme. (Jaakkola 2010, 46-47.)

Suomalaisessa valmennusosaamisen mallissa on lueteltuna neljä osa-aluetta, joihin valmentaja urheilijassa vaikuttaa. (Taulukko 1). Osa-alueet ovat ihmisenä kasvu, urheilijana kehittyminen ja lajiosaaminen, kuulumisen tunne sekä itsensä kehittämisen taidot. (Hämäläinen 2015, 24). Tässä yhteydessä voimme ajatella valmentajan olevan opettaja tai ohjaaja ja urheilijan olevan opiskelija. Opiskelijaa voidaan tässä tilanteessa verrata urheilijaan joka kehittää liikunnallisia taitojaan.

Taulukko 1. Asiat, joihin valmentaja urheilijassa vaikuttaa. Taulukko mukailtu lähteestä. (Hämäläinen 2015, 24).

URHEILIJJA → OPISKELIJA			
Ihmisenä kasvu:	Urheilijan kehittyminen ja lajiosaaminen:	Kuulumisen tunne:	Itsensä kehittämisen taidot:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ arvot ja asenteet ✓ vastuullisuus ✓ empaattisuus ✓ itsearvostus ✓ ihmissuhdetaidot 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ urheilullinen elämäntapa ✓ fyysinen kunto ja suorituskyky ✓ harjoittelu ✓ lepo, palautuminen ja ravinto ✓ motivaatio ✓ itseluottamus ✓ innostus ✓ tekninen, taktinen ja välineosaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ lajirakkaus ✓ sitoutuminen ✓ yhteisöllisyys 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ tavoitteen asettelu ✓ itsearviointitaidot ✓ oppimaan oppimisen taidot ✓ verkostoitumistaidot ✓ tiedon hankinta- ja arviointitaidot ✓ ajattelun taidot

Myös opiskelija tarvitsee näitä edellä mainittuja osa-alueita, jotta voisi kasvaa ja kehittyä ihmisenä sekä kehittää omia motorisia taitojaan. Lisäksi opiskelija tarvitsee urheilijan tapaan taustalle Urheilijan polusta nousevia laatu- ja menestystekijöitä. (Taulukko 2). Opiskelijan näkökulmalta taustatekijät nousevat esiin lapsuusvaiheen tasolta. Tässä yhteydessä urheilija-termi voitaisiin kääntää opiskelijaksi, urheilu-termi liikunnaksi sekä valmennusosaaminen opetuksen soveltamiseksi. Nämä laatu- ja taustatekijät on mainittu alla olevassa taulukossa. (Hämäläinen 2015, 27.)

Taulukko 2. Urheilijan polun laatu- ja menestystekijät lapsuusvaiheessa. Taulukko mukailtu lähteestä. (Hämäläinen 2015, 27).

LAPSUUSVAIHEEN LAATUTEKIJÄT
Innostus urheiluun
Monipuoliset liikuntataidot
Hyvä fyysinen harjoitettavuus
Urheilullinen elämäntapa- ja rytmi
Liikuntaa ja urheilua mahdollistava ja tukeva toimintaympäristö
Valmennusosaaminen urheilijan polun eri vaiheissa

Kasvun aikana ihmisen kehon koostumus, mittasuhteet ja fysiologiset toimintamekanismit muuttuvat. Näillä on vaikutusta muun muassa motoriseen kehittymiseen ja sitä kautta motoristen perustaitojen oppimiseen ja lajitaitojen ajalliseen oppimiseen. Vaikuttavia elementtejä ovat muun muassa kehon painopisteen ja vipuvarsien pituuksien muutokset sekä hormonaaliset muutokset, jotka vaikuttavat ihmiskehon kypsymiseen. Yksilölliset erot kehittymisessä ovat suuret. Kasvun ja kypsymisen taustalla ovat perintötekijät, hormonit, ravitsemus ja ympäristön ärsykkeet. (Hakkarainen 2015, 53; 63.)

5.1 Motoristen perustaitojen viitekehys

Motorisia perustaitoja voidaan määritellä useamman viitekehysten mukaisesti. Motoristen perustaitojen jaotteluun vaikuttavat käytettävät kehon ominaisuudet ja ympäristö. Motoriset perustaidot voidaan jaotella kolmella erilaisella tavalla. Motoriset perustaidot voidaan jaotella karkea- ja hienomotorisiksi perustaidoiksi, sen mukaisesti, käytetäänkö taidon aikaansaamiseksi suuria vai pieniä lihasryhmiä. Motoriset perustaidot voidaan luokitella myös ympäristön mukaan. Tällöin motorinen perustaito voidaan jakaa suljetuksi tai avoimeksi motoriseksi perustaidoksi. Ympäristön ollessa muuttumaton ja vapaa taidon toteutumisen aikana, voidaan puhua suljetusta motorisesta taidosta. Mutta jos ympäristö on taidon suorittamisen aikana epävakaa ja muuttuva, voidaan puhua avoimesta motorisesta taidosta. Motoriset perustaidot voidaan luokitella myös erillis-, sarja- ja jatkuviin taitoihin. Tähän jaotteluun vaikuttaa sisältääkö suoritettava taito yhden erillisen liikkeen, useita liikeitä vai onko liike jatkuva motorinen taito. Joskus motoristen taitojen luokitteluun vaikuttavat myös muut suorittajat. Tällöin voidaan puhua yksilötaidosta tai vuorovaikutteisista taidoista. (Jaakkola 2010, 48-50.)

5.2 Taitavuus

Hermoston ja lihasten yhteistoimintakykyä kuvastaa taitavuus. Taitavuus liitetään usein yleistermiin koordinaatiokyky. Motoristen perustaitojen lisäksi taitavuutta voidaan tarkastella yleis- ja lajitaitojen hallinnan edellytyksin. Nämä edellytykset ovat koordinatiiviset taidot eli reaktiokyky, suuntautumiskyky, rytmikyky, yhdistely- ja erottelukyky, tasapaino sekä sopeutumiskyky. Taitavuuteen, motorisiin kykyihin ja fyysisiin ominaisuuksiin yhdistetään myös ketteryys, tasapaino, teho, reaktioaika ja nopeus. Kaiken tämän oppimisen perustana on taito. Liikesuorituksen tuottaminen taloudellisesti, tehokkaasti tai esteettisesti vaatii taitavuutta. Myös suorituksen tuottaminen erilaisissa muuttuvissa ympäristöissä vaatii taitoa. Taitavuus on siis vahvasti läsnä liikuntataitojen oppimisessa. Koordinatiiviset ominaisuudet kehittyvät normaalissa lapsuudessa automaattisesti ennen viidettä ikävuotta. Yleistaidot puolestaan vakiintuvat 7-10 vuoden iässä. (Kalaja & Kalaja 2007, 249.)

6 MOTORINEN KEHITYS

Motorisella kehityksellä tarkoitetaan kykyä vastaanottaa ja omaksua liikunnallisia taitoja. Motorinen kehitys on pääsääntöisesti aktiivisimmillaan lapsuus- ja nuoruusvaiheessa. Ihmiselle on ominaista omaksua tiettyjä ominaisuuksia luonnollisesti tietyn herkkyyksikauden aikana. Tällaisena aikana tietyn fyysisen ominaisuuden tai taidon oppiminen on luonnollista sekä kehitys saattaa olla sitä kautta helppoa ja tehokasta. (Hakkarainen 2015, 53; 182.) Kuitenkin yksilöissä on eroa ja jokainen yksilö kehittyy omaan tahtiinsa. Tähän etenemiseen ja kehittymiseen vaikuttavat muun muassa perintötekijät, sosiaalinen- ja fyysinen elinympäristö sekä temperamentti- ja persoonallisuustyypit. (Keltikangas-Järvinen 2006, 95).

6.1 Motorisen kehittymisen prosessi

Hermo-lihasjärjestelmän kypsyminen ja kehon koostumuksen muuttuminen kuuluvat prosessiin johon motorinen kehittyminen mukautuu. Motorinen kehitys voidaan jakaa viiteen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa motorinen kehittyminen alkaa refleksitoimintojen muodossa. Ensimmäinen vaihe kestää syntymästä keskimäärin ensimmäiseen ikävuoteen asti. Refleksit painottuvat synnynnäisiin toimintoihin kuten sukellus-, imemis- ja hakemisreflekseihin. Nämä edellä mainitut refleksit ovat vauvan- ja lapsen selviytymisen kannalta välttämättömiä ja vahvasti yhteyksissä eri aistitoimintoihin joita ovat tunto-, tasapaino-, näkö-, kuulo-, lihas- ja jänneaisti. (Kalaja & Jaakkola 2015, 195-196.)

Toisessa vaiheessa korostuvat tahdonalaiset liikkeet ja ihminen siirtyy motorisen kehityksen prosessissa vaiheeseen, jossa ihminen alkaa omaksua alkeellisia taitoja. Tällaisia motoristen perustaitojen alkeita ovat esimerkiksi juokseminen, heittäminen ja erilaiset hypyt. Tämä toinen motorinen kehityksen vaihe kestää toisen ikävuoden loppuun saakka. Kolmas vaihe puolestaan alkaa kolmannella ikävuodella ja kestää aina kouluikään asti. Tässä kehityksen vaiheessa ihmisen motorinen kehittyminen nousee perustaitojen oppimisen vaiheeseen. Perustaitojen oppimisen vaiheessa opitaan suurin osa motorisista perustaidoista. Nämä perustaidot ovat lajitaitojen oppimisen perusta myöhäisemmällä iällä. Motorisista perustaidoista opitaan

aiempien lisäksi muun muassa erilaisia tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoja. (Kalaja & Jaakkola 2015, 196.)

Neljäs motorisen kehittymisen vaiheista kestää keskimäärin alakoulun ajan. Tällöin ihminen alkaa kiinnostua erilaisista liikunta- ja urheilulajeista sekä sitä kautta kehittää itselleen erilaisia lajitaitoja. Lajitaitojen kehittyminen vaatii taustalleen motoristen perustaitojen hallintaa. Viimeisessä viidennessä vaiheessa motoristen perustaitojen osuus on lähinnä automatisoitunutta ja ihminen alkaa hyödyntää aiemmin opittuja taitoja. Tämä viimeinen vaihe kestää yläkouluiästä aina elämän loppuun asti. Tässä vaiheessa opittujen ja kehittyneiden taitojen hallinta vaikuttaa myös aikuisiän liikunnallisuuden valintaan. Motoristen taitojen oppiminen kestää läpi koko elämän vaikkakin välillisesti tietyn taidon oppiminen saattanee olla nopeampaa ja helpompaa tietyssä kehitysvaiheessa. Taitojen oppiminen vaatii harjoittelua niin määrällisesti kuin laadullisesti. (Kalaja & Jaakkola 2015, 196-197.)

Motorinen kehitys tapahtuu vuosien aikana, motorisen taidon kehittyminen ja oppiminen vaatii usein vuosien työn. Mitä varhaisemmassa vaiheessa taitojen oppimiseen satsataan, sitä enemmän taitovaatimuksia ihminen elämäänsä saa. (Taulukko 3). Yksi avaintekijä tähän on monipuolisuus fyysisessä harjoittelussa. Harjoittelun tulisi olla jo lapsuus- ja nuoruusvaiheesta monipuolista niin nopeuden, motoristen taitojen, kestävyuden, voiman kuin liikkuvuuden osaluueella. (Hakkarainen 2015, 53; 179-183.) Tässä pro gradu -työssä tutkin opiskelijoita, jotka ovat jo opittujen taitojen hyödyntämisen vaiheessa, iällisesti yli 15-vuotiaita.

Taulukko 3. Lasten motorisen kehittymisen vaiheet. Taulukko mukailtu lähteestä. (Hämäläinen ym. 2015, 179).

VAIHE	IKÄ
1. Refleksitoimintojen vaihe	0-1 v
2. Alkeellisten taitojen omaksumisen vaihe	1-2 v
3. Motoristen perustaitojen oppimisen vaihe	2-7 v
4. Lajitaitojen oppimisen vaihe	7-15 v
5. Opittujen taitojen hyödyntämisen vaihe	> 15 v

6.2 Havaintomotoriset-, fyysiset- ja liikehallintakyvyt

Kyvyt ovat liikuntataitojen oppimiselle välttämättömiä, yksilöllisiä ja synnynnäisiä ominaisuuksia (Jaakkola 2010, 79). Magill (2007) on todennut seuraavaa: *”kyvyllä tarkoitetaan yleistä ja suhteellisen pysyvää yksilön piirrettä tai kapasiteettiä, joka vaikuttaa hänen potentiaaliinsa saavuttaa tietty taito”*. Kyvyt ovat suhteellisen pysyviä taipumuksia mutta ympäristön ärsykkeet pystyvät näitä taipumuksia jonkin verran muokkaamaan. Tällöin harjoittelulla saatetaan vaikuttaa kykyihin. Tämän seurauksena muun muassa taidon oppimisessa on yksilöllisiä eroja. Synnynnäiset resurssit kyvyistä saattavat joko nopeuttaa taidon oppimista tai puolestaan puuttuvat kyvyt saattavat hidastaa oppimista. (Jaakkola 2010, 79.)

Kykytekijöitä on useita ja ne voidaan jakaa motorisiin tai kognitiivisiin kykyihin. Lisäksi taitojen oppimisessa on viitattu luokitteluun, jossa kyvyt jaotellaan havaintomotorisiin ja fyysisiin kykyihin. Havaintomotorisissa kyvyissä aistit korostuvat. Havaintomotorisia kykyjä tarvitsemme esimerkiksi raajojen yhteiskoordinaatiossa jalkapalloa kuljettaessa, reagoidessamme lähtölaukaukseen 100 metrin juoksussa tai käyttämällä sorminäppäryyttä pujottaessa langan neulaan. Fyysisissä kyvyissä puolestaan kuntotekijät ja tasapainoon liittyvät seikat korostuvat. Fyysisistä kyvyistä tarvitsemme esimerkiksi räjähtävää voimaa kuulaa työntäessä, dynaamista voimaa seinäkiipeillessä, nopeutta tuottaa liikettä konekirjoituksessa, maksimiliikkuvuutta joogatessa tai voiman säätelyä biljardin pelaamisessa. (Jaakkola 2010, 80-81.) Motoristen perustaitojen ja liikuntataitojen oppimisessa liikuntakyvyt korostuvat. Liikuntakyvyllä Magill (2007) tarkoittaa kykyä, joka liittyy motoristen taitojen suorittamiseen. Liikuntakyvyt voidaan luokitella kunto- ja liikehallintakyvyiksi. Kestävyys, nopeus, notkeus ja voima ovat kuntokykyjä. Liikehallintakyvyillä tarkoitetaan liikettä ohjaavan järjestelmän toimivuutta. Liikehallintakyvyillä tarkoitetaan kinesteettistä erottelu-, tasapaino-, yhdistely-, muuntelu-, sopeutumis-, reaktio- ja rytmikykyä. Esimerkiksi suuntautumiskykyä tarvitaan silloin kun määritetään kehon liikettä tilan ja ajan suhteen, reaktiokykyä silloin kun reagoimme nopeasti erilaisiin ärsykkeisiin, rytmikykyä kun säädämme lihasvoimaa ajan ja liikkeen suhteen oikea-aikaiseksi sekä tasapainokykyä silloin kun pyrimme pitämään omaa kehoamme tai esinettä hallinnassa liikkeessä tai paikallaan. (Jaakkola 2010, 80-82.)

7 LIIKUNTATAITOJEN OPPIMINEN

Taidon oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyvää harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä tapahtumasarjaa. Tapahtumasarja johtaa muutoksiin potentiaalisissa tuottaa erilaisia liikkeitä. Oppiminen yleisesti käsittää alleen moninaisia tapahtumaketjuja, joita on vaikea yksittäin havaita. Oppiminen onkin siis monimutkainen ilmiö, jossa harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat yhtäaikaisesti. Yleensä ajatellaan, että oppiminen tapahtuu harjoittelun seurauksena. Mutta oppiminen on huomattavasti monimutkaisempi keskushermoston prosessi, jonka seurauksena oppiminen on voinut käynnistyä jo kauan ennen kuin varsinainen taito muun muassa kyetään ensimmäisen kerran toteuttamaan ja havaitsemaan. (Kalaja & Jaakkola 2015, 197.)

Oppimista voidaan myös käsitellä suorituksen paranemisen, yhdenmukaistamisen ja pysyvyyden kautta. Taidon vakiintuessa ja oppimisen tapahduttua yksittäiset suoritukset muistuttavat toinen toisiaan, joskaan suoritukset eivät voi olla täysin identtisiä toisiinsa verraten. Oppimista tapahtuu tiedollisesti tietoisessa oppimisessa (eksplisiittinen oppiminen) mutta myös tiedostamattomassa oppimisessa (implisiittinen oppiminen). Oppiminen voi siis olla tiedollisesti opeteltua mutta myös sellaista, jossa emme tiedosta opettelevamme jotakin uutta. (Kalaja & Jaakkola 2015, 197-198.)

Taidon oppimisen nykyaikaisessa mallissa keskitytään aiemmin hyvin mekaanisen tapahtuman sijaan oppijan yksilöllisyyteen, oppimisympäristöön ja tehtävän luonteenpiirteeseen. Voidaan puhua, että nykyaikainen oppimisen malli on kokonaisvaltaisempi aiempaan malliin nähden. Taidon oppimisen nykyaikaisessa mallissa oppija, ympäristö ja opetettava tehtävä ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Lähtökohtana on oppija ja hänen ominaisuutensa. Oppijan taitojen oppimiseen vaikuttavat hänen havaintomotoriset kykynsä, motivaatio ja tunteet, aiemmat kokemukset, kehityksen vaihe, oppijan kuntotaso sekä kehon tyyppi. (Kalaja & Jaakkola 2015, 199.)

Taidon oppimisen nykyaikaisessa mallissa oppija ja taidon oppiminen ovat suoraan vaikutuksessa ympäröivään ympäristöön. Ympäristö luo omat edellytyksensä oppimisprosessille motivaattorina. Ympäristö on riippuvainen tilasta ja vuodenajasta. Lisäksi oppimisprosessiin

voivat vaikuttaa ympäristössä muut ihmiset. Tällöin oppimisprosessissa korostuu psykologinen ilmapiiri. Taidon oppimiseen saattavat vaikuttaa ympäristön kautta myös erilaiset välineet ja telineet. Ympäristö voi tämän vuoksi olla muuttuva tai pysyvä muuttumattomana. (Kalaja & Jaakkola 2015, 199.) Oppijan ja ympäristön lisäksi taitojen oppimisen nykyaikaisessa mallissa korostuu tehtävä. Motoriset taidot, eli tehtävän sisältämät taidot, liittyvät havaintomotoriikan käyttöön, tehtävän toteuttamisen suunnitteluun ja päätöksenteon prosessiin. Tässä osassa merkitsee oppimiseen oppijan ongelmanratkaisukyky eli se, miten oppija kykenee ratkomaan muun muassa ongelmia. (Kalaja & Jaakkola 2015, 199.)

Havaitsemisen, päätöksenteon ja toiminnan kokonaisuuden lisäksi taitojen oppimiseen ovat vahvasti vaikutuksissa myös vireystila, muisti ja tarkkaavaisuus. Jokaisella oppijalla on käytössään tietty vireystila ja muistikapasiteetti. Työmuistin eli lyhytkestoisen muistin rajoittunut kyky prosessoida tietoa asettaa oppimiselle rajansa. Tästä johtuen muun muassa oppijan kyky vastaanottaa palautetta tai montaa ohjetta kerrallaan on rajoittunut. Positiiviset ja konkreettiset kokemukset taidon oppimisen prosessissa painuvat pitkäkestoiseen muistiin parhaiten. Myös tarkkaavaisuudella on oma roolinsa taitojen oppimisen prosessissa. Tarkkaavaisuus voidaan kohdentaa joko kehon ulkopuolelle tai kehon sisäpuolelle. Tarkkaavaisuuden kohdentaminen kehon ulkopuolelle taidon oppimisen yhteydessä, oppija säätelee tällöin liikkeitään nopeiden hermoneittien eli refleksikaaren kautta. Tällöin oppiminen on tehokkaampaa kuin tarkkaavaisuuden keskittäminen kehon sisäpuolelle. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200-201.)

7.1 Oppimiskäsitys ja teoriapohja liikuntataidon opettamisen taustalla

Liikunnanopetus tarjoaa hienon mahdollisuuden konstruktivistisen oppimiskäsityksen käytölle. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää sisällään kognitiivisen eli älyllisen prosessin. Prosessissa oppija havaitsee, valikoi, tallentaa ja tulkitsee saamaansa informaatiota tavoitteidensa suuntaisesti. Kokonaisesta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä puhutaan silloin kun oppimisprosessissa pyritään selvittämään oppijan taitoja, tietoja ja kykyjä selvittää sekä omaksua informaatiota. Lisäksi oppimiskäsityksessä pyritään selvittämään, miten oppija

kykenee säätelemään informaatiotaan. Opettaja ei siirrä tietoa suoraan oppijaan vaan oppijan tulee itse käsitellä ja tulkita tietoa aktiivisesti. (Numminen & Laakso 2001, 19-20.)

Liikunta on oppiaineena toiminnallista, joten konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuu tarvittaessa hienosti liikunnanopetuksessa. Oppijoiden motivoituneisuus ja aktiivisuus omatoimisuuden helpottavat toimintaa. Liikunta on oppiaineena konkreettista ja edelleen hieman tulossuuntautunutta, jolloin oppija näkee ja kokee melko pian onnistumisen tai epäonnistumisen tunteen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ymmärtää myös yksilöllisten erojen vaikutuksen oppimiseen ja hyväksyy erilaisuuden, sillä oppimisessa on kyse oppijan omasta prosessoinnista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kannustaa oppijaa pohtimaan, yrittämään ja kokeilemaan erilaisia toimintamuotoja tavoitteen toteuttamiseksi. Oppimiskäsityksessä korostuu myös yhteistyön tekeminen oppijoiden välillä. (Numminen & Laakso 2001, 21.)

Pelillisessä pelien opettamisessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuvat juuri konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä tutut ajattelu ja luovuus. Kognitiivinen ajattelu ja luovuus ovat yhdistävä tekijä näiden kahden opetusmuodon ja oppimiskäsityksen välillä. Kognitiivinen ajattelu on tarkkailua, kyselyä, luokittelua, yhdistelyä sekä analyysin ja synteessin rakentamista. Kognitiivinen luovuus puolestaan ohjaa ohjattuun oivaltamiseen, ongelman ratkaisuun, improvisointiin ja itseilmaisuuksiin. (Numminen & Laakso 2001, 70.)

Liikkeiden säätelystä on esitetty kaksi teoriasuuntaa. Toinen teoriasuunta keskittyy keskushermoston sisäiseen toimintaan ja toinen viitekehys laajentaa kapasiteettia hermolihajärjestelmän tapahtumista liikkeiden suunnittelun, toteuttamisen ja säätelyn aikana dynaamiseen vuorovaikutukseen kehon, keskushermoston ja liikkumisympäristön vuorovaikutukseen. Tässä pro gradu -työssä olen keskittynyt teoriasuuntaan jota edustaa muun muassa Bernsteinin vuonna 1967 lanseeraama dynaamisten systeemien teoria ja vuosikymmeniä myöhemmin Newellin malli liikkeiden säätelystä vuodelta 1986. Nämä viitekehykset seuraavat viimeisenä mainittua teoriasuuntaa. Näistä viitekehyksistä olen valinnut tarkastelun kohteeksi Newellin nykyaikaisen taitojen oppimisen mallin. (Jaakkola 2010, 33.)

Nykyaikainen taitojen oppimisen malli on nykyaikana laajasti tutkimuksissa käytetty viitekehys tulkitsemaan liikuntataitojen oppimista ja liikekehittelyä. Mallissa korostuu oppija, ympäristö ja tehtävä. Toimintamallin tai koordinaation pohjalla on vahvasti havainnointi, jolloin oppijan tulee aktiivisesti havainnoida ja etsiä ympäristöstään tietoa tavoitteiden mukaisen taidon suorittamiseen. Perustekijät eli oppija, ympäristö ja tehtävä ratkaisevat yhdessä erilaisia liikuntatilanteiden haasteita. (Jaakkola 2010, 41.)

Newellin mukaan yksilön ominaisuudet ovat synnynnäisiä mutta voivat muokkautua myös kehityksen ja harjoittelun myötä. Myös kehon ulkopuoliset tekijät, kuten ympäristö, ovat vahvasti mukana liikuntatilanteissa ja oppimisessa. Ulkopuoliset tekijät eivät ole suoranaisesti osa suoritettavaa tehtävää, mutta vahvasti läsnä oppimistilanteessa, jolloin suoritus voi helpottua tai se voi vaikeuttaa suoritusta. Ulkopuolisten tekijöiden kuten ympäristötekijöiden hyödyntäminen suorituksissa mahdollistuu taitavilla liikkujilla. (Jaakkola 2010, 42.)

Yksilö, ympäristö ja tehtävä ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että jos jokin osa-alue kehittyy, saattaa se vaikuttaa muihin osa-alueisiin joko voimistaen tai heikentäen tiettyä osa-aluetta. Mallissa havainto-toimintakehä korostuu ja ympäristöstä kerätään informaatiota eri aistein. Aisteista näköaisti korostuu. Havainto-toimintakehällä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että oppija havainnoi avaruudellista ja fyysistä ympäristöään sekä tekee havaintojen perusteella päätöksen toiminnasta. Taitoja harjoitellessaan oppija havainnoi muuttuvaa ympäristöään ja suhteuttaa oman liikkumisensa näihin vaatimuksiin. Oppija käsittelee päätöstään esimerkiksi pallopelissä siten, että syöttääkö, laukaiseeko vai kuljettaako hän. Oppija toimii havainnoinnin perusteella ja valitsemallaan tavalla. Ympäristö on dynaaminen ja vaihteleva, jolloin oppijan ja ympäristön vuorovaikutus vaihtelee ja kehittyy koko ajan. (Jaakkola 2010, 42.)

7.2 Taidon oppimisen vaiheet

Taidon oppiminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisestä vaiheesta voidaan puhua kognitiivisena alkuvaiheena, jossa opittavaa taitoa pyritään havainnoimaan kokonaisuutena. Tässä vaiheessa toiminta vaatii paljon havainnointia, hahmottamista ja opeteltavan taidon

suoritukset ovat hitaita, kömpelöitä ja vaihtelevia tosiinsa nähden. Oppija saattanee tuskastua alkuvaiheessa, jolloin ohjaajalta vaaditaan sanallista ohjeistamista, näyttöjä ja kannustusta. Taidon oppimisen toisessa vaiheessa taidon oppiminen on assosiativista. Toisesta vaiheesta voidaan myös puhua harjoittelun vaiheena, jossa oppija on motivoitunut harjoittelemaan ja ymmärtämään taidon kokonaisuuden. Taidon harjoittelussa tapahtuu muutosta ja suoritukset alkavat nopeutua, hioutua ja muistuttamaan toinen toisiaan. Oppijan on edelleen havainnoitava tekemistään, jotta taito voi kehittyä ja oppiminen edetä kohti lopullista automaation vaihetta. Lopullisessa vaiheessa taidosta on tullut sujuva kokonaisuus ja taito tuotetaan automaattisesti. Taidon toteuttaminen onnistuu myös muuttuvassa ympäristössä. Havainnointi vapautuu varsinaisesta suorituksesta ympäristön tarkkailuun ja tilanteiden ennakointiin. Lopullinen taidon oppiminen vaatii paljon toistoja ja jopa vuosien työn. (Kalaja & Jaakkola 2015, 203-204.) Taitojen oppimisen taustalla vaikuttavat yksilölliset erot perimässä, asenne, motivaatio, kykytekijät, oppijatyypit ja oppimistyylit (Jaakkola 2013, 166).

7.3 Siirtovaikutus liikuntataitojen oppimisessa

Siirtovaikutus on todennäköinen ilmiö, jonka kohtaamme liikuntataitojen oppimisen käsittelyssä. Siirtovaikutusta hyödynnetään uuden taidon oppimisessa jo aiemman opitun taidon kautta. Valitsemme uuden taidon oppimiseen ja toteuttamiseen keskushermoston motorisen ohjelman. Valittu motorinen ohjelma sisältää jo aiemmin opittuja uuden taidon oppimiseen liittyviä ja sen oppimisen kannalta välttämättömiä asioita. Mitä enemmän keskushermostomme sisältää monipuolisia motorisia ohjelmia, sitä helpommin ja nopeammin pystymme käsittelemään opeteltavaa uutta taitoa. Motoriset ohjelmat ovat pitkäkestoiseen muistiin tallentuneita järjestelmiä, jotka sisältävät tiettyyn liikkeeseen tai liikkeiden toteuttamiseen tarvittavan informaation. (Jaakkola 2010, 92-93.)

Siirtovaikutus mahdollistaa uuden taidon oppimisen tai sen toteuttamisen ympäristössä, jossa sitä ei alun perin olla opittu. Aiemmin harjoiteltu tai opittu taito vaikuttaa uuden taidon oppimiseen joko negatiivisesti tai positiivisesti. Vaikutus saattanee olla myös neutraali. Positiivisella siirtovaikutuksella on helpottava vaikutus uuden taidon oppimisessa. Positiivista siirtovaikutusta saattanee esiintyä kahden taidon välillä, ympäristön ominaisuuksien tai

suorituksen ideoiden yhtenevyyden kautta. Positiivinen siirtovaikutus voi olla esimerkiksi salibandyn ja jääkiekon välinen peli-idean yhtenäisyys. Kyseisissä lajeissa on saman kaltainen peli-idea jota voi käyttää lajista toiseen. Positiivinen siirtovaikutus saattaa näkyä myös muun muassa jääpallon ja golfin välillä. Lajeissa yläraajojen liikeradat ovat mailaa käyttäessä lähellä toisiaan, joten lajitaitojen yhtenevyys sisältää positiivisen siirtovaikutuksen. Siirtovaikutus voi ilmentyä myös kehon eri raajojen välillä. Taito voi olla helpompi oppia toisella, esimerkiksi vasemmalla alaraajalla, kun osaamme suorittaa sen ensin oikealla alaraajalla. (Jaakkola 2010, 94-102.) Negatiivisella siirtovaikutuksella tarkoitetaan uuden taidon hidastumista tai vaikeutumista jo aiemmin opitun taidon vuoksi. Negatiivinen siirtovaikutus heijastuu silloin kun suorituksen ominaispiirteet ovat samankaltaisia mutta liikkeiden ominaispiirteet ovat kuitenkin erilaisia. Negatiivisella siirtovaikutuksella tarkoitetaan muun muassa pituushypyn ja kolmiloikan ponnistussuuntien erilaisuutta, jolloin tämä voi vaikuttaa ponnistussuunnan oppimisen vaikeutena. Neutraali siirtovaikutus puolestaan kuvaa sitä, ettei aiemmin opitulla taidolla ole osuutta uuden taidon oppimisessa tai taidon siirtämisestä uuteen oppimisympäristöön. Monipuolinen ja toistuva harjoittelu helpottaa uusien taitojen oppimista. Monipuolinen harjoittelu vahvistaa keskushermostoaamme ja kehittää lisää motorisia ohjelmia ja niiden suoritusmalleja, joita voimme hyödyntää. (Jaakkola 2010, 94-102.)

7.4 Oppimiskäyrä ja oppimistyyli

Taitojen oppimista voi tapahtua erilaisilla tavoilla. Oppiminen voi olla suoraviivaista, negatiivisesti- tai positiivisesti kääntynyttä. Suoraviivainen oppiminen tarkoittaa käytännössä sitä, että mitä suuremmin harjoitellaan, sitä enemmän oppimista tapahtuu. Harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat tällöin yhtaikaisesti. Oppiminen voi olla myös harjoittelun alussa nopeaa ja hidastua oppimisen edetessä. Tai oppiminen voi olla alussa hidasta ja nopeutua harjoittelun edetessä. Tällöin voidaan puhua joko positiivisesti- tai negatiivisesti kääntyneestä oppimisesta. (Jaakkola 2013, 164.)

Oppimiskäyrän lisäksi liikuntataitojen oppimiseen vaikuttavat oppimistyyli. Jokainen yksilö on oppimistyyliältään erilainen. Oppimistyyliellä tarkoitetaan yksilön tapaa hankkia ja käsitellä tietoa. Oppimistyyliissä korostuvat ihmisen eri aistikanavat. Useimmiten vallitsevat aistit

liikuntataitojen oppimisessa ovat näköaisti, kuuloaisti ja lihas- ja jänneaistit. (Jaakkola ym. 2013, 165.) Visuaalisesti, eli näköaistiin suuntautunut oppija oppii katselemalla. Oppimisen apuna visuaaliselle oppijalle kannattaa käyttää malleja, näyttöjä ja kokonaisuuksia oppimisprosessista. Auditiiivisesti, eli kuuloaistiin suuntautunut oppija puolestaan oppii kuulemalla informaatiota. Oppimisen apuna auditiiiviselle oppijalle kannattaa käyttää erilaisia ääniä, rytmejä ja puhetta. Kolmas oppimistyyli on kinesteettinen oppimistyyli. Kinesteettinen oppija kokeilee ja yrittää. Kinesteettinen oppija oppii kokemusten ja tunteiden kautta. (Jaakkola 2013, 165.) Lisäksi oppimistyyliä voidaan jaotella tavalla, jossa erotellaan oppijan tapaa ottaa roolia sosiaalisessa ympäristössä harjoittellessaan taitoja. Tällöin oppijat voidaan ryhmitellä muun muassa osallistujaksi, päättelijäksi, tarkkailijaksi ja toteuttajaksi. (Jaakkola 2013, 165.)

7.5 Oppimisympäristö liikuntataidon oppimisessa

Ympäristön muokkaamisella on suuri merkitys liikuntataitojen harjoittelussa. Ympäristön muokkaamisella tarkoitetaan muun muassa tehtävien ja harjoitteluympäristön vaihtelua, muokkaamista ja luovimista. Oppimisympäristöjen muokkaaminen tukee oppijan motivaatiota ja kognitiivisten tekijöiden sekä itse liikuntataidonkin positiivista kehitystä. (Jaakkola 2010, 136.)

Oppimisympäristön ja tehtävien muokkaamiseen voidaan vaikuttaa pysyvyydellä ja vaihtelulla. Tehtäviä ja oppimisympäristöä voidaan muokata erilaisin harjoittein. Harjoitteita ovat muun muassa blokkiharjoite, satunnaisharjoite, muuttumaton harjoite ja hajautettu harjoite. Näissä neljässä taitoharjoittelun muodossa korostuu joko oppiminen tai suoritus itsessään. Suorituskeskeisyys korostuu blokkiharjoitteessa, jossa harjoite pysyy vakiona koko harjoituksen aikana. Blokkiharjoitteessa pelaaja toistaa esimerkiksi samaa lyöntiä kerta toisensa jälkeen. Blokkiharjoittelussa ratkotaan siis harjoitteen aikana vain yhtä ongelmaa. Myös muuttumattomassa harjoitteessa harjoitteluympäristö tai väline pysyy vakiona koko suorituksen ajan. Muuttumattomassa harjoitteessa esimerkiksi koripalloilija harjoittelee vapaaheiton heittämistä vain vapaaheittoviivalta. Oppimista korostavan harjoittelun muotoja ovat hajautettu harjoittelu, jossa harjoitteluympäristö tai -väline vaihtuu suorituksen aikana ja satunnaisharjoittelu, jossa harjoite vaihtuu suorituksen aikana. Hajautetussa harjoitteessa

esimerkiksi koripalloilija voi harjoittaa vapaahettoaan eri pisteiltä, jolloin samaa tehtävää ei suoriteta moneen kertaan samasta pisteestä. Hajautetussa harjoitteessa koripalloilija voi myös vaihdella välinettä, esimerkiksi koripalloilija voi heittää vapaahetvoviivalta erilaisia palloja koriin. Satunnaisharjoittelussa korostuu muunneltavuus. Satunnaisharjoittelussa pelaaja toistaa esimerkiksi muutaman lyönnin tietyllä tyyllillä, vaihtaa tämän jälkeen toiseen lyöntityyliin ja muutamien toistojen jälkeen pelaaja vaihtaa vielä kolmanteen lyöntityyliin. Pelaajaan lyötyä viimeistä tyyliä muutaman kerran, aloittaa hän kierron jälleen alusta. Satunnaisharjoittelussa ratkotaan harjoitteen aikana useampaa ongelmaa. (Jaakkola 2010, 136-137.)

Esimerkiksi Posner & Raichle ovat tutkimuksessaan todenneet, että taitojen oppimista korostavia harjoittelun muotoja ovat satunnais- ja hajautettuharjoittelu, kun taas blokki- ja muuttumatonharjoittelun muoto ovat tehokkaita silloin, kun tavoitteena on parantaa suoritusta nopeasti vain yhdessä tietyssä tehtävässä tai taidossa (Jaakkola 2010, 137). Taitojen oppimista korostaessa on tärkeää vaihdella tehtäviä ja ympäristöä. Erityisen tärkeää tämä on silloin, kun suoritukset vaihtelevat luonnollisissakin tilanteissa. Avainsanana taidon oppimisessa voidaan siis käyttää vaihtelua ja vaihtelun lisäämistä taitojen karttuessa. (Jaakkola 2010, 137.)

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kahdeksannessa osiossa esittelen asioita pro gradu -tutkimuksen toteutukseen liittyen. Ensimmäiseksi esittelen tutkimuksen viitekehystä ja tutkimuksen tarkoitusta. Seuraavassa vaiheessa esittelen tarkemmin tutkimusotteen valintaa ja tutkimusjoukkoa. Seuraavaksi esittelen tutkimusaineiston hankintaa, tutkimuksen menetelmällisiä valintoja ja tutkimuksen etenemiseen liittyviä vaiheita. Lopuksi avaan tutkimusaineiston analysoinnin menetelmät, tutkimusaineiston analyysin vaiheet sekä esiymmärrystä ja tutkijan kaksoisroolia.

8.1 Tutkimuksen viitekehys ja tarkoitus

Pro gradu -tutkimuksen aiheen valinta oli pitkällisen pohdinnan tulos. Lähestyin tutkimusaiheittani oman kiinnostukseni kautta. Minua kiinnostivat aiheena liikuntataitojen opetus ja liikuntataitojen oppiminen. Kiinnostavaksi näkökulmaksi nousi pelillinen oppiminen ja pelillisen toiminnan kautta opettaminen. Hirsjärven ym. (1986) mukaan juuri edellä mainittu, oma kiinnostuksen kohde vaikuttaa tutkimuksen aiheen valintaan. Hirsjärven ym. (1986) mukaan muun muassa tieteenala, oma näkökulma, aiheen kiinnostavuus ja yleinen tutkittavuus vaikuttavat siihen millainen aihe tutkimuskohteeksi valikoituu.

Pro gradu -tutkimukseni aiheen valintaan vaikuttivat lisäksi ajankohtaisuus ja työelämälähtöisyys. Liikunta-aktiivisuus, motorinen oppiminen, lajitaitojen oppiminen, toimintakyky ja liikuntamotivaatio ovat ajankohtaisia asioita vuodesta toiseen. Tämän hetkiseen ajankohtaisuuteen vaikuttavat muun muassa lasten motoristen taitojen oppiminen, lasten ja nuorten toimintakyky sekä väestön liikkumattomuus. Erityisesti motoriset taidot ja toimintakyky ovat nousseet esille esimerkiksi lapsille ja nuorille tehtävien MOVE-mittauksien näkökulmasta. Puolestaan aikuisten liikunta- ja lajitaitojen oppiminen ei ole ”tapetilla” jokapäiväisessä arjessa mutta nostin nuorten aikuisten lajitaitojen oppimisen esille aiemmin mainitun oman mielenkiintoni näkökulmasta. Lisäksi työelämälähtöisyys korostuu tutkimuksessani. Tutkimukseni lomassa pyrin löytämään keinoja, joilla saisin käytännön opetukseen toimivia ja opiskelijoita motivoivia käytänteitä. Muun muassa tämän vuoksi aihe

on liikuntapedagogisesti tärkeä. Pro gradu -tutkimukseni aihetta ei olla tutkittu kovinkaan paljoa, joten tutkimustietoa ei laajasti aiheesta ole löydettävissä.

Pedagogista näkökulmaa tarkemmin tarkasteltuna, päädyin tutkimusaiheeseeni osittain myös oman kokemukseni kautta. Toimin liikunnanopettajana Eerikkilän Urheiluopistolla ja opetusaineenani ovat muun muassa eri palloilulajit. Palloilun opetustunneilla kohtaan toisinaan perinteisen- ja kognitiivisen liikuntataitojen oppimisen malleissa erilaisia opiskelijoiden käsityksiä ja tuntemuksia liikuntataidon oppimisesta. Perinteinen liikuntataidon oppimisen malli koetaan joskus opiskelijoiden keskuudessa melko puuduttavaksi tai jopa tylsäksi. Joskin opiskelijat kokevat liikuntataitojen ja tässä yhteydessä lajitaitojen kehittyvän tämänlaisessa perinteisessä liikuntataidon oppimisen mallissa hyvin. Opiskelijat toivovat kuitenkin useasti palloilun opetustunneilla peliä. Tästä syystä päädyin aiheessani tutkimaan muun muassa pelillisen oppimisen- ja opettamisenmallin vaikutusta opiskelijoiden kehittymiseen lajitaitojen osalta.

Tutkimuskysymyksinä tutkimuksessani oli: 1) Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa? 2) Kehittyivätkö opiskelijan omat salibandyn lajitaidot opiskelijan omasta mielestään tutkimusjakson aikana? 3) Miten salibandyn lajitaidot kehittyivät kognitiivisessa liikuntataitojen oppimisen mallissa vaikkakin pääpaino on tässä oppimisen mallissa pelin ymmärtäminen? 4) Miten opiskelijan oma motivaatio heijastui salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa?

8.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimusmenetelmän valinta

Pro gradu -tutkimukseni oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttivat oma persoonallisuuteni tutkijana, omat tutkijan asenteeni, pro gradu -tutkimuksen tulosten tarkoitus ja tutkimusongelmien muoto. (Hakala 2010, 17-18.) Laadullista tutkimusta voidaan kuvailla jonkinlaisena prosessina. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on itse inhimillinen aineistonkeruu väline, aineistoon liittyvät näkökulmat ja tutkijan tekemät tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Tätä kehityksen prosessia voidaan kuvailla myös tutkijan omana oppimistapahtumana. Tähän prosessiin kuuluu erilaisia tutkimuksen

etenemisen vaiheita, jotka eivät välttämättä ole tiedossa tutkimuksen alkuvaiheessa, vaan ne muodostuvat ja kehittyvät tutkimuksen edetessä. Täten tutkimustehtävän, teoriamuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin elementit muotoutuvat toisiinsa tutkimuksen edetessä. Tällainen tapa vaatii tutkijalta hahmottelukykä ja uudelleenlinjauskykyä. (Kiviniemi 2015, 70.)

Laadullisen pro gradu -tutkimukseni tutkimusstrategiaksi muodostui tapaustutkimus. Tapaustutkimuksesta ei suoranaisesti ole varsinaista määritelmää, sillä sen monipuoliset mahdollisuudet aineistonkeruuseen ja analysointiin tekevät siitä monisyisen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tapaustutkimuksessa ei myöskään ole kyse menetelmästä vaan se on lähestymistapa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 198).

Metodologisen suuntauksen mukaisesti tapaustutkimuksessa on kyse tiedon tuottamisesta käyttäen yksittäistä tapausta tai pientä tutkittavaa joukkoa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Tapaustutkimuksen kohteena on yleisesti yksilö, muutama henkilö tai pienehköryhmä. Tutkimuksen kohteeksi valikoituneet henkilöt ovat tarkoin valikoituja. Tutkijan tuleekin pohtia tarkoin ketkä hän kohdejoukoksi valikoi ja toisaalta myös sitä, miksi juuri he valikoituvat tutkimuksen kohdejoukoksi tapaustutkimukseen. (Aarnos 2010, 181.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessani tutkimusjoukon valintaan vaikutti tyypillisuus. Aarnoksen (2010) mukaan tyypillisyyttä on haastava määritellä mutta itse koen tyypillisyydellä tarkoitettavan tässä tutkimuksessa sitä, että tutkimuksen tutkimusjoukkoon kuuluva henkilö on ”tyypillinen” liikunnanohjauksen peruskurssin opiskelija. Opiskelija on nuori aikuinen, hän opiskelee liikunnanohjauksen peruskurssilla, hänellä on tavoitteena päästä jatko-opiskelemaan liikunta- tai terveysalalle tai puolestaan työllistyä liikunta-alalle. Lisäksi tutkimusjoukon valintaan vaikuttivat saatavuus ja tutkimuksen toteutuksen helppous valitun tutkimusjoukon kanssa.

Tutkimusprosessi nousee tapaustutkimuksessa tärkeään rooliin. Tutkimusprosessista tulee käydä ilmi, miten tutkija on päätenyt johtopäätöksiin. Tämä auttaa lukijaa selvittämään miten luotettava tutkimus todellisuudessa on. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191.)

Kokonaisvaltaisuutta voidaan pitää tapaustutkimuksen vahvuutena. Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistämistä tärkeämpää. Teoriaosuuden vahvuus, tutkijan osallisuus tutkimukseen ja monimetodisuus ovat tapaustutkimuksen ominaisia piirteitä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190-191.) Tapaustutkimuksessa tapauksen valinnalla on vaikutusta myös teorian luonteeseen. Tämä ilmenee muun muassa siinä, miten tutkimuskohteen tapauksen valinta vaikuttaa aiheen rajaamiseen. (Aarnos 2010, 181.) Ongelmanasetteluksi rajasin käsitysten ja asenteiden kuvaamisen.

Tutkijana totean, että käyttämäni tutkimuksen tutkimusote, tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen aineiston analyysimenetelmä ovat tutkimukseen sopivat ja käytännölliset.

8.3 Tutkimusote ja tutkimusotteen valinta

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkimusotteena on humanistinen fenomenografinen tutkimussuuntaus (Metsämuuronen 2006, 108). Tämä laadullinen tutkimussuuntaus tarkastelee ihmisten käsityksiä. Se pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä asioista ja niiden suhteista toisiinsa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-173.) Tutkimuskysymyksenä oli muun muassa selvittää opiskelijoiden käsityksiä pelillisen opetuksen merkityksestä lajitaitojen oppimiseen ja tuntien motivaatioilmastoon. Päädyin käyttämään tutkimuksessa fenomenografista tutkimusotetta, joka kohdistuu juuri yksittäisen henkilön käsitysten kuvaukseen. (Metsämuuronen 2006, 108.)

Fenomenografinen tutkimussuuntaus pohjautuu humanistiseen käsitykseen siitä, että jokaisella yksilöllä on omat ajatukset, kokemukset, tunteet ja käsitykset (Aarnos 2007, 178). Tällainen strategia sopii opiskelijoiden ja oppimisympäristön elämän sekä vuorovaikutussuhteiden tutkimiseen (Aarnos 2007, 180). Tässä tutkimussuuntauksessa pyritään selvittämään yksilöiden kokemusmaailmaa ja sitä, miten tutkimusjoukon henkilöt ajattelevat asioiden olevan. Fenomenografiassa käsitykset ja kokemukset sekoittuvat. Tutkimussuuntauksen mukaan käsitykset perustuvat myös ihmisten kokemuksiin. Fenomenografiassa analyysi ei kuitenkaan

kohdistu varsinaisesti suoraan kokemukseen toisin kuin fenomenologiassa, jossa analyysi kohdistuu suoraan ihmisten kokemuksiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 162-173.)

Fenomenografinen suuntaus näkyy tässä tutkimuksessa lisäksi tutkijan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tässä tutkimussuuntauksessa tutkijalle syntyy mahdollisuus keskustella omasta roolistaan tutkimusjoukon keskuudessa. Lisäksi tutkijalle tulee mahdollisuus keskustella tutkimusjoukon kanssa opetustilanteiden vuorovaikutuksesta ja sitä kautta tutkija voi vaikuttaa opetustilanteiden ilmapiiriin. (Aarnos 2010, 182-183.) Tämä näkökulma nousee esille neljännessä tutkimuskysymyksessä, jossa selvitettiin, miten opiskelijoiden oma motivaatio heijastui salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa.

Tarkoitukseni oli tutkijana kehittää tutkimukseni sivussa lisäksi omaa toimintaani pelillisten harjoitteiden- ja pelien osaajana lajitaitojen opettamisen näkökulmasta. Tavoitteena oli muodostaa opetustunneista toiminnallisia, aktiivisia, mielekkäitä ja innostavia, jolloin taidon oppiminen olisi opiskelijoiden näkökulmasta mahdollisesti positiivisesti suuntautunutta.

8.4 Tutkimusjoukko

Tutkimus toteutettiin keväällä 2017 Eerikkilän Urheiluopistolla. Tutkimusjoukoksi valikoitui Eerikkilän Urheiluopiston liikunnanohjauksen peruskurssin 2017 1 -ryhmän opiskelijat. Opiskelijoita oli liikunnanohjauksen peruskurssilla 11 kappaletta. Tutkimukseen valikoitui kymmenen opiskelijaa, sillä yksi opiskelija ei antanut tutkimuslupaa eikä täten osallistunut tutkimukseen (N=10). Opiskelijat olivat nuoria aikuisia, iältään noin 18-25-vuotta. Sukupuolijakauma tutkimusjoukossa oli viisi naista ja viisi miestä. Liikunnanohjauksen peruskurssilla opiskelee pääsääntöisesti nuoria, joiden tavoitteena on suunnata jatko-opiskelemaan liikunta-, terveys-, hyvinvointi- tai pelastusalalle.

Tutkimuksen tutkimusjoukko oli helppo valita. Työskentelen liikunnanopettajana Eerikkilän Urheiluopistolla, joten tunnen liikuntaympäristön ja opiskelijaryhmien toiminnan hyvin. Tämä tutkimusjoukko sopi hyvin tutkimuskohteeksi tutkimukselleni kurssin opiskelijamäärän,

opiskelijoiden iän, mahdollisen liikuntataustan ja heidän liikuntamotivaatioittensa perusteella. Tutkimus oli helpohko toteuttaa tutussa ympäristössä ja tutun opiskelijaryhmän kanssa. Aikataulullisesti kevät 2017 oli tutkimuksen toteutukseen ja tutkimusaineiston keräykseen sopiva ajankohta niin opiskelijoiden kuin tutkijan näkökulmasta katsoen.

8.4.1 Tutkimuslajina salibandy

Tutkimusjoukon lajiksi valikoitui pallo- ja maalipelien salibandy. Salibandy on joukkuepelinä pelattava maalipeli, jossa muun muassa vartalokontaktit ovat kiellettyjä. Salibandy on sisällä pelattava kontaktivapaa liikunta- ja urheilumuoto. Salibandy on sählystä kehitelty kilpailumuoto. Salibandy on joukkuelaji, jossa kentällä on yhtäaikaisesti viisi kenttäpelaajaa ja yksi maalivahti. Salibandyä pelataan 40 x 20 metriä kooltaan olevalla kentällä. Kenttämateriaalina toimii synteettinen materiaali, kuten muovimatto tai parketti. Pelivälineinä ovat Kansainvälisen Salibandyliiton hyväksymät pelivälineet. Pelivälineitä ovat maila, pallo, maalivahdin varusteet ja maalit. Toimintaa ohjaavat säännöt, jotka Suomen Salibandyliitto ry:n tuomarivaliokunta on laatinut. Peleissä toimintaa valvovat erotuomarit. Peli-aika on korkeimmilla sarjatasoilla 3 x 20 minuuttia. (Suomen salibandyliitto ry.)

Salibandy on kolmanneksi suosituin palloilulaji Suomessa. Tällä hetkellä rekisteröityneitä lisenssipelaajia on yli 65 000 ympäri Suomen. Harrastustoiminta on salibandyssä ja sählyssä myös suosittua. Tällä hetkellä harrastajia on Suomessa 354 000. Kansainvälisesti Suomi on menestynyt salibandyssä tyttöjen, poikien, miesten ja naisten maajoukkueiden toiminnan myötä. Suomea edustaa tällä hetkellä miesten, miesten U23, naisten, U19-poikien ja -tyttöjen maajoukkueet sekä U16-maajoukkueet tytöille ja pojille. (Suomen salibandyliitto ry.)

Salibandy on pallopelien maalipeli. Maalipelit muodostavat kaikkein suurimman pallopelien peliluokan. Salibandyyn liittyy pallopelien peruskäsitteet ja pelitaktiset käsitteet vahvasti. Näitä peruskäsitteitä ovat kuljettaminen, syöttäminen, syötön vastaanottaminen ja laukaisu. Lisäksi maalivahdin toimintaan lukeutuu torjunta. Salibandyn pelaamisessa tulee ymmärtää pelitaktinen käsitys. Pelitaktinen käsitys tarkoittaa peli-idean (hyökkääminen ja puolustaminen) ja pelaajien erilaisten roolien ymmärtämistä pelitilanteessa. Salibandyssä korostuvat pelaajien

taito-ominaisuudet ja liike. Liike voi tapahtua salibandyssä pallottomana tai pallollisena. Liikkumissuunnat vaihtelevat liikkeen kannalta ja siihen vaikuttavat hyökkäys, puolustus tai keskikentän pelirooli ja tilanne. Peli-ideasta tulee oivaltaa viisi eri periaatetta. Periaatteet korostuvat hyökkäyspelaamisessa. Viisi periaatetta ovat nopeus-, ylivoima-, leveys-, pituus- ja syvyyspelaaminen. (Lumela 2007, 337-346.)

Maalipelissä korostuu joukkueen pelikäsitys (järjestelmällinen hyökkäys- ja puolustuspelaaminen), yksilön pelikäsitys (pallollinen hyökkäyspelaaminen, palloton hyökkäyspelaaminen, puolustuspelaaminen pallollista vastaan, puolustuspelaaminen pallotonta vastaan) sekä yksilön taito (liikkuminen, lajitaidot) (Lumela 2007, 347).

Salibandy soveltuu hyvin liikunta muodoksi opiskelijaryhmälle ja tätä kautta tutkimukseni tutkimuslajiksi. Salibandy on joukkuepeli, jossa vuorovaikutustilanteet ja yhteistoiminnallisuuden periaatteet korostuvat. Lisäksi salibandyssä korostuvat pallo- ja maalipelien omaisesti lajitaidot ja pelikäsitys. Pelinä salibandy on toiminnallinen, aktiivinen ja sovellettavissa erilaisiin tilanteisiin, jossa tulee huomioida esimerkiksi ryhmän taitotaso tai ikä.

8.5 Tutkimusaineiston hankinta ja laatu

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmissä on tärkeää, että tutkimuksen tutkimusjoukon oma ääni ja näkökulmat tulevat esille. Tällaisia laadullisen tutkimuksen aineistonkeruunetodeja ovat esimerkiksi kysely, haastattelu, erilaiset dokumentit ja tekstit sekä havainnointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 160.)

Laadullisen tapaustutkimuksen aineistoa voidaan kerätä useilla eri menetelmillä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Päädyin erilaisiin tutkimusaineiston hankintatapoihin, sillä halusin saada mahdollisimman monipuolista ja syvää aineistoa pienen tutkimusjoukon kohdalta. Halusin tutkijana varmistuksen lisäksi siitä, että tutkimusjoukon vastaukset olisivat rehellisiä, avoimia ja omista lähtökohdista pohdittuja. Erilaiset tutkimusaineistot toki näyttäytyvät eri tavoin ja niiden analysoinnissa nousee erilaisia käytänteitä (Moilanen & Rähkä 2010, 53). Laadullisen tapaustutkimuksen kerätyille aineistoille sopii usein myös useampi

aineiston analyysimenetelmä. Analyysimenetelmistä kerron tutkimuksen osalta myöhemmässä vaiheessa.

Käsityksien ja kokemusten tutkiminen on osittain haastavaa. Kokemukset ovat pääsääntöisesti hetkellisiä ja niitä on toisinaan haastava ilmentää kielen avulla. Pysyvämpiä ja kielellisesti helpommin ilmaistavia ovat puolestaan käsitykset. Käsitykset voivat olla silti myös tiedostamattomia mikä tekee käsitysten ilmentämisestä kokemusten tapaisesti haastavaa. (Moilanen & Rähä 2010, 53-54.) Tutkijan tulkitessa merkityksiä ja käsityksiä, on monipuolinen aineisto suositeltavaa. Tämä avaa mahdollisuuden aineiston tulkintojen vertailuun. Erilaisilla aineistoilla tutkija kykenee saamaan tarvittaessa tarkempaa tutkimustietoa. (Moilanen & Rähä 2010, 55.) Kun tutkija tutkii käsityksiä tutkimusaineistosta, tulee hänen luoda tutkimusaineisto, jossa tutkimuskysymykset ovat käsitys luonteeltaan samanlaisia (Moilanen & Rähä 2010, 53-54).

Tutkimusaineiston hankinta tapahtui kyselylomakkeiden ja dokumenttiaineiston mukaisesti. Kyselylomakkeet ja dokumenttiaineistot soveltuvat hyvin aineistonkeruumenetelmäksi silloin kun halutaan tietää mitä joku jostakin asiasta ajattelee (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

Tutkimuksen kohdejoukko täytti ennen tutkimusjakson alkua alkukartoituskyselyn, jossa selvitettiin muun muassa heidän aikaisempaa kokemustaan salibandyn pelaamisesta, omaa käsitystään salibandyn lajitaidoista sekä sitä, millaisia kokemuksia heillä oli aikaisemmasta salibandyn opetuksesta. Lisäksi tutkimusjoukon henkilöt täyttivät viiden opetustunnin mukaisesti puolistrukturoidut kyselylomakkeet. (Liite 1). Kyselylomakkeeseen vastattiin välittömästi opetustunnin päätyttyä.

Puolistrukturoidussa menetelmässä laaditut kysymykset ovat tutkittavalle kohdejoukolle samat. Vastausvaihtoehtoja ei täten anneta vaan tutkimuksen kohdejoukko vastaa kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Vastamäki 2010, 28.) Tutkimuksessani olin laatinut tutkimusjoukolle kysymyksiä kyselylomakkeille, joihin he vastasivat puolistrukturoidun menetelmän mukaisesti omin sanoin. Kysymykset oli kohdistettu tiettyihin teemoihin, mikä on tyypillistä puolistrukturoidulle menetelmälle. (Metsämuuronen 2006, 115.)

Lisäksi opetusjakson päätyttyä tutkimusjoukon henkilöt kirjoittivat avoimen kokemus- ja käsityksperäisen päiväkirja-aineiston. (Liite 2). Tämä dokumenttiaineisto piti sisällään tutkimusjoukon käsityksistä harjoitteiden vaikutuksesta motivaatioon, omien lajitaitojen kehittymisestä opetustuntien aikana, rohkeuden kehittymisestä opetustuntien aikana sekä opetustuntien ilmapiirin tuntemuksista.

Käytössäni oli tutkimusaineiston keräyksen jälkeen tuotettua tutkimusaineistoa seuraavasti: ennakkokyselyitä 10, kyselylomakkeita 40 sekä päiväkirjojen kertomuksia yhdeksän kappaletta. Dokumentteja oli käytössäni opetustuntien ja tutkimusaineiston keräyksen jälkeen yhteensä 59 kappaletta.

8.6 Tutkimuksen aikataulu ja eteneminen

Tutkimusaiheeni valinta kesti pitkään. Tutkimusaiheeni selvittyä tammikuussa 2017 olin motivoitunut tarkastelemaan kirjallisuutta ja kirjoittamaan kirjallisuuskatsausta. Varsinainen tutkimus toteutettiin palloilun opetustunneilla Eerikkilän Urheiluopistolla keväällä, huhtikuun ja toukokuun taitteessa 2017. Tätä ennen olin tarkastellut kirjallisuutta, tutkimuksia ja pyrkinyt tuottamaan kirjallisuuskatsausta aiheen pohjalta. Keräsin lähteitä kirjallisuuskatsaukseen muun muassa tutustumalla tieteellisiin artikkeleihin, väitöskirjoihin, erilaisiin oppikirjoihin, selvityksiin ja tilastoihin. Lisäksi materiaalina toimi suulliset lähteet.

Keskeneräisen kirjallisuuskatsauksen lomassa pohdin tutkimusjoukon valintaa. Tutkimusjoukon selvittyä aloin rakentaa opetustuntien sisältöä pelilliseen suuntaan huhtikuun alussa 2017. Opetustuntien pelilliseen suuntaan rakentaminen vaati tutustumista salibandyn lajianalyysiin, pohdintaa lajitaidollisesta ja lajin pelikäsitteellisestä ideasta sekä palloilun kirjalliseen materiaaliin perehtymistä. Kävin myös keskustelua alan asiantuntijoiden kanssa.

Opetustuntien sisällön valmistuttua pohdin miten keräisin tutkimusjoukolta tarvittavan tutkimustiedon. Päädyin keräämään tutkimusaineiston käyttäen kyselylomakkeita ja päiväkirja-aineistoa. Keräsin tutkimusaineiston puolistrukturoiduin kyselylomakkeiden ja dokumentti tyyppisen kertomusaineiston pohjalta. Huolta herätti muun muassa, miten tutkimusjoukko

pystyisi tuottamaan tarvittavaa tutkimusaineistoa käsityksistään, vaikka kysymykset oli laadittu valmiiksi? Luotin kuitenkin opiskelijoiden kykyyn tuottaa tarvittavaa tietoa kysymysten ja kehyskertomuksen pohjalta. Tutkimusjoukon osallistujat olivat kuitenkin kaikki 18 vuotta täyttäneitä opiskelijoita.

Kehyskertomuksen tarkoituksena on herättää tutkittavassa mielikuva tai käsitys siitä, mitä tutkittavan tulisi tutkimuskysymyksessä tai tarinassa vastata. Tätä voidaan myös kutsua niin sanotuksi orientaatioksi tutkimusjoukolle (Eskola 2010, 72.) Käytin kehyskertomusta muun muassa alustaessani tutkimustani kohdejoukon opiskelijoille. Pidin tutkimusjoukolle alkuorientaation tutkimuksesta huhtikuun alussa, ajallisesti noin viikkoa ennen tutkimusjakson alkua. Alustin heille kehyskertomuksen mukaisesti mistä tutkimuksessa oli kyse ja mitä tutkimuksessani tutkin. Heillä oli mahdollista myös kysyä tutkimuksesta lisää, mikäli orientaatioissa ei tullut vastausta johonkin heitä mietityttävään asiaan. Kysymyksiä ei kuitenkaan tullut. Lisäksi pyysin mahdolliselta tutkimukseen osallistuvalla opiskelijalta tutkimusluvan. Mahdolliseen kohdejoukkoon liittyvä opiskelija sai pohtia osallistumistaan tutkimukseen seitsemän päivän ajan. Tutkimuslupa liitteenä. (Liite 3).

Opetustuntien sisällöt pysyivät melko pitkälti suunnitelman kaltaisina koko käytännön toteuttamisen ajan. (Taulukko 4). Joskin joitakin muutoksia tapahtui. Muutokset tapahtuivat muun muassa opiskelijoiden poissaolojen, opiskelijoiden osallistumispuutteiden tai tilavarauksien muutosten vuoksi. Opetustunnit pidettiin melko kapealla ajanjaksolla. Tällainen rytmi sopi toisaalta tutkimusjoukolle hyvin, sillä opiskelijat olivat ikään kuin keskittyneitä ja orientoituneita kyseiseen lajiin niin fyysisesti kuin henkisestikin. Opetustunnit pidettiin 11.4. - 9.5.2017 välisenä aikana.

Taulukko 4. Opetustuntien aiheet ja opetustuntien määrät.

OPETUSTUNTIEN AIHEET:
Tunnit 1-2: yleiset säännöt, kenttä, peliasento, pallon käsittely/hallinta ja kuljettaminen
Tunnit 3-4: pallon käsittely/hallinta ja kuljettaminen
Tunnit 5-6: kuljettaminen, syöttäminen ja syötön vastaanottaminen
Tunnit 7-8: kuljettaminen, syöttäminen ja syötön vastaanottaminen
Tunnit 9-10: kuljettaminen, syöttäminen ja laukaiseminen
Tunnit 11-12: pelikäsitys- ja havainnointi
Tunnit 13-14: lopputurnaus

Tutkimusjoukko vastasi kyselylomakkeisiin heti opetustuntien päätyttyä. Kysely kerättiin samanaikaisesti koko tutkimusjoukolta. Kyselylomakkeen vastaustilana toimi liikuntahallin lattiatila. Olin itse tutkijana tilassa vastausten aikana. Pyrin olemaan kuitenkin ”hengittämättä tutkimusjoukon niskaan” vaan annoin tutkimusjoukon vastata tutkimuksen kyselyyn rauhassa. Tällaisen aineistonkeruumuodon hyvä puoli on se, että vastaajat tai tutkija itse voivat esittää tarkentavia kysymyksiä, jos ymmärrys ei täysin täyty jonkin tutkimuskysymyksen kohdalta. Pyrin tekemään kyselylomakkeista hyvin yksinkertaiset, jotta väärinkäsityksiä tai ymmärryksen puutteita ei syntyisi. (Valli 2010, 108.) Vastausaikaa oli 30 minuuttia.

Tutkimusjoukko kirjoitti päiväkirjakertomuksensa vasta opetustuntien kokonaisuuden päätyttyä. Heillä oli tällöin aikaa pohtia, sisäistää ja käsitellä omia käsityksiään toiminnasta ja omien taitojensa kehittymisestä pelillisen oppimisen mallin näkökulmasta. Päiväkirjan ohjeiden annossa oli mukana myös sanallinen kehyskertomus. Tutkimusjoukon henkilöt saivat kuitenkin itse kirjoittaa avoimen päiväkirjan lajitaitojen oppimisen mielekkyydestä pelillisen opetustyylin näkökulmasta, omasta motivaatiosta, oman rohkeuden kehittymisestä ja yleisestä ilmapiiristä opetustuntien aikana. Päiväkirjojen palauttamiseen oli aikaa seitsemän päivää.

Tutkimusaineiston valmistuttua toukokuussa 2017 pro gradu -tutkimukseni keskeytyi täysin kesän 2017 ja kevään 2018 väliseksi ajaksi. Tutkimuksen työstäminen jatkui osittain teoriaosuuden työstämisellä vasta alkukeväällä 2018 mutta varsinaisesti tutkimuksen

työstäminen jatkui syksyllä 2018. Jatkoin osittain alkukeväällä 2018 teoriapohjan luonnostamista mutta vasta syksyllä 2018 teoriaosuus sai virallisen muotonsa. Tutkimusaineistoon perehdyin kesän ja syksyn 2018 aikana. Tutkimusaineistoon perehtyminen vaati aikaa ja ensimmäinen ajatus sisällön laadusta oli aavistuksen epätoivoinen. Ajatukset muun muassa ajautuivat muottiin: ”*saanko tästä tutkimusaineistoista tarvittavaa tietoa irti, jotta tutkimus olisi pätevä?*”.

Käsittelin ja analysoin tutkimusaineistoa syyskuussa 2018. Lopullisen tutkimus valmistui marraskuussa 2018. Seuraavassa osiossa selvitan tutkimusaineiston analysointia ja tulkintaa.

8.7 Tutkimusaineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimusaineiston analyysillä tarkoitetaan aineiston selkeyden ja uuden tiedon tuottamista tutkimusaineisto lähtöisesti. Tutkimusaineiston analyysillä pyritään tiivistämään tutkimusaineiston sisältö kadottamatta kuitenkaan sen sisällöllistä informaatiota. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Laadullisen aineiston analyysitekniikoita on useampia. Analyysitekniikan valinta on riippuvainen osittain aineiston laadusta. (Eskola & Suoranta 2008, 151.)

Pro gradu -tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonhankintamenetelmiä, joten myös tiedonhankinnan jälkeisten aineistojen analyysimenetelmät ovat moninaiset. Tapaustutkimuksen analyysimenetelmiksi ei ole olemassa erityisiä niin sanottuja tapaustutkimuksen analyysimenetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 199.)

Tutkimukseni aineiston analyysimuoto oli moninainen. Tutkimukseni aineiston analyysissä sekoittui teoriasidonnainen ja aineistolähtöinen analyysin muoto. Tutkimusaineistoni analyysi oli selkeästi teoriasidonnainen, mutta sai piirteitä myös aineistolähtöisestä analyysin muodosta. Teoriasidonnainen analyysi ei perustu täysin teoriaan, mutta selkeät yhteydet siihen on näkyvissä. Teoriasidonnaisessa analyysissä aineistosta nousseita tulkintoja tuetaan ja selitetään teorian keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Aineistolähtöisen analyysin mukaan tutkimusaineistoista luodaan teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Tässä

analyysin muodossa analyysiyksiköt nousevat esiin tutkimusaineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaan. Aineistolähtöisen analyysin ideana on se, ettei analyysiyksiköt ole etukäteen sovittuja. Myöskään analyysin lopputulokseen ei pitäisi olla merkitystä aikaisemmillä havainnoilla, aikaisemmillä tiedoilla tutkittavasta ilmiöstä tai tutkijan omilla ennakkokäsityksillä. Analyysin oletetaan olevan nimensä mukaisesti aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

Tämän pro gradu -tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä toimi sisällönanalyysi. Sisällönanalyysin avulla voidaan luoda johtopäätöksiä teemahaastattelun kaltaisten avointen kysymysten pohjalta. Sisällönanalyysin avulla luodaan selkeät ja tiiviit kokonaisuudet asioista joita tutkimusaineistosta nousee. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–110.)

8.7.1 Tutkimusaineiston analyysin eteneminen

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysiä voidaan tehdä erilaisilla analyysitavoilla. Käytin tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkija Timo Laineen kuvaamaa laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistä. Laine on jakanut laadullisen tutkimuksen analyysin neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee nostaa esille kiinnostavat aiheet, eli nostaa esiin koko tutkimuksen kiinnostava näkökulma. Toisessa vaiheessa tutkijan tulee käydä tutkimusaineistoaan läpi tarkemmin ja kerätä aineistosta kiinnostavat aiheet, eli niin sanotusti nostaa kiinnostavat aiheet esille erityisesti tutkimusaineistosta. Kolmannessa vaiheessa tutkijan tulee luokitella, teemoitella tai tyypitellä tutkimusaineistosta nousseet kiinnostuksen kohteet. Viimeisessä vaiheessa tutkijan tulee kirjoittaa tutkimuksesta yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.)

Ensimmäisessä aineiston analyysin vaiheessa tutustuin tutkimusaineistoon lukemalla sen kokonaisuudessaan tarkasti lävitse kahteen kertaan. Pyrin nostamaan tutkimusaineistosta erilaisia näkökulmia, mielenkiintoisia asioita ja luomaan kokonaiskuvaa tutkimusaineistosta. Itselleni nousi tutkimusaineistosta esiin useita mielenkiintoa herättäviä kysymyksiä ja ajatuksia. Olin pohtinut alustavia tutkimuskysymyksiä jo teoriapohjaa kirjoittaessani, mutta tutkimusaineistoon perehtyessäni esiin nousi mielenkiinnonkohteita, joita olisin voinut nostaa

esille vasta tässä vaiheessa. En kuitenkaan muokannut tutkimuskysymyksiä, vaan pyrin pidättäytymään aiemmin pohtimissani tutkimuskysymyksissä. Joskin muotoilin tutkimuskysymyksiäni hieman uudelleen. Teoriapohja auttoi minua jäsentämään tutkimuskysymykset lopulliseen muotoonsa.

Jatkoin tutkimusaineistoon perehtymistä sekä luin kirjoittamaani teoriapohjaa toistuvasti läpi. Pyrin siihen, että teoriapohja, tutkimusaineisto ja tulokset kohtaisivat sekä kulkisivat niin sanotusti ”käsi kädessä” läpi tutkimuksen. Pohdin muun muassa sitä, nousiko teoriapohjasta ja tutkimusaineistosta samankaltaisia ajatuksia ja asioita. Tutkimukseni teoriapohjana toimivat lajitaitojen oppiminen, kognitiivinen liikuntataitojen oppimisen malli, pelikeskeinen oppiminen ja motivaatioilmasto. Nämä näkökulmat nousivat esiin tutkimuskysymyksistäni.

Toisessa aineiston analyysin vaiheessa jatkoin tutkimusaineiston läpilukua ja nostin esille tässä kohtaa tutkimusaineistosta nousseet kiinnostavat näkökulmat. Rajasin ilmiöitä aiemmin pohtimieni tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimusaineistosta löytyvät muut mielenkiinnon kohteet pyrin rajaamaan tutkimuksen ulkopuolelle. Tämän pro gradu -tutkimuksen mielenkiinnonkohteet nousivat esiin tutkimuskysymyksissä.

Kolmannessa analysoinnin vaiheessa lähdin kokoamaan tutkimusaineistoa kyselylomakkeiden ja dokumentti-tyyppisen kertomusaineiston sisällön mukaisesti yhteen tiedostoon. Tarkoitin tällä sitä, että nostin analyysiyksiköitä kyselykertojen mukaisesti kaikilta tutkimusjoukon henkilöiltä samaan tiedostoon. Numeroin tutkimusjoukon opiskelijat ja dokumentti-tyyppisen kertomusaineiston, jotta pystyin seuraamaan, mistä opetuskerrasta aineisto oli peräisin, ja kenen aineistosta tietyissä tapauksissa oli kyse. Numerointi helpotti jatkossa myös analyysiyksiköiden käsittelyä. Kertomusaineiston sisältöä analysoidessani käytin myös eri värejä selventämään aineistoissa esiintyvien aiheiden teemaa. Tämän vaiheen jälkeen minulla oli 11 erilaista analyysiyksiköiden taulukkoa samassa tiedostossa. Taulukot olivat eroteltavissa opetuskertojen mukaisesti. (Liite 4).

Tämän jälkeen aloin teemoitella analyysiyksiköitä 11 kappaleen taulukon muodostelmasta. Teemoittelussa korostuu se, mitä eri teemoista eri aiheista on aineistossa sanottu (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 105). Kyse on aineiston pilkkomisesta tai ryhmittelystä aihepiirien mukaan. Tämä helpottaa aineiston käsittelyä ja mahdollistaa tiettyjen teemojen eli aiheiden vertailun. Aineistosta on ideana etsiä tiettyä aihetta kuvaavia käsityksiä. Ennen varsinaista teemoittelua voi joissakin tapauksissa esiintyä ryhmittely. Ryhmittelyssä aineisto voidaan ennen varsinaista teemoittelua ryhmitellä tiettyjen esitietokäsitysten mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.)

Siirsin analyysiyksiköitä teemojen perusteella tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimuskysymyksiin liittyvät sisällöt luokittelin analyysiyksiköihin teemoilla: teema, motivaatio, mukavaa, ei mukavaa, lajitaidot, opetus, rohkeus, ilmapiiri ja muu. Virkkeet toimivat tässä tapauksessa analyysiyksikköinä. Tein tämän tutkimusvaiheen kaksi kertaa ja varmistin, että olin löytänyt aineistosta oikeat ja tärkeät asiat.

Tämän vaiheen aikana siirsin lopuksi analyysiyksiköt tutkimuskysymysten aiheiden alle. Numerointi ja värikoodit helpottivat minua analysoimaan analyysiyksiköitä tutkimuskysymysten aiheiden mukaisesti. Siirtelin analyysiyksiköitä tutkimuskysymysten aiheiden alle sen mukaisesti, miten asiat ja vastaukset kunkin tutkimuskysymyksen teeman alle liittyivät. Tutkimuskysymyksistä nousseet teemat olivat: teema, motivaatio, lajitaidot, muu, opetus, rohkeus ja ilmapiiri. Tutkimuskysymyksiin liittymättömiä asioita en nostanut aineistosta mitenkään esille, vaan rajasin ne tutkimuksen ulkopuolelle. Tein tämän tutkimusvaiheen myös kaksi kertaa varmistaakseni, että olin löytänyt aineistosta oikeat ja tärkeät asiat. (Liite 5).

Viimeisessä analyysivaiheessa tarkastelin edelleen teoriapohjaa ja aineistoa analyysiyksiköiden mukaisesti. Jäsenin tutkimuskysymykset taulukkoon ja jatkoin teemoittelua tulosten esiin saamiseksi. Teemoittelin tutkimusaineiston analyysiyksiköitä tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimuskysymyksiä oli neljä. Kirjoitin näistä nousseet asiat auki tutkimuksen tuloksiin. Tuloksia avaan osiossa yhdeksän.

8.8 Esiymmärrys ja tutkijan kaksoisrooli

Tutkijan esiymmärryksessä on kyse siitä, miten tutkija laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviään siitä, että hän voisi ymmärtää tutkittavien ilmaisuja siten, etteivät tutkijan oma lähtökohta tai kokemusmaailma muuta tutkittavan ilmaisua. Tutkijan tulee ottaa etäisyyttä tutkittavien ilmaisuille ja pyrkiä kyseenlaistamaan spontaani ymmärrys. Tutkijan tulee olla kriittinen ja reflektiivinen, jotta hän pääsee niin sanotulle tutkimustasolle. (Laine 2010, 34.)

Tutkijan esiymmärrys on tärkeää tuoda ilmi lukijalle, jotta hän kykenee muodostamaan oman käsityksensä tutkijan lähtökohdista tutkimusta tehdessä. Liikunta on kuulunut elämäni varhaislapsuudesta alkaen. Peruskoulussa liikunta oli lempiaineitani ja mielestäni liikuntaa oltaisiin voitu lisätä jokaisella vuosiluokalla tuntimäärällisesti. Olen harrastanut liikuntaa terveyden, hyvinvoinnin ja ilon kannalta. Olen harrastanut liikuntaa ja urheilua myös kilpatasolla. Olen liikkunut koko elinikäni seuraharrastuksessa, mutta myöskin omatoimisen liikunnan kautta. Muun muassa erilaiset pallopelit, luontoliikunta ja seikkailuliikunta ovat lähellä sydäntäni.

Olen kokenut liikunnan avulla paljon. Koen, että olen saanut liikunnasta paljon sisältöä elämäni koko elinikäni aikana. Olen saanut käsitellä esimerkiksi liikunnan avulla erilaisia tunteita, olen muun muassa kokenut onnistumisen ja pettymyksen tunteita. Olen saanut purkaa ylimääräistä energiaa liikunnan avulla. Olen myös oppinut käyttäytymistapoja liikunnan avulla. Olen saanut kokea sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta, mihin olen oppinut vuorovaikutus- ja toimeentulotaitoja erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. Olen tutustunut ja ystäväystynyt liikunnan avulla uusien ihmisten kanssa, joista useat ovat olleet elämässäni jo vuosien ajan. Lisäksi olen oppinut liikunnan avulla uusia liikunnallisia tietoja ja taitoja, joista olen kokenut olevan hyötyä useassa elämän tilanteessa.

Tästä syystä ajauduin luontevasti opiskelemaan liikunta-alaa. Valmistuin ensin 2000-luvun alussa liikuntaneuvojaksi, minkä jälkeen vuosien kuluessa päädyin opiskelemaan liikunnanohjaajan (AMK) tutkintolinjalle. Vuosien liikunta-alan työkokemuksen jälkeen

päädyin jälleen opintojen pariin. Tällä hetkellä opiskelen liikunnanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa.

Olen toiminut liikunta-alalla julkisella puolella, yksityisellä sektorilla ja yrittäjänä. Lähinnä olen toiminut liikunnanohjaajan, valmentajan tai liikunnanopettajan roolissa. Nytemmin olen toiminut nykyisessä työssäni liikunnanopettajana vuodesta 2013 alkaen. Tutkijan rooliin hyppäsin keväällä 2017, jolloin aloin tehdä tätä pro gradu -tutkimusta.

Lasten motoriset perustaidot ja liikunnallisuus ovat vähentyneet vuosien saatossa (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2010). Tästä syystä liikunta tulisi saada vetovoimaisemmaksi, jotta se kuuluisi jokaisen lapsen ja nuoren arkeen. Liikunnan avulla tulisi saada lapsille pääsääntöisesti positiivisia ja elämyksellisiä kokemuksia. Tämän seurauksena uskon, että liikunta näyttäytyisi osana heidän arkeaan niin lapsuus-, nuoruus- kuin aikuisiällä.

Tästä syystä lähdin työstämään osittain myös pro gradu -tutkimustani. Tutkimusaiheeni sivuaa sitä, miten liikuntatunnit olisivat mielenkiintoisia, innostavia ja mukaansa vetäviä. Tutkimusaiheeni pyrkii myös selvittämään opetustyylin ja opetusmenetelmien vaikutusta liikunta- ja lajitaitojen oppimiseen, sekä sitä, miten aikuisten lajitaitojen oppiminen vaikuttaa heidän motivaatioonsa.

Tutkimusta tehdessä on tärkeää sisäistää oma roolinsa tutkimuksen taustalla. Tämän tutkimuksen taustalla voin todeta kaksoisroolin täyttyneen. Tutkivana opettajana olin kaksoisroolissa liikunnanopettajana ja tutkijana. Liikunnanopettajan tehtävänä minulla oli ohjata, havainnoida, tulkita ja kyseenalaistaa ryhmän toimintaa, kun taas tutkijan roolissa tehtävänäni oli toimia toiminnan tutkijana ja tarkastelijana. (Niikko 2010, 237.) Tutkiva opettaja tutkii toimintaa yleensä systemaattisesti ja käytännön lähtökohdista katsoen. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkivan opettajan tutkinnankohteena on jokin opetukseen liittyvä ongelmakohta, omassa opetustilassa tapahtuva ilmiö tai hän käyttää omia opiskelijoitaan tutkimuslähteenä. Tutkimus voi tässä tapauksessa olla teoreettista, tieteellistä tai käytännön ja teorian yhdistelmä. Teoria ja käytäntö voidaan nivoa yhteen tutkimuksen,

kokeilun, kehittämisen ja toiminnan keinoin. Ajattelu ja toiminta, teoria ja käytäntö yhdistyvät tutkivan opettajan työssä. (Niikko 2010, 237-238.)

Tutkivana opettajana on tarkasteltava opettajuutta eri lähtökohdista ja näkökulmista. Tutkivan opettajan tulee pyrkiä asettamaan omat käsityksensä koetukselle ja uskaltaa kyseenalaistaa toimintatapoja ja ajatuksiaan. Tutkivana opettajan on pyrittävä syventämään omaa tietotaitoaan ja päästämään irti kangistuneista tavoistaan tai toimintamalleistaan. Tavoitteena on kehittää myös tieteellisen tutkimuksen valmiuksia ja tutkimusmenetelmien hallintaa. Tämä tarkoittaa käytännössä tutkimuksellista orientoitumista työskentelyyn ja ajattelunmalliin. Tutkivana opettajan toimiminen avartaa omaa tapaa ajatella ja toimia teorian ja käytännön välisessä toiminnassa. (Niikko 2010, 239.)

Tämän tutkimuksen aikana jouduin tutkivana opettajana asettamaan omat käsitykseni, ennakkoluuloni ja perinteiset toimintatapani muutokseen. Muokkasin toimintaani liikunnanopettajana tutkimuskysymyksen mukaisesti selkeästi pelilliseen ja yhteistoiminnalliseen suuntaan opetustunneilla. Oli mielenkiintoista selvittää, miten erilaiset opetusmallit ja opetustyyli vaikuttivat opiskelijoiden toimintaan, aktiivisuuteen ja motivaatioon opetustunneilla.

9 TULOKSET

Kappaleessa yhdeksän käsittelen tutkimukseni tuloksia. Esitän tutkimustulokseni tutkimuskysymysten mukaisesti ja tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Esittelen kuitenkin ensimmäiseksi opiskelijoiden aiempia käsityksiä salibandysta lajina ja sen opettamisesta koululiikunnassa. Toiseksi esittelen millaisia käsityksiä opiskelijoilla on salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa. Seuraavaksi esittelen opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittymistä opiskelijoiden omasta mielestään tutkimusjakson aikana. Neljänneksi esittelen opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittymistä kognitiivisen liikuntataitojen oppimisen mallissa. Viimeisessä vaiheessa esittelen opiskelijoiden oman motivaation heijastumista salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa.

9.1 Opiskelijoiden aiempi käsitys ja kokemus salibandysta lajina sekä sen opettamisesta koululiikunnassa

Tutkimuksen alkukyselystä kävi ilmi, että opiskelijoiden aikaisemmat kokemukset salibandysta tulivat pääsääntöisesti koululiikunnan kautta. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kaikki kymmenen mainitsivat koululiikunnan. Koululiikunnassa salibandyä opetti opettaja tai liikunnanopettaja. Kaksi opiskelijaa mainitsi lisäksi pelanneensa salibandyä/sählyä armeijassa. Lisäksi kaksi opiskelijaa mainitsi harrastavansa sählyä vapaa-aikanaan. Lajia pääsääntöisesti kilpatasolla harrastavia oli tutkimusjoukossa neljä opiskelijaa. Valmennustoiminnassa ohjaamisen vastuussa oli valmentaja, kun puolestaan vapaa-aikana salibandyn/sählyn ohjaamiseen ei mainittu varsinaista ohjaajaa tai valmentajaa, vaan toiminta tapahtui yhteisesti kaveriporukassa.

Kaikilla vastaajilla oli jonkinlainen hyvä tai positiivinen kokemus lajista ennen tutkimusjakson alkua. Salibandy koettiin lajina aktiivisena, positiivisena, kivana ja hauskana joukkuepelinä. Seuraavassa on opiskelijoiden kokemuksia salibandysta lajina ennen tutkimusjakson kurssin alkua: *”pääsee aktiivisesti pelaamaan, kivaa”* (opiskelija 2), *”hyvät kokemukset ennen kurssin alkua, hauskaa on ollut”* (opiskelija 3), *”positiivinen mielikuva. Hauskaa joukkuepeliä, jossa saa liikkua vaikka ei olekaan kokenut pelaaja. Ei tunnu liian vaikealta”* (opiskelija 4),

”positiiviset kokemukset. Nopea tempoinen ja vaihteleva laji. Melko helppo toteuttaa koululiikunnassa” (opiskelija 6), ”hyvät tietysti, koska se on lähes aina ollut osa elämää” (opiskelija 7), ”olen pelannut paljon kavereiden kanssa sählyä pihalla ja koulussa” (opiskelija 9) ja ”positiiviset kokemukset, se on ihan mukavaa urheilua kavereiden kanssa” (opiskelija 11).

Lähes kaikilla vastaajista oli samankaltainen kokemus koululiikunnan antamasta salibandyn opetuksesta. Opiskelijoiden kokemus oli se, ettei tunneilla juurikaan tehty muuta kuin pelattu. Salibandyn lajitaitojen harjoitteita ei juurikaan tehty. Seuraavassa opiskelijoiden vastauksia siitä miten salibandya opetettiin aiemmin koululiikunnassa: *”pelkkää peliä ilman kummempia sääntöjen selityksiä, eikä ollut mitään harjoitteita, pelattiin vaan” (opiskelija 2), “yleensä eniten pelailua” (opiskelija 4), “koulujen väliset turnaukset” (opiskelija 5), “pelasimme vain sählyä ja siellä ei kauheasti käyty mitään erilaisia taitoja läpi” (opiskelija 8) ja “yleensä vain pelattiin alkulämmön jälkeen” (opiskelija 9).*

Salibandyn opetustunnit eivät tuntuneet joidenkin opiskelijoiden mielestä lainkaan opetukselta. Opetus koettiin myös suppeaksi. Tällainen kokemus ja käsitys voinee johtua siitä, ettei opetustunneilla harjoiteltu lajitaitojen harjoitteita, vaan opetustuntien sisältö painottui peliin. Tästä syystä muun muassa opettajan rooli saattaa jäädä opetuksesta varjoon, jos hän ei ohjaa opiskelijoita pelikäsityksenomaisesti pelissä. Pelaaminen koettiin lähes kaikkien vastaajien keskuudessa kuitenkin mukavaksi tavaksi toimia opetustunneilla. Salibandya pelinä ei koettu myöskään liian vaativaksi lajiksi koululiikuntaan. Seuraavassa otteita siitä miltä opetus opiskelijoiden mielestä koululiikunnassa tuntui: *”ei tuntunut opetukselle, pelattiin vain rennosti kavereiden kanssa” (opiskelija 2), “mukavalta, ei liian vaativalta. Oli kiva pelata kun pääsi kehittämään omia taitoja pelissä, oikeissa tilanteissa. Pelissä ei keskittynyt tekniikkaan” (opiskelija 4), “aika suppealta, olisi voinut olla enemmän mailan/pallonkäsittelytaitoja” (opiskelija 5) ja “ihan mukavalta, koska on aina kiva pelata” (opiskelija 7).*

9.2 Opiskelijoiden käsitykset salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa

Tutkimuskysymys: millaisia käsityksiä opiskelijoilla on salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa tämän tutkimuksen mukaan?

Esitän seuraavassa opiskelijoiden käsityksiä salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa tämän tutkimuksen mukaisesti. Kategorioin tutkimustulokset kolmeen eri teemaan. Teemoina toimivat opiskelijoiden käsitykset toiminnasta ja toimintaan osallistumisesta, pelillisestä painotuksesta sekä käsitykset opetuksesta.

Tutkimuksessa nousi esille, että opiskelijat löysivät opetustunnin sisällöllisen teeman osittain. Opiskelijat eivät osanneet kuvata tarkasti opetustunnin teemaa salibandyn lajitaidon mukaisesti vaan opiskelijat kuvailivat opetustunnin teeman laajempänä kokonaisuutena tai mainitsivat opetustunnin teemaksi useamman salibandyn lajitaidon. Opiskelijat kuvailivat opetustunnin teemaksi useasti myös pienpelit tai pelaaminen.

Opiskelijoiden käsitykset toiminnasta ja toimintaan osallistumisesta olivat yhteydessä vahvasti toisiinsa. Opiskelijat kokivat pelillisen toiminnanmuodon opetustunneilla monipuolisena. *”oli tosi paljon toimintaa ja oli paljon erilaisia harjoitteita” (opiskelija 6).*

Useampi vastaajista nosti esiin vahvan toimintaan osallistumisen, toiminta koettiin opetustunneilla osallistavana. *”kaikki pääsivät osallistumaan peleihin. Hekin jotka eivät olleet salibandya niin paljon pelanneet pääsivät hyvin peliin mukaan ja kehittyivät huimasti” (opiskelija 3), ”pääsi itse koko ajan toimimaan eikä tarvinnut seisoskella. Koko tunnin ajan kaikki pääsi osallistumaan, ei turhaa seisoskelua tai odottelua” (opiskelija 6) ja ”on todella kiva, että loukkaantuneetkin henkilöt pystyvät osallistumaan” (opiskelija 9).*

Toiminta opetustunneilla nähtiin positiivisena ja aktivoivana. *”Kaikki pääsivät kokemaan onnistumisen tunteen” (opiskelija 3) ja ”pääasia, että kaikilla olisi hauskaa” (opiskelija 9).*

Opiskelijoiden käsitykset pelillisestä painotuksesta olivat toimintaa ja toimintaan osallistumista ristiriitaisempia. Yleisesti pelillinen toiminta ja pelaaminen koettiin mukavana toimintana opetustunneilla. Opetustuntien sisällön koettiin sisältävän erilaisia pienpelejä. Pelillinen toiminta ja peli koettiin kuitenkin erilaisena toiminnanmuotona. *”pelaaminen oli kivaa” (opiskelija 2), ”erilaiset harjoitteet ja pelisovellukset olivat hauskoja” (opiskelija 3), ”pienpelit ja pelit olivat kivoja” (opiskelija 5) ja ”paljon erilaisia pienpelejä” (opiskelija 6), ”mikään ei ollut, eikä tuntunut turhalta” (opiskelija 7) ja ”tunnit olivat yksitoikkoisia ja tylsiä” (opiskelija 8).*

Vaikka opetus oli rakennettu pelilliseen muotoon niin, että salibandyn lajitaitojen harjoitteita harjoitettiin pelin sisällä, muutama opiskelija ei osannut poimia tätä pelin sisältä. Myöskään pienpelejä ei joissakin tapauksissa mielletty peliksi vaan peliksi miellettiin vain niin sanottu ison kentänpeli. Isonkentän pelistä käytettiin useassa vastauksessa termiä ”kunnon peli”. *”Kunnon pelejä olisi voinut olla enemmän” (opiskelija 2).*

Opiskelijat eivät kokeneet pelillistä opetusmallia aina mukavaksi vaan tutkimusjoukon henkilöillä esiintyi myös negatiivisia tuntemuksia. Tunnekokemukset olivat pääsääntöisesti positiivissävytteisiä kuten muun muassa ”mukavaa”, ”kivaa”, ”positiivista” tai ”hauskaa”. Joukossa esiintyi myös sanat ”ei ollut mukavaa”, ”loukkaantuminen” tai muutoin negatiiviseksi ymmärrettävää termistöä. Negatiivisiin tunnekokemuksiin luokiteltavat termistöt nousivat esiin pelitilanteissa. *”1 vs. 1 ei ollut kivaa, koska pari osasi pelata paremmin” (opiskelija 5), ”alussa osa pelasi ”rajusti”, jonka vuoksi itse pelasin varovaisemmin” (opiskelija 6), ”ei ollut niin mukavaa kun yksi vastustaja on niin ylivoimainen ja se menee vaan itse. Ja se pelasi niin kovaa. Myös pelissä otettiin kovaa” (opiskelija 8), ”oli jälleen kova kontakti ja tuli paljon loukkaantumisia” (opiskelija 8) ja ”kaikki ei hallitse mailaa vielä, joten oli aika huitomista” (opiskelija 9).*

Opiskelijoiden käsitykset pelillisestä opetuksesta olivat tämän tutkimuksen mukaan positiivisesti suuntautuneita. Opiskelijat kokivat saaneensa opetuksessa onnistumisen tunteita ja opetus koettiin hauskana, aktivoivana ja monipuolisena. Tutkimuksessa ilmeni myös, että opetustunneista jäi opiskelijoille ”hyvä mieli”. *”Kaikki tuntui mukavalta. Tuntemus opetuksesta*

oli energinen ja opettava” (opiskelija 2), ”tosi hauskaa, onnistumisen tuntemukset. Tunneista jäi hyvä mieli minulle, kuten varmasti myös muille” (opiskelija 3) ja ”tunnit kokonaisuutena olivat ihan hauskoja ja parin kanssa tehtävät erilaiset jutut olivat kivoimpia” (opiskelija 8).

Salibandyn lajitaitojen oppimista pelillisen opettamisen kautta kuvailtiin hauskana muotona: *”pelinkautta oppiminen oli hauskeempaa kuin perinteiseen tyyliin verraten” (opiskelija 5).* Hauskuuteen kuitenkin vaikutti vastaajan mielestä myös taitotason lähtökohta: *”jos perustaidot ovat kunnossa. Jos palloa ei hallitse, pelin kautta oppiminen voi olla turhauttavaa” (opiskelija 5).* Opiskelija 6 koki, että tasoerot eivät nousseet yhtä vahvasti esille tässä opetustyyliin verraten perinteiseen tyyliin: *”tasoerot ei ole tullut niin vahvasti esille tällaisessa opetustyyliin”.*

Opetustuntien ilmapiiri näyttäytyi opiskelijoiden käsityksissä vaihtelevana. Pääsääntöisesti ilmapiiri koettiin hyvänä, positiivisena ja osittain kannustavana. Opetustuntien ilmapiiriin vaikutti myös opiskelijoiden omat motivaatiotasot. Motivaatiosta lisää neljännessä tutkimuskysymyksessä. Opiskelijoiden kirjoituksissa esiintyi useasti myös opetustuntien ilmapiiriin vaikuttava yhteistyö ja joukkuehenki. *”Motivaatioilmasto on ollut todella vaihteleva – välillä ärsyttävää ja turhauttavaa pelata itseään parempia vastaan. Osa ottaa pelit niin tosissaan, joten koko tunti on aina ”taistelua” ja ilmapiiri kärsii. Pelaaminen toisinaan kuitenkin motivoivaa kun kannustetaan ja yritetään onnistua yhdessä. Kilpailu kannustaa yrittämään joukkueen puolesta” (opiskelija 4), ”tuntien ilmapiiri oli hyvä” (opiskelija 7) ja ”tunneilla hyvä ja positiivinen tunnelma” (opiskelija 11).*

Loppuyhteenvetona ensimmäiselle tutkimuskysymykselle kuitenkin opiskelija 9:n käsitys pidetyistä opetustunneista: *”aina löytyy parannettavaa mutta nämä tunnit olivat lähes täydellisiä resursseihin nähden. Tunnit olivat parhaita salibandytunteja missä olen koskaan ollut ja sain paljon hyviä uusia pelejä tietoon mitä voin itsekin käyttää tulevaisuudessa tunteja vedellessä”.*

9.3 Opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittyminen tutkimusjakson aikana

Tutkimuskysymys: kehittyivätkö opiskelijoiden omat salibandyn lajitaidot opiskelijoiden omasta mielestä tutkimusjakson aikana?

Opiskelijoiden alkukyselyssä arvioimat salibandyn lajitaidot olivat keskiarvoltaan 3,05 asteikolla 0-5 mitattuna. Salibandyn lajitiedot puolestaan opiskelijat arvioivat sanallisesti muun muassa: ”suht heikot”, ”ihan hyvät”, ”koen tietäväni lajista melko hyvin”. Arviointi ei perustunut lajitaitojen- ja tietojen mukaan ennalta laadittuun asteikkoon. Opiskelijat saivat arvioida ne vapainsanoin omien käsitystensä mukaisesti. Opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittymistä opiskelijat saivat pohtia omien käsitystensä mukaan avoimesti. Lajitaitojen kehittymistä ja lajitaitojen kehittymiseen liittyviä toimia on tutkimuskysymyksen alla eritelty seuraavasti: harjoitteiden hyödyllisyys ja henkilökohtainen kehittyminen lajitaitojen suhteen.

Opetustuntien sisällöllinen puoli käsiteltiin jo osittain ensimmäisen tutkimuskysymyksen alla. Tämän tutkimuskysymyksen alla esitetään opiskelijoiden käsityksiä harjoitteiden soveltuvuudesta tutkimusryhmälle. Opetustunneilla käytettyjen ja käytyjen harjoitteiden vaativuustaso koettiin kohderyhmälle sopivan haasteellisena mutta myöskin haastavampia harjoitteita toivottiin. *“Harjoitteet sopivan haastavia. Taitotasolleni harjoitteet olivat aika helppoja, mutta sopivan haastavia” (opiskelija 3), “helppoja harjoitteita” (opiskelija 8), “harjoitteet olisivat voineet olla välillä vaativampia, jotta ryhmän taso olisi selvinnyt ja näin harjoitteista olisi tullut vieläkin mielenkiintoisempia” (opiskelija 9), “taitotasooni nähden harjoitukset olivat hyviä. Vielä voisi tehdä vaativampia harjoitteita. Ryhmä huomioon ottaen harjoitukset olivat erinomaisia” (opiskelija 9) ja “nämä harjoitteet saivat meidät kehittymään” (opiskelija 10).*

Opiskelijat kokivat harjoitteiden sisällön mielekkyyden ja kehittävyuden eritavoilla. Tähän vaikuttivat muun muassa opiskelijoiden aiempi taitotaso ja oma motivaatio lajitaidon kehittämiseen. *“Harjoitukset jotka keskittyivät pallon ryöstämiseen, olivat mielestäni eniten hyödyllisiä ja kehittäviä” (opiskelija 2), “huomana missä voin kehittyä ja haluan kehittyä” (opiskelija 2), “pelitilanteiden syöttösäännöt ja pallonkäsittelysäännöt olivat hyviä, sillä kaikki*

syötteli näin enemmän. Tuli kiinnitettyä enemmän pelityyliin ja katseeseen ylös” (opiskelija 4), “sai pelaa hyvässä porukassa ja haastaa tasapuolisesti kaikkia vastaan” (opiskelija 8), “sain hyvää treenaamista omiin taitoihin, vähän kuin olisin ollut omissa treeneissä” (opiskelija 8) ja “viimeisellä tunnilla pidetty turnaus oli hyvä loppuhuipennus – siellä saimme näyttää kaikkea tunneilla opittua” (opiskelija 11).

Opiskelijoiden käsitykset omien taitojen kehittymisestä vaihtelivat opiskelijakohtaisesti. Suurin osa opiskelijoista ei kokenut omien lajitaitojensa kehittyneen suoranaisesti tutkimusjakson aikana. Osa kuitenkin nimesi muutaman kehittymisen kohteen. Syyksi kehittymättömyydelle määriteltiin taitotason jo aiempi korkea taso, kriittisyys omia taitoja kohtaan, harjoitteiden haastamattomuuden ja tutkimusjakson lyhyt ajankohta, jolloin lajitaitojen ei ollut mahdollisuutta kehittyä. *“Omat taidot olivat aluksi heikot mutta kehityin kokoajan. Lopussa tuntui, että olin jo parempi. Olen oppinut joitakin uusia asioita mistä en ole ennen tiennyt, mutta taitoni ei ole mennyt vielä kovin eteenpäin. Olen oppinut syöttämään tarkemmin. Yksilönä en ole mielestäni vieläkään kovin taitava, joten en kokenut, että taitoni olisi menneet huikeasti eteenpäin. Olen melko kriittinen omien taitojeni suhteen ja oikeasti opin enemmän kuin itse tajuan” (opiskelija 4), “omat taidot vähän kehittyivät harjoitteiden kuluessa, vaikkakin säbätaidot ovat aika huonot. Käsittääkseni vähäistä – pitäisi pelata enemmän, jotta kehittyisi. Pallon hallinta kehittyi vähän. Kehittyminen ei ollut mahdollista, sillä yleinen taso oli liian kova” (opiskelija 5). Opiskelija 5 koki lisäksi, että omien lajitaitojen kehittymistä oli vaikea arvioida: *“vaikea arvioida, sillä aikaväli oli lyhyt. Ehkä pallonkäsittelytaidot kehittyivät hieman, pallonkäsittelystä tuli pehmeämpää”. “Tuli sellainen fiilis, että pärjäsi hyvin harjoitteissa ja omat taidot ehkä vähän kehittyneet. Pystyin pitää palloa ja nostamaan katsetta ylös” (opiskelija 6), “omat taidot pysyneet samana. Omien taitojen en kokenut menevän juurikaan eteenpäin, sillä omat taidot jo sillä pohjalla, että se vaatisi paljon enemmän tunteja ja kovempia vastuksia. Taisin ehkä harhautuksissa kehittyä eniten tuntien aikana. Tietenkin kaikkia taitoja tuli harjoiteltua koko ajan tunneilla mutta minulla oli niin vahvat taidot jo kyseisistä harjoitteista kohtaan, että en kokenut niin vahvaa kehitystä” (opiskelija 7), “taitoni on pysynyt samassa. Omat taitoni eivät juurikaan yhtään kehittyneet koska taitotasoni oli jo valmiiksi korkea. Toisaalta opin suojaamaan palloa paremmin, muuten en kehittyneet tuossa ajassa” (opiskelija 9), “omat taidot kehittyvät kokoajan paremmaksi. Huomasin kehittyväni tuntien kuluessa paremmaksi” (opiskelija 10) ja “en näe taitojeni juurikaan kehittyneen tuntien**

aikana mutta tunnit toivat vähän vanhoja taitojani esille. Pelaamaan paremmin ja saamaan pelistä enemmän iloa irti” (opiskelija 11). Osa koki opetustuntien palauttaneen ”vanhat” salibandyn lajitaidot ”muistiin”: ”omien taitojen ylläpitäminen oli hyvää. Taitoni palasivat ja pääsin kunnolla pelin makuun. Yleisesti ja pelillisesti taitoni pysyi samoina” (opiskelija 3).

Opiskelijat kokivat toisaalta, että rohkeus opetustuntien aikana kasvoi. Onnistumisen kokemukset liitettiin vahvasti myös itseluottamuksen kasvuun. Onnistuminen, rohkeus ja itseluottamus olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Lisäksi näiden kolmen yhteyteen liittyi vahvasti myös yrittäminen. Yrittäminen lisääntyi onnistumisen kokemuksen myötä. *“Loppua kohden uskalsin myös mennä maalille odottamaan syöttöä enkä lannistunut, vaikka pallo olisi mennyt maaliin” (opiskelija 2), “rohkeus pelata palloa kasvoi ja maalien saaminen lisäsi rohkeutta yrittää enemmän. Rohkeuteni kasvoi kun uskalsin mennä itse tilanteisiin ja ruveta yrittämään enemmän” (opiskelija 4), “pikkuhiljaa itseluottamus kasvoi” (opiskelija 6), “kenttäpelaajan rohkeus vahvistui, sillä pääsin vääntämään poikien kanssa. Uskalsin mennä vetojen eteen ja vääntää kovaa” (opiskelija 8), “kun huomasin kehittyväni, myös rohkeus kasvoi. Myös onnistuneet suoritukset lisäsivät rohkeutta” (opiskelija 10) ja “tunneilla sain monia onnistumisen tunteita ja tämän vuoksi tulin rohkeammaksi säbäkentällä. Lisäksi itseluottamukseni kasvoi” (opiskelija 11). Opiskelija 10:n mielestä pienpelit ovat olleet varmuuden salaisuus: ”pienpelit lisänneet toistoja ja tullut varmuutta pallon kanssa”. Opiskelija 6:n käsityksistä nousi myös usko omaan kehittymiseen: ”omat taidot pysyneet melko samalla tasolla. Mutta myös kehitystä oman taidon luottamiseen ja siihen vaikka ei ole kovin hyvä pelaaja, voi pärjätä joukkuepelissä. Uskon, että hyvät mahdollisuudet kehittyä vielä tuntien edetessä”.*

9.4 Salibandyn lajitaitojen kehittyminen kognitiivisessa liikuntataitojen oppimisen mallissa

Tutkimuskysymys: miten salibandyn lajitaidot kehittyivät kognitiivisessa liikuntataitojen oppimisen mallissa vaikkakin pääpaino on tässä oppimisen mallissa pelin ymmärtämisessä?

Opiskelijoiden salibandyn lajitaitojen kehittymistä olen tämän tutkimuskysymyksen alla tarkastellut kahden eri teeman mukaisesti. Teemoina toimivat opetus ja opetustunninrakenne sekä opiskelijoiden lajitaitojen kehittyminen. Opetuksessa ja opetustuntien rakenteessa olen pyrkinyt saamaan selville, miten kognitiivinen liikuntataitojen oppimisen malli toimii lajitaitojen opettamisessa ja miten opiskelijat käsittävät peli keskeisen opettamisen. Opiskelijat kokivat kognitiivisen liikuntataitojen oppimisen mallin toimineen hyvin. Opetustuntien rakenne oli opiskelijoiden mielestä hyvin rakennettu. *“Tunnin rakenne hyvin suunniteltu, kokoajan tehtiin jotain mutta tarvittavilla tauoilla, erilaisia harjoituksia. Kokemuksena hyvä ja hauska”* (opiskelija 3), *“tunnin rakenteet ovat olleet kivoja koska on pelailtu paljon niin ei ole ollut tylsiä hetkiä. Taidon harjoittelu peliin upotettuna on ollut paljon viihdyttävämpää ja hausempaa. Pelailu on miellyttävämpää ja antaa enemmän kuin pelkkä harjoitteiden tekeminen”* (opiskelija 4), *“rakenne oli hyvä. siirryttiin helposta vaikeampaan. Pelit aina loppuun – jotta pystyy arvioimaan kehitystä ja siirtää harjoitteet käytännön peliin”* (opiskelija 5), *“rakenne on ollut hyvä. Pikku hiljaa käyty asioita läpi jotka ovat tunnin pääkohtia, ja niitä on hyvin upotettu pelin sisään”* (opiskelija 7), *“hyvin rakennettu alkutekijöistä vaikeampiin asioihin. Ryhmän taitotaso hyvin huomioitu”* (opiskelija 9) ja *“tuntien rakenne on ollut monipuolinen ja hyvin opettavainen. On ollut hyvin pelinomaista mistä pidän”* (opiskelija 10).

Opiskelijoiden käsitykset lajitaitojen oppimisesta kognitiivisen taitojen oppimisen mallin mukaisesti olivat positiiviset ja selkeästi oppimisen malli koettiin mielekkääksi tavaksi oppia taitoja vaikkakin kyseisessä taitojen oppimisen mallissa korostuu pelikäsitteiden oppiminen liikuntataitojen oppimista enemmän. *“Pelissä ja pelisovelluksissa pääsee heti harjoittelemaan käytännössä taitoja ja haastamaan itsensä eri tavalla”* (opiskelija 4), *“on ollut tosi mielekästä, että oppiminen on tapahtunut pääosin vain pelaamisen kautta. Pienpelit on ollut hauskoja ja*

on oppinut paljon uutta” (opiskelija 6) ja “harjoitteet olivat mielenkiintoisia ja motivoivia, sillä suurin osa harjoitteista tehtiin pelin omaisesti” (opiskelija 9).

Opiskelija 8 koki kuitenkin tärkeäksi perustaitojen harjoittamisen perinteisellä tavalla ja oli sitä mieltä, että perustaitoja olisi pitänyt käydä perusteellisemmin ja enemmän läpi, sillä se olisi vaikuttanut pelin sujuvuuteen: *“ensiksi olisi pitänyt harjoitella perustaitoja vähän paremmaksi. Kävimme hyvin perustaitoja läpi mutta turhan liian vähän. Enemmän perustaitoja olisi pitänyt päästä harjoittelemaan, sillä pelaamisesta olisi tullut kivempaa, eikä hirveätä sähläämistä”.* Lisäksi opiskelija 9 koki myös, että osittaiset tasoerot vaikuttivat pelaamisen mielekkyyteen: *“osa ryhmästä pelkäsi pelaamista, eikä siinä pysty pelaamaan toista vasten kunnolla vaan tulee helposti pelattua löysästi” (opiskelija 9).*

Pelikeskeisessä ja kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa opiskelija pystyy selkeästi huomaamaan oman taitotasonsa ja poimimaan osa-alueet, jossa hän tarvitsee vielä harjoittelua: *”huomaan missä voin kehittyä ja haluan kehittyä” (opiskelija 2).* Kyseisessä taidon oppimisen mallissa opiskelijoiden käsitys on, ettei omat lajitaidot kehittyneet tutkimusjakson aikana. Opiskelijoiden käsityksien mukaan pelikäsityksen pelilliset taidot ja tiedot puolestaan kehittyivät. Tämä on oleellista juuri kognitiivisen taidon oppimisen mallissa: *”opin kylläkin tekemään maaleja enemmän ja hakemaan maalille paikkaa. Pelitaidot muuten ovat edelleen melko heikot” (opiskelija 4).* Pelitaidoilla opiskelija tarkoitti salibandyn lajitaitoja.

Opiskelijoiden käsityksien mukaan pelilliset taidot kehittyivät muun muassa paikan hakemisessa, kommunikaatiossa, yhdessä toimimisessa ja havainnoinnissa. Pelikeskeisen ja kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa yhteistyö, yhteishenki ja yhtenäinen toiminta korostuvat. *“Olen kehittynyt huomattavasti paikan hakemisessa” (opiskelija 2), “kommunikaatio parantui vielä enemmän” (opiskelija 3), “joukkueessa toimiminen on kehittynyt. Yhdessä toimiminen on myös kehittynyt, mutta toisinaan taitavammat tyypit pyörittävät suurimmaksi osaksi toimintaa. Pelissä toimiminen on kehittynyt” (opiskelija 4), “havainnoin pelissä enemmän kuin yleensä” (opiskelija 9) ja “ekoista tunneista olen mennyt pelikäsityksen osalta eteenpäin enemmän ja olen oppinut hakemaan maalille paikkaa” (opiskelija 10).* Lisäksi opiskelija 9 koki, että pienpelit ovat kehittäneet nopean havainnoinnin

myötä kentällä toimimista: *“ehkä havainnoin pelissä enemmän kuin yleensä. Nopea toimiminen kentällä on kehittynyt pienen tilan pelin myötä”*.

Tutkimustuloksista nousi esille myös se, ettei opetustunneilla ollut mahdollisesti aina myöskään vaikutusta pelikäsitteeseen. Tämä saattoi johtua siitä, että kyseisellä opiskelijalla oli jo pelikäsitteellinen taito korkealla ennen tutkimusjaksoa. *”Pelikäsite on ok, joten se ei kehittynyt paljoa”* (opiskelija 5). Pelien kautta oppiminen oli opiskelijoiden käsityksien mukaan hyvä tapa opetustuntien toimintamuodoksi. *“Pelaaminen on mielestäni mukavampi tapa harjoitella lajitaitoa ja se motivoi, sillä jonkinlainen kilpailu on päällä”* (opiskelija 4), *“mielekkyyks oli korkealla kun harjoiteltiin pelien muodossa. Tiesin koko ajan mikä on tunnin teema. Todella mielekkään tuntuinen tunti, juuri pelin myötä. En kyllästynyt pelaamiseen erilaisten pelien myötä”* (opiskelija 9) ja *”pelaamalla kuitenkin voin kehittyä enemmän kuin jos olisimme tehneet vain harjoitteita. Sillä pelissä pitää tehdä itsekin ratkaisuja ja oppii virheistään”* (opiskelija 10).

9.5 Opiskelijoiden oma motivaatio salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa

Tutkimuskysymys: miten opiskelijoiden oma motivaatio heijastui salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa?

Tämän tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoituksena selvittää, miten opiskelijoiden oma motivaatio heijastui salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa. Opiskelijoiden motivaatioon vaikuttivat monet seikat. Motivaation kohottamisen ja nostamisen keinoiksi tutkimustuloksissa ilmeni pelaaminen, kilpailuvietti, tasavertaisuus ja onnistuminen. Opiskelijoiden motivaatiota nosti pääsääntöisesti kisailu, pelaaminen: *“pääsi itse paljon pelaamaan”* (opiskelija 3), *“erilaiset kilpailut ja muiden luoma ”paine” motivoi kun halusi onnistua toisten edessä. Joukkueessa haluaa yrittää ja tehdä aina parhaansa”* (opiskelija 4), *“pelit motivoivat harjoittelemaan ja yrittämään. Harjoitteet ja erilaiset pelisovellukset vaikuttivat yleisimmin positiivisesti motivaatiooni. Oli kiva kun pääsi pelaamaan suht paljon ja pääsi osallistumaan peliin niin sai enemmän irti”* (opiskelija 4), *“pienpeli toimi hyvin ja aktivoi*

yrittää täysillä. Harjoitteet olivat motivoivia kun kaikki pääsi osallistumaan” (opiskelija 5), ”motivaationi tunteihin oli heti siitä lähtien kun lukujärjestyksessä luki salibandy. Motivaatiota myös nosti se, että kaikki tietyllä tavalla odotti minun olevan melko hyvä lajissa. Joten oli näytönhaluja – oli minun vuoroni” (opiskelija 7) ja ”motivaatio oli huipussaan kun pelattiin ja haastettiin toisia. Motivaatio oli korkealla kun harjoiteltiin pelinomaisesti” (opiskelija 9).

Pienpelit motivoivat ja aktivoivat opiskelijoita. Erityisesti 1 vastaan 1 ja 2 vastaan 2 pelilliset harjoitteet olivat opiskelijoiden mukaan mielekkäitä. Mielekkyys heijastui varsinaisesti opiskelijoilla, jotka olivat taidollisesti taitavampia. *”Kilpailut ja 1 vs. 1 ja 2 vs. 2 pelit motivoivat. Koko ajan harjoiteltiin pelaamista” (opiskelija 7), “sain vääntää kaveria vastaan 1 vs. 1 tilanteissa” (opiskelija 8), “kisailu kavereita vastaan on aina mukavaa. Olen aina pitänyt 1 vs. 1 harjoituksista” (opiskelija 9) ja ”paria vastaan pelaaminen motivoi kun piti olla parempi kuin pari” (opiskelija 10). Opiskelijoilla joilla taidot eivät olleet hyvät, eivät myöskään pitäneet 1 vs. 1 harjoitteiden lisännen motivaatiota: “pelisovellukset vähensivät motivaatiotani salibandyn pelaamista kohtaan. Pelaaminen sovellutuissa peleissä tuntui huitomiselta ja turhautavalta” (opiskelija 2) ja “2 vs. 2 ja 1 vs. 1 eivät motivoineet, sillä oma taso oli huonompi kuin toisen ja pelistä ei tullut mitään” (opiskelija 5).*

Motivaatioon vaikuttivat positiivisesti myös peleissä olleet tasavertaiset joukkuejaot: *“hyvät joukkuejaot – tasavertaista” (opiskelija 6). Jo aiemmin todettu onnistuminen vaikutti myös motivaation tasoon. Lisäksi motivaation tasoa nosti monipuoliset harjoitteet, harjoitteiden suunnittelu sekä harjoitteiden ja toiminnan muuttaminen säännöllisesti: “itse sain motivaatiota onnistumisista” (opiskelija 3), “onnistuneet suoritukset, toiminnan muuttaminen säännöllisesti” (opiskelija 10), “monipuoliset ja mielenkiintoiset harjoitteet, joilla oli hyvin suuri merkitys motivaatiooni. Onnistumiset ja tekemisestä nauttiminen lisäävät motivaatiota” (opiskelija 11). Lisäksi opiskelija 10 koki motivaation lisääntyvän tuntien hyvästä suunnittelusta: “tuntien ollessa hyvin suunniteltu niin motivaatio kasvoi. Kun joku nähnyt vaivaa tuntien eteen silloin jaksaa itsekin paremmin yrittää tunneilla. Pelinomaiset harjoitteet lisäsivät motivaatiotani. En halunnut hävitä vastustajalle, enkä tuottaa pettymystä omalle joukkuekaverille”.*

Myös opetustuntien ilmapiirillä oli vaikutusta opiskelijoiden motivaatioon ja sitä kautta pelaamiseen. Ilmapiiriin koettiin vaikuttavan useasti kilpailullisuuden: *“motivaatioilmasto on ollut todella vaihteleva – välillä ärsyttävää ja turhauttavaa pelata itseään parempia vastaan. Osa ottaa pelit niin tosissaan, joten koko tunti aina ”taistelua” ja ilmapiiri kärsii. Ei ole motivoivaa epäonnistua jatkuvasti kun muut ovat taitavampia. Pelaaminen toisinaan kuitenkin motivoivaa kun kannustetaan ja yritetään onnistua yhdessä. Kilpailu kannustaa yrittämään joukkueen puolesta”* (opiskelija 4), *“tuntien ilmapiiri yleisesti hyvä mutta toisinaan toiset hermostuivat vähän liikaa koska kilpailuvietti on kaikilla kova”* (opiskelija 4) ja *“tuntien ilmapiiri oli hyvä. Tällöin harjoitteet tehtiin kunnolla”* (opiskelija 11).

Neutraalisti tai negatiivisesti pelillinen opetustuntien sisältö vaikutti seuravanlaisesti: *“ei vaikuttanut motivaatiooni mitenkään”* (opiskelija 2), *“tunneilla pelattiin vain pienpelejä. Onhan nekin kivoja mutta kaipaen itse ainakin enemmän erilaista toimintaa välillä, jotta ei olisi koko ajan samaa”* (opiskelija 8), *“motivaatio on ollut hyvä, paitsi silloin kun kaverille on sattunut loukkaantuminen”* (opiskelija 10). Lisäksi opiskelija 10 kertoi motivaation alentuneen kun onnistumisia ei tullut tai jos oma joukkue oli esimerkiksi häviöllä, *“ei niin mukavalta tuntui kun oltiin häviöllä tai kun joku joukkuelainen käskytti sinua”* ja *“kun vastustaja tekee maalin”*.

Yleisinä motivaation lisääjinä koettiin yhteistyö, onnistumisen kokemukset ja kehittyminen: *”yhteistyö joukkuekavereiden kanssa”* (opiskelija 10), *”saatiin onnistumisen kokemuksia ja välillä läikkyi ylikin, mikä on normaalia kun on kilpailuhenkinen ryhmä”* (opiskelija 7) ja *”harjoitteet lisäsivät motivaatiotani, koska niiden avulla tiesin kehittyväni”* (opiskelija 10).

Pelilliset tilanteet auttoivat ryhmää myös tutustumaan toisiinsa. Opiskelijat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, oppivat huomioimaan toistensa tunteita ja oppivat ymmärtämään tilanteita omasta ja muiden opiskelijoiden käyttäytymisestä. *”Huomasin myös tunneilta uusia piirteitä luokkalaisistani – he olivat hyvin kilpailullisia”* (opiskelija 11).

10 POHDINTA

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin, millaisia käsityksiä opiskelijoilla oli salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opetettaessa. Toiseksi tutkittiin, kehittyivätkö opiskelijoiden omat salibandyn lajitaidot opiskelijoiden omasta mielestä tutkimusjakson aikana. Kolmantena tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten salibandyn lajitaidot kehittyivät kognitiivisessa liikuntataitojen oppimisen mallissa, vaikkakin pääpaino on tässä oppimisen mallissa pelin ymmärtämisessä. Neljäntenä tutkimuskohteena oli opiskelijoiden motivaatio. Tässä tutkimuksessa tutkittiin, miten opiskelijoiden oma motivaatio heijastui salibandyn lajitaitojen oppimiseen pelillisesti opetettaessa.

Nostan pohdintani alkuvaiheeseen terminologian merkityksen. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa pohdin muun muassa terminologian selkeyttä tutkimusjoukon opiskelijoiden käsityksissä. Huoltani herätti muun muassa se, oliko tutkimusjoukon opiskelijoilla tarvittava ymmärrys tutkimusaineistossa esiintyvistä terminologiasta. Lähinnä pohdin sitä, ymmärsikö tutkimusjoukon opiskelija tutkimuksessa haettavaa ideaa terminologian mukaisesti. Päädyin teoriapohjan kautta siihen, että terminologia oli tutkimusjoukon opiskelijoilla tarvittavasti selvillä. Liikunnanohjauksen peruskurssin opetussuunnitelman (2013) mukaan: *”liikunnanohjauksen peruskurssilla opiskelija ymmärtää liikuntaan liittyvät perustiedot sekä käsitteet. Opiskelija osaa tarvittaessa soveltaa oppimiaan perustietoja ja käsitteitä käytännössä”*. Tämän pohjalta luotin siihen, että tutkimusjoukon opiskelijat kykenivät vastaamaan tutkimuksessa nousseihin kysymyksiin oikeanlaisesti. Tutkimusjoukon opiskelijat olivat koulutuksensa loppuvaiheessa.

Pro gradu -tutkimuksessani tutkittiin pääsääntöisesti käsityksiä. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että tutkimusjoukon opiskelijoiden käsityksiin vaikuttivat aiemmat kokemukset ja niiden tuomat käsitykset. Moilanen & Rähä (2010) ovat todenneet, että käsityksien ja kokemusten tutkiminen on osittain haastavaa. Kokemukset ovat pääsääntöisesti hetkellisiä ja niitä on toisinaan haastava ilmentää kielen avulla. Pysyvämpiä ja kielellisesti helpommin ilmaistavia ovat puolestaan käsitykset. Käsitykset voivat olla silti myös tiedostamattomia mikä tekee käsitysten ilmentämisestä kokemusten tapaisesti haastavaa.

Käsityksiin ja kokemuksiin tutkimusjakson aikaiseen toimintaan vaikuttivat tässä tutkimuksessa opiskelijan oma käsitys omista taidoista ja tiedoista, opiskelijan aiempi lajitaito, opiskelijan aiemmin kokemus salibandyn pelaamisesta, oma sisäinen motivaatio, ryhmä ja ryhmän dynamiikka, opetustyyli, opettaja ja opettajan rooli sekä opiskelijan henkilökohtainen jaksaminen ja vireystaso. Tutkijana pystyin kuitenkin nostamaan tutkimusaineistosta tutkimuskysymysten mukaisia tutkimustuloksia.

Tämä tutkimus osoitti, että kohdejoukkona olleet liikunnanohjauksen peruskurssin opiskelijat käsittivät kognitiivisen taitojen oppimisen mallin ja pelillisen toiminnanmuodon monipuolisena, osallistavana ja positiivisena. Yleisesti kuvattuna pelillinen toiminta ja pelaaminen käsitettiin sekä koettiin mukavana toiminnanmuotona opetustunneilla. Tutkimusjoukon opiskelijat kokivat saaneensa opetuksessa onnistumisen tunteita ja opetus koettiin hauskana, aktivoivana ja monipuolisena. Tähän käsitykseen vaikuttivat tämän tutkimuksen mukaan luultavammin pelillisuus, pelillisten harjoitteiden määrä sekä vaihtelevat ja aktivoivat pelilliset harjoitteet. Lisäksi positiivisiin käsityksiin vaikuttivat aiemmat positiiviset kokemukset salibandysta. Tämä tutkimustulos on linjassa myös hypoteesin kanssa, jonka mukaan opiskelijat toivovat palloilun opetustunneilla usein pelillisyyttä ja peliä. Perinteiden taidon opetuksenmalli koetaan opiskelijoiden keskuudessa usein tylsänä opetuksenmuotona. Oman käsitykseni mukaan ja nyttemmin myös tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat kognitiivisen taitojen oppimisen mallin ja pelillisyyden aktivoivana, motivoivana ja mielenkiintoisena toiminnanmuotona liikuntatunneilla. Tämä tutkimustulos oli linjassa siis myös tämän oletetun hypoteesin kanssa.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden käsitykset omien lajitaitojen kehittymisestä pelillisesti opettaessa vaihtelivat opiskelijakohtaisesti. Suurin osa opiskelijoista ei kokenut omien lajitaitojensa kehittyneen suoranaisesti tutkimusjakson aikana. Syyksi kehittymättömyydelle saattoi olla muun muassa taitotason jo aiempi korkea taso, kriittisyys omien taitojen arviointia kohtaan, harjoitteiden haastamattomuus, motivaation puute ja tutkimusjakson lyhyt ajankohta. Nämä edeltävät asiat huomioon ottaen lajitaitojen kehittäminen voidaan kokea haastavaksi, eikä lajitaitojen kehittymiseen ole mahdollisuutta.

Edeltävää tutkimustulosta voidaan peilata myös teoriapohjaan, jossa käsiteltiin motoristen perustaitojen sekä liikuntataitojen oppimista ja kehittymistä. Aiemmin tekstissä on todettu, että motorisia perustaitoja opitaan pääsääntöisesti varhaislapsuudessa. Varhaislapsuudessa opitut taidot vaikuttavat kuitenkin myös aikuisiän liikunnallisuuteen. (Kalaja & Jaakkola 2015, 196-197.) Tämä varhaislapsuudessa opittu liikunnallinen taito korostuu osittain myös tutkimusjoukon eriasteisissa taitotasoissa. Lisäksi tämä on yleisesti yhteydessä liikunnallisuuteen ja liikunnalliseen taitoon.

Tämän pro gradu -työn tutkimusjoukko oli kokonaisuudessaan motoristen perustaitojen suhteen viimeisessä eli viidennessä motoristen perustaitojen oppimisen vaiheessa. Tällöin motoristen perustaitojen osuus on lähinnä automatisoitunutta ja ihminen alkaa hyödyntää aiemmin opittuja taitoja. Tämä viimeinen vaihe kestää yläkoulu iästä aina elämän loppuun asti. Taitojen oppiminen vaatii kuitenkin harjoittelua niin määrällisesti kuin laadullisesti. Lisäksi toistojen määrää tarvitaan, jotta opittu taito automatisoituu (Kalaja & Jaakkola 2015, 196-197.) Toistojen määrään ja lajitaitojen vakiintumiseen vaikuttivat negatiivisesti tässä tutkimuksessa muun muassa tutkimusjakson ajallisesti lyhyt kesto.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukko oli liikuntataitojen oppimisen prosessissa osittain harjoittelun vaiheessa. Tässä vaiheessa oppija on motivoitunut harjoittelemaan ja ymmärtämään taidon kokonaisuuden. Tässä vaiheessa taidon harjoittelussa tapahtuu muutosta ja suoritukset alkavat nopeutua, hioutua ja muistuttamaan toinen toisiaan. Osa tutkimusjoukkoa oli jo taidon oppimisen viimeisessä vaiheessa, jossa taidosta on tullut sujuva kokonaisuus ja taito tuotetaan automaattisesti. (Kalaja & Jaakkola 2015, 203-204.) Taitojen oppimisen taustalla vaikuttavat lisäksi yksilölliset erot perimässä, asenne, motivaatio, kykytekijät, oppijatyypit ja oppimistyyli (Jaakkola 2013, 166). Nämä yksilölliset erot nousivat esiin myös tämän tutkimuksen tutkimusjoukosta.

Opiskelijoiden käsitykset lajitaitojen oppimisesta kognitiivisen taitojen oppimisen mallin mukaisesti olivat positiivisia mutta kognitiivisen taitojen oppimisen malli koettiin kehittävän enemmän salibandyn pelikäsitystä ja pelin ymmärtämistä kuin salibandyn lajitaitoja. Pelikeskeisessä ja kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa opiskelija pystyy selkeästi

huomaamaan oman taitotasonsa pelin sisällä ja poimimaan osa-alueet, jossa hän tarvitsee vielä harjoittelua. Nämä puutteelliset osa-alueet ilmentyvät ja näkyvät muun muassa pelissä. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.) Pelien kautta oppiminen oli opiskelijoiden käsityksien mukaan hyvä tapa opetustuntien toimintamuodoksi vaikkakin lajitaitojen oppiminen ei ollut tässä mallissa kovin esillä. Tämän tutkimuksen mukaan kognitiivinen liikuntataitojen oppimisen malli ei ole siis lajitaitojen oppimisen kannalta oleellisin malli. Lopputuloksena voin tämän tutkimustuloksen nojalla todeta, että lajitaitojen oppimiseen tarvitaan sekä perinteistä liikuntataitojen oppimisen mallia, että kognitiivista taitojen oppimisen mallia. Se kumpaa taitojen oppimisen mallia opetuksessa käytetään, on riippuvainen opettajasta, opettajan valitsemasta opetustyylistä sekä oppijasta. Keltikangas-Järvinen (2006) toteaa, että jokainen oppija on yksilö. Yksilöt oppivat asioita erilaisilla oppimis- ja opetustyylien välityksellä.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden pelikäsitys puolestaan kehittyi. Tämä on oleellista juuri kognitiivisen taidon oppimisen mallissa. Opiskelijoiden käsityksien mukaan pelilliset taidot kehittyivät muun muassa paikan hakemisessa, kommunikaatiossa, yhdessä toimimisessa ja havainnoinnissa. Tutkimustuloksista nousi esille myös se, ettei opetustunneilla ollut mahdollisesti aina myöskään vaikutusta pelikäsitykseen. Tämä saattoi johtua siitä, että kyseisellä opiskelijalla oli jo pelikäsityksellinen taito korkealla ennen tutkimusjaksoa. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.)

Teoriapohjasta käy myös jo aiemmin ilmi, että kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa oppiminen perustuu pelin ymmärtämiseen. Lisäksi oppiminen perustuu kokonaisharjoitteluun, jossa pyritään harjoittamaan reaali-ilanteen mukaisia harjoitteita. Tässä mallissa pyritään myös yhdistämään tekniikkaa ja taktiikkaa. (Kalaja & Jaakkola 2015, 200.) Pelikeskeisen pelien opettamisen keskeisenä ajatuksena on, että pelatessa oppija joutuu pohtimaan jatkuvasti päätöksen tekoa ja oivaltamista, esimerkiksi syötäkö vai kuljetäkö? Oppijan on kyettävä tekemään ratkaisunsa oikeaan aikaan ja oikealla hetkellä. (Numminen & Laakso 2001, 73.) Tämä vaikutti varmasti tutkimusjoukon käsityksiin siitä, että pelikäsityksen pelilliset taidot ja tiedot kehittyivät.

Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että opiskelijoiden motivaatioon vaikuttivat monet seikat. Motivaation kohottamisen ja nostamisen keinoiksi tutkimustuloksissa ilmeni pelaaminen, kilpailuvietti, tasavertaisuus ja onnistuminen. Opiskelijoiden motivaatiota nosti pääsääntöisesti kisailu ja pelaaminen. Tutkimustuloksista käy ilmi, että mielekkyys heijastui varsinaisesti opiskelijoilla, jotka olivat taidollisesti taitavampia. Opiskelijoilla joilla taidot eivät olleet hyvät, eivät myöskään kokeneet kilpailullisten harjoitteiden lisänneen motivaatiota. Tämän tutkimuksen tutkimustuloksista nousi esille myös, että motivaatioon vaikuttivat positiivisesti myös peleissä olleet tasavertaiset joukkuejaot ja yhdenvertaisuus. Liukkosen ym. (2007) mukaan motivaatioilmastoon vaikuttavat oleellisesti kaikki ne henkilöt, jotka ovat läsnä oppimistilanteessa. Näitä henkilöitä voivat olla muun muassa oppija itse, muut oppijat, opettaja ja vanhemmat.

Tämän tutkimuksen mukaan myös onnistumisen kokemukset vaikuttivat motivaation tasoon. Yleisinä motivaation lisääjinä koettiin positiivinen ja kannustava yhteistyö, onnistumisen kokemukset ja kehittyminen. Onnistumisen kokemukset liitettiin vahvasti myös itseluottamuksen kasvuun. Onnistuminen, rohkeus ja itseluottamus olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Lisäksi näiden kolmen yhteyteen liittyi myös yrittäminen. Yrittäminen lisääntyi onnistumisen kokemuksen myötä, ja tämän seurauksena myös rohkeus lisääntyi. Jaakkolan (2010) mukaan liikuntataitojen oppimisen taustalla on useita kognitiivisia eli tiedollisia tekijöitä. Liikuntataitojen oppimisesta tehty tutkimus osoittaa, että kognitiivinen ja fyysinen oppiminen tapahtuu osittain samojen mekanismien ja tapahtumien kautta, noudattaen samoja piirteitä. Fyysisen taidon kehittyessä, prosessoidaan myös tiedollista osa-aluetta. Esimerkiksi kun oppijan liike harjaantuu ja liikkeestä tulee aiempaa sujuvampaa ja tehokkaampaa, kehittyä oppija myös tarkkavaisuudessa, havaitsemisessa sekä päätöksenteossa. Tämän taustalla on tärkeänä tekijänä motivaatio.

Jaakkolan (2010) mukaan motivaatio on ärsyke joka saa meidät tavoittelemaan erilaisia sisältä tai ulkoapäin tulleita tavoitteita. Motivaatiolla on kaksi oleellista merkitystä. Ensimmäinen se toimii energian lähteenä toiminnalle ja toisena se suuntaa meidän käyttäytymisistä. (Jaakkola 2010, 117-118.) Tämä selittää tämän tutkimuksen tuloksista nousseen rohkeuden ja yrittämisen lisääntymisen. Motivoitunut opiskelija yrittää enemmän, pysyy mukana toiminnassa, suoriutuu paremmin ja sitoutuu tehtävään (Jaakkola 2010, 118).

Pelikeskeisen ja kognitiivisen taitojen oppimisen mallissa yhteistyö, yhteishenki ja yhtenäinen toiminta korostuvat. Tässä tutkimuksesta nousee myös, että pelilliset tilanteet auttoivat ryhmää myös tutustumaan toisiinsa. Opiskelijat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, oppivat huomioimaan toistensa tunteita ja oppivat ymmärtämään tilanteita omasta ja muiden opiskelijoiden käyttäytymisestä. Toiminnallisen ja yhteistoiminnallisen opetuksen tarkoituksena onkin juuri yhteistyön ja vuorovaikutuksen lisääminen. Saloviitan (2006) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa on kyse siitä, miten ryhmä saadaan toimimaan aktiivisesti ja vuorovaikutteisesti yhdessä. Tähän vaikuttavat suora vuorovaikutus, jossa osallistujat ottavat vuorovaikutusta kasvotusten. Yksi osa yhteistoiminnallista oppimista on juuri positiivinen keskinäisriippuvuus. Se tarkoittaa oppijoiden yhteistä tekemissä hyvässä yhteistyössä.

Numminen & Laakso (2001) toteavat, että peli keskeinen pelien opettamisen tapa antaa mahdollisuuden myös taidollisesti heikoimmille oppijoille. Tapa on kaikkia oppijoita osallistava ja korottaa motivaatiota, koska keskiössä on peli. Jokainen osallistuja saa kokemuksia ja tuntee kuuluvansa peliryhmään. Lisäksi tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto tukee oppijan sisäistä motivaatiota edistämällä luontaista tarvetta kokea pätevyyttä, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on liikunnanopetuksen kannalta suositeltavaa juuri tämän positiivisen, kokeilevan ja myönteisten toimintatavan vuoksi. (Liukkonen ym. 2007 160-164.)

Tämän pro gradu -tutkimuksen tuloksia ei ole peilattu aiempiin tutkimuksiin. Vastaavia tutkimuksia ei juurikaan ole aiheesta tehty. Tutkivana opettajana onnistuin ohjaamisessa, opetuksen järjestämisessä ja kannustamisessa hyvin. Harjoitteiden vaativuustaso ja opetusmenetelmien käyttö onnistui minulta tutkivana opettajana tulosten suunnassa kohtalaisesti.

10.1 Tutkimuksen arviointi, luotettavuus ja kriittisyys

Laadullisen tutkimuksen arviointi on haastavaa sen vapauden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi vapaasti liikkua edestakaisin tutkimusaineiston, aineiston analyysin ja tehtyjen tulkintojen välillä. Laadullisen tutkimuksen analyysissä tutkijalla on apunaan vain

omat ennakko-oletukset ja teoreettinen oppineisuus, jonka pohjalta tutkija pyrkii säilyttämään tutkimuksensa luotettavuuden. (Eskola & Suoranta 2008, 208.)

Tieteellinen teksti pitää sisällään aina olettamuksen tietyistä asioista sekä epäilyn ja luotettavuuden kysymyksen. Luotettavuus teoreettista tekstiä ja tutkimusta kohtaan nousee esiin juuri tieteellisessä ja tieteenksi tituleeratussa tekstissä. Luotettavuuden kriteerit ovat tutkijayhteisöjen keskinäisiä sopimuksia, jotka pitävät sisällään tietyn yhtenäisyyden lähestymistavasta, teoriasta, metodista ja näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustuloksia vertaillaan tai niitä pohditaan usein oman kokemusmaailman kautta. Arviointi ei voi kvalitatiivisessa tutkimuksessa kuitenkaan nojata omaan kokemukseen vaan laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi on, että tutkija itse koetaan avoimena tutkimusvälineenä. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen arviointi koostuu koko tutkimusprosessista. (Eskola & Suoranta 2008, 209-210.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös käytetyn logiikan perusteella. Tutkimuslogiikka pitää sisällään tutkimustekstin ja tutkimuksen käytännön. Tutkimusteksti kuvaa tarkasti tutkimuskäytänteitä ja sitä, miten tutkimusaineisto on kerätty sekä sen jälkeisiä tapahtumia. (Eskola & Suoranta 2008, 212-213.) Pätevyydellä voidaan arvioida myös tutkimuksen luotettavuutta. Pätevyys voidaan jakaa kahteen osaan, sisäiseen- ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäinen pätevyys viittaa tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritelmien yhtenevyyteen. Sisäinen pätevyys ilmentää tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallintaa. Ulkoinen validiteetti puolestaan heijastaa tehtyjen tulkintojen, johtopäätösten sekä aineiston välisten suhteiden voimakkuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 213.)

Tutkimuksen käynnistyminen kesti aiheen valinnan vaikeuden ja aiheen puutteen vuoksi pitkään. Tutkimusaiheen löydyttyä, löysin kuitenkin kiinnostuksen tutkimukseen nopeasti. Tutkimuksen edetessä eteeni nousi kuitenkin monia kysymyksiä tutkimuksen aiheen rajauksesta, tutkimuksen etenemisestä ja menetelmien valinnoista. Näihin mieltäni askarruttaviin kysymyksiin pyrin saamaan selvyuden muun muassa alan kirjallisuudesta. Ennen varsinaista tutkimuksen alkua, pohdin ettei minusta olisi varsinaisesti tutkijaksi. Sain kuitenkin huomata tutkimuksen edetessä, että tutkimuksen työstäminen olikin mielenkiintoista ja

ajatuksia avartavaa. Tutkimuksen tekeminen oli niin sanottu ”uusi askel” opintopolkuni varrella.

Valitsin tutkimuskysymykseksi neljä erilaista kysymystä, joihin pyrin tutkimuksessani saamaan vastauksen. Tutkimuskysymykseni liittyivät osittain toisiinsa mutta pohdin olisiko minun pitänyt rajata tutkimuskysymyksiä selkeästi joko lajitaitojen kehittymiseen ja oppimiseen, opetusmenetelmiin tai sisäisen- ja ulkoisen motivaatioon vaikutukseen opiskelijoihin. Tutkimuskysymyksien rajaus olisi helpottanut luultavasti myös tutkimusjoukon toimintaa siinä määrin, ettei heidän olisi tarvinnut pohtia omia tuntemuksia ja käsityksiään monesta eri osa-alueesta. Tällöin aiheen rajaus olisi vaikuttanut myös tutkimuksen aiheen selventämisen helppouteen esittäessä sitä tutkimusjoukolle.

Aineiston keräysvaiheessa itselleni nousi ajatuksiin useita pohdinnan kohteita. Ajatuksiini nousi jo tutkimuskysymyksiä asetellessani, tiesinkö todella mitä tutkimuksessa tutkin? Mikä on todellinen tutkimuksen kohde? Ja mitä minun tulisi tutkimukseen liittyvistä asioista tietää? Toisena oleellisena ajatuksena oli se, miten saisin tutkimusjoukon opiskelijat ymmärtämään, mistä tutkimuksessa on kyse. Selvitin edellä mainitut haasteet ja tutkimuskysymykset muokkautuivat lopulliseen muotoonsa. Tämä selvensi ja auttoi minua tutkijana etenemään tutkimuksessa. Tätä kautta sain myös selvennettyä tutkimuksen tarkoitusta tutkimusorientaatiossa opiskelijoille. Tutkimusorientaatiossa selvensin opiskelijoille tutkimuksen tarkoitusta sanallisesti ja kirjallisesti. Tutkimuslomakkeiden vastaustuokiassa oli avattu lisäksi sanallisesti oleellisia tietoja muun muassa salibandyn lajitaidoista ja niiden merkityksestä, pelistä ja pelillisyydestä sekä pelikäsityksen terminologiasta. Tästä huolimatta minulle jäi toisinaan tunne, ettei tutkimusjoukon opiskelijat aina käsittäneet terminologian merkityksiä. Näihin varmasti vaikuttivat opiskelijoiden aiemmat kokemukset ja käsitykset salibandystä sekä lajitausta. Tutkimusjoukko oli lajitaustaltaan ja lajokokemukseltaan hyvin heterogeeninen joukko. Terminologiaa olisi voinut tuoda enemmän esille alkuorientaatiossa mittaamalla tutkimusjoukon käsitykset terminologiasta ennen tutkimusjakson alkua. Lisäksi terminologiaa olisi voitu käyttää enemmän kirjallisesti esimerkiksi kyselylomakkeissa. Tällä tarkoitan muun muassa sitä, että kyselylomakkeissa olisi voinut olla vielä kirjallinen kehyskertomus.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Nämä kolme luotettavuuden käsitettä ovat uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistuvuus. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan ja tutkittavien käsitteet, käsitteellistykset ja tulkinta vastaavat toisiaan. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimustulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin olisi mahdollista tietyin ehdoin, vaikkei yleistyksiset olisivatkaan mahdollisia. Vahvistuvuus tarkoittaa puolestaan sitä, että tehtyihin tulkintoihin haetaan vahvistusta aiemmista tutkimustuloksista. (Eskola & Suoranta 2008, 211-212.) Tutkimusta arvioidaan kuitenkin tutkimusraportissa esitettyjen tietojen mukaisesti. Tutkimuksessa esiintyvien väitteiden perusteltavuus ja totuudenmukaisuus ovat perimältään tutkimuksen arvioinnin taustalla. (Eskola & Suoranta 2008, 212.)

Tutkijan tulee varautua myös siihen, että hänen aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyys, analyysin kattavuuteen, arviointiin ja toistettavuuteen kiinnitetään huomiota arvioinnissa. Tutkijan tulee osata perustella ja ikään kuin puolustaa omaa aineiston merkittävyyttä ja merkitystä. (Eskola & Suoranta 2008, 214.) Tutkijan tulee myös varautua siihen, että hänen tulkintansa hyväksytään tai riitautetaan (Eskola & Suoranta 2008, 217).

Tutkijana minun olisi pitänyt rakentaa tai käyttää jotakin valmista käsityksien mittaamiseen tarkoitettua mittaristoa. Mittaamiseen olisi voinut käyttää mittaria, jotta olisin saanut tutkijana varmuuden siitä, miten opiskelijat käsittävät esimerkiksi terminologisesti pelin, pienpelin, salibandyn lajitaidot tai mitä pelikäsitys tutkimusjoukon henkilöiden mielestä tarkoittaa. Muun muassa pelikäsitys on hyvin laaja käsite ja se pitää sisällään erilaisia asioita pelin taktiikasta ja tekniikasta. Pelikäsitksen ymmärtämiseen vaikuttavat vahvasti salibandyn kokemustausta. Käsitysten mittaamiseen ei tässä tutkimuksessa käytetty mittaristoa ja tulkinnat kohdejoukon käsityksistä jäävät löyhemmäksi ja vastuu käsityksien selventämiseen jää tutkijalle ja osittain myös tutkimusjoukon opiskelijalle. Tutkimusjoukon opiskelija määrittää omien käsitystensä kautta sen, miten hän tahtoo tutkijan itsensä ymmärtävän.

Yleisesti katsottuna käsitykset ja kokemukset kulkevat niin sanotusti ”käsikädessä”. Käsitukset liittyvät omiin kokemuksiin ja oma käsitys voi vaikuttaa esimerkiksi tulevaan kokemukseen. Käsitysten mittaaminen ja todellisuuden selventäminen ovat haastavia. Jokainen

tutkimusjoukon opiskelija on yksilö ja hänen kokemus- ja käsitysmaailmansa on yksilöllinen. Kokemukseen ja käsitykseen vaikuttavat aiemman lajitaustan lisäksi yksilön temperamentti, opettajan rooli opetustilanteessa sekä opiskelijan ja opettajan välinen suhde.

Tutkimusaineiston keruumenetelmissä olisin voinut tarkentaa tutkimuslomakkeiden kysymyksiä. Vaikkakin käytin puolistrukturoidunlomakkeen teemallisia avoimia kysymyksiä, olisin voinut rakentaa kysymykset yksityiskohtaisemmin. Kysymykset antoivat nyt mahdollisuuden vastata laajasti oman kokemuksen ja käsityksen kautta. Tähän vastausten laajuuteen vaikuttivat aiemmin pohtimani terminologian ymmärrys.

Tutkimusjoukon opiskelijat olisivat voineet täyttää kehittymisen seurantaan päiväkirjan kirjoittamista koko tutkimusjakson ajan. Tämän tutkimuksen aikana opiskelijat täyttivät dokumenttiaineiston vasta tutkimusjakson päätyttyä. Jos kirjoittamista olisi tapahtunut koko tutkimusjakson ajan, olisin voinut saada tutkijana tarkempaa ja tiivistetympää tietoa opiskelijoiden tuntemuksista, käsityksistä, kehitymisestä ja motivaation tasosta.

Tutkimuksessa peilattiin lajitaidon oppimista, kohdejoukon motivaation ja pelillisen opetustyylin vaikutusta toisiinsa. Tutkimuksessa ei pohdittu lainkaan muun muassa vuorokauden ajan, temperamenttipiirteiden tai ryhmädynamiikan vaikutusta tutkimustuloksiin. Keltikangas-Järvinen (2006) on pohtinut temperamenttipiirteiden vaikutusta esimerkiksi koulumenestykseen. Myös vuorokauden ajalla saattanee olla yhteyksiä opiskelijoiden motivaatioon ja vireystasoon. Tällöin opetustuntien ajankohdallista tilaa opiskelupäivän aikana olisi pitänyt pohtia ja se olisi pitänyt vakioida tapahtumaan ajallisesti samaan aikaan.

Tutkijana minun olisi pitänyt selvittää myös opiskelijoiden varsinaisten lajitaitojen taso ennen tutkimuksen alkua sekä lopullinen tila tutkimuksen jälkeen. Fyysisten lajitaitojen testaaminen ennen tutkimusjaksoa olisi tuonut selkeyttä myös lajitaitojen kehittymisen analysointiin tutkimusjakson loputtua. Täten todellista kehittymistä oltaisiin voitu peilata opiskelijoiden käsityksiin lajitaitojen kehitymisestä. Joskin tässä tilanteessa tulee myös huomioida, että tutkimusjakso oli ajallisesti lyhyt ja opetustunteja oli määrällisesti vähän. Salibandyn lajitaitojen todellinen kehittyminen oli lähes mahdotonta tämän ajanjakson ja opetustuntien

puitteissa. Liikuntataitojen oppiminen vaatii toistoja ja ajallisesti pidemmän ajanjakson, joten minun olisi pitänyt tutkijana ymmärtää tämä ja pidentää ajanjaksoa vähintään kahden kuukauden mittaiseen periodiin sekä lisätä opetustunteja seitsemästä tunnista lähes kahteenkymmeneen. Jotta olisin tutkijana voinut maksimoida lajitaitojen kehittymisen kohdejoukolla, olisin voinut tutkijana antaa opiskelijoille mahdollisuuden lajitaitojen harjoittamiseen vapaa-aikana. Tällöin olisin antanut kohdejoukolle niin sanottuja kotitehtäviä, jotka olisivat liittyneet opetustunnilla käytyyn teemaan ja lajitaitoon.

Aineiston keräsin tutkimusjoukon opiskelijoilta. Tämän lisäksi olisin voinut tehdä omaa havainnointipäiväkirjaa opiskelijoiden kehittymisestä ja motivaation ilmenemisestä sekä opetustuntien ilmapiiristä opetustuntien aikana. Lisäksi mietin varsinaisen haastattelun käyttöä aineistonkeruumenetelmänä. Olisiko henkilökohtainen haastattelu tuonut opiskelijoiden käsityksistä enemmän tietoa esille? Olisiko henkilökohtainen haastattelu ollut spesifimpi ja selkeämpi tutkimuskysymysten esiin saamiseen?

Tutkimusjoukon ollessa määrällisesti pieni, minun olisi tutkijana pitänyt korostaa opetustunneilla osallistumisen tärkeyttä. Sairastumisille ja sen vaikuttaviin poissaoloihin en tutkijana voi itse vaikuttaa mutta muut erinäiset poissaolot olisi pitänyt pyrkiä minimoimaan, jotta jokaiselta opetustunnilta olisi tullut määrällisesti sama aineistomäärä. Minulla oli onneksi moninainen tutkimusaineisto, joten sain nostettua esille tutkimusaineistosta tarvittavan tiedon ja pystyin peilaamaan niitä toisiinsa.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan analysoida erilaisilla tavoilla ja analyyseistä voidaan tehdä loputtomia tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen aineistossa on kysymys ristiriidoista ja moninaisuudesta tulkintojen ja näkemysten välillä. (Eskola & Suoranta 2008, 217.)

10.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulee noudattaa tutkimusta tehdessään tieteellistäkäytäntöä. Hyvä tieteellinen käytäntö noudattaa rehellisyyttä, avoimuutta ja pyrkii suojaamaan yksilön henkilöllisyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132-133). Toimin tutkijana luotettavasti ja rehellisesti tutkimusta tehdessäni.

Noudatin rehellisyyttä tutkimusmenetelmien valinnan ja tutkimustulosten analysoinnin osalta. Toimin tutkijana avoimesti heti tutkimuksen alusta alkaen. Avoimuutta toin ilmi tutkimusjoukolle muun muassa tutkimuksen ja tutkimustavoitteiden muodossa. Pyrin tutkijana selventämään tutkimusjoukolle mistä tutkimuksessa oli kyse ja mitkä olivat tutkimuksen tavoitteet. Pyrin tutkijana käymään vuoropuhelua avoimesti kaksoisroolista huolimatta tutkimusjoukon kanssa. Tutkimusjoukolta pyydettiin asianmukaiset tutkimusluvut ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimusaineistoa käsittelin henkilöllisyyttä arvostaen. Tämä tarkoitti muun muassa sitä, ettei tutkimusjoukon opiskelijoiden henkilöllisyys paljastunut missään tutkimuksen vaiheessa. Myös tutkimustulosten esittämisessä pyrin siihen, ettei tutkimusjoukon henkilöllisyydet tulleet ilmi, vaan nimettömyys ja tunnistamattomuus säilyivät.

10.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämä pro gradu -tutkimus toteutettiin tutkimusjoukolle, jossa osallisena oli nuoria aikuisia. Myös tutkimusjakson ajankohta oli lyhyt. Tutkimusta tehdessäni mielenkiinto heräsi saman tutkimuksen toteuttamiseen lapsiryhmälle liikuntataitojen oppimisen näkökulmasta. Tällöin voisi poissulkea käsitykset. Olisi mielenkiintoista nähdä miten lajitaidot kehittyisivät pelillisen opettamisen kautta lapsilla. Ajallisesti tutkimusjakson tulisi olla huomattavasti pidempi.

Pohdin myös, miten tutkimusjoukon lajitaidot olisivat kehittyneet perinteisen taidon opetusmallin mukaisesti. Olisi ollut mielenkiintoista nähdä nykyaikaisen taitojen oppimisen mallin rinnalla verrokkijoukko. Tällöin toisen tutkimusjoukon opetustunnit etenisivät perinteiseen tyyliin ja verrokki tutkimusjoukon pelilliseen tyyliin. Täten käsityksiä, kokemuksia ja lajitaitojen kehittymistä voisi verrata toisiinsa.

Lisäksi pohdin olisiko liikunnallisilla kotitehtävillä ollut vaikutusta salibandyn lajitaitojen kehittymiseen? Olisiko liikunnallisilla kotitehtävillä ollut yhteyttä kehittymiseen ja olisiko se täten ollut yhteydessä motivaatioon? Tällainen tutkimus voitaisiin järjestää myös verrokkiryhmien mukaisesti. Tutkimustilanteessa koostettaisiin kaksi ryhmää, joista toinen

suorittaa kotitehtäviä ja toinen ryhmä ei suorittaisi. Tuloksissa voitaisiin verrata esimerkiksi yhteyksiä tutkimusryhmien välillä lajitaitojen kehittämisessä ja motivaation lisääntymisessä.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 178; 180.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 181-183.
- Edu 2018. Verkkopalvelu opetuksen ja oppimisen sekä niiden kehittämisen tuki. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.2.2018. <http://www.edu.fi/perusopetus/liikunta>.
- Edu 2018. Liikunnan opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 1–2, 3–6 ja 7–9. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.11.2018. https://www.edu.fi/ops2016_tukimateriaalit/liikunnan_opetuksen_tavoitteet.
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 72.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy. 137; 145; 151; 208-215; 217.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 26; 28.
- Gallahue, D.L. & Donnelly, C.F. 2003. Developmental physical education for all children. (4. painos) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 17-18.

- Hakkarainen, H. 2015. Urheilijaksi kehittyminen. Teoksessa K. Hämäläinen, K. Danskanen, H. Hakkarainen, T. Lintunen, K. Forsblom, S. Pulkkinen, T. Jaakkola, K. Pasanen, S. Kalaja, P. Arajärvi, T. Lehtoviita & J. Riski (toim.) Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 53; 63; 179-183.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 160.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. 162-173.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2010. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Hämäläinen, K. 2015. Lasten ja nuorten valmennuksen suomalaiset mallit. Teoksessa K. Hämäläinen, K. Danskanen, H. Hakkarainen, T. Lintunen, K. Forsblom, S. Pulkkinen, T. Jaakkola, K. Pasanen, S. Kalaja, P. Arajärvi, T. Lehtoviita & J. Riski (toim.) Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 24; 27.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: Bookwell Oy. 33; 41-42; 46; 48-50; 76-79; 80-82; 92-102; 117-118; 136-137.
- Jaakkola, T. 2013. Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 163-166.
- Jaakkola, T. 2015. Valmennuksen pedagogiikka ja didaktiikka. Teoksessa K. Hämäläinen, K. Danskanen, H. Hakkarainen, T. Lintunen, K. Forsblom, S. Pulkkinen, T. Jaakkola, K. Pasanen, S. Kalaja, P. Arajärvi, T. Lehtoviita & J. Riski (toim.) Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 141-142.

- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2015. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 317-320.
- Jaakkola, T., Liukkonen J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 17-19; 35; 164-166.
- Kalaja, S. & Jaakkola, T. 2015. Fyysisten valmiuksien ja ominaisuuksien kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen, K. Danskanen, H. Hakkarainen, T. Lintunen, K. Forsblom, S. Pulkkinen, T. Jaakkola, K. Pasanen, S. Kalaja, P. Arajärvi, T. Lehtoviita & J. Riski (toim.) Lasten ja nuorten hyvä harjoittelu. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 195-201; 203-204.
- Kalaja, T. & Kalaja, S. 2007. Fyysinen toimintakyky ja sen kehittäminen koululiikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. 249.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: WS Bookwell Oy. 73-75.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WS Bookwell Oy. 95.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: Bookwell Oy. 70.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. 8.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. 18-21

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tukia? fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell Oy. 28; 34.
- Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point. 9.
- Liikunnanohjauksen Peruskurssin (LPK) opetussuunnitelma 2013. Urheiluopistoyhdistys.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. 158-164.
- Lumela, P. 2007. Pallopelien perusteita. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. 331-333; 337-347.
- Niikko, A. 2010. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 237-239.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Kopijyvä Oy. 19-21; 70; 72-73; 75.
- Magill, R. 2007. Motor learning and control. Concepts and applications. New York. 3-5. 47.
- Metsämuuronen, J. 2003. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 167.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 108; 115.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: WS Bookwell Oy. 53-55.

Opetushallituksen julkaisu 2018. Koulutus ja tutkinnot. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 8.11.2018. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/vapaa_sivistystyo/liikunnan_koulutuskeskukset.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 7.2.2018. http://www.opetushallitus.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 190-191; 198-199.

Suomen Salibandyliitto ry 2018. Viitattu 27.3.2018. <http://salibandy.fi/salibandy-info/lajiesittely/salibandyn-esittely/>

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy. 10; 46-50.

Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.2.2018. http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/588Suomalaisten_fyysinen_aktiivisuus_netti.pdf.

Suomalainen koulutusjärjestelmä 2018. Minedu.fi. Viitattu 8.2.2018. <http://minedu.fi/documents/1410845/4267227/koulutusjarjestelma+1664px.png/176ed3c3-b039-4425-a239-52c44e3070bf?t=1488203219654>.

Telama, R. 2013. Saatesanat. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 10.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Painettu EU:ssa: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 107-110.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Painettu EU:ssa: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 132-133.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Painettu EU:ssa: Kustannusosakeyhtiö Tammi. 103-105; 107-109; 160.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: WS Bookwell Oy. 108.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos. 138-139.
- Väkevä, L. 2011. John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Juva: Bookwell Oy. 70-74.

LIITTEET

LIITE 1. Opetustuntien jälkeiset kyselylomakkeet tutkimusjoukon täytettäväksi.

Salibandy 11.4.2017

Käytännön opetus, 90 min.

Nimi:

Nainen 1 Mies 2

Kuivale tuntemuksiasi opetustunnin kulusta. Pyri vastaamaan kuitenkin seuraaviin kysymyksiin teemoittain:

1. minkä ajattelit olevan tunnin teema/aihe?
2. miten toiminta aktivoi motivaatiotasi?
3. mikä opetustunnin toiminnassa tuntui mukavalta, mikä ei niin mukavalta?

Salibandy 12.4.2017

Käytännön opetus, 90 min.

Nimi:

Nainen 1 Mies 2

Kuivale tuntemuksiasi opetustunnin kulusta. Pyri vastaamaan kuitenkin seuraaviin kysymyksiin teemoittain:

1. minkä ajattelit olevan tunnin teema/aihe?
2. miten toiminta aktivoi motivaatiotasi?
3. mikä opetustunnin toiminnassa tuntui mukavalta, mikä ei niin mukavalta?

Salibandy 26.4.2017

Käytännön opetus, 90 min.

Nimi:

Nainen 1 Mies 2

Kuivale tuntemuksiasi tunnin kulusta. Pyri vastaamaan kuitenkin seuraaviin kysymyksiin teemoittain:

1. minkä ajattelit olevan tunnin teema/aihe?
2. miten toiminta aktivoi motivaatiotasi?
3. mikä opetustunnin toiminnassa tuntui mukavalta, mikä ei niin mukavalta?
4. miltä omat lajitaidot tuntuivat suhteessa harjoitteisiin?

Salibandy 2.5.2017

Käytännön opetus, 90 min.

Nimi:

Nainen 1 Mies 2

Kuivale tuntemuksiasi tunnin kulusta. Pyri vastaamaan kuitenkin seuraaviin kysymyksiin teemoittain:

1. miten toiminta aktivoi motivaatiotasi?
2. mikä opetustunnin toiminnassa tuntui mukavalta, mikä ei niin mukavalta?
3. miltä omat lajitaidot tuntuivat suhteessa harjoitteisiin?

LIITE 2. Tutkimusjoukon kirjoittamien oppimispäiväkirjojen ja päiväkirjojen ohjeistukset.

Oppimispäiväkirja

Käsitykset ja kokemukset tunneilta 1-2 (11.4), 3-4 (12.4) ja 5-6 (19.4)

Nimi:

Nainen 1 Mies 2

Kirjaa opetustuntien käsitykset/kokemukset seuraavista teemoista vapain sanoin:

- a) om an taidon kehittyminen
- b) motivaatioilmasto
- c) opetustunnin rakenne ja opetustunnin rakenteen mielekkyys

Päiväkirja

Nimi:

Kirjoita noin 2 x A4 sivua vapaata pohdintaa pelillisistä salibandyn opetustunneista. Voit käsitellä tekstissä mm. seuraavia asioita teemoittain:

miten koit harjoitteiden vaikuttaneen motivaatioosi?
miten koit omien taitojesi kehittyneen tuntien aikana?
miten koit rohkeutesi kehittyneen osallistumisen osalta?
miltä tuntien ilmapiiri yleisesti mielestäsi tuntui?
kirjoita myös muita huomioitasi mm. motivaation ja taitojen oppimisen osalta.

Palautus 24.5.2017 klo 16 mennessä.

LIITE 3. Tutkimusjoukon tutkimuslupa keväältä 2017.

TUTKIMUSLUPA

Teen liikunnanopettajan työni ohessa liikuntakasvatuksen opintoja Jyväskylän yliopistossa (liikuntapedagogiikka). Pro gradu -tutkimusaiheeni liittyy läheisesti työhöni ja sen kehittämiseen. Teen pro gradu -tutkimukseen liittyen tutkimusta Eerikkilän Urheiluopistolla, liikunnanohjauksen peruskurssin opiskelijoilla. Pro gradu -tutkimuksen aiheeseeni liittyy vahvasti opiskelijoiden salibandyn lajitaidot, motivaatio ja pelikeskeinen opetusmalli.

Jotta voin toteuttaa tämän pro gradu -tutkimuksen, tarvitsen siihen tutkimusluvan teiltä. Lupa pitää sisällään minun käyttäen muun muassa tuottamiini oppimistehtäviä, pohdintoja ja tuotoksia aineistona pro gradu -tutkimuksessani. Tutkimukseen liittyen kerään aineistoa lomakehaastattelujen ja päiväkirja-aineiston muodossa keväällä 2017. Näissä aineistoissa selvitän muun muassa tutkimusjoukon käsityksiä salibandyn lajitaitojen kehittymisestä, motivaatiosta ja pelikeskeisestä opetusmallista.

Pyydän teiltä lupaa käyttää tuottamiini materiaaleja pro gradu -tutkimukseni materiaaleina. Kaikki tiedot ovat luottamuksellisia, yksittäinen opiskelija ei tule vastauksista tunnistetuksi. Tutkimuksessa mukana olleilla on heidän sitä pyytäessään oikeus lukea ja kommentoida häntä koskevaa aineistoa.

Toivon teidän vastaavan seuraavaan:

Nimi ja päivämäärä: _____ / ____ / 2017.

Ympyröi vastauksesi:

- 1) Annan luvan käyttää kirjallisia tuotoksiani tutkimusmateriaaleina rajoituksetta**
- 2) En anna lupaa käyttää kirjallisia tuotoksia tutkimusmateriaaleina**

LIITE 4. Ote analyysiyksiköiden taulukoinnista. Taulukointi teemoiteltu opetuskertojen ja teemojen mukaan.

	11.4	12.4	26.4	2.5	19.4 (pväk.)	pväkirja
<p>LAJITAI DOT VÄRI: VIHREÄ</p> <p>Miltä omat taidot tuntuivat suhteessa harjoituksiin?</p> <p>Oman taidon kehittyminen (käsitukset)</p>			<p>2: omat taidot olivat huonot</p> <p>6: tuli sellainen fiilis, että pärjäsin hyvin harjoitteissa ja omat taidot ehkä vähän kehittyi nyt, pystyin pitää palloa ja nostamaan katsetta ylös</p> <p>8: sain hyvää treenaamista omiin taitoihin, vähän kuin oisin ollut omissa treeneissä</p> <p>3: harjoitteet sopivan haastavia, taitotasolleni harjoitteet olivat aika helppoja mutta sopivan haastavia</p>	<p>2: parannettavaa on</p> <p>4: omat taidot olivat aluksi heikot mutta kehityn kokoajan ja lopussa tuntui, että oli jo parempi</p> <p>5: omat taidot vähän kehittyi harjoitteiden kuluessa, vaikkakin säbätaidot ovat aika huonot</p> <p>6: laukaiseminen ei ole oma vahvuus mutta pysyin mukana hommassa</p> <p>8: helppoja harjoitteita</p> <p>3: taidot olivat hyvät ja sopivat, haastetta oli sopivasti</p> <p>7: ihan hyvin tuntui menevän</p> <p>9: taitotasooni nähden harjoitukset olivat hyviä, vielä voisi tehdä vaativampia harjoitteita. Ryhmä huomioon ottaen harjoitukset olivat erinomaisia</p> <p>10: omat taidot kehittyvät kokoajan paremmaksi</p>	<p>4: olen oppinut joitakin uusia asioita mistä en ole ennen tiennyt, mutta taitoni ei ole mennyt vielä kovin eteenpäin. Pelissä toimiminen on kehittynyt, olen oppinut syöttämään tarkemmin, yksilönä en ole mielestäni vielä kovin taitava. Joukkueessa toimiminen on kehittynyt</p> <p>5: käsittääkseni vähäistä – pitäisi pelata enemmän, jotta kehittyisi. Pallon hallinta kehittyi vähän. Kehittyminen ei ollut mahdollista, sillä yleinen taso oli liian kova</p> <p>6: omat taidot pysyneet melko samalla tasolla. Mutta myös kehitystä oman taidon luottamiseen ja siihen vaikka ei ole kovin hyvä pelaaja voi pärjätä joukkuepelissä. Uskon, että hyvät mahdollisuudet kehittyä vielä tuntien edetessä</p> <p>8: taidot pysyneet samana</p> <p>3: omien taitojen ylläpitäminen oli hyvä, kommunikaatio parantui vielä enemmän</p> <p>7: pysynyt samana</p> <p>9: taitoni on pysynyt samassa. Ehkä havainnoin pelissä enemmän kuin yleensä</p> <p>10: ekoista tunteista on mennyt pelikäsityksen osalta eteenpäin ja teknisesti. Nopea toimiminen kentällä on kehittynyt pienen tilan pelin myötä</p>	<p>2: tuntien aikana huomasin kehittyväni hieman pallon käsittelyssä ja huomattavasti paikan hakemisessa pelikentällä. Opin kylläkin tekemään maaleja enemmän ja hakemaan maalille paikkaa. Pelitaidot muuten ovat edelleen melko heikot. Pelaamalla kuitenkin voin kehittyä enemmän kuin jos olisimme tehneet vain harjoitteita, sillä pelissä pitää tehdä itsekin ratkaisuja ja oppii virheistään. Olen melko kriittinen omien taitojeni suhteen ja oikeasti opin enemmän kuin itse tajuan</p> <p>5: vaikea arvioida, sillä aikaväli oli lyhyt. Ehkä pallonkäsittelytaidot kehittyivät hieman. Pallonkäsittelystä tuli pehmeämpää. Suurin osa osasi pelata säbää niin oli vaikeaa kehittää omia taitoja. Pelikäsitys on ok, joten se ei kovasti kehittynyt</p> <p>8: kävimme hyvin perustaitoja läpi mutta turhan liian vähän. Enemmän perustaitoja olisi pitänyt päästä harjoittelemaan, sillä pelaamisesta olisi tullut kivempää eikä hirveitä sähläämistä. Omat taidot eivät juurikaan kehittyneet. Taisin ehkä harhautuksissa kehittyä eniten tuntien aikana. Tietenkin kaikkia taitoja tuli harjoiteltua koko ajan tunneilla mutta minulla oli niin vahvat taidot jo kyseisistä harjoitteista kohtaan, että en kokenut niin vahvaa kehitystä</p> <p>3: taidot ensin ruosteessa pelaamattomuuden vuoksi mutta muutaman harjoitteen jälkeen taitoni palasivat ja pääsin kunnolla pelin makuun. Yleisesti ja pelillisesti taitoni pysyi samoina</p> <p>7: omien taitojen en kokenut menevän juurikaan eteenpäin, sillä omat taidot jo sillä pohjalla, että se vaatisi paljon enemmän tunteja ja kovempia vastuksia. Taitojen hiominen ihan perusteista on aina hyödyllistä, joten eivät menneet hukkaan nämä tunnit</p> <p>9: omat taitoni eivät juurikaan yhtään kehittyneet koska taitotasoni oli jo valmiiksi korkea. Toisaalta opin suojaamaan palloa...</p>

LIITE 5. Ote analyysiyksiköiden teemoittelusta tutkimuskysymysten mukaisesti.

<p>TUTKIMUS-KYSYMYS 1: VÄRI: PUNAINEN</p> <p>Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on salibandyn lajitaitojen oppimisesta pelillisesti opettaessa?</p>	<p>TOIMINTA JA OSALLISTUMINEN:</p> <p>3: kaikki pääsivät osallistumaan peleihin, hekin jotka eivät olleet salibandyä niin paljon pelanneet pääsivät hyvin peliin mukaan ja kehittyivät huomasti</p> <p>3: Kaikki pääsivät kokemaan onnistumisen tunteen</p> <p>6: oli paljon erilaisia juttuja niin se oli mukavaa</p> <p>6: oli tosi paljon toimintaa</p> <p>6: kokoajan aktiivinen toiminta</p> <p>6: pääsi itse koko ajan toimimaan eikä tarvinnut seisokella</p> <p>6: taas kaikki pääsi koko ajan osallistumaan ja se oli kiva</p> <p>6: on ollut niin paljon toimintaa ja kaikilla näytti olevan kiva, joten homma sujui välillä oikein mallikkaasti</p> <p>6: koko tunnin ajan kaikki pääsi osallistumaan, ei turhaa seisokelua tai odottelua</p> <p>6: oli paljon erilaisia harjoitteita</p> <p>6: mukavinta oli se, että oli toimintaa, eikä ylimääräistä puhumista – mentiin suoraan asiaan</p> <p>7: kaikki osallistui ja kaikilla näytti olevan kiva, joten homma sujui välillä oikein mallikkaasti</p> <p>8: kaikki pääsi pelaamaan</p> <p>9: on todella kiva, että loukkaantuneetkin henkilöt pystyvät osallistumaan</p> <p>9: Pääasia että kaikilla olisi hauskaa</p> <p>PELI:</p> <p>2: tunnin kulku, pienpelit tuntuivat hyvälle</p> <p>2: pelaaminen oli kivaa</p> <p>2: kunnan pelejä olisi voinut olla enemmän.</p> <p>3: pelit olivat hauskoja, paljon vauhtia, syke nousi</p> <p>3: erilaiset harjoitteet ja pelisovellukset olivat hauskoja ja nopeutta oli paljon</p> <p>4: mukavaa oli pelit</p> <p>5: pienpelit ja pelit oli kivoja</p> <p>5: pienpelit oli kivoja</p> <p>5: ei kivaa 1 vs 1 koska pari osasi pelata paremmin</p> <p>6: paljon erilaisia pienpelejä</p> <p>6: alussa osa pelasi ”rajusti” jonka vuoksi itse varovaisemmin</p> <p>7: koko ajan harjoiteltiin pelaamista</p> <p>7: pelit on kivoja</p> <p>8: ei niin mukavaa ku yksi vastustaja on niin ylivoimainen ja se menee vaan itse, ja se pelasi niin kovaa, pelissä otettiin niin kovaa</p> <p>8: oli jälleen kova kontakti ja tuli paljon loukkaantumisia</p> <p>9: kaikki ei hallitse mailaa vielä joten oli aika huitomista</p> <p>9: osa pelimuodoista hieman outoja itse pelin kannalta mutta niillä keskityttiinkin yksilön taitojen hiomiseen</p> <p>10: pelin omainen harjoitus</p> <p>10: pienpelit lisänneet toistoja ja tullut varmuutta pallon kanssa</p> <p>OPETUS:</p> <p>2: kaikki tuntui mukavalta</p> <p>2: tuntemus: energinen ja opettava</p> <p>3: oli hauskaa kokemuksena</p> <p>3: tosi hauskaa, onnistumisen tuntemukset</p> <p>3: Tunneista jäi hyvä mieli minulle, kuten varmasti myös muille</p> <p>5: kaikki oli kivaa</p> <p>5: kaikki oli mukavaa</p> <p>5: pelinkautta oppiminen oli hauskeempaa kuin perinteiseen tyyliin verraten jos perustaidot ovat kunnossa. Jos palloa ei hallitse pelin kautta oppiminen voi olla turhauttavaa.</p> <p>6: tasoerot ei ole tullut niin vahvasti esille tällaisessa opetustyyliissä</p> <p>4: m.ilmasto on ollut todella vaihteleva – välillä ärsyttävää ja turhauttavaa pelata itseään parempia vastaan, osa ottaa pelit niin tosissaan joten koko tunti aina ”taistelua” ja ilmapiiri kärsii. Pelaaminen toisinaan kuitenkin motivoivaa kun kannustetaan ja yritetään onnistua yhdessä. kilpailu kannustaa yrittämään joukkueen puolesta</p> <p>7: kaikki tuntui erittäin kivalta</p> <p>7: mikään ei ollut eikä tuntunut turhalta</p> <p>7: tuntien ilmapiiri oli hyvä</p> <p>8: tunnit kokonaisuutena oli ihan hauskoja ja parin kanssa erilaiset jutut oli kivoimpia</p> <p>8: tunnit yksi toistoiset ja tylsiä</p> <p>9: kaikki oli mukavaa. Pidin tunneista</p> <p>9: aina löytyy parannettavaa mutta nämä tunnit oli lähes täydellisiä resursseihin nähden. tunnit olivat parhaita salibandy tunteja missä olen koskaan ollut ja sain paljon hyviä uusia pelejä tietoon mitä voin itsekin käyttää tulevaisuudessa tunteja vedellessä</p> <p>9: kaikista tunneista jäi hyvä maku suuhun</p> <p>10: yhteistyö joukkuekavereiden kanssa</p> <p>11: tunneilla hyvä ja positiivinen tunnelma</p>
--	--