



Koskela Tomi

Sosioemotionaalinen näkökulma reaaliaineiden opettajien tulkintoihin toiminnallisesta oppimisesta yläkoulussa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajan koulutusohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sosioemotionaalinen näkökulma reaaliaineiden opettajien tulkintoihin toiminnallisesta oppimisesta yläkoulussa (Tomi Koskela)

Pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2018

Suomalaisten lasten ja nuorten liikkumattomuus on kasvava ongelma. Istuminen on nostettu yhdeksi merkittäväksi kansanterveyttä vaarantavaksi tekijäksi. Toiminnalliset, liikettä ja liikumista hyödyntävät opetustavat ovat keino vähentää istumista kouluissa. Tällaisten toiminnallista oppimista hyödyntävien opetusmenetelmien tavoitteena on oppimisen tukemisen lisäksi fyysisen aktiivisuuden lisääminen koulupäivän aikana.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan yläkoulun reaaliaineiden opetusta, johon aineenopettajat ovat integroineet liikettä ja liikuntaa opetustaan toiminnallistamalla. Tämän tutkielman tavoitteena on kuvata, miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa reaaliaineissa. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten opettajan asiantuntijuus vaikuttaa toiminnalliseen oppimiseen sosioemotionaalisen kompetenssin näkökulmasta. Tutkimukset osoittavat, että koululiikunnassa harjoitellaan luontevasti sosioemotionaalisia taitoja.

Tutkimusaineisto koostuu Oppimista liikkumalla -hankkeen aineenopettajien täydennyskoulutuksessa videoiduista tutkimuskeskusteluista (n=6) ja yhdestä toiminnallisten opetusideoiden esittelystä (n=6). Tutkimusjoukkoon kuuluu yhteensä 12 Oulun yläkoulujen reaaliaineiden opettajaa. Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntäen. Aineiston analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita.

Tutkimustulokset osoittivat, että sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa erilaisina sosiaalisina ja emotionaalisina taitoina. Toiminnalliselle oppimiselle tyypillisiä olivat runsaat sosiaaliset kanssakäymiset, yksilön ja ryhmän yhteistyötaitojen harjoittelut, tunteiden kokemiset ja ilmaisut, sekä tunnesiteiden muodostuminen opetettavaan aiheeseen. Opettajan ammattitaidolla oli suuri merkitys sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa. Sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen reaaliaineiden toiminnallisessa oppimisessä yläkoulussa edellyttää opettajalta riittäviä tietotaitoja niin toiminnallisesta opetuksesta kuin myös sosioemotionaalisesta kompetenssista.

Tutkimus osoitti, että liikkeen ja liikunnan avulla toiminnallistetulla opetuksella voidaan istumisen vähentämisen lisäksi tukea yläkoululaisen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Tutkimustulokset antavat suuntaa sille, että sosioemotionaalisella kompetenssilla ja toiminnallisella oppimisella on yhteys toisiinsa.

Avainsanat: toiminnallinen oppiminen, toiminnallinen opetus, sosioemotionaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, emotionaaliset taidot

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Toiminnallinen oppiminen	7
2.1	Oppimiskäsitys	8
2.2	Oppimistyylit	9
2.2.1	<i>Kolbin oppimistyyli</i>	11
2.2.2	<i>Dunnin ja Dunnin malli</i>	13
2.2.3	<i>Entwistlen malli</i>	15
2.3	Toiminnallinen oppiminen opetus suunnitelman perusteissa ja reaaliaineissa	16
2.4	Opettajan rooli toiminnallisessa oppimisessä	19
2.5	Toiminnallinen oppiminen ja fyysinen aktiivisuus	19
2.5.1	<i>Fyysinen aktiivisuus ja terveys</i>	21
2.5.2	<i>Fyysinen aktiivisuus ja oppiminen</i>	22
2.5.3	<i>Fyysinen aktiivisuus, osallisuus ja kouhuviihtyvyys</i>	25
3	Sosioemotionaalisten taitojen yhteys toiminnalliseen oppimiseen	27
3.1	Sosioemotionaalinen kompetenssi	27
3.2	Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen toiminnallisten opetusmenetelmien avulla	30
4	Tutkimuksen toteutus	34
4.1	Tutkimuskysymykset	34
4.2	Tutkimusmenetelmä	34
4.3	Aineiston keruu	38
4.4	Aineiston käsittely ja analyysi	40
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	46
5	Tutkimustulokset	50
5.1	Sosiaalisia taitoja opitaan monipuolisesti toiminnallisessa oppimisessä	50
5.2	Tunteet näkyvät toiminnallisessa oppimisessä	54
5.3	Opettaja sosioemotionaalisten taitojen oppimisen mahdollistajana	56
6	Pohdinta	62
	Lähteet	67

1 Johdanto

Koululaisilla toteutettujen aktiivisuusmittausten mukaan vähän liikkuvilla lapsilla ja nuorilla liikkumisen intensiteetti on korkeimmillaan koulussa (Jussila ym. 2016). Koulupäivän aikaisella liikkunnalla on suurin merkitys vähiten liikkuville lapsille ja nuorille (Tammelin ym. 2016). Objektiiivisesti toteutettujen mittausten mukaan 9-vuotiaista liikuntasuosituksen (vähintään tunti reippaasti tai rasittavasti päivässä) täyttää noin puolet. 11-vuotiailla vastaava luku on noin 30%, 13-vuotiailla noin 25% ja 15-vuotiailla enää noin 10%. (Husu ym. 2016, 21.) Samaan aikaan on saatu selville, että alakoulujen ja yläkoulujen välillä vallitsee suuret erot siinä, miten oppilaat viettävät välituntinsa. Alakoululaiset viettävät kaikki välituntinsa ulkona ja liikkuvat selvästi enemmän kuin yläkoululaiset, jotka eivät välttämättä käy yhtään välituntia ulkona koulupäivän aikana. (Rajala ym. 2016, 48.)

Yläkoululaisten koulupäivät ovat pidempiä verrattuna alakoululaisten koulupäiviin. Näiden asioiden seurauksena muodostuu selkeä tarve saada sisällytettyä yläkouluihin enemmän fyysistä aktiivisuutta. Liikuntatunteja on kouluissa rajallinen määrä, minkä takia liikuntaa tulisi sisällyttää muuhunkin toimintaan. Välituntien ohella luokkahuoneessa tapahtuvat toiminnalliset opitunnit ovat yksi keino lisätä fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana (Aira & Kämppi 2016, 12). Tässä tutkielmassa tarkastelen toiminnallista oppimista yläkoulun reaaliaineiden opetuksessa.

Liikunnalla on positiivinen yhteys oppimiseen (Syväoja 2014). Liikkuva koulu -ohjelma kannustaa opettajia lisäämään opetukseensa toiminnallisia, liikettä ja liikuntaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä. Tämän tutkielman aineisto on kerätty Oppimista liikkumalla -hankkeessa, jonka yhtenä tavoitteena on Oulun yläkoulujen aktiivisen toimintakulttuurin vahvistaminen Liikkuva koulu -toimintaperiaattein. Tutkimusperustainen hanke alkoi yläkoulujen rehtoreille ja perusopetuksen johdolle järjestettynä koulutuksena. Tämän jälkeen jokaisella Oulun yläkoululla järjestettiin opettajille kahden tunnin koulutus, jossa käytiin läpi tieteelliset perusteet liikunnan ja oppimisen välisestä yhteydestä sekä yksinkertaisia ja helposti useisiin oppiaineisiin sovellettavia malleja opetussisällön opettamiseen liikettä ja liikuntaa hyödyntäen. Lisäksi opettajat saivat kehitystehtävän; vähentää istumista ja integroida liikettä kaikkien oppiaineiden opetukseen. Tämä tutkielma kohdistuu erityisesti koulutuskokonaisuuden seuraavaan vaiheeseen, jossa opettajat kaikilta Oulun yläkouluilta kokoontuivat oppiaineryhmittäin jakamaan kokemuksiaan liikettä oppimisen tukena hyödyntävistä toiminnallisen opetuksen käyttötavoista.

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa yläkoulun reaaliaineissa. Tarkoituksena on tarkastella niin sosiaalisten kuin emotionaalistenkin taitojen ilmenemistä toiminnallisen oppimisen aikana opettajien kokeman. Toisena tavoitteena on selvittää, millainen vaikutus opettajan asiantuntijuudella on sosioemotionaalisten taitojen ilmenemiseen toiminnallisessa oppimisessa. Asiaa tarkastellaan sekä opettajan sosioemotionaalisten että toiminnallisen opetuksen tietotaitojen näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielman teoreettinen tausta pohjautuu kandidaatin tutkielmaani liikunnan ja sosioemotionaalisten taitojen välisestä yhteydestä (Koskela 2017). Teoreettisen viitekehyksen ensimmäisessä luvussa määritellään toiminnallinen oppiminen sekä tarkastellaan taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä sekä erilaisia oppimistyyplejä. Sen jälkeen avataan opetussuunnitelman perusteita toiminnallisten opetustapojen näkökulmasta sekä tarkastellaan reaaliaineiden opetussuunnitelmia. Tämän jälkeen keskitytään opettajan rooliin toiminnallisessa oppimisessa. Luvun lopussa luodaan katsaus fyysiseen aktiivisuuteen toiminnallisessa oppimisessa, sekä avataan fyysisen aktiivisuuden oppimiselle tuottamia hyötyjä.

Tutkielman toisessa pääluvussa pureudutaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja toiminnallisen oppimisen väliseen yhteyteen. Aluksi määritellään sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen jälkeen avataan sitä, miten sosioemotionaalista kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessä. Koska sosioemotionaalisten taitojen ja toiminnallisen oppimisen yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu, käsitellään tässä hyvin paljon liikunnan ja sosioemotionaalisten taitojen yhteyttä sekä pyritään löytämään tapoja, miten ne ovat sovellettavissa toiminnalliseen oppimiseen. Tämä valinta perustellaan sillä, että tutkielmassa toiminnallinen oppiminen ymmärretään ensisijaisesti fyysisen aktiivisuuden lisäämisenä opetuksessa.

Tutkimuksen empiirisen osan aluksi kuvataan tutkimuskysymysten muotoilua sekä niiden välisiä yhteyksiä. Tämän jälkeen avataan laadullisen tutkimuksen perusperiaatteita, perustellaan tehdyt menetelmävalinnat sekä pureudutaan tarkemmin valittuun aineiston analyysimenetelmään, teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Empiirinen osuus jatkuu Oppimista liikkumalla -hankkeessa suoritettun aineistonkeruun eri vaiheiden tarkalla esittelyllä. Aineistonkeruusta siirytään avaamaan aineiston käsittelyyn liittyviä vaiheita aina ensimmäisestä nauhoitteiden kuuntelusta, aineiston analyysiin. Aineiston analyysiä sen eri vaiheineen avataan tarkasti peilaten teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Luku jatkuu tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden pohtimisella. Erityisesti käsitellään tutkimuksen luotettavuutta, sillä eettiset kysymykset eivät tässä tutkimuksessa ole yhtä merkittävässä roolissa kuin luotettavuuteen liittyvät kysymykset.

Tämän jälkeen kerrotaan saadut tutkimustulokset, jotka jakautuvat kolmeen osa-alueeseen: sosiaalisten taitojen kehittymiseen, emotionaalisiin taitojen kehittymiseen sekä opettajan rooliin näiden taitojen vahvistamisessa. Tutkielma päättyy pohdintalukuun, jossa pohditaan kriittisesti käytettyjä menetelmiä, tutkielman aikaisia tutkijan valintoja sekä saatuja tutkimustuloksia. Lisäksi pohdinnassa tehdään näkyväksi teoreettisen viitekehyksen ja saatujen tulosten välistä yhteyttä sekä pohditaan ja esitetään mahdollisia aiheita jatkotutkimuksia varten.

2 Toiminnallinen oppiminen

Toiminnallinen oppiminen käsitteenä kuvaa ja tarkoittaa oppimistapahtumaa, jossa toiminnan ja tekemisen kautta luodaan ja saadaan aikaiseksi opetusoppimisprosessi (McGill & Beaty 1992, 18). Toiminnallista oppimista voidaan jaotella eri lähteiden mukaan hieman eri tavoin. Sura (1999, 223-229) jakaa toiminnalliset opetustavat draamaan, leikkeihin, seikkailukasvatukseen ja liikuntaan. Toisaalta Vuorinen (2005, 179) toteaa, että toiminnalliselle opetukselle on hankala asettaa tiukkoja rajoja, koska toiminnallista aktiivisuutta voidaan liittää lähes kaikkiin työtapoihin. Hän korostaakin teoksessaan sitä, että toiminnallisesta opettamisesta puhuttaessa tulisi korostaa enemmän fyysistä aktiivisuutta. Tässä tutkielmassani noudatan Vuorisen näkemystä ja olen kiinnostunut liikkumisen osa-alueesta ja pääpaino tutkielman tarkastelussani onkin siinä.

Toiminnallisen opetuksen historia juontaa juurensa 1900-luvun alkupuolelle. Toiminnallisen opetuksen käsitteen luojana pidetään John Deweytä (1859-1952). Hänen lähtökohtanaan oli ajatus siitä, että teoria ja käytäntö tulisi jollakin tavoin saada yhdistettyä sujuvasti. Hänen tavoitteenaan oli saada tekeminen, tarkoitus ja oppiminen sisällytettyä yhteen opetusmuotoon. Tämän pohjalta hän loi käsitteen toiminnallinen opetus, joka myöhemmin käännettiin myös toiminnalliseksi oppimiseksi. Deweyn mukaan toiminnallisen opetuksen avulla oppija kykenee arvioida oppimaansa sekä soveltaa sitä. (Dewey 1938, 25-27; Öystilä 2003, 29-31; Kaisla & Välimaa 2009, 114.)

Toinen merkittävä toiminnallisen opetuksen perustan kehittäjä 1900-luvun alkupuolella on Kurt Lewin (1890-1947). Hän kehitti erityisesti ryhmän toiminnallista ohjaamista. Hänen tausta-ajatuksenaan oli, että oppiminen on tehokkainta ryhmissä. Hänen mukaansa jatkuva toiminnallinen vuorovaikutus ja yhdessä käyty reflektio ovat parhaita tapoja oppia uusia asioita. Lewin on sitä mieltä, että toimintaa tarvitaan, jotta voidaan kehittyä. Toiminnan kanssa samanaikaisesti toteutettu reflektio puolestaan johtaa oppimiseen toiminnasta. Yhteistoiminnallisuudessa puolestaan ryhmä ruokkii jokaisen yksittäisen oppijan luovuutta. (Öystilä 2003, 38-41; Kaisla & Välimaa 2009, 114.)

Ehkä tunnetuin ja merkittävin toiminnallisen oppimisen kehittäjistä on kuitenkin 1980-luvulla toiminnallisen oppimisen teoksen julkaissut David Kolb. Kolb otti hyvin vahvasti vaikutteita Deweystä ja Lewinistä ja pyrki luomaan laajamittaisen oppimisteorian toiminnallisuuteen liittyvästä oppimisesta. Kolb lähestyy toiminnallisuutta kokemuksellisuuden kautta. Hän käyttää

käsitettä kokemukselliset menetelmät toiminnallisten menetelmien sijaan. Kolb käsittää toiminnalliset opetustavat hyvin laajaksi joukoksi erilaisia toimintaa vaativia opetustapoja. Aktiivisuus ja liikunnallisuus nousevat esiin Kolbin tekstissä yhtenä toiminnallisuuden muotona. Kolb edustaa jo osaltaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, sillä hänen mukaansa kokemusperäisessä oppimisissa opettaja ei pelkästään tarjoa uusia virikkeitä, vaan hyödyntää ja käsittelee myös oppijan aiempia kokemuksia. (Kolb 1984, 21-22; Kaisla & Välimaa 2009, 112-114; Öystilä 2003, 51-54.)

2.1 Oppimiskäsitys

Kun puhutaan toiminnallisesta oppimisesta ja opetustavoista, on syytä tutustua tarkemmin taustalla vaikuttavaan oppimiskäsitykseen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä vallitsevana oppimiskäsityksenä on konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on kognitiivisen oppimiskäsityksen käytetyin muoto (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 2014, 17; Jeronen 2009, 37). Tynjälän (2004, 37) mukaan konstruktivismi itsessään ei ole oppimiskäsitys tai oppimisteoria, vaan enemmänkin paradigma, joka käsittelee tietoa ja sen olemusta. Hänen mukaansa konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän paradigman ilmenemismuoto pedagogiikan ja oppimisen tutkimuksen alueella. Konstruktivismi on levinnyt hyvin laajalle eri yhteiskunta- ja ihmistieteisiin.

Konstruktivistisella oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu oppilaan aktiiviseen tiedolliseen toimintaan. Sen mukaan oppiminen ei tapahdu passiivisesti tietoa vastaanottaen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu yksilökeskeisyys: oppilas tulkitsee uutta tietoa aiempien kokemusten ja tietojen pohjalta, jolloin tieto rakentuu jokaisella oppijalla hieman eri tavoin. (Tynjälä 2004, 37-38.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys rakentuu hyvin pitkälti siis Piaget'n näkemykseen tiedosta ja oppimisesta. Piaget'n käsitys siitä, että tietoa ei voida siirtää henkilöltä toiselle vaan se perustuu oppijan omakohtaiseen pohdintaan, tulkintaan ja ymmärrykseen on yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen kulmakivistä. (Daniel, 1996.)

Konstruktivistiselle lähestymistavalle on keskeistä myös ajatus syväoppimisesta. Syväoppimisessä oppilas kantaa itse vastuun oppimisestaan. Oppilas itse rakentaa oppimisprosessin ja tiedonmuodostuksen ja opettajan rooli on toimia ohjaajana ja auttajana. (Jeronen 2009, 38.) Opetussuunnitelman perusteissa syväoppimiseen viitataan paljon. Sen mukaan oppilas itse aktiivisesti asettaa tavoitteita, ratkaisee ongelmia ja näin ollen rakentaa tietoa. Oppimista tapahtuu

niin yksin kuin muidenkin kanssa. Tavoitteena on, että jokainen oppilas löytää oman tyykinsä oppia ja tiedostaa sen. (POPS 2014, 17.)

Tynjälä (2004, 148-149) toteaa, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostettua oppilaan omaa aktiivista roolia, on erilaiset yhteistoiminnalliset opetustavat nostaneet suosiotaan. Hänen mukaansa oppimisen yksi merkittävä ulottuvuus on sosiaalisuus, joka toteutuu usein toiminnallisissa tehtävissä. Vuorinen (2005, 179) toteaa, että vaikka toiminnallinen oppiminen konstruktiviseen oppimiskäsitykseen sopiikin loistavasti, on se itseasiassa yksi vanhimmista oppimisen muodoista. Jo hyvin pieni lapsi oppii tekemällä, kun hän näkee esimerkin vanhemmaltaan. Hän myös muistuttaa, että työelämässä toiminnallista oppimista on käytetty jo pitkään. Uuden työntekijän aloittaessa työnsä, ei häntä lähetetä kurssille opettelemaan teoriaa, vaan hän oppii tehdessään työtä kokeneemman työmiehen kanssa.

2.2 Oppimistyylit

Puhuttaessa toiminnallisesta oppimisesta, oppimiskäsityksen ohella yhtä tärkeää, ellei jopa tärkeämpää, on nostaa tarkasteluun erilaiset oppimistyylit. Oppimistyyliä määritellään lähteestä riippuen hieman eri tavoin. Käytän tässä paljon käytettyä ja useammassa lähteessä mainittua määritelmää. Oppimistyyli käsitteenä tarkoittaa tapoja, miten oppija havainnoi, ajattelee sekä pyrkii ratkaisemaan hänelle annettuja tehtäviään. Oppimistyyli on toisin sanoen kullekin ihmiselle ominainen ja luontevin tapa havainnoida ja käsitellä ympäristöstään saamaa tietoa. (Leino & Leino 1990, 7; Hakamäki & Läärä 2007, 20; Jeronen 2009, 42.) Toiminnallisten, ja muutenkin monipuolisten opetustapojen käyttö on erityisen tärkeää juuri siksi, että erilaiset oppijat oppivat eri tavoin (Huisman & Nissinen 2005, 39-40).

Yksi oppimistyylin tulkitsemistapa on aistikanavien kautta oppimisen tarkastelu. Se perustuu käytännössä siihen, että oppijoilla voi olla eroja vahvimmassa aistikanavassa, eli kanavassa, jonka kautta vastaanotettu tieto on helpoin ymmärtää ja omaksua. (Huisman & Nissinen 2005, 41.) Prashnigin kirjoittaa, että tiedon oppimiseen ja muistiin painamiseen vaikuttavat kuudesta eri aistista merkittävimmin näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaistit. Näistä eri aisteista käytetään kirjallisuudessa usein nimityksiä visuaaliset, auditiiviset, taktilliset ja kinesteettiset aistimielymykset (VAKT -malli). (Prashnig 2000, 191.)

Visuaaliselle oppijalle ominainen tapa oppia on katsomalla kuvia, videoita tai toisten mallisuo-rituksia. Hänelle ominainen tapa on mallintaa, hyödyntää diagrammeja sekä erilaisia kuvakortteja. Audiitiivinen oppija puolestaan kiinnittää huomionsa ääneen ja sen rytmiin. Hänelle tärkeitä tapoja oppia ovat sanallinen ohjaus, rytmitys ja painottaminen. Taktilliselle oppijalle oikean tunnun löytäminen on tärkeää. Heistä puhutaankin monesti käsien avulla oppivina. Kinesteettiselle oppijalle kehollisuus, liike ja aktiivisuus ovat tärkeitä asioita uuden opettelussa. Kinesteettinen ja taktillinen osa-alue yhdistyvät usein ja puhutaankin kinesteettis-taktillisista oppijoista. Oikean liikkeen tuntuminen onkin tällaiselle oppijalle tyypillinen tapa oppia. (Huisman & Nissinen 2005, 41-42.)

Tutkimusten pohjalta on todettavissa, että toiminnallinen opetus unohtuu usein koulun arjessa. Perinteiset luentotyyliset oppitunnit suosivat audiitiivisia ja visuaalisia oppijoita ja jättävät kinesteettiset oppijat paitsioon. (Reiff 1992, 17.) On tärkeää, että erilaisten oppimistyylien takia käytetään erilaisia tapoja opettaa. Samalla kaavalla opettaminen voi johtaa joidenkin kohdalla oppimisvaikeuksiin, sillä kaikille ei synny opetetusta asiasta kokemuksia samalla tavoin. Viime aikoina on havahduttu siihen, että osaa oppimisvaikeuksista voidaan korjata monipuolistamalla opetusta esimerkiksi toiminnallistamisen avulla. (Leitola 2001, 34; Rule, Dockstader, & Stewart 2006.)

Kun puhutaan aistien avulla tapahtuvasta oppimisesta, ei voida sivuuttaa VARK -miellejärjestelmämallia. VARK on lyhenne sanoista visuaalinen (visual), audiitiivinen (aural), lukija/kirjoittaja (read/write) ja kinesteettinen (kineasthetic). VARK -malli on uusiseelantilaisen opettajan Neil Flemingin luomus, jonka pohja-ajatukset ovat vahvasti Josh Grinderin ja Richard Bandlerin kehittämässä neurolingvistisen ohjelmoinnin mallissa (NLP). VARK -malli eroaa yleisesti ajatelluista aisteihin perustuvista oppimistavoista siinä, että visuaalisen osuuden sisältä on erotettu omaksi osioksi lukeminen/kirjoittaminen ja kinesteettinen osuus pitää sisällään taktillisen osuuden. Fleming perustelee visuaalisen ja lukeminen/kirjoittaminen erottelua sillä, että hänen havaintojensa mukaan on sellaisia oppilaita, jotka oppivat parhaiten painetusta tekstistä ja toisaalta sellaisia, jotka oppivat parhaiten graafisista ja symbolisista esityksistä. (Fleming & Mills 1992.)

Aistikanavien ohelle oppimistyyli voidaan lähestyä erilaisten oppimistyyli-mallien kautta. Oppimistyyli-mallit jaotellaan kolmeen ryhmään: joustavasti muuttuvia oppimistyyli-kuvaaviin malleihin, perinnöllisiin tekijöihin perustuviin oppimistyyli-malleihin sekä oppimisstrategioihin

perustuviin oppimistyyliä kuvaaviin malleihin. (Jeronen 2009, 42.) Seuraavassa esittelen kustakin ryhmästä yhden tunnetun oppimistyyliä. Joustavasti muuttuvista oppimistyyleistä nostan tarkasteluun Kolbin oppimistyyliä, perinnöllisiin tekijöihin perustuvasta tarkastelun Dunnin ja Dunnin mallia ja oppimisstrategioihin perustuvasta tarkasteluun nousee Entwistlein malli.

2.2.1 Kolbin oppimistyyliä

Kolbin oppimistyyliä pohjautuu hänen ajatuksiinsa kokemuksellisesta oppimisesta. Hänen mallinsa rakentuu kokemuksiin perustuvien prosessien ympärille. Kolbin mallin pohjalta voidaan erottaa neljä erilaista oppimistyyliä, jotka muodostuvat nelivaiheisen oppimissyklin eri vaiheissa (ks. kuvio 1). Kolbin ajattelu oppimisesta on kehämäinen, joka lähtee liikkeelle aina omasta konkreettisesta kokemuksesta. Näiden kokemusten pohjalta hänen mukaansa luodaan abstrakteja käsitteitä ja toimintasuunnitelmia. Kun syntyneitä toimintasuunnitelmia aletaan toteuttaa käytännössä, syntyy uudenlaista toimintaa, jonka pohjalta puolestaan syntyy uusia kokemuksia. Konkreettiseen kokemukseen ja abstraktiin käsitteellistämiseen vaikuttavat oppijan aikaisemmat käsitykset asioista eli se, miten hän ajattelee asioista. Aktiiviseen toimintaan ja pohdiskeluvaan havainnointiin puolestaan vaikuttavat koetut prosessit, eli miten oppija on totunut toimimaan. (Kolb 1984, 20-21; Kolb 2000, 5; Jeronen 2009, 43-45.)



KUVIO 1. Kolbin oppimistyylimalli (Mukailtu: Jeronen 2009, 45; Kolb 2000, 5)

Kolbin oppimistyylimallin pohjalta erottamat neljä erilaista oppimismallia ovat divergenttinen, assimiloiva, konvergenttinen ja akkommodoiva. Divergoijalle tyypillinen tapa oppia on mielikuvituksen käyttäminen, minkä avulla hän kykenee tarkastella asioita monesta eri perspektiivistä. Konvergoijan vahvuuksia ovat ongelmanratkaisu, päättelykyky, päätöksenteko sekä ideoiden saattaminen käytännön tasolle. Assimiloiva on taitava ajattelija ja hänelle ominaista on erilaisen informaation järjesteleminen, teorioiden analysointi ja testaaminen. Akkommodoija puolestaan perustaa oppimisensa kokemuksellisuuteen ja omaan aktiiviseen toimintaan. Hän oppii parhaiten tekemällä ja hän kykenee sopeutumaan erilaisiin muuttuviin tilanteisiin. (Kolb 1984, 77-78; Cassidy 2004)

Kolbin oppimistyylimallia on kritisoitu jonkin verran. Esimerkiksi oppimistyylijakoa on kritisoitu liian atomistiseksi, jolloin oppimisen kokonaisuus on unohtunut. (Jeronen 2009, 44.) Toisaalta Kolbin mallin toimivuutta testattaessa ollaan saatu myös myönteisiä tuloksia (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone 2004, 76). Kolbin mallin pohjalta on kehitelty myös uusia oppi-

mistyylimalleja, kuten Honeyn ja Mumfordin malli, jossa on paljon yhtäläisyyttä Kolbin malliin aina oppimisen kehämäisyydestä ja kokemuksellisuudesta lähtien (Honey & Mumford 2000; Jeronen 2009, 45).

2.2.2 Dunnin ja Dunnin malli

Rita ja Kenneth Dunnin malli on kehittynyt pala palalta viimeisten parinkymmenen vuoden ajalla (Coffield ym. 2004, 76). Heidän mallinsa perustuu aivotutkimuksiin, joiden pohjalta on havaittu, että eri oppijoilla on erilaisia tapoja oppia. Erilaiset tavat perustuvat biologisiin ja kehityksellisiin tekijöihin. Kaikilla oppijoilla on kyvyissä sekä vahvuuksia että heikkouksia, mutta niiden ilmeneminen ja vahvuus vaihtelevat suuresti. Dunnin ja Dunnin mallissa on toisin sanoen huomioitu eri aistikanavien vahvuudet ja niiden avulla tapahtuva oppiminen. Mallissa korostetaan sitä, että opetuksen tulisi olla monipuolista ja eri aisteja ärsyttävää. (Jeronen 2009 48; Kauppila 2003, 59-60.)

Dunnin ja Dunnin mallissa keskeisessä asemassa aistihavaintoihin liittyen on ärsykelähteet sekä oppimistyyliin vaikuttavat oppimistyylytekijät. Pää-ärsykelähteitä ovat ympäristötekijät, emotionaaliset, sosiaaliset, fysiologiset sekä psykologiset tekijät, joiden sisällä on paljon erilaisia oppimistyylytekijöitä (ks. kuvio 2). (Dunn 1984; Jeronen 2009, 49.) Ympäristöllä tarkoitetaan sitä ärsyккеellistä ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Jokainen oppilas reagoi ympäristön ärsyккеisiin omalla ominaisella tavallaan eikä hän itse siihen pysty juurikaan vaikuttamaan. Emotionaaliset tekijät nähdään rakentuvan perimän ja ympäristön kanssa yhteisvaikutuksessa kuten motivaatio ja sinnikkyys. (Carbo, Dunn & Dunn 1986, 4, 6-8.)

Sosiaaliset tekijät muodostuvat erilaisista työskentelymuodoista. Toiselle vuorovaikutuksellinen opiskelu, esimerkiksi parityöskentely, voi olla edellytys oppimiselle, kun taas toiselle sopii parhaiten yksilötyöskentely. Fysiologisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan kykyä vastaanottaa tietoa ja omaksua sitä. Siihen sisältyvät kysymykset siitä, milloin ihminen on virkeimmillään ja millä tavoin tieto on helpoiten omaksuttavissa eli mitä aistikanavaa hyödyntäen tieto on ominaisinta omaksua. Tämän tutkielman valossa liikunta, toiminnallisuus, kehollisuus ja tunteminen korostuvat fysiologisten tekijöiden osalta eli toisin sanoen kinesteettiset ja taktilliset tekijät. Psykologisilla tekijöillä tarkoitetaan taipumuksia toimia ja ymmärtää asioita. Näitä ovat analyttisyys, holistisuus, impulsiivisuus ja pohdiskelevuus. (Carbo, Dunn & Dunn 1986, 12-16.)

Pää-ärsykelähde	Oppimistyyllitekijät
Ympäristötekijät	Äänet Valaistus Lämpötila Sisustus
Emotionaaliset tekijät	Motivaatio Sinnikkyys Sovinnaisuus Ohjeet
Sosiaaliset tekijät	Yksilötyö Parityö Ryhmätyö Aikuisen ohjauksessa työskentely Erilaiset työtavat
Fysiologiset tekijät	Käsityskyky Ravitsemustila Aika Liikunta
Psykologiset tekijät	Holistinen/Analyyttinen ajattelu Aivopuoliskojen vallitsevuus Impulsiivinen/pohdiskeleva

KUVIO 2. Oppimiseen vaikuttavat tekijät (Mukailtu: Jeronen 2009, 49)

Kun laskeudutaan (kuvio 2) ympäristötekijöistä kohti psykologisia tekijöitä, päästään kohti erilaisia oppimistyyliä, joita Dunnin ja Dunnin pohjalta on luotu (Jeronen 2009, 49). Kauppilan (2003, 65) mukaan Dunnin ja Dunnin mallin pohjalta on erotettavissa neljä oppimistyyliä, jotka ovat aktiivinen toimija, looginen ajattelija, käytännön toteuttaja sekä harkitseva tarkkailija. Aktiivinen toimija oppii kokemuksesta. Hän on aktiivinen ja haluaa toimia ryhmissä. Hän on itse ohjautuva ja käyttää holistista oppimisstrategiaa. Loogisen ajattelijan oppiminen on pohtimista, arvioimista ja analysointia. Hän on kiinnostunut teoreettisuudesta ja on hyvä perustelemaan ja argumentoimaan asioita. Hänelle loogisuus ja systemaattisuus ovat tärkeitä strategioita. Käytännön toteuttaja on impulsiivinen ja hän luottaa aistihavaintoihin. Hän oppii ongelmakeskei-

sistä harjoitteista sekä malleista. Hän pyrkii kaikessa oppimisessa löytämään yhteyksiä käytäntöön. Harkitseva tarkkailija seuraa usein sivusta tarkkaillen ja tehden samalla analysointia. Hänellä on tutkijan asennetta ja hän onkin ensisijaisesti kiinnostunut tutkimaan uusia asioita. (Kauppila 2003, 65.)

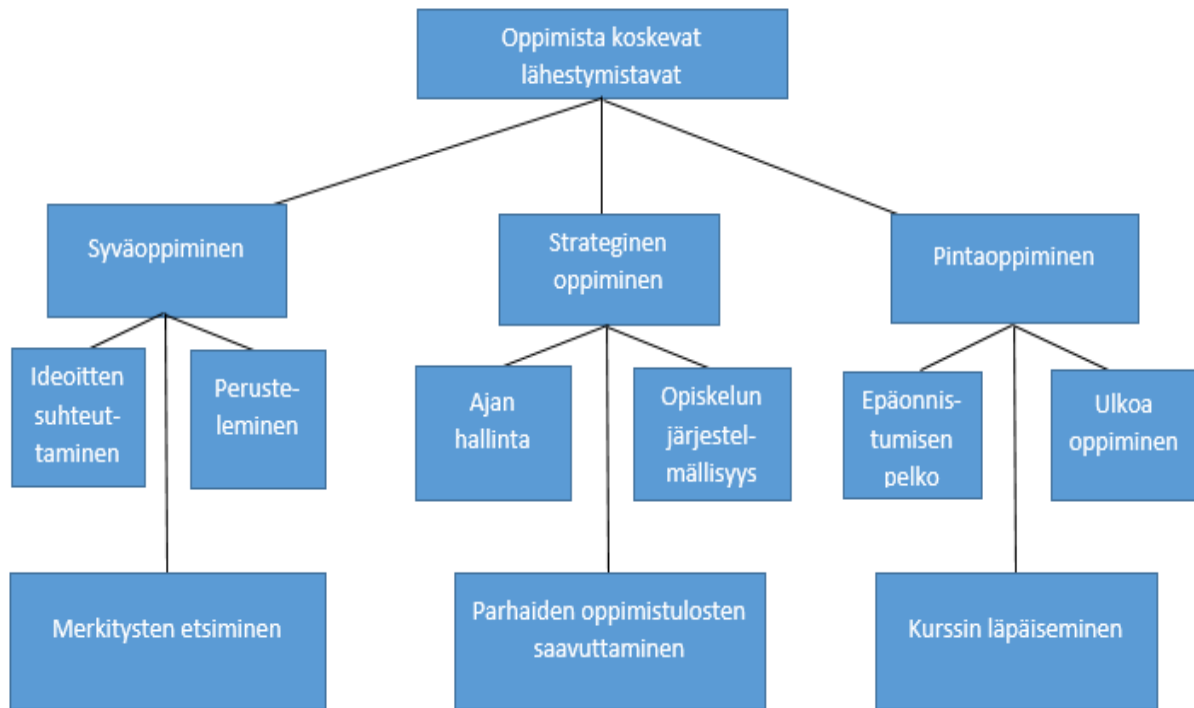
Dunnin ja Dunnin malli on kohdannut kritiikkiä siitä, että se korostaa liiaksi aistikanavien käyttöä. On sanottu, että oppiminen ei perustu pelkästään aistihavaintoihin vaan myös asian merkityksiin. Toisaalta sitä on kehitetty juuri erilaiset aistikanavat huomioivana mallina. Dunnin ja Dunnin mallia on kehitelty myös edelleen. Prashnig on kehitellyt tämän mallin pohjalta omaa oppimisen mallia. Erityisesti hän on käyttänyt pohjanaan eri aistikanavien käyttöä. (Jeronen 2009, 50.)

2.2.3 Entwistlen malli

Vaikka Entwistlen malli ei niin selkeästi viittaa kokemukselliseen tai toiminnalliseen oppimiseen kuin edellä käsitellyt Kolbin sekä Dunnin ja Dunnin mallit, on se mielestäni syytä nostaa käsittelyyn, jotta saadaan kaikista kolmesta oppimismallin ryhmistä käsitys ja näin ollen laaja-alainen kuva erilaisista oppimismalleista (ks. luku 2.2). Noel Entwistlen malli pohjautuu tutkimuksiin, jotka osoittavat, että kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat siihen, mitä lähestymistapoja ja strategioita oppilas kussakin tilanteessa käyttää (Marton & Säljö 1976, Coffield ym. 2004, 99). Strategialla Entwistle (1990, 680) tarkoittaa tapaa, jolla oppilas lähtee oppimistehtävää käsittelemään. Toisin sanoen Entwistlen mallin mukaan ollaan kiinnostuneita selvittämään, millaisia lähestymistapoja, asenteita, oppiainetietoja ja älyllisiä ominaisuuksia oppijoilla on tehokkaan oppimisen näkökulmasta.

Entwistlen malli sisältää ajatuksen ulkoisesta ja sisäisestä motivaatiosta. Hänen mukaansa oppimisen tavat kehittyvät, tai ainakin pitäisi kehittyä, jatkuvasti oppijan kasvaessa ja kehittyessä. Aluksi oppija on kiinnostunut pelkistä faktojen opettelusta, mutta kehittyttyään pääpaino on merkitysten ymmärtämisessä. (Jeronen 2009, 51.) Entwistlen mallissa on erotettavissa kolme eri oppimistyyliä: pintaoppiminen, strateginen oppiminen ja syväoppiminen (ks. kuvio 3). Pintaoppimisessa oppijan oppimiskäsitys, että tietoa voidaan siirtää henkilöltä toiselle. Motivaatio on ulkoista, joka näkyy muistitiedon korostamisena sekä faktojen ulkoa opetteluna. Strategisessa oppimisessä ollaan myös vielä ulkoisen motivaation vaiheessa. Strateginen oppija kiinnittää huomiota työmäärään, aikarajoihin sekä muihin rakenteellisiin asioihin. Syväoppimisessa

puolestaan päästään sisäisen motivaation puolelle. Syväoppijalle tyypillistä on kokonaisvaltainen käsitys tiedon rakenteesta ja oppimisesta. Hän ymmärtää tiedon rakentumisen periaatteen sekä on itse aktiivinen toimija. Hänelle opiskelun perimmäinen tarkoitus on merkitysten etsiminen. (Coffield ym. 2004, 104.)



KUVIO 3. Entwistlen oppimistyyli malli (Mukailtu: Coffield ym. 2004, 104; Jeronen 2009, 51)

Entwistlen malli on saanut kehuja siitä, että se on pedagogisesti käyttökelpoinen monessa mielessä. Sitä voidaan hyödyntää diagnostisena työkaluna opettajan ja oppilaiden keskusteltaessa oppimisesta ja erityisesti opiskelutaitojen kehittämisestä. Toisaalta opettaja voi käyttää sitä teoreettisena tukena, kun hän arvioi oppilaiden oppimista. Myös opetussuunnitelmien teossa voidaan hyödyntää tämän mallin pohjaisia ajatuksia, joka näkyy myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmassa. (Coffield ym. 2004, 108; POPS 2014, 17.)

2.3 Toiminnallinen oppiminen opetussuunnitelman perusteissa ja reaaliaineissa

Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa havaitaan, että opetussuunnitelman perusteet on rakennettu sellaisen oppimiskäsityksen pohjalle, jonka mukaan oppilas itse on aktiivinen toimija. Kehollisuus ja eri aistikanavien monipuolinen käyttö ovat tärkeässä asemassa oppimisen ja ajattelun kehittymisen kannalta. Tunnekokemukset ja iloa tuottavat opetusmenetelmät auttavat uuden

oppimisessa ja oman osaamisen kehittämisessä. Oppimista tapahtuu niin yksin kuin myös yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa. Tärkeää on, että jokaista oppilasta ohjataan tunnistamaan ja tiedostamaan itselle ominainen oppimistyyli. (POPS 2014, 17.)

Kuten jo todettua, opetussuunnitelma perustaa oppimiskäsityksensä konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle (Jeronen 2009, 37). Opetussuunnitelmassa on huomioitu jokaiselle yksilölle ominaiset oppimistyyli sekä eri aistikanavien käyttö. Kun muistetaan, että aisteista oppimiseen eniten vaikuttavat näkö-, kuulo-, liike- ja tuntoaisti, on helppo yhtyä toiminnallista opetusta tutkineiden ajatukseen siitä, että toiminnallisten menetelmien avulla saadaan käyttöön monipuolisesti eri aistikanavat. (POPS 2014, 17; Prashnig 2000, 191; Kolb 1984.) Oppiminen tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämä tarkoittaa niin yhdessä kuin yksin tekemistä, reagoimista ympäristöstä tuleviin virikkeisiin, tutkimista, ajattelua ja arvioimista. Tärkeää oppimisen kannalta on monipuolinen ja rakentava palaute- ja arviointijärjestelmä. (POPS 2014, 17.)

Kun peilataan opetussuunnitelman käsitteitä toiminnallisen oppimisen pioneerien ajatuksiin, voidaan löytää monia yhtäläisyyksiä. Dewey ja Lewin korostivat vuorovaikutuksen, oppijoiden keskinäisen palautteen sekä arvioinnin merkitystä toiminnallisessa oppimisessa. Kolb puolestaan korosti erityisesti palautteen merkitystä. Se on hänen mielestään tärkeää jatkuvan prosessin kehittämisessä. Palautteen avulla jokainen oppija voi arvioida omaa tasoaan ja toimintaan sekä kehittyä edelleen. (Öystilä 2003, 69.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kouluissa tulee rakentaa toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, hyvinvointia, osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa. Koulun toimintakulttuurissa tulee ymmärtää fyysisen aktiivisuuden merkitys niin oppilaiden hyvinvoinnille kuin myös oppimiselle. Liiallisesta istumisesta tulee pyrkiä eroon esimerkiksi toiminnallisuuden avulla. Liikkumisen sekä mielen hyvinvointia tukevien toimintojen tulee olla luontainen osa arkista koulupäivää. Kaikkien valintojen tarkoituksena on innostaa jokaista koulun jäsentä oppimaan uusia asioita. (POPS 2014, 26-28.) Fyysisen aktiivisuuden merkitys oppilaan hyvinvointiin näkyy myös laaja-alaisissa oppimistavoitteissa. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) mukaan kouluyhteisön tehtävänä on ohjata oppilaita ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin myös muiden hyvinvointiin ja terveyteen. (POPS 2014, 100, 156.)

Työtapoja valittaessa lähtökohtana tulee olla opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaan lähtökohdat, kuten hänen edellytyksensä ja mielenkiinnon kohteensa. Työtapojen mo-

nipuolinen vaihtelu luo oppilaalle mahdollisuuden näyttää osaamistaan eri tavoin. Monipuolisten työtapojen avulla oppilaat kokevat onnistumisen kokemuksia sekä oppimisen iloa. Kokemukselliset ja toiminnalliset opetustavat, erityisesti liikkuminen, tuovat oppimiseen elämyksellisyyttä ja näin ollen vahvistavat oppilaan motivaatiota. Toiminnallisuuteen voidaan liittää myös pari- tai ryhmätyöskentelyä. (POPS 2014, 30.) Opetussuunnitelman perusteissa näkyy toiminnallisuus hyvin vahvasti. Liikkuva koulu -ohjelma toteuttaa tästä näkökulmasta osaltaan opetussuunnitelmaa. Liikkuva koulu -ohjelmaan osallistuvista koulujen henkilökunnasta 84 % ovatkin sitä mieltä, että Liikkuva koulu tukee opetussuunnitelman toteutumista. (Kämpö ym. 2017.)

Yläkoulussa opettavia reaaliaineita ovat biologia, maantieto, fysiikka, kemia, terveystieto, uskonto, elämäkatsomustieto, historia ja yhteiskuntaoppi (POPS 2014, 7-8). Biologian opetuksessa oppilaalle tulee tarjota mahdollisuutta työskennellä erilaisissa ympäristöissä. Erilaiset maastoretket ja luonnossa työskentely ovat oleellinen osa opetusta. Monipuolisilla opetustavoilla jokainen oppilas saa erilaisia kokemuksia ja tiedon omaksuminen helpottuu. Elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja toiminnallisuus kehittävät oppilaiden taitoja pohtia omia arvovalintojaan. Maantiedossa monipuoliset oppimisympäristöt tukevat oppimista. Biologian tavoin maastoretket ja luonnossa toimiminen ovat osa opetusympäristöjä. Opetuksen pelillisuus lisää oppilaiden motivaatiota. Opetuksessa korostuu yhteisölliset ja vuorovaikutteiset työtavat. (POPS 2014, 381, 386.) Fysiikan ja kemian opetuksessa korostetaan monipuolisia opetustapoja. Kokeellinen työskentely sisältää luontaisesti liikettä. Myös lähiympäristöä hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan opetuksessa. (POPS 2014, 391, 396.)

Terveystiedon opetuksen tehtävänä on monipuolisen terveysosaamisen kehittäminen. Keskeisiä teemoja ovat terveys, hyvinvointi ja turvallisuus. Yhtenä tavoitteena on syventää oppilaan ymmärrystä fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta terveydestä. Terveystiedon opetuksessa käytetään monipuolisia fyysisiä ympäristöjä, jotka edesauttavat oppimista. Keskeisiä työtapoja ovat aktiivinen toiminta ja tavoitteellisuus, jotka kehittävät tunne-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (POPS 2014, 398-399, 401.) Uskonnon opetuksessa asioita tarkastellaan toiminnallisuuden ja yhteisöllisen oppimisen kautta. Opetuksessa pyritään hyödyntämään tietoteknisiä sovelluksia siten, että oppilaiden oma aktiivisuus ja vuorovaikutus lisääntyvät. Opetuksessa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan erilaisia vierailuja. (POPS 2014, 406.) Historiassa ja yhteiskuntaopissa lähtökohtana ovat monipuoliset toiminnalliset opetustavat. Tutkivan oppimisen ohella yhteistoiminnalliset opetustavat ovat korostetussa asemassa. (POPS 2014, 416, 420.)

2.4 Opettajan rooli toiminnallisessa oppimisessa

Toiminnallisen oppimisen edellytyksenä on aiheesta innostunut opettaja, joka osaa motivoida ja kannustaa oppilaita kohti aktiivisempia koulupäiviä. Yksi tärkeä tekijä on opettajan oma esimerkki, joka useasti innostaa myös oppilaita. Nykyään opettajien haasteena on saada erityisesti passiiviset oppilaat liikkumaan ja innostumaan liikkumisesta, sillä lapset liikkuvat aivan liian vähän suosituksiin nähden. Jotta oppilaat saadaan innostumaan liikkumisesta, tulee opettajalla olla asennetta ja keinoja nykyistä enemmän. (Karvinen 2008, 38-39.)

Opettaja vastaa kouluissa oppituntien rakenteesta sekä opetusmenetelmien valinnasta. Näin ollen opettajalla on mahdollisuuksia lyhentää oppilaiden yhtäjaksoista istumista sekä ylipäänsä vähentää istumista oppituntien aikana. (Karvinen 2008, 38-39.) Opettajien näkökulmasta tämä on kannattavaa, sillä liikkeen lisäämisestä luokkahuoneopetukseen on muutakin hyötyä kuin vain istumisen katkaiseminen. Fyysisen aktiivisuuden kautta oppilaiden vireystaso nousee ja ryhmän työrauha paranee. (Aira & Kämppi 2016, 2-3.) Oppilaslähtöiset opetusmenetelmät tukevat opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta (POPS 2014, 17).

Toiminnallinen oppiminen on aina yhteydessä oppimisympäristöön (Aira & Kämppi 2016, 2). Opettajan roolina on luoda erilaisia oppimisympäristöjä, jossa toiminnallinen oppiminen mahdollistuu. Vaihtelevat oppimisympäristöt edesauttavat niin oppilaan aktiivista roolia opetuksessa kuin myös sosiaalisten vuorovaikutusten lisääntymistä. Opettaja voi vaikuttaa oppimisympäristöihin muokkaamalla oppimistiloja tai hyödyntämällä koulun lähiympäristöä. (Kumpulainen ym. 2010, 25-26; Aira & Kämppi 2016, 2-3.)

Opettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa sellaisia tulevaisuuden opettajia, jotka kykenevät ja ovat halukkaita kehittämään omaa ammattitaitoaan myös työuran aikana. Kuitenkin on havaittavissa, että opetuksen rutiinit tarttuvat helposti, eikä oman asiantuntijuuden kehittämistä jatketa. Syitä tähän voi olla monia kuten motivaation lasku tai työn arvostuksen puute. Olisi kuitenkin tärkeää, että opettaja kehittäisi jatkuvasti itseään ja omia asenteitaan, sillä sen avulla oppilaat saisivat laadukasta ja monipuolista opetusta. (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 630-633.)

2.5 Toiminnallinen oppiminen ja fyysinen aktiivisuus

Liikkuva koulu -ohjelma on yksi tärkeä osa Suomen hallitusohjelman koulutuksen ja osaamisen kärkihanketta. Liikkuvan koulun perimmäinen ajatus on aktiivinen ja viihtyisä koulupäivä.

Liikkuva koulu -ohjelman eri sisällöt ja materiaalit kannustavat fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana. Tavoitteena on, että jokainen oppilas liikkuisi tunnin päivän aikana. Keskeisiä teemoja ohjelmalle ovat oppilaiden osallisuuden lisääminen, istumisen vähentäminen sekä oppimisen tukeminen. (Aira & Kämppe 2016, 5.)

Liikkuva koulu -ohjelma ei koske pelkästään oppituntien toiminnallistamista, vaan pitää sisällään myös paljon muuta kuten liikuntavälitunnit ja liikuntavälineiden lisäämisen. Oppituntien toiminnallistaminen on kuitenkin yksi ohjelman keskeisiä tavoitteita ja tässä tarkastelenkin lähemmin juuri toiminnallisuutta ja siitä koituvia hyötyjä opetukseen. Liikkuva koulu -ohjelma lähestyy fyysisen aktiivisuuden lisäämisestä koituvia hyötyjä neljästä näkökulmasta: terveyden (fyysisen aktiivisuuden lisääminen), oppimisen, kouluviihtyvyyden ja osallisuuden näkökulmasta. (Aira & Kämppe 2016.) Tutkielmani kannalta Liikkuva koulu -ohjelman ajankohtaisuus ja fyysisen aktiivisuuden korostaminen nostavat sen keskeiseksi tarkasteltavaksi asiaksi.

Fyysisen aktiivisuus ymmärretään yleisesti tahtoon ja hermoston toimintaan perustuvana lihasten toimintana, joka aiheuttaa energiankulutusta (Vuori 2005, 18). Päivän aikainen fyysisen aktiivisuuden kokonaisuus voi koostua useista 10 minuuttia kestävästä tuokioista (Heinonen ym. 2008, 19-20). Toisaalta tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että fyysisen aktiivisuuden tarkkaa aikaa tärkeämpää on saada katkaistua istuminen lyhyemmälläkin aktiivisella jaksolla, sillä suomalaiset lapset ja nuoret viettävät istuen tai makuulla yli puolet valveillaoloajastaan (Husu ym. 2016, 19). Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille puolestaan sanoo, että jokaisen 7-18 vuotiaan tulisi liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä. Tämän liikkumisen tulisi olla monipuolista ja ikätasolle sopivaa. Pitkiä istumisjaksoja tulisi välttää siten, että yli kahden tunnin mittaisia jaksoja ei olisi. Lisäksi ruutu-aikaa saisi olla maksimissaan kaksi tuntia päivässä. (Heinonen ym. 2008, 18.) On syytä suosituksista huolimatta muistaa, että liikunnan vasteet ovat hyvin yksilölliset. Liikaa ei saa siis korostaa liikuntasuosittelun liikuntamääriä, vaikka ne hyödyllisiä ovatkin. (Tammelin 2013, 63.)

Syitä fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi koulupäivään on monia (Aira & Kämppe 2016, 8). Aiemmin fyysistä aktiivisuutta on mitattu lähinnä kyselylomakkein. Uusi objektiivinen aktiivisuusmittareiden avulla toteutettu tutkimus osoittaa, että vain noin kolmasosa suomalaisista oppilaista liikkuu suositusten mukaisesti eli vähintään tunnin reipasta liikuntaa päivässä. Huolestuttavaa on se, että liikkuminen vähentyy selkeästi iän myötä. (Husu ym. 2016, 21.) Tutkimuksessa on noussut esille, että koulupäivän aikaisella liikunnalla on erityisen suuri merkitys vähiten liikkuville lapsille. Keskimäärin, kaikki oppilaat mukaan luettuna, kolmasosa fyysisesti

reippaasta liikunnasta tapahtuu koulussa. Vähiten liikkuvilla sen osuus voi kuitenkin olla jopa 42 %. (Tammelin ym. 2016.)

2.5.1 Fyysinen aktiivisuus ja terveys

Useat tutkimukset osoittavat, että fyysisen aktiivisuuden määrällä on merkittäviä yhteyksiä terveyteen positiivisessa mielessä (Syväoja ym. 2012, 23-24). Ennen kuin perehdytään tähän asiaan tarkemmin, on tarpeen määritellä se, mitä terveydellä tarkoitetaan. Terveydellä tarkoitetaan sellaisia ominaisuuksia ja niiden yhdistelmiä, jotka auttavat yksilön elämän säilymistä, elämän perustehtävien suorittamista sekä perustavoitteiden saavuttamista. Terveyden yksi tyypillisistä ominaisuuksista on kestää elimistön ulkoisia ja sisäisiä kuormituksia. Suurin osa liikunnan terveydellisistä hyödyistä syntyy aineenvaihdunnan ja elintoimintojen muutoksessa, joita fyysinen aktiivisuus saa aikaan elimistössä. (Vuori 2005, 21.)

Liikunnan vaikutuksista erityisesti lasten terveyteen on tutkittu sydän- ja verenkiertoelimistön terveyden, rasvakudoksen määrän, tuki- ja liikuntaelinten terveyden sekä psyykkisen terveyden näkökulmasta. Säännöllisen liikunnan on havaittu parantavan lasten fyysistä kuntoa, vähentävän merkittävästi rasvakudoksen määrää erityisesti sisäelinten ympärillä ja tätä kautta vaikuttavan sydän- ja verenkiertoelimistön terveyteen. Lisääntyneen fyysisen aktiivisuuden on havaittu vähentävän merkittävästi tyypin 2 diabeteksen riskiä, laskevan kolesterolia ja korkeaa verenpainetta. Liikunnalla on havaittu olevan myös positiivinen vaikutus lasten tuki- ja liikuntaelinten terveyteen. Monipuolinen liikunta kehittää sekä lihasvoimaa että -kestävyyttä ja vahvistaa luu- ja tukikudosta. Myös psyykkisen terveyden ja liikunnan välillä on havaittu positiivista yhteyttä. Liikunta vähentää ahdistuneisuutta sekä lieventää masennuksen oireita. (Strong ym. 2005; Syväoja ym. 2012 23-24.)

Tutkielmani kannalta mielenkiintoisia ovat uudet tutkimukset, joissa on tarkasteltu koulupäivän aikaisen liikunnan vaikutuksia lasten terveyteen. Kriemler ym. (2010) lisäsivät tutkimuksessaan vuoden ajan liikuntaa koulupäivään. Tulokset olivat yksiselitteiset. Niiden lasten, jotka osallistuivat tähän lisättyyn liikuntaan, rasvaprosentti väheni, sydän- ja verisuonisairauksien riskitekijät vähenivät sekä fyysinen kunto parani. (Kriemler ym. 2010.) Sollerheadin ryhmä (2008) sai samansuuntaisia tuloksia. He lisäsivät omassa tutkimuksessaan testiryhmän koululiikunnan määrän neljään tuntiin, kun kontrolliryhmällä liikuntaa oli yksi tai kaksi tuntia viikossa. Testiryhmän jäsenillä oli painoindeksi kasvanut vähemmän ja fyysinen kunto parantunut enemmän suhteessa kontrolliryhmän jäseniin. (Sollerhead ym. 2008.)

Toiminnallisten oppituntien kannalta merkittävä on Reedin ryhmän (2008) tekemä tutkimus. He toteuttivat tutkimuksen lisäämällä ripeää liikuntaa 75 minuuttia kouluviikkoon vuoden ajan. Käytännössä tämä toteutettiin pilkkomalla se 15 minuutin pätkiin, jotka sisällytettiin oppituntien lomaan. Tähän tutkimuksen osallistuneiden lasten kestävyyskunto koheni ja toisaalta verenpaine nousi vähemmän kuin kontrolliryhmällä, jotka eivät osallistuneet tähän lisättyyn liikuntaan. Sen sijaan painoindeksiin tai kolesteroliarvoihin ei tällä tutkimuksella havaittu olevan yhteyksiä. Tämän tutkimuksen pohjalta on päädytty siihen tulokseen, että toiminnallinen liikuntaohjelma parantaa lasten fyysistä kuntoa ja samalla ennalta ehkäisee sydän- ja verisuonisairauksia. (Reed ym. 2008; Syväoja ym. 2012, 23-24.)

Tutkimukset tukevat jo aiemmin saatua tietoa siitä, että hyvä fyysinen toimintakyky on hyvinvoinnin ja toimintakyvyn perusta (Kalaja 2013, 185). Fyysisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan elimistön kykyä selviytyä tehtävistä, jotka vaativat fyysistä ponnistelua (Rissanen 1999, 31-32). Fyysiseen toimintakykyyn liitetään vahvasti hengitys- ja verenkierto elimistön sekä tuki- ja liikuntaelinten kykyä toimia. Näin ollen voidaan todeta edellä käsitellyistä tutkimuksista, että ne vaikuttavat myös fyysisen toimintakyvyn paranemiseen. (Kalaja 2013, 186; Kriemler ym. 2010; Reed ym. 2008; Sollerhead ym. 2008; Strong ym. 2005.)

Fyysisellä aktiivisuudella on siis monia myönteisiä vaikutuksia niin fyysiseen kuin psyykkiseen terveyteen. Liikuntasuosituksien, tai tarkemmin sanottuna oman fyysisen vasteen, täyttävä fyysinen aktiivisuus on kasvun ja kehityksen kannalta tärkeää tai jopa välttämätöntä. Se tukee niin fyysistä, kognitiivista kuin myös motorista kehitystä ja kasvua monin eri tavoin. Fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivien sisälle tulee siis jatkossa keskittyä entistä enemmän. (Syväoja ym. 2012, 24-25.)

2.5.2 Fyysinen aktiivisuus ja oppiminen

Liikunnan merkitystä ihmisille ja yhteiskunnalle on läpi historiansa perusteltu fyysisen aktiivisuuden aikaan saamalla terveysvaikutuksilla. Terveysvaikutusten johdosta liikunta on noussut opetussuunnitelmiin jo 1800-luvulla. Nykyään tiedostetaan fyysisen aktiivisuuden vaikutus myös lasten eri kehityksen vaiheisiin. Erityisesti liikunnan yhteys kognitiivisiin toimintoihin ja koulumenestykseen on noussut viime aikoina esille. Aihetta sivuavaa tutkimusta tehdään yhä enenevässä määrin ja tutkimustulokset osoittavat poikkeuksetta sen, että fyysisellä aktiivisuudella ja aivojen kehittymisellä on positiivinen yhteys toisiinsa, joka puolestaan näkyy koulumenestyksessä. (Jaakkola 2013, 259.)

Fyysisen aktiivisuuden merkitystä koulumenestykseen on tutkittu eri tavoin. Osa tutkimuksista keskittyy liikuntatuntien vaikutuksiin, osa välituntiliikunnan ja loput luokkahuoneen toiminnalistamiseen ja sen vaikutuksiin. Merkittävä osa tutkimuksista on toteutettu interventiotutkimuksina, joissa koeryhmälle liikuntatuntien määrä on lisätty ja saatuja tuloksia on verrattu ryhmään, jonka liikuntatuntien määrä on pidetty vakiona. (Jaakkola 2013, 263-265; Syväoja ym. 2012, 11-14.) Tutkimustulokset ovat olleet yhteneviä erityisesti matematiikan ja kielten osalta (Singh ym. 2012).

Ericsson (2008) toteutti oman tutkimuksensa lisäämällä ensi-kolmasluokkalaisten liikuntaa kahdesta tunnista viiteen tuntiin, jolloin liikuntaa oli tunti jokaisena koulupäivänä. Tulokset osoittivat, että liikunnan lisääminen paransi matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen tuloksia. Carlson ryhmineen (2008) sai puolestaan omassa pitkittäistutkimuksessaan selville sen, että alakouluikäiset tytöt, joilla oli tavallista enemmän liikuntaa viikossa (70-300 min), selviytyivät paremmin lukemisesta ja matematiikasta, kuin ne tytöt, joille liikuntaa järjestettiin vain tavanomainen määrä eli 0-35 minuuttia viikossa.

Davis ryhmineen (2011) toteutti puolestaan 13 viikon liikuntaohjelman, jossa liikuntaa oli kerralla 20-40 minuuttia 7-11 vuotiailla lapsilla. Tulokset osoittivat, että lisätty liikunta paransi lasten aivotointoja ja menestystä matematiikassa. Myös Kanadassa toteutettiin tutkimus, jossa kokeiltiin päivittäisen liikuntatuntin lisäämistä toiselta luokalta kuudennelle asti. Tuloksien pohjalta on havaittavissa, että lisätty liikunta auttoi oppilaita saavuttamaan alakoulun loppulla parempia arvosanoja kielissä, matematiikassa ja luonnontieteissä. (Shephard 1996.) Singh kollegoineen (2012) toteutti systemaattisen katsauksen eri artikkeleihin 1990-2010 välillä, jotka käsittelivät liikuntaa ja koulumenestystä. Katsauksen tuloksena saatiin, että liikunnalla on vaikutusta koulumenestykseen, mutta lisää laadukasta tutkimusta tarvitaan.

Välituntiliikunnalla on havaittu olevan välillinen vaikutus koulumenestykseen. Eri tutkimusten mukaan välituntien aikaisen liikunnan on havaittu olevan yhteydessä tarkkaavaisuuteen, keskittymiseen, työskentelyn intensiivisyyteen sekä luokkahuone käyttäytymiseen. Ne oppilaat, jotka osallistuivat välituntiliikuntaan, olivat keskimäärin rauhallisempia, käyttäytyivät paremmin, jaksoivat keskittyä paremmin sekä työskentelivät intensiivisemmin kuin ne oppilaat, jotka välituntiliikuntaan eivät osallistuneet. (Jaakkola 2013, 264; Caterino & Polak 1999; Barros, Silver & Stein 2009; Pellegrini ym. 2012.)

Tutkielmani kannalta erityisen mielenkiintoisia ja merkityksellisiä tutkimustuloksia ovat oppituntien aikaisten toiminnallisten tuokioiden vaikutukset koulumenestykseen. Maeda ja Randall (2003) toteuttivat omat tutkimuksensa toisen luokan oppilaille. Oppilaille järjestettiin oppituntien aikana viiden minuutin reipasta fyysistä aktiivisuutta. Oppilaat, jotka osallistuivat tähän liikuntatuokioon, keskittyivät tunneilla paremmin ja heidän suoriutumisensa matematiikan tehtävistä oli parempaa kuin oppilailla, jotka eivät tähän tunnin aikaiseen liikuntatuokioon osallistuneet. (Maeda & Randall 2003.) Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu muualtakin (Jaakkola 2013, 265).

Donnelly tutkimusryhmineen (2009) järjesti laajamittaisen liikuntaohjelman, jossa oppituntien sisään integroitiin 10 minuutin liikuntatuokioita siten, että yhteensä fyysistä aktiivisuutta vaativia tuokioita oli 90 minuuttia viikossa. Tätä interventiota jatkettiin kolmen vuoden ajan. Tutkimustulokset osoittivat, että koeryhmän koulumenestys parani erityisesti matematiikassa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. (Donnelly ym. 2009.) Mahar kumppaneineen (2006) puolestaan havaitsi omassa liikunnallisten tehtävien kokeilussa kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden parissa sen, että oppitunnille lisätty fyysinen aktiivisuus paransi keskittymistä sekä luokan yhteisten sääntöjen noudattamista. Mielenkiintoista tuloksissa on se, että vaikutus on erityisen vahva heikommin menestyvillä oppilailla. (Mahar ym. 2006.)

Suomalaisessa kontekstissa asiaa ei vielä ole juuri tutkittu tai tuloksia ei ole vielä julkistettu. Kantomaa ryhmineen (2010) selvitti oppilaiden liikunnallista aktiivisuutta itse arvioituun koulumenestykseen. Tulokset olivat yhteneviä ulkomaisten tutkimusten kanssa. Tutkimustulosten mukaan vapaa-ajan fyysinen aktiivisuus on yhteydessä arvioituun koulumenestykseen 15-16-vuotiailla suomalaisilla nuorilla. (Kantomaa ym. 2010.)

Tutkimukset osoittavat kiistatta sen, että liikunnallinen koulu tukee oppilaiden menestymistä myös akateemisissa aineissa (Jaakkola 2013, 267). Yksi keino fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi koulupäivän aikana on toiminnalliset opetustavat (Syväoja yms 2012, 27). Toiminnallisten menetelmien suurena hyötynä on, että niiden kautta saadaan tuotettua opetussuunnitelman perusteiden mukaista oppimisen iloa ja tunnekokemuksia. Tunteet ovat merkittävässä roolissa oppimisessa. Tunteiden kautta ohjaillaan tarkkaavaisuutta, joka puolestaan säätelee muistamista ja oppimista. Tunnepitoinen tai muilla tavoin omakohtainen tieto, on kokijalleen merkityksellistä ja sen yleensä muistaa pidempään, kuin muun tiedon. (Huisman & Nissinen 2005, 28; Lehtovuori 2010.)

2.5.3 Fyysinen aktiivisuus, osallisuus ja kouluviihtyvyys

Yksi keskeinen Liikkuva koulu -ohjelman tavoite on oppilaiden osallisuus ja sen lisääminen (Aira & Kämppi 2016, 20). On havaittu, että alakouluissa oppilaat osallistuvat aktiivisesti koulupäivän aikaiseen liikkumiseen. Yläkouluissa tilanne on paljon huonompi ja liikkuminen onkin huomattavasti vähäisempää kuin alakouluilla. Syitä tähän on esitetty monia, mutta merkittävimmäksi syyksi on esitetty sitä, että alakoulussa koulupäivän aikaisia aktiviteetteja järjestetään huomattavasti enemmän kuin yläkouluissa. Tähän vaikuttavat erilaiset koulukulttuurit ja toimintatavat. Se on selvää, että oppilaiden osallisuuden kehittämisessä aikuisten rooli on merkittävä. (Rajala ym. 2016.)

Osallisuuden lisääminen kouluissa on tärkeää kouluviihtyvyyden kannalta (Honkanen & Suomala 2009, 10). Myös opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaan roolia aktiivisena toimijana erilaisissa oppimistilanteissa. Oppilaan kokemusta osallisuudesta ja erityisesti hyvinvoinnin ja kouluyhteisön toiminnan rakentamisessa pidetään tärkeänä. Keskeisenä tavoitteena on, että oppilaat kokisivat koulunkäynnin mielekkääksi ja he viihtyisivät koulussa. (POPS 2014, 17.)

Fyysisen aktiivisuuden ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä ei ole suoraan tutkittu vielä kovin paljon ja lisää tutkimusta ja analyysia vielä tarvitaan (Aira & Kämppi 2016, 16). Monet fyysisen aktiivisuuden ja oppimisen tutkimuksista kuitenkin sivuavat aihetta (Singh ym. 2012). Useamman tutkimuksen pohjalta on havaittu, että lisätty fyysinen aktiivisuus, tapahtui se oppitunnin, liikuntatunnin tai välitunnin aikana, parantaa keskittymiskykyä, työskentelyn intensiivisyyttä sekä käyttäytymistä. (Barros, Silver & Stein 2009; Maeda & Randall 2003; Mahar ym. 2006).

Liikkuva koulu -ohjelman puitteissa asiaa on lähestytty koulujen henkilökuntakyselyjen kautta. Saadut tulokset ovat yksiselitteisiä. Koulujen henkilökunnasta 94% vastasi, että lisätty fyysinen aktiivisuus koulupäivään lisää myös kouluviihtyvyyttä. Alakoulujen henkilökunta oli vahvemmin sitä mieltä, että näillä kahdella asialla on positiivinen yhteys toisiinsa. Alakoulujen henkilökunnasta 98% on sitä mieltä, että lisätty fyysinen aktiivisuus lisää kouluviihtyvyyttä, kun yläkoulujen henkilökunnan vastaava luku on 90%. (Kämppi ym. 2017.)

Työrauhan näkökulmasta 83% koulujen henkilökunnasta on sitä mieltä, että Liikkuva koulu -ohjelma on kannattava. Toisin sanoen lisätyn fyysisen aktiivisuuden katsotaan vaikuttavan myös työskentelyrauhaan. (Kämppi ym. 2017.) Tätä näkymää tukevat myös ulkomaiset tutki-

mukset, joiden mukaan lisätty fyysinen aktiivisuus vaikuttaa keskittymiseen ja käyttäytymiseen, eli toisin sanoen parantaa työrauhaa (Sinhg ym. 2012; Jaakkola 2013, 262-268). Liikkuva koulu -ohjelman seurannan perusteella on havaittu, että oppituntien aikaiset häiriöt ovat hieman yleisempiä vertailukouluissa kuin Liikkuva koulu -ohjelmaan kuuluvissa kouluissa. Erot ovat kuitenkin pienet ja tarkempaa analyysiä vielä tarvitaan siitä, selittyykö erot ainoastaan fyysisen aktiivisuuden lisäämisestä. (Aira & Kämppi 2016, 16.)

Yksi syy siihen, että lisätty fyysinen aktiivisuus vaikuttaa kouluviihtyvyyteen, on se, että suomalaiset lapset ja nuoret suhtautuvat liikuntaan hyvin positiivisesti. Selvityksen mukaan koulu liikunta koetaan muuta koulunkäyntiä positiivisempänä asiana. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68-70.) Tämä näkyy myös Suomen Nuorisovaltuustojen liiton (2016) linjauksissa. Heidän mukaansa fyysisen aktiivisuuden lisääminen samalla kun istumisjaksoja katkaistaan ovat ratkaisuja kohti viihtyisämpiä koulupäiviä. (Suomen Nuorisovaltuustojen liitto 2016.)

3 Sosioemotionaalisten taitojen yhteys toiminnalliseen oppimiseen

Toiminnallisten opetustapojen avulla fyysistä aktiivisuutta pyritään tuomaan luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen. Taustalla on vakava huoli siitä, että lapset ja nuoret liikkuvat aivan liian vähän suosituksiin nähden. Toiminnallista opetusta tukevat myös saadut tutkimustulokset fyysisen aktiivisuuden ja oppimisen positiivisesta yhteydestä. (Aira & Kämppi 2016.) Vähemmälle tarkastelulle on sen sijaan jäänyt toiminnallisen oppimisen yhteys sosioemotionaalisiin taitoihin. Kuitenkin liikunnan sosiaalinen ja emotionaalinen puoli on tiedostettu jo kauan, mutta viimeisen vuosikymmenen aikana niiden merkitystä on alettu korostaa tietoisesti enemmän (Kokkonen & Klemola 2013, 212-213). Tämä näkyy myös uudessa opetussuunnitelman perusteissa liikunnan osalta (POPS 2014, 148-149, 274). Kun tiedetään, että toiminnallisilla opetus-tavoilla tuodaan lisää liikuntaa luokkahuoneeseen, on siis johdonmukaista päätellä, että tällä tavoin sosioemotionaalisten taitojen oppimista tapahtuu myös luokkahuoneessa enemmän. Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan tarkemmin toiminnallisen oppimisen yhteyttä sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. Koska saatavilla olevaa tutkimustietoa on niukasti, joudun monessa kohtaa soveltaa varsinaisten liikuntatuntien puolelta saatua tietoa toiminnalliseen oppimiseen.

3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Jotta voidaan ymmärtää sosioemotionaalisia taitoja, on syytä määritellä tarkemmin, sosioemotionaalinen kompetenssi. Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu kahdesta osa-alueesta: sosiaalisista taidoista sekä tunnetaidoista. Vahvasti yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että sosiaalisten taitojen kautta pyritään saavuttamaan niitä sosiaalisia asioita, joita on tavoiteltu sekä kehittämään ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tunnetaitoja sen sijaan tarvitaan siinä, että tunne-elämä toimisi tasapainoisesti sekä tarkoituksen mukaisesti. (Kokkonen 2005, 68-69.) Seuraavassa tarkastelen tarkemmin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita. Aiheen tutkijoita on paljon, joten aluksi määrittelen yleistä kuvaa aiheesta, ja sen jälkeen tukeudun Susanne Denhamin määritelmään tarkemmin. Denhamin määrittelytapaan päädyin siksi, että sitä on käytetty paljon liikunnan kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. Valinta oli varsin helppo tehdä, sillä ymmärrän toiminnallisen oppimisen tutkielmassani juuri fyysisen aktiivisuuden kautta.

Sosiaalista kompetenssia on käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi määritelty monin tavoin. Suurimmassa osassa määritelmässä kuitenkin korostuu ihmisen kyky positiivisten reaktioiden tuottamiseen ja muiden negatiivisten reaktioiden välttämiseen. Tiivistetyksi voidaan ajatella, että

sosiaalisesti kyvykkäät ihmiset osaavat käyttäytyä siten, miten muut haluavat hänen käyttäytyvän. Muilta saadun sosiaalisen hyväksynnän lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä tärkeitä taitoja ovat sosioemotionaaliset, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot. (Hintikka 2016, 19; Poikkeus 2003, 126-127.)

Yhdysvaltalaiset tutkijat Kostelnik, Gregory, Soderman ja Whiren (2011) ajattelevat sosiaalisen kompetenssin rakentuvan monesta pienemmästä osa-alueesta. Näitä osa-alueita ovat sosiaaliset arvot, myönteinen identiteetti, ihmissuhdetaidot, itsesääntely, suunnittelun ja päätöksenteon taidot sekä tunneäly. Sosiaalisia arvoja ovat muun muassa rehellisyys, vastuullisuus ja oikeudenmukaisuus. Ihmissuhdetaitoihin kuuluvat yhteistyö, toisten huomioon ottaminen, ystävyys-suhteiden luominen ja niin edelleen. (Kostelnik, Gregory, Soderman, & Whiren 2011, 2-4.)

Sosiaaliseen kompetenssiin liitetään vahvasti siis emootiot, joilla katsotaan olevan suoran vaikutuksen lisäksi sosiokognitiivisten taitojen kautta yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (Salmivalli 2005, 110-111). Emotionaalisen kompetenssin katsotaan olevan perusedellytys tasapainoisen ja toimivan tunne-elämän kannalta (Kokkonen & Klemola 2013, 205). Emotionaalisen kompetenssin käsitteeseen ei ole täysin yksiselitteinen, mutta siinä korostuu ihmisen omien emootioiden käsittelykyky ja taito tunnistaa toisten emootioita sekä kyky tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119).

Saarnin (1997; 2000) mukaan emotionaalinen pätevyyteen kuuluu tieto omista tunteistaan, kyky huomioida muiden ihmisten tunteita, tunnesanaston ja -ilmaisun riittävä hallitseminen, taito kokea sympatiaa ja empatiaa, taito vaikuttaa tunteiden keston, taito erottaa tunnekokemus tunneilmaisusta, tieto tunteiden vaikutuksesta ihmissuhteisiin sekä tietoisuus tunteiden vaikutuksesta minäpystyvyyteen. Ihminen, jolla emotionaalinen kompetenssi on hyvin kehittynyt, pystyy toimimaan ja selviytymään tunteidensa kanssa arkipäivän elämästä. Tiedostamalla omat tunteensa, ihminen pystyy vaikuttamaan monin tavoin siihen, miten tunteet vaikuttavat itseensä ja omiin tekoihinsa. (Saarni 1997, 46-54; 2000, 77-81; Kokkonen & Klemola 2013, 205-206.)

Kun puhutaan emotionaalisesta pätevyydestä, ei voida unohtaa tunneällyn käsitettä. Vaikka Saarni (1997; 2000) ei erityisesti nostakaan tunneällyn käsitettä esille, sisältyy se moneen hänen ajatukseensa emotionaalisen pätevyyden käsitteen kohdalla. Mayerin ja Saloveyn (1995; 1997, 10-15) mukaan tunneällyn käsite on hierarkkinen. Tunneälykkyyden pohjan luovat kyky tunteiden tunnistamiseen, arvioimiseen ja ilmaisemiseen. Siitä seuraava taso on tietoisuus tunteiden vaikutuksesta ajatteluun ja erityisesti ajattelun tukeminen tunteiden kautta. Kun siitä nouseaan

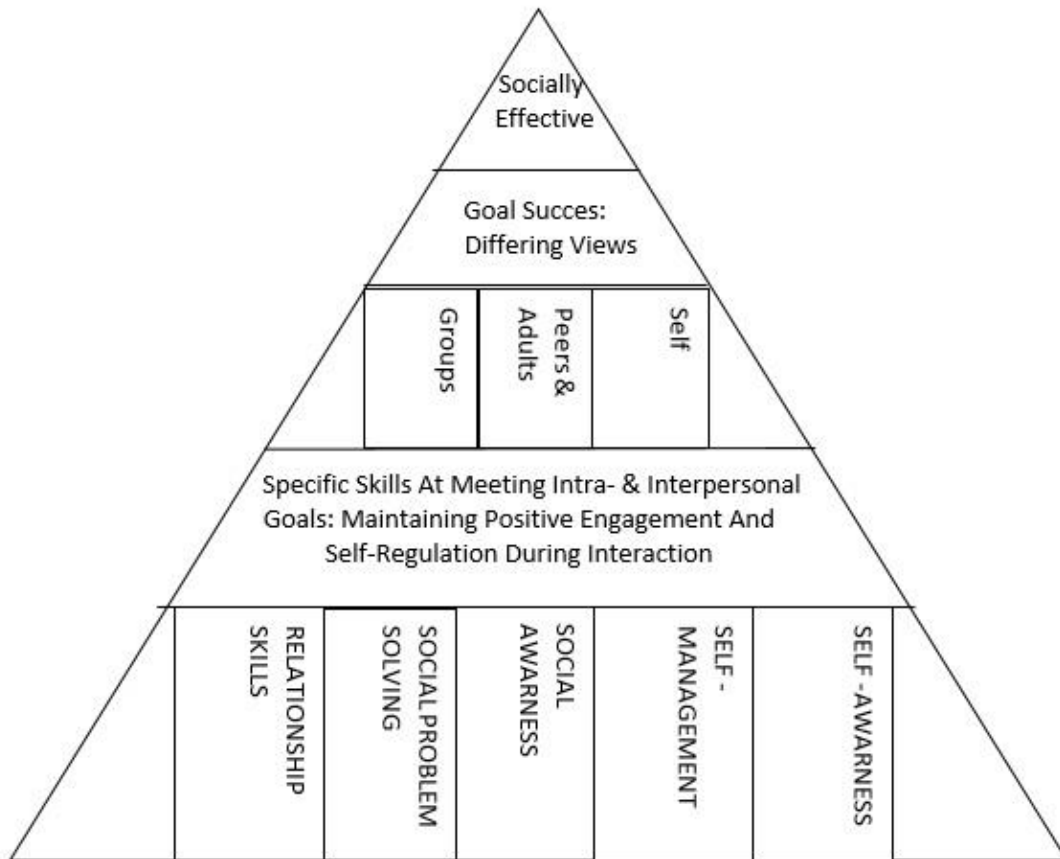
yhä korkeammalle, tulee taito analysoida ja ymmärtää tunneperäistä tietoa. Ylin taso on puolestaan tunteiden säätely. (Mayer & Salovey 1995; 1997, 10-15.) Uusin tutkimustieto aiheesta tukee tunneälyn hierarkkisuutta, sillä esimerkiksi tunteiden tunnistamisella ja kyvyllä ymmärtää tunneperäistä tietoa on todistettu ennakoivan toimivaa tunteiden säätelykykyä (Joseph & Newman 2010).

Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi liittyvät läheisesti toisiinsa ja menevät jopa osittain päällekkäin. Paljon tunne- ja ihmissuhdetaitoja, erityisesti sosioemotionaalista kompetenssia, tutkinut yhdysvaltalainen Susan Denham (2007) on tullut siihen tulokseen, että käsitteiden sekavuus ja osittainen päällekkäisyys selittyvät osaltaan sillä, että tunnepätevyys ja sosiaalinen pätevyys tukevat toisiaan erityisesti yksilön kehittymisen edetessä. Tämä näkyy myös tutkimuskirjallisuudessa osin käsitteiden sekavana käyttönä. Siksi onkin kehitetty käsite sosioemotionaalinen kompetenssi, joka yhdistää sekä sosiaaliset että emotionaaliset taidot. Sosioemotionaalille kompetenssillekaan, ei kuitenkaan ole olemassa täysin aukotonta ja yleisesti hyväksyttyä selitystä. Useimmiten sillä tarkoitetaan omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet muihin. (Hintikka 2016 19-20; Salmivalli 2005, 111; Denham 2007.)

Denham (2005) ajattelee sosioemotionaalisen kompetenssin eräänlaisena tasokaaviona (kuvio 4). Hänen mukaansa yksilön tulee osata ensin perus osa-alueet, jotta hänen sosioemotionaalinen kompetenssi vahvistuu ja nousee uudelle tasolle. Sosioemotionaalisen kompetenssin perustana on viisi osa-aluetta: itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, sosiaalinen ongelmanratkaisu ja ihmissuhdetaidot. Itsetietoisuuteen kuuluu kyky ymmärtää tunteita, eli toisin sanoen tunnistaa tunteet, joita kokee, ja tiedostaa, miten ne vaikuttavat yksilön toimintaan eri tilanteissa. Itsetietoisuuteen kuuluu myös kyky nimetä tunteita, joka on tärkeä askel kohti itsehallintaa, johon puolestaan kuuluvat tunteiden ja käyttäytymisen säätely. Tällä tarkoitetaan sitä, että yksilö pystyy säätelemään tunteitaan, eikä toimi pelkästään tunteiden vallassa, vaan osaa miettiä tunnekuohun keskellä, mikä on oikein ja mikä väärin. (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207; Kokkonen 2010, 41-42.)

Sosiaalisella tietoisuudella viitataan kykyyn kokea empatiaa ja sympatiaa tilanteissa, ja tiedostaa nämä kaksi eri asiaa itsessään. Sosiaalisen ongelmanratkaisuun kuuluu kyky asettua toisen asemaan sekä kyky tehdä kompromisseja tilanteissa, jotka sitä vaativat. Ihmissuhdetaidot pitävät puolestaan sisällään monia eri ulottuvuuksia. Se sisältää kyvyn tehdä yhteistyötä toisten

kanssa, kyvyn kuunnella ja ottaa huomioon muut ympärillä olevat, kuten puheenvuoron odottamisen. Lisäksi ihmissuhdetaitoihin kuuluu kyky etsiä ja pyytää apua, kun sitä tarvitaan. (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207; Kokkonen 2010, 41-42.)



KUVIO 4. Sosioemotionaalinen kompetenssi (Mukailtu: Denham 2005, 2)

3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen toiminnallisten opetusmenetelmien avulla

Tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamista tulisi olla opetuksessa aina päiväkodista lukioon asti. Kaikkein herkimmillään, ja parhaassa kehitysvaiheessa sosioemotionaalisten taitojen kannalta lapsi on esikoulun ja ensimmäisten kouluvuosien aikana (Webster-Stratton & Reid 2014). Tämä näkyy niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Molemmissa keskeisinä tavoitteina ovat fyysisen osa-alueen, sosiaalisen osa-alueen ja tunne-elämän kehittäminen. (Kokkonen & Klemola 2013, 212; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 18-20; POPS 2014, 19.)

Monissa opetusta ohjaavissa teksteissä ja asiakirjoissa liikuntaa pidetään sosioemotionaalisten taitojen opettamisen välineenä. Sosioemotionaaliset tavoitteet myös usein sisällytetään osaksi liikunnanopetuksen tavoitteita. (Kokkonen & Klemola 2013, 216.) Mistä tämä sitten johtuu? Onko koulun liikuntatunneilla jotakin erityispiirteitä, jotka tekevät siitä erityisen sosioemotionaalisten taitojen opettamisen kannalta? Liikuntatuntien fyysisesti raskaat tehtävät, vaihtelevat noudatettavat säännöt, erilaiset kilpailutilanteet sekä moninaiset moraaliset ristiriidat, joita liikuntatuntien aikana koetaan tekevät liikunnasta hyvän aineen opettaa tunne- ja ihmissuhdetaitoja. (Kokkonen & Klemola 2013, 216; Eldar & Ayvazo 2009.) Kun toiminnallisten opetustapojen kautta fyysistä aktiivisuutta tuodaan myös perinteiseen luokkahuoneessa tapahtuvaan opetukseen, voidaan esittää ajatus, että sosioemotionaalinen oppiminen korostuu tällöin myös toiminnallisessa oppimisessa.

Koululiikunnan erityispiirre sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta on siinä, että oppilaiden moraaliset ongelmat ja ristiriidat ovat liikuntatunnilla todellisia, mitkä vaativat ratkaisua välittömästi. Esimerkiksi pallopelien tiimellyksessä voi tulla kahnaus kahden pelaajan välille, ja molemmat voivat kokea tullessa väärin kohdeksi. Tällöin on hyvä pysähtyä miettimään, mitä on tapahtunut ja mitä siitä seuraa. Tunne- ja ihmissuhde-aidot konkretisoituvat aivan eri tavoin liikunnanopetuksessa, mitä luokkahuoneessa opettavissa aineissa, jossa ongelmat ja ristiriidat ovat usein hypoteettisia vailla oppilaiden omaa kokemusta asiasta. (Barr & Higgins-D'Alessandro 2009.) Toisaalta nuoret tarvitsevat aktiivista toimintaa myös liikuntatuntien ulkopuolella ja yksi vaihtoehto tähän on toiminnalliset opetusmenetelmät. On nostettu esille, että yksi syy työrauhahäiriöihin on se, että luokkahuoneissa kielletään fyysinen aktiivisuus liian tiukasti. (Vuorinen 2005, 181.)

Yksi tekijä siihen, että liikunta koetaan sopivana oppiaineena opettaa sosioemotionaalisia taitoja, on liikuntatuntien luontainen vuorovaikutteisuus. Liikuntatunneilla on yleensä paljon enemmän mahdollisuuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen kuin perinteisillä luokkahuone oppitunneilla. (Garn, Ware & Solmon 2011.) Vuorovaikutteisuuden ja leikillisyyden kautta oppimisilmapiirin tunneilmasto koetaan usein miellyttävänä ja motivoivana (Eldar & Ayvazo 2009). Toisaalta myös liikunnan opetuksessa käytettävät tyyli ovat otollisia sosioemotionaalisten taitojen oppimisen kannalta. Liikuntatunneilla korostuvat muita oppitunteja enemmän oppilaslähtöiset opetusmenetelmät, jotka antavat enemmän vastuuta oppimisen oppilaille. (Barr & Higgins-D'Alessandro 2009.) Vuorinen (2005, 180) tuo esille, että toiminnallisen oppimisen tilanteet koostuvat usein erilaisista sosiaalisista oppimistapahtumista, jossa op-

pilaat toimivat ryhminä tai ainakin kommunikoivat toistensa kanssa suorittaessaan fyysistä aktiivisuutta vaativia tehtäviä. Toiminnallisissa opetustavoissa opetuksen sisältö konkretisoituu ja parhaimmillaan ryhmä ottaa itse vastuuta työn kehittelystä eli toiminnallinen oppiminen voidaan nähdä myös oppilaslähtöisenä menetelmänä.

Osittain tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen onnistuminen liikuntatuntien puitteissa selittyy sillä, että suomalaiset lapset ja nuoret suhtautuvat liikuntaan pääosin positiivisesti. Selviytyksen mukaan koululiikunta koetaan muuta koulunkäyntiä positiivisempaan asiana (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 68-70). Oppilaat ovat myös erittäin kiinnostuneita sosioemotionaalisisista tavoitteista kuin myös niitä tukevista työskentelymuodoista. Suomalaisnuoret ovat kiinnostuneita muun muassa kisailusta, terveyden edistämisestä sekä fyysisestä aktiivisuudesta. (Kokkonen & Klemola 2013, 216; Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 237-238.) Tuomalla toiminnallisuutta luokkahuoneeseen saadaan myös yleistä kouluviihtyvyyttä lisättyä. Tästä hyvä esimerkki on Liikkuva koulu -toiminnan pohjalta noussut opettajien havainto, jonka mukaan Liikkuva koulu -ohjelma koetaan hyödyllisenä viihtyvyyden kannalta. (Kämppi ym. 2017.) Toisaalta myös nuoret itse suhtautuvat koulupäivien aktiivisuuden lisäämiseen myönteisesti. Nuoret toivovat liikkumisen lisäämistä ja istumisen vähentämistä. Nämä ovat heidän mukaan keinoja lisätä viihtyvyyttä koulussa. (Suomen Nuorisovaltuustojen Liitto 2016.)

Opettajan roolia sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä ei sovi unohtaa. Toiminnalliset opetustavat ja fyysisen aktiivisuuden lisääminen ei itsessään tue automaattisesti sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä, vaan vaatii sosioemotionaalisesti kehittyneen ja tietoisien opettajan. Opettajalla tulee olla itsellään riittävät tiedot ja taidot sosioemotionaalisesta kompetenssista, jotta hän pystyy näitä taitoja ja tietoja opettamaan myös oppilaille. (Bailey 2006.) Liikunnassa on perinteisesti korostettu opettajan tietoja ja taitoja motoristen ja kognitiivisten taitojen opettamisessa oppilaille, kun taas luokkahuoneopetuksessa usein tärkeimmäksi asiaksi näyttävät muodostuvan opettajan didaktiset ja pedagogiset valinnat (Sutton & Wheatley 2003; Atjonen 2003, 105-106). Tunne- ja ihmissuhdetaidot ovat sen sijaan jääneet paljon pienemmälle huomiolle niin tutkimuksessa kuin myös opettajankoulutuksessa (Sutton & Wheatley 2003).

Viime aikoina on entistä enemmän alettu keskittyä myös opettajan sosioemotionaalisiin tietoihin. Opettajan sosioemotionaalisella tiedolla tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa, minkä opettaja on oppilastaan kerännyt kouluympäristössään. Ferry, McCaughtry ja Kulinna (2011) jakavat opetta-

jan sosioemotionaalisen tiedon kolmeen osa-alueeseen: ”1) *opettajan vuorovaikutussuhde oppilaaseensa ja tieto oppilaan persoonallisista piirteistä, 2) ymmärrys oppilaiden vertaissuhteista ja 3) pyrkimys ymmärtää oppilaan sosiokulttuurista ympäristöä ja sen vaikutuksia lapseen.*” Sosioemotionaalisen tiedon kautta opettaja pystyy suunnittelemaan juuri omalle ryhmälle sopivia, toimivia ja kehittäviä tunteja. Sosioemotionaalinen tieto ja taito ovatkin vankkumaton osa opettajan ammattitaitoa. (Ferry, McCaughtry & Kulinna, 2011; Kokkonen & Klemola 2013, 219-220.)

4 Tutkimuksen toteutus

Luvun alussa selvitetään tutkimuskysymykset ja tutkimuksen metodologiset valinnat eli valittu tutkimusmenetelmä. Sen jälkeen pyritään avaamaan lukijalle mahdollisimman avoimesti aineiston keruuta, käsittelyä ja analysointia. Luvun lopussa käsitellään vielä tutkimuksen luotettavuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella toiminnallista oppimista sosioemotionaaliseen näkökulmasta. Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys on:

- 1) Miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessä?

Koska sosioemotionaalinen kompetenssi on laaja käsite, kuten luvussa 3.1 käy ilmi, on tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys jaettu pienempiin alakysymyksiin jotka ovat:

- 1.1) Miten sosiaaliset taidot ilmenevät toiminnallisessa oppimisessä?

- 1.2) Miten tunnetaidot ilmenevät toiminnallisessa oppimisessä?

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, miten opettajan sosioemotionaaliset tiedot ja taidot näkyvät toiminnallisessa opetuksessa. Toinen tutkimuskysymys on:

- 2) Millainen vaikutus opettajan asiantuntijuudella on sosioemotionaalisten taitojen ilmeneeseen toiminnallisessa oppimisessä?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Lichtman (2013) esittää laadulliselle tutkimukselle ominaisia tunnusmerkkejä, joita myös minun tutkielmani sisältää. Tutkimuksessa on pyrkimys ymmärryksen syvälliseen tilaan. Todellisuuskäsitys on konstruoitu eli yksilöiden rakentamaa. Voidaan siis ajatella, että eri yksilöille todellisuus näyttäytyy erilaisena, jolloin voidaan esittää ajatus monista todellisuuksista. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida siis koskaan päästä täydelliseen objektiivisuuteen, vaan se sisältää aina heijastuksia tutkijan oman todellisuuteen liittyvistä näkökulmista. (Lichtman 2013, 12-15.) Varto (2005) on samaa mieltä asiasta. Hän nostaa esiin sen tosi asian, että kun sekä tutkijana että tutkittavana on ihminen, on

mahdotonta päästä täydelliseen objektiivisuuteen. Toisaalta hän suhtautuu hyvin skeptisesti objektiivisuuden käsitteeseen tieteissä ylipäätään. Hänen mielestään on hyvin harvinaista, että tutkija tekee havaintojaan ja kokeitaan vailla ennako-oletuksia suoraan, mitä tutkittavassa tapahtuu. (Varto 2005, 34.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä yleensä pienet aineistot ja aineistojen muuttaminen sanalliseen muotoon (Lichtman 2013, 13).

Tässä luvussa esittelen tarkemmin valittua metodologiaani, teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sen jälkeen pyrin luomaan kattavan kuvan siitä, miten aineistoa on käsitelty aina keruusta analyysiin saakka. Läpinäkyvyys tutkimuksen toteutuksessa on tärkeää, sillä se lisää tutkimuksen luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 26-27).

Tutkielman analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä pidetään perustekstianalyysimenetelmänä, jota voidaan käyttää lähes kaikessa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysiä pidetään aineistojen eli dokumenttien systemaattisena analysointi menetelmänä, joka sopii niin laadullisille kuin määrällisillekin aineistoille väljähkön teoreettisen kehyksensä ansiosta (Hesse-Biber & Leavy 2011, 227; Schreier 2012, 1). Dokumentit ymmärretään sisällönanalyysin yhteydessä hyvin laajasti. Niitä voivat olla esimerkiksi haastattelut, kirjeet, puheet ja keskustelut. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Tutkielmassani analysoitavana dokumenttina toimivat reaaliaineiden opettajien tutkimuskeskustelut sekä toiminnallisen opetuksen ideoiden esittely, jotka on litteroitu tekstimuotoon (ks. tarkemmin luku 5.2).

Sisällönanalyysistä puhuttaessa on syytä tehdä ero toiseen hyvin yleisesti käytettyyn tekstianalyysimenetelmään, diskurssianalyysiin. Sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin ero on siinä, mistä lähtökohdista ne lähtevät liikkeelle aineistojen käsittelyssä. Kun sisällönanalyysissä huomion kohteena ovat tekstin merkitykset, niin diskurssianalyysissä huomio puolestaan kohdistuu siihen, miten näitä merkityksiä tekstissä tuotetaan. Toisin sanoen sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi voivat tutkia samaa asiaa, mutta tarkkailun kohde on eri riippuen analyysimenetelmästä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117-118.)

Laadullinen sisällönanalyysi jakautuu kolmeen hieman toisistaan poikkeaviin analyysimenetelmään; aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Nämä kolme eri sisällönanalyysi tapaa eroavat toisistaan siinä, mistä lähtökohdista ne lähtevät liikkeelle aineistojen käsittelyssä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, kuten jo nimikin antaa ymmärtää, aineisto on lähtökohta, jonka pohjalta pyritään saada aikaiseksi teoreettinen koko-

naiskuva tarkasteltavasta asiasta tai ilmiöstä. Analyysiyksiköt nousevat täysin aineistojen pohjalta, eikä teoreettinen tausta vaikuta näihin tarkasteltaviin yksikköihin millään tavoin. (Sarajärvi & Tuomi 2018, 122-133.)

Teorialähtöinen sisällönanalyysi kuvataan usein perinteiseksi luonnontieteelliseksi malliksi, jossa analyysin tarkoituksena on testata jotakin vallalla olevaa teoriaa ja sen paikkaansa pitävyyttä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi voidaan ajatella olevan näiden kahden mallin välimuoto. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt nousevat aineistojen pohjalta, mutta teoria ohjaa analyysin tekoa taustalla. Tutkija siis yhdistelee omassa tulkinnassaan aineistosta nousseita asioita sekä jo olemassa olevia valmiita teoreettisia malleja. Tarkoituksena ei ole testata jo aiemmin luotuja teorioita vaan luoda uusia ajatusmalleja. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on lähtökohdiltaan hyvin samantapainen, kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Näiden kahden menetelmän ero syntyy abstrahoinnissa eli empiirisen tutkimusaineiston ja teoreettisten käsitteiden yhdistämisen vaiheessa. Teoriaohjaavassa menetelmässä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, kun taas aineistolähtöisessä teoreettiset käsitteet luodaan aineiston pohjalta. Käytännön analyysivaiheessa tämä näkyy siinä, että analyysin yläluokat tuodaan valmiina teoriasta, mutta alaluokat muotoutuvat aineistojen pohjalta (ks. luku 4.4). (Sarajärvi & Tuomi 2018, 122-133.) Teoriaohjaavuus on terminä saanut osakseen kritiikkiä. Sitä pidetään liian epätarkkana tai harhaan johtavana. Onkin ehdotettu, että olisi parempi puhua ajattelusta teorian kanssa. (Salo 2015, 171-172.)

Päädyin valitsemaan metodologiseksi menetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin tutkielmassani muutamasta syystä johtuen. Kun keväällä 2018 aloin tutkielmaani tehdä, piti aineistonani olla saman koulutuksen (ks. luku 4.3) yhteydessä kerätty kyselylomake. Olin jo kirjoittanut tutkielman teoriaosuuden sekä alustavasti perehtynyt kyselylomakkeiden vastauksiin, kun jouduin toteamaan kyselylomakkeiden avointen kysymysten vastaukset liian suppeiksi pro gradun -tutkielman vaatimukseen nähden. Näin ollen vaihdoin aineistoksi Oppimista liikkumalla -hankkeen koulutuksissa kerätyt reaaliaineen opettajien tutkimuskeskustelut ja toiminnallisten opetusideoiden esittelyt (ks. luku 4.3). Näin ollen olin lähtenyt liikkeelle hieman teorialähtöisesti. Tutkimuksen aihe pysyi kuitenkin samana ja tutkimusjoukkona oli samoja opettajia, mutta huomattavasti pienempi määrä, kuin alkuperäisessä suunnitelmassa. Näin ollen päädyin valitsemaan aineiston analysointimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Valinnan ehdottomana hyötynä oli se, että aikaisemmin kokoamani teoreettinen tausta ohjasi sisällönanalyysiäni, mutta ei kuitenkaan rajoittanut sitä kovin tarkasti. Tämä oli tärkeää juuri siitä syystä, että

toiminnallisen oppimisen sosioemotionaalista puolesta ei ole tehty teoreettista mallia, jonka paikkaansa pitävyyttä olisin voinut kokeilla.

Sisällönanalyysin etenemisen kaava voidaan esittää seuraavasti:

- 1) tutkija tekee päätöksen, mihin asiaan hän kiinnittää huomionsa aineistossa,
- 2) hän käy läpi aineiston ja merkitsee ne kohdat, jotka sisältyvät valittuun huomioituun asiaan (kaikki muu jää pois tutkimuksesta),
- 3) hän kerää kaikki huomioidut asiat erilliselle dokumentille,
- 4) hän luokittelee, teemoittelee ja tyypittelee aineistot, (ei välttämättä kaikkia näitä)
- 5) hän kirjoittaa yhteenvedon ja tekee johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104; Schreier 2012, 5-7.)

Luokittelulla tarkoitetaan yksinkertaisinta aineiston järjestämisen muotoa eli aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa mikäkin luokka aineistossa nousee esille. Teemoittelu on osittain hyvin samankaltaista kuin luokittelu, mutta tässä kiinnostuksen kohteena ei ole osumien määrä vaan se, mitä kustakin teemasta aineistossa on sanottu. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi. Tyypittelyssä joukko samaa teemaa koskevia asioita tyypitellään tyyppiesimerkiksi kyseisestä asiasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei ollut luokkiin tulevien osumien lukumäärä, sillä tutkimusaineisto oli siihen menetelmään hyvin suppea. Suppeiden aineistojen, kuten laadullisessa tutkimuksessa usein on, kohdalla on syytä muistaa, että kaikki maininnat kyseisestä asiasta ovat tärkeitä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 85-86) nostavat esille, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan tärkeää on, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta asiasta tai heillä on kokemusta siitä. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui reaaliaineiden opettajista, jotka olivat osallistuneet koulutukseen joten toiminnallinen oppiminen oli heille jo entuudestaan tuttu joissakin määrin.

Tässä tutkimuksessa ollaan noudatettu sisällönanalyysin kaavaa seuraavasti:

- 1) tutkija rajasi kiinnostuksen kohteensa tutkimuskysymyksen avulla
- 2) litteroitu aineisto käytiin läpi huolella, ja kiinnostuksen kohteen alla olevat asiat erotettiin uudelle erilliselle dokumentille kopioi-liitä -menetelmällä
- 3) uutta rajattua aineistoa luokiteltiin aineistolähtöisesti alaluokkiin ja yläluokat ja yhdistävät tekijät tuotiin teoriasta

- 4) luokittelun pohjalta jäsenneltiin yhteenvetoa tutkimustuloksista sekä esitettiin johtopäätöksiä.

Sisällönanalyysia kaikissa kolmessa eri muodossaan on käytetty paljon aikaisemmissa opin-
näytetoissa, väitöskirjoissa sekä muissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysiin runsaaseen käyttöön
vaikuttaa sen selkeä ymmärrettävyys. Sitä pidetään yksinkertaisena tekstianalyysin muotona.
Teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä on käyttänyt muun muassa Janhunen (2013) omassa väitös-
kirjassaan *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*.

Sisällönanalyysia kohtaan on jonkin verran osoitettu kritiikkiä. On sanottu, että sisällönanalyysi
jää liian usein luokittelun ja alkuvaiheen analyysin tilaan eikä sitä saada saatettua kunnolla lop-
puun. (Salo 2015, 171.) Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 16-18) puolestaan puhuvat
samasta asiasta kysymällä ”missä on sisältö?” Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen tar-
koituksena on havaita uusia käsitteellisyyksiä ja jäsennyksiä aineistosta, eikä tyhjentää aineis-
toa pelkästään kategorioihin. Tuomi & Sarajärvi (2009, 103) korostavatkin sitä, että sisäl-
lönanalyysiä tehdessä on tärkeä kyetä tehdä johtopäätöksiä analysoidusta aineistosta. Heidän
mukaansa vaarana on, että sisällönanalyysillä käsitelty aineisto jää pelkästään järjestetyksi ai-
neistoksi vailla tutkimustulosten kannalta olennaisia johtopäätöksiä ja kytkentöjä teoriaan.

Schreier (2012, 37) korostaa, että sisällönanalyysi on toimiva tietyille tutkimuskysymyksille ja
ei sovellu kaikkiin tutkimuksiin. Osittain sisällönanalyysin kritiikki liittyykin siihen, että sitä
käytetään nykyään niin laajasti ajattelematta, sopiiko se kyseiseen tutkimusasetelmaan (Salo
2015, 171; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16-18). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108)
ovat sitä mieltä, että järkevien metodologisten valintojen ja tutkijan huolellisen työskentelyn
avulla sisällönanalyysi on toimiva työkalu. Sen avulla saadaan luotua selkeyttä aineistoon,
minkä pohjalta voidaan esittää luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä.

4.3 Aineiston keruu

Tutkielmani aineisto kerättiin Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen raportoinnin pohjalta
toteutetun Oppimista liikkumalla -hankkeen yhteydessä, jonka aiheena oli Oulun yläkoulujen
aktiivinen toimintakulttuuri. Oppimista liikkumalla -hanke on laajempi kehittämis- ja tutkimus-
hanke, jonka toteutus alkoi Oulussa syksyllä 2017 ja jatkuu ainakin kevääseen 2019. Hankkeen
alkuvaihe sisälsi 23 saman sisältöistä koulukohtaista koulutusta, jotka oli suunnattu Oulun ylä-
koulujen aineenopettajille. Koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta, kuten myös koko

hankkeesta, vastasivat yhteistyössä Oulun kaupunki sekä Oulun yliopisto. Koulutuksessa keskityttiin pääosin oppituntien toiminnallistamiseen ja erityisesti fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen oppituntien aikana. Vaikka koulutukset oli suunnattu pääasiallisesti yläkoulujen opettajille, osallistui yhtenäiskouluilta mukaan myös jonkin verran luokanopettajia. Koulukohtaiset koulutukset pidettiin suurimmalle osasta kouluista syksyllä 2017, mutta kolmelle koululle koulutus pidettiin tammikuussa 2018. Kaikki koulutukset osuivat 13.9.2017-31.1.2018 välille.

Koulutukset olivat kestoltaan pääosin kaksituntisia, mutta joissakin kouluissa aikataulullisista syistä ne jouduttiin pitämään hieman lyhyempinä. Koulutukset alkoivat aivojen vireystilaa ja hermoverkkoja aktivoivilla pienillä harjoitteilla. Sen jälkeen käytiin läpi koulutuksen taustalla olevaa tutkimustietoa sekä peilattiin asioita opetussuunnitelman perusteisiin. Esiin tuotiin niin istumisen kansanterveydellistä ongelmaa kuin myös liikunnan auttavaa vaikutusta tähän ongelmaan. Koulutuksen yhteydessä opettajat täyttivät kyselylomakkeen (n=594) aiheeseen liittyen.

Koulutus jatkui kyselylomakkeen täyttämisen jälkeen erilaisilla käytännön toimintamenetelmillä, joita opettajat itse tekivät kahden kouluttajan ohjatessa toimintaa. Tämän jälkeen opettajat jaettiin ryhmiin opetettavien aineiden mukaan. Eri ryhmiä olivat matemaattiset aineet (matematiikka, fysiikka ja kemia), kielet (äidinkieli ja vieraat kielet), reaaliaineet (biologia, maantieto, terveystieto, elämänskatsomustieto, uskonto, historia, yhteiskuntaoppi, opinto-ohjaus), alakoulun 1-2 opettajat, alakoulun 3-4 opettajat, alakoulun 5-6 opettajat sekä taito- ja taideaineet. Ryhmissä käytiin keskustelua koulutuksen annista. Ryhmät saivat tehtäväksi kehittämistehtävän (liite 1). Jokainen opettaja sai tehtäväksi suunnitella, toteuttaa sekä dokumentoida toiminnallisuuden lisäämistä omaan opetukseen. Jokaisesta ryhmästä valittiin yksi vastuuopettaja, jonka tehtävänä oli osallistua jatkokoulutuspäivään, jossa oman koulun ideat jaettiin muiden Oulun yläkoulujen vastuuopettajien kanssa.

Jatkokoulutuspäivässä helmikuussa 2018 valitut opettajat saapuivat yliopistolle oppiaineryhmittäin, joihin jakautumista kuvattiin yllä. Jokainen ryhmä kokoontui eri päivänä. Reaaliaineiden jatkokoulutuspäivä alkoi lyhyellä yhteisellä aloituksella, jossa käytiin läpi päivän kulkua ja kerättiin tutkimukseen osallistuneilta opettajilta tutkimusluvut (liite 2). Jatkokoulutuspäivän varsinainen ohjelma rakentui kahdesta osiosta: toiminnallisten opetusideoiden esittelystä (6-8 henkilöä) ja pienemmissä ryhmissä (3 henkilöä) toteutetuista tutkimuskeskusteluista. Nämä tapahtumat taltioitiin videon ja äänen muodossa LeaForumissa Oulun yliopiston tiloissa. Näistä koostuivat myös tutkielmani aineistot. Tämän tutkielman lopullinen aineisto muodostui kah-

desta reaaliaineiden opettajien tutkimuskeskustelusta (n=6) ja yhdestä toiminnallisten opetusideoiden esittelystä (n=6). Tutkielman tutkimusjoukko koostui siis kahdestatoista reaaliaineenopettajasta (n=12).

Toiminnallisten opetusideoiden esittelyt kestivät noin yksi ja puoli tuntia. Niissä jokainen opettaja vuorollaan esitteli niin omia, kuin myös oman koulun kollegoiden toteuttamia toiminnallisia opetusideoita. Jo ideoiden esittely vaiheessa syntyi jonkin verran tarkentavaa keskustelua aiheesta. Opetusideoiden esittelyn jälkeen opettajat jakautuivat pienempiin kolmen opettajan ryhmiin, jossa he saivat keskenään käydä keskustelua, jota hankkeessa ja tässä tutkielmassa nimitetään tutkimuskeskusteluksi.

Pienissä ryhmissä käydyt tutkimuskeskustelut kestivät jokainen noin 20 minuuttia. Siinä opettajat saivat vapaamuotoisesti keskustella toiminnallisesta oppimisesta ja opetuksesta keskenään. Heillä jokaisella oli keskustelun pohjana tulostettu keskustelurunko (liite 3), johon he saivat ennen keskustelun alkua kirjoittaa omia muistiinpanojaan, joita he saivat hyödyntää keskustelussa. Keskustelurunko ei ollut kuitenkaan sitova, vaan sen tehtävänä oli tukea ja ohjata keskustelua. Tutkimuskeskustelut olivat sisältörikkaita, vaikka välillä aiheet karkasivatkin osittain ulos toiminnallisesta oppimisesta.

4.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Aloitin aineiston käsittelyn äänitteiden kuuntelusta. Kuuntelin aineistot ensimmäisen kerran läpi selvittääkseni, miten ne vastasivat ennalta kokoamaani teoreettista taustaa. Toisen kuuntelukerran yhteydessä aloin litteroida tekstejä. Tutkimuskeskustelut litteroin tarkasti eli kirjoitin täytesanat, toistot ja keskenjääneet lauseet litteroituun tekstiin:

”mut semmonen mun mielestä vois pitää semmosen workshopin et tuota vaikka... vaikka bilsan mantsan opisk... opettajille että toiminnallisuus maantiedon opetuksessa koska se on semmonen miss varmaan olis sitä potentiaalia” (TK1)

Toiminnallisten opetusideoiden esittelyn puolestaan litteroin siten, että täytesanat, toistot ja keskenjääneet sanat jätin litteroimatta.

”mää oonki laittanu tähän et jonku leuanvetotangon voi ihan hyvin tuua sinne luokkaan siihen ovenkarmiin että tehään liikuntaan liittyvää” (TOE1)

Kun sain aineistot litteroitua, jouduin vielä toiminnallisten opetusideoiden esittelyn katsomaan videolta, jotta sain varmistettua, kuka milloinkin puhuu. Haastetta pelkän ääniraidan osalta aiheutti naisopettajien (3 kpl) äänten tunnistaminen erilleen. Videon avulla tämä kuitenkin onnistui hyvin, mikä osaltaan lisäsi analyysin luotettavuutta.

Litteroitua aineistoa kertyi riittävästi analyysiä silmällä pitäen (ks. taulukko 1). Fontin ollessa Arial, fonttikoon ollessa 12 ja rivivälin 1, kertyi ensimmäisen tutkimuskeskustelun litteroinnista aineistoa 11 sivua. Samoilla asetuksilla toisen tutkimuskeskustelun litteroinnin pituudeksi tuli 14 sivua ja toiminnallisten opetusideoiden esittelyn pituus oli puolestaan 23 sivua. Yhteensä litteroidun aineiston määrä oli siis 48 sivua tekstiä, jonka koin riittäväksi tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Taulukossa 1 on koottu tutkimusjoukon opettajien koodit, jotka ilmenevät suorissa aineistolainauksissa. Koodit TK1-TK6 tarkoittavat aineiston opettajia, jotka ovat osallistuneet tutkimuskeskusteluun (TK1 = tutkimuskeskustelun opettaja 1 jne.). Opettajat jakautuvat siten, että TK1-TK3 osallistuivat ensimmäiseen tutkimuskeskusteluun ja TK4-TK6 toiseen tutkimuskeskusteluun. Koodit TOE1-TOE6 tarkoittavat puolestaan aineiston opettajia, jotka osallistuivat toiminnallisten opetusideoiden esittelyyn (TOE1 = toiminnallisten opetusideoiden esittelyn opettaja 1 jne.)

TAULUKKO 1. Litteroidun aineiston tiedot

Aineistomuoto:	Opettajat (lkm. ja koodit):	Litteroidut sivut:
Tutkimuskeskustelu 1 (20 min)	3 (TK1-TK3)	11
Tutkimuskeskustelu 2 (20 min)	3 (TK4-TK6)	14
Toiminnallisten opetusideoiden esittely (90 min)	6 (TOE1-TOE6)	23
Yhteensä:	12	48

Kun olin litteroinut aineistot, luin tekstit läpi huolellisesti kaksi kertaa. Tämän jälkeen tein päätöksen, että analysoin aineiston kuhunkin tutkimuskysymykseen vastaamiseksi erikseen. Päätöksen jälkeen palasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa. Kohdensin tarkkaavaisuuteni sosioemotionaalisen kompetenssin ja toiminnallisen oppimisen yhteyteen, jonka jälkeen aloin käydä litteroituja aineistoja uudelleen läpi tästä näkökulmasta. Tätä työvaihetta kutsutaan laadullisessa analyysissä koodaamiseksi. Yksinkertaistettuna koodaaminen tarkoittaa aineiston systemaattista käsittelyä, jossa aineistossa esiintyvät teemat pyritään tunnistamaan ja merkkamaan ylös jatkokäsittelyä varten (MacLure 2013, 165-167). Sisällönanalyysin yhteydessä puhutaan usein myös aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista, jolla tarkoitetaan samaa asiaa; litteroidusta aineistosta etsitään tutkimuksen tavoitetta kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-123). Tässä tutkimuksessa suoritin aineiston redusoinnin siten, että keräsin tekstinkäsittelyohjelmalla uudelle asiakirjalle ne aineistokohdat, jotka osuivat tarkastelun näkökulmaan.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yläluokat tuodaan teoriasta, mutta alaluokat kehitetään aineistojen pohjalta. Teoriaohjaavassa analyysissä tulee kuitenkin muistaa etenemisjärjestys; aluksi edetään aineistolähtöisesti ja luodaan alaluokat aineiston pohjalta, jonka jälkeen niitä voidaan yhdistellä ja tuoda yläluokat teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109-110, 133.) Näin tein myös tämän tutkimuksen analyysissä. Alaluokat kehitelin pitkän ja systemaattisen tarkastelun jälkeen redusoidusta aineistosta.

Kun olin saanut ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset osat aineistosta eroteltua erilliselle dokumentille, aloitin aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin. Aineiston klusteroinnissa kävin läpi redusoitua aineistoa tarkasti ja pyrin löytämään samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä, jotka ryhmittelin, ja joista muodostui analyysin alaluokat. Seuraavassa avataan esimerkin avulla, miten klusterointi käytännössä tapahtui:

”ne kokee olevansa niinku yksilöitä siinä luokassa ja ei oikee tuu toimeen ryhmätöissä ja muis-sakaan keskenään niin” (TK2 - oppilaan yhteistyötaidot)

”joihinki ryhmiin se ei sovi että ku otat kesken tunnin jotaki nii se lähtee niinku lapasesta koko homma et nää et saa enää kasaan sitä” (TK6 - ryhmädynamiikka)

Näistä käsitteistä muodostui yhteinen alaluokka yhteistyötaidot.

”että sen näkee sen että kuin innoikkaina te ne tekee sitä hommaa siellä sit siellä maastossa ja ja unohtaa sen että se ajankulu jopa että sitte joutuu sanomaan että heihei et nyt nyt pitää ruveta keräämään kampeita pois että nyt pitää ruveta lähtemään” (TK1 - tunteiden näyttäminen)

”tosi pahasti et se saattaa jonku aikaa tuntua pahalta mutta se mennee niinkö ohi että en mää nyt kuollu siihen...” (TOE1 - tunteiden tiedostaminen)

”se ilime ku se katto kelloa että paljoko on menny aikaa et se oli aivan ylläri sille et niinku monille muilleki” (TOE1 - tunteiden vaihtelu)

Näistä käsitteistä muodostui yhteinen alaluokka tunteiden kokeminen ja ilmaisu.

Kun sain alaluokat luotua, aloin miettiä, miten niitä voisin yhdistellä. Alaluokkien yhdistelyn jälkeen loin katsausta teoriaan, josta sain valmiit yläluokat, joiden alle alaluokat hyvin jakautuivat (ks. taulukko 2). Teoriaohjaavassa analyysissä juuri tämä vaihe on tärkeä, sillä aineistoa

tulee aluksi lähestyä sen omilla ehdoilla, mutta analyysin edetessä ”pakottaa” se sopivaksi valittuun teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133).

TAULUKKO 2. Analyysi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi

Yhdistävä tekijä:	Yläluokat:	Alaluokat
Sosioemotionaalinen kompetenssi	Emotionaaliset taidot	Ryhmän tunneilmapiiri
		Tunnemuisti
		Tunnesiteet opetettavaan asiaan
		Tunteiden kokeminen ja ilmaisu
	Sosiaaliset taidot	Sosiaaliset kanssakäymiset (yksin, pareittain yms.)
		Sosiaalinen ilmapiiri
		Sosiaaliset roolit
		Sosiaaliset työskentelymuodot (pelit, leikit yms.)
		Yhteistyötaidot

Yleensä sisällönanalyysissä klusterointia seuraa aineiston abstrahointi eli käsiteellistäminen. Abstrahoinnissa aineistosta saadun valikoidun tiedon avulla pyritään muodostaa teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tämä vaihe kuitenkin eroaa siinä, että jo yläluokat tuodaan teoriasta, jolloin teoreettisia käsitteitä ei luoda aineiston pohjalta. Näin ollen yläluokkien yhdistävät tekijät löytyvät tutkimuksen teoreettisesta kehiksestä. Niin myös tässä tutkimuksessa yläluokkien sosiaaliset taidot ja emotionaaliset taidot yhdistävä tekijä, sosioemotionaalinen kompetenssi, tulee suoraan teoriasta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin jälkeen siirryin toiseen tutkimuskysymykseen, millainen vaikutus opettajan asiantuntijuudella on sosioemotionaalisten taitojen ilmenemiseen toiminnallisessa oppimisessa. Analyysin vaiheet kulkivat hyvin samalla tavoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta, mutta tarkastelukulma vaihtui opettajan asiantuntijuuteen, joka tässä tutkimuksessa ymmärretään tietoina ja taitoina niin toiminnallisista opetusmenetelmistä kuin myös sosioemotionaalisina taitoina. Jälleen suoritin aineiston redusoinnin, jossa tutkimuskysymyksen näkökulman pohjalta keräsin uudelle dokumentille aiheeseen liittyvät asiat.

Redusoinnin jälkeen oli vaiheessa aineiston klusterointi, jossa ryhmittelin aineistoa siitä havaitsemieni käsitteiden pohjalta. Seuraavassa avataan esimerkin avulla, miten toisen tutkimuskysymyksen redusointi käytännössä tapahtui:

”niin omaesimerkki ja sitte vaatii muutaman rohkeen sinne luokkaan että jolla on se hyvä itsetunto ja ne tekee sen homman ja sitte toiset tulee vähä niinku perässä...” (TK1 - yksilöiden vaikutus ryhmään)

”ku näkee että millä tavalla... miten ne eri tavalla toimii (epäselvää) ja miten ne sitte tarkkailee toisia” (TK3 - oppilaan tarkkailu)

”aika hyvin lähtee oppilaat mukkaan et sitte se minkä mä oon kokenu siinä haasteelliseksi et jos ei sitten kokkee tuon musiikin tai sitte tämmösen vähä niinku tanssillisen liikunnan niinku uskuntoon liittyvistä syistä kokkee niinku epämiellyttäväksi nii en minä tokikaa sitte niinku pakota” (TOE3 - oppilaan taustojen tunteminen)

”mää oon huomannu et vuorokauen aikaki et jos on aamutunnit niin tuota lähtee palio huomomin mukkaan noihin draamasysteemiin siis samat oppilaat ku iltapäivällä että se vireystiläki vaikuttaa siihen jostain syystä” (TOE4 - ulkoisten tekijöiden vaikutus oppilaaseen)

Näistä käsitteistä muodostui yhteinen alaluokka oppilaantuntemus.

Kun sain alaluokat aineiston pohjalta valmistettua, aloin yhdistellä niitä. Yhdistelyn yhteydessä loin katsausta jälleen teoreettiseen viitekehykseen, josta löytyivät analyysin pääluokat. Alaluokkia ryhmittämällä sain ne jakautumaan sujuvasti pääluokkien alle (ks. taulukko 3). Yläluokkia yhdistäväksi tekijäksi löytyi tässä tapauksessa opettajan asiantuntijuus, joka pitää sisällään monia tekijöitä.

TAULUKKO 3. Analyysi toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi

Yhdistävä tekijä:	Yläluokat:	Alaluokat:
Opettajan asiantuntijuus	Opettajan sosioemotionaaliset tiedot ja taidot	Ilmapiiri
		Oppilaantuntemus
		Ryhmän toiminnan tunteminen
		Tunteiden tiedostaminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa
	Opettajan tiedot ja taidot toiminnallisessa opetuksessa	Asenne
		Omien tietotaitojen kehittäminen
		Opettajan oma esimerkki
		Oppilaslähtöiset työskentelytavat
		Rutiinien luominen

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ihmistieteissä, kuten kasvatustieteissä, tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää on sen läpinäkyvyys. Läpinäkyvyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ja uuden tiedon rakentuminen tuodaan esille siten, että toinen tutkija pystyy ne ymmärtämään ja toistamaan tutkimusprosessin saaden samansuuntaisia tuloksia. (Rasmussen, Østergaard & Beckmann 2006, 116-117.) Tässä tutkimuksessa läpinäkyvyyteen on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota. Teoreettisesta viitekehyksestä olen pyrkinyt saamaan tutkittavan aiheen kannalta mahdollisimman kattavan, aineiston keruu, käsittely ja analyysi avataan yksityiskohtaisesti esimerkkien avulla ja saadut tulokset perustellaan aineistolähtöisesti. Tärkeimpänä asiana pidän sitä, että läpi tutkimuksen olen pyrkinyt tuomaan omat tulkintani esille ja näin ollen lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

Yksi hyvän ja luotettavan tutkimuksen tunnusmerkki on johdonmukaisuus ja selkeä eteneminen. Johdonmukaisuus ilmenee niin sisältöjen yhteensopivuudessa kuin myös lähteiden käytössä ja niiden laadussa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Tutkimuksessa olen pyrkinyt runsaaseen ja laadukkaaseen lähteiden käyttöön, joka näkyy niin kotimaisten kuin kansainvälistenkin lähteiden sujuvana käyttönä. On kuitenkin myönnettävä, että toiminnallisen opetuksen osuuteen ei ollut löydettävissä niin paljon ”laadukkaita” lähteitä kuin esimerkiksi sosioemotionaalisen kompetenssin käsittelyyn. Tutkimuksen johdonmukaisuudesta olen puolestaan käynyt kovaa taistelua oman pääni sisällä. Tutkimuskysymykset painottuvat enemmän teoreettisen viitekehysten lukuun 3, kun taas luku 2 jää vähemmälle huomiolle. Kuitenkin luvussa 2 taustoitetaan tutkimusta sekä tuodaan esiin toiminnallisen opetuksen ulottuvuuksia, joten koin sen tärkeänä lukuna sisällyttää lopulliseen tutkielmaan. Lisäksi luku 2 linkittyy pohdinnassa osaksi tutkimustuloksia.

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat laadullisessa tutkimuksessa jatkuvasti kritiikin kohteena. Toisaalta kuitenkin samoja asioita tarkastellaan laadullisessa tutkimuksessakin, vaikka ei puhuttaisikaan asioista juuri näillä käsitteillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 161-163.) Näin ollen päätin, että tässä tutkimuksessa käsittelen validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Käsite validiteetti kuvaa, kuinka hyvin kyseinen tutkimus kuvaa sitä ilmiötä, jota sen on tarkoitus tarkastella (Ronkainen ym. 2011, 129). Validiteettia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Olen tässä tutkimuksessa rajannut pohdintani sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimus sisällöltään johdonmukainen ja ovatko teoreettiset ratkaisut ja metodologiset valinnat loogisesti perusteltuja. Ulkoinen validiteetti puolestaan kuvaa sitä, onko aineistosta tehdyt tulkinnat perusteltuja ja onko aineisto kuvattu tutkimuksessa sellaisenaan. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tutkimuksen johdonmukaisuutta käsittelin jo aiemmin, mutta metodologisia valintoja on syytä pohtia tarkemmin. Olen tehnyt metodologiset päätökset vasta siinä vaiheessa, kun olen saanut aineiston käsiini. Eri vaihtoehtoja peilaamalla ja vertailemalla päädyin sisällönanalyysiin ja vielä tarkemmin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. En tehnyt päätöstä hätiköiden, vaan pitkän tarkastelun jälkeen katsoin sen sopivan parhaiten juuri tämän tutkimuksen teorian sekä aineiston kannalta. Ulkoisen validiteetin osalta olen pyrkinyt avaamaan saatuja tutkimustuloksia aina aineistosta poimittujen esimerkkien avulla. Tällä tavoin olen yrittänyt varmistaa, että lukijalla on mahdollisuus nähdä, jos olen tehnyt vääriä tulkintoja tai ylitulkinnut joitakin kohtia. Aineis-

tolainaukset tutkimuksessa olen kopioinut suoraan litteroidusta tekstistä enkä niitä ole muokannut mitenkään. Ainoastaan eettisistä syistä olen jättänyt nimiä mainitsematta joissakin lainauksissa.

Reliabiliteetilla kuvataan tutkimustulosten toistettavuutta eli toisin sanoen sitä, että toinen tutkija voisi päätyä samankaltaisiin tutkimustuloksiin toistamalla tutkimuksen käyttäen samoja metodologisia valintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160-161). Koska aikaisempaa tutkimusta aiheesta ei vielä paljoa ole ja kyseessä on minun ensimmäinen varsinainen tutkimus empiirisine aineistoineen, on syytä pohtia, kuinka luotettavina tuloksia voidaan pitää. Jotta tähän pulmaan löydetään vastauksia, täytyy tarkastella tutkimusta kokonaisuutena sekä miettiä tutkimuksen teon kipupisteitä ja niissä tehtyjä ratkaisuja, joita esitellään seuraavassa. Voidaan kuitenkin jo tässä vaiheessa todeta, että tutkimustulokset ovat ainakin suuntaa antavia.

Teoreettiseen viitekehykseen ja metodologiaan liittyvät valinnat avasin jo yllä, joten tässä käyn läpi aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tutkimustuloksiin liittyviä kipupisteitä. Aineiston litterointiin sain tarkat ohjeet työn ohjaajalta. Näin ollen litteroinnissa ei ongelmia ilmennyt. Analyysin eri vaiheissa nousi kuitenkin joitakin pohdintaa aiheuttavia kohtia. Ensimmäinen kohta oli koodaamisen vaihe. MacLure (2013, 164) korostaa, että koodaamisen vaiheessa on tärkeä antaa aikaa ajattelulle. Aineistosta ei MacLuren mukaan nouse mikään asia esille, vaan kaikki päätökset ovat tutkijan käsissä. Hänen mukaansa tulisi välttää hätiköityjen päätösten tekemistä. Tämän pohdinnan seurauksena tein päätöksen, että erottelin koodausvaiheen alussa aineistosta uudelle asiakirjalle laveasti tekstiä, jota sitten karsin koodauksen edetessä. Tällä keinolla vältin sitä, että jotakin tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa olisi jäänyt huomioimatta.

Toinen kysymyksiä herättänyt kohta analyysissä oli aineistoon liittyvä ongelma. Koska kyseessä oli valmiina saatu aineisto, en tutkijana itse pystynyt siihen vaikuttamaan. Näin ollen en voinut tarkentaa epäselviä ilmauksia, kuten olisi voitu tehdä esimerkiksi teemahaastattelun avulla. Esimerkiksi opettajien puhussa ilmapiiristä, en voinut olla varma puhuttiinko luokan tunneilmapiiristä vai sosiaalisesta ilmapiiristä. Näin ollen jouduin tutkijana tekemään tulkintoja asia yhteyksien perusteella. Tämä oli välttämätöntä siksi, että aineistot saatiin luokiteltua.

Kolmas kipupiste, jonka kohtasin, oli johtopäätösten ja tutkimustulosten esittäminen analyysin pohjalta. Salon (2015, 166) mukaan sisällönanalyysin yksi yleisimmistä ongelmista on se, että analyysi jää luokittelun ja kategorisoinnin vaiheeseen eikä tutkijan omia johtopäätöksiä näy tutkimuksessa ollenkaan, jolloin oikeat tutkimustulokset jäävät puuttumaan. Toisaalta Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että tutkija ei saa sortua ylitulkintaan. Tämän ristiriidan parissa

kävin lukuisia keskusteluja oman pääni sisällä. Toisaalta pitäisi pystyä antamaan tutkimustuloksia eikä pelkästään luokitteluesimerkkejä, mutta samaan aikaan tulisi välttää liiallisia johtopäätöksiä. Lopulta tässä kuitenkin onnistuin kohtalaisen hyvin.

Tutkimuksen eettiset kysymykset eivät nousseet kovin merkittävään rooliin tässä tutkimuksessa. Tutkimusaineisto tutkimusjoukkoineen oli valmiina, joten en itse päässyt tähän vaikuttamaan. Tutkimukseen osallistuneilta kerättiin asianmukaiset tutkimusluvut tutkimushankkeen toimesta. On kuitenkin joitakin eettisiä kohtia, joita myös tämän tutkimuksen valossa on syytä avata tarkemmin. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymisuus on säilytetty, vaikka esiin onkin tuotu, että kyseessä on Oulun yläkoulujen reaaliaineiden opettajia. Missään kohtaa tutkimuksessa ei tuoda tarkemmin esiin, mistä koulusta kukakin on. Myös nimet, joita aineistoissa esiintyi, on sensuroitu tutkimuksen raportista pois.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt hyvään tieteelliseen käytäntöön, joka näkyy muun muassa rehellisyytenä ja avoimuutena tutkimuksen eri vaiheissa sekä johdonmukaisena viittauskäytännönä. Tämä on tärkeää erityisesti tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen osalta, sillä toiminnallisesta opetuksesta löytyy paljon tutkimuksia, joissa on käytetty samoja lähteitä kuin tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalinen kompetenssi antoi kuitenkin aiheeseen oman näkökulman, joka osaltaan helpotti tätä ristiriitaa. Tutkimuksen toteutus-, tutkimustulokset- ja pohdintaosioissa olen puolestaan tuonut selvästi esille sen, milloin puhun omalla suulla ja milloin lainaan jonkin toisen tutkijan ajatuksia.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsitellen analyysin pohjalta saatuja tutkimuksen tuloksia. Luku rakentuu siten, että kahdessa ensimmäisessä alaluvussa käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä. Kuten jo luvussa 3.1 todettiin, sosioemotionaalinen kompetenssi on käsitteenä laeva ja pitää sisällään niin sosiaaliset kuin emotionaaliset taidot. Siksi ensimmäinen tutkimuskysymys, miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa, on pilkottu kahteen tarkentavaan tutkimuskysymykseen (ks. luku 4.1), jossa tarkastellaan erillään toiminnallisen oppimisen sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Näin ollen myös tutkimustulokset esitetään siten, että ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi toiminnallisessa oppimisessa ilmenevät sosiaaliset taidot ja sen jälkeen toisessa alaluvussa käsitellään emotionaalinen puoli. Kolmas alaluku käsittelee puolestaan toisen tutkimuskysymyksen tuloksia.

Laadullisen sisällönanalyysin menetelmässä analysoinnilla luodaan selkeyttä aineistoon sekä järjestellään se sellaiseen muotoon, että johtopäätösten tekeminen ja tulosten esittäminen on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tässäkin tutkimuksessa esitän tulokset joka kohdassa luokittelua ja kategorisointia mukailleen, ja lukijan työn helpottamiseksi jokainen luku alkaa taulukolla, josta lukija voi palauttaa mieleensä kulloisenkin luokittelun.

5.1 Sosiaalisia taitoja opitaan monipuolisesti toiminnallisessa oppimisessa

Aineiston analyysin pohjalta loin sosiaalisten taitojen alle viisi alaluokkaa (ks. taulukko 4). Seuraavassa käsitellen alaluokka kerrallaan saatuja tutkimustuloksia sekä johtopäätöksiä.

TAULUKKO 4. Sosiaalisten taitojen alaluokat

Yläluokka:	Alaluokat:
Sosiaaliset taidot	Sosiaaliset kanssakäymiset (yksin, pareittain jne.)
	Sosiaalinen ilmapiiri
	Sosiaaliset roolit
	Sosiaaliset työskentelymuodot (pelit, leikit yms.)
	Yhteistyötaidot

Analyysin tuloksena tulkitsen, että toiminnalliset opetustavat sisältävät luontaisesti varsin paljon erimuotoisia sosiaalisia kanssakäymisiä. Osa käytetyistä opetusmenetelmistä oli luonteeltaan sellaisia, että jokainen oppilas suoritti niitä itsenäisesti, mutta suurimmassa osassa vastauksista pystyi erottamaan erilaiset sosiaaliset ryhmittymät. Toiminnallisia opetustapoja käytettäessä hyödynnetään pareittain tehtäviä harjoitteita.

”vievät itse niitä rasteja ja ja sitte hakevat niitä ja menevät ulos ratkoon niitä pareittain” (TK3)

Parityöskentelyn ohella analyysin pohjalta on tulkittavissa, että vaihtelevat ryhmätyöskentelyn muodot ovat olennainen osa toiminnallista oppimista.

”muodostetaa se kotiryhmä ja sitte mennää semmisiin asiantuntijaryhmiin jossa tuota tehään ne tehtävät ja sitte palataa niihin sammaan ryhmään missä on aluksi ollu nii sitä on tehty tällai et on liikuttu ympäriisä eikä oo opettaja vaan jakanu suoraan” (TOE4)

Toiminnallisessa oppimisessa saadaan aikaiseksi myös koko luokan yhteistyötä.

”kaikilla on ne laput missä näkyy oikeen hyvin se teksti isolla ja sitte ne porukassa laittaa toisiinsa siinä järjestykseen” (TK3)

Sosiaaliset työskentelymuodot liittyvät läheisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen. Erilaiset sosiaaliset työskentelymuodot mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen oppimisen lomassa. Toiminnalliseen oppimiseen liittyy opettajien mukaan paljon erilaisia työskentelymuotoja, jotka ruokkivat sosiaalista kanssakäymistä. Analyysin pohjalta oli havaittavissa, että pelillisuus ja erilaiset pelit toistuivat aineistossa.

”meillä oli tämmönen heitä diktaattoria peli” (TOE2)

Pelin ohella leikit toistuivat opettajien puheissa.

”tämmönen toukansyöntipeli elikkä leikki” (TOE6)

Toiminnallisessa oppimisessa voidaan hyödyntää myös leikkimielisiä kilpailuja, jotka lisäävät oppilaiden motivaatiota.

”tämmönen tauluskapa eli luokka sitte jaetaan ryhmiin ja ajatellaan että ne on sitte kaukana toisistaan että ne ei sitte kuule mitä puhuvat keskenään siellä ja sitte

taululla on jokaisella ryhmällä oma paikkansa... opettaja esittää sitte kysymyksen ja ryhmät saa vähä aikaa mieltä sitä vastausta ja sitte ku opettaja antaa luvan nii yksi kirjurina menee sitte sen ryhmän kohalle kirjottaa vastauksen” (leikki-mielinen)

Opettajat toivat osana toiminnallista opetusta esille myös ryhmäytymisleikit/-reissut, joissa liikettä tulee paljon.

”unohti mainita että mehän tehään tuo turkansaareen se pyöräretki aina” (TOE1)

”joo meki käyään aina koitelissa kans pyörillä” (TOE4)

Muita toiminnalliseen oppimiseen liittyviä sosiaalisen työskentelyn muotoja ovat tämän tutkimuksen perusteella heittäytymistä vaativat leikit ja näytelmät sekä eri-ikäisten ihmisten kanssa toimiminen.

”sitten teollistumisen alkuajan kurjat olot hiilikaivoksissa pimeä luokka ja möngittää ahtaissa koloissa” (TOE2)

”sitte meillä on ollu meillä on päiväkotit siinä vieressä nii nyt tällä viikolla ei oo oltu mutta viime viikolla ja tulevalla viikolla nii noita pieniä päiväkotilaisia on sitte sidottu niille luistimia ja autettu luistelussa tuettu ja tämmöstä” (TOE4)

Sosiaalisten roolien merkitys toiminnallisessa oppimisessa näkyy monella eri tapaa. Opettajat kokivat, että sosiaaliset roolit hankaloittavat toiminnallisen opetuksen järjestämistä, sillä tietyn roolin omaksuneet oppilaat eivät halua lähteä mukaan toimintaan.

”kyllähän ne osa pojista oli ensin vähä sillee että ei me kyllä tämmöstä tehä mutta kyllä ne sitte sieltä nousee” (TOE2)

Toisaalta tietynlaiset sosiaaliset roolit, joita luokissa esiintyy myös edesauttavat toiminnallista opetusta ja oppimista.

”sitte vaatii muutaman rohkeen sinne luokkaan että jolla on se hyvä itsetunto ja ne tekee sen homman ja sitte toiset tulee vähä niinku perässä” (TK1)

Toiminnallisia opetustapoja käyttämällä on mahdollista auttaa rakentaa rooleja luokassa tai vahvistaa jo vallalla olevia rooleja.

”ja sitte siinä vahvistuu samalla sitten tietenki jotain sosiaalisia rooleja että semmonen jostaki vähä johtajaksi nii se pääsee johdatteleen sitä” (TK3)

Sosiaalinen ilmapiiri näkyy toiminnallisessa oppimisessa kahdella eri tavalla. Toimivan sosiaalisen ilmapiirin koettiin auttavan toiminnallisen opetuksen onnistumisessa.

”et siinä on semmonen kannustava ilmapiiri siinä ite luokassa nii sillon se mun mielestä toimii niinku kaikista parhaiten että sielä ei kettää lähetä sit nolaamaan tai nauramaan tai muuta siinä tilanteessa” (TK1)

Toisaalta toiminnalliset opetustavat koettiin välineeksi muuttaa ja korjata sosiaalista ilmapiiriä.

”kaiken muun ohella voi ottaa sen pienen jutun mut se vaatii niinku oppilailta tavallaan sen että tottuu vähä siihen hommaan että okei se ei ookkaa noloa eikä se oo hölömöä vaan se on niin ku okei tehään nyt näin” (TK1)

Toimiva ilmapiiri koettiin tärkeäksi, sillä se potkii myös vähemmän aktiivisia oppilaita mukaan huomaamatta.

”niin kyllähän ne niinku ne jotka muuten istus siinä hiljaa (epäselvä kohta klipissä) niin väkiselläki joutuu sitä et kyllä se niinku joissaki metodeissa niinku pakotetaan” (TK3)

Yhteistyötaidot ovat tärkeä osa toiminnallista oppimista. Yhteistyötaidot voidaan jakaa toiminnallisessa opetuksessa kahteen eri tasoon. Analyysin pohjalta on tulkittavissa yksittäisen oppilaan yhteistyötaidot ja niiden harjoittelu.

”siinä piti sit parin kans tehä yhteistyötä sekä siinä liikkumisessa että varsinaisessa rastipisteellä” (TK2)

”sitte aina sen jälkee mieltii et no oppiko ne mitään niinku varsinaisesti muutaku ehkä tämmösiä yhteistyötaitoja tai muita jotka on sinällään kyllä tärkeitä oppeja” (TK2)

Toinen taso, joka analyysin avulla voidaan erottaa, on ryhmän oppilaiden keskinäiset yhteistyötaidot eli ryhmädynamiikka. Toimiva ryhmädynamiikka koetaan edellytyksenä toiminnallisen opetuksen sujuvuuden kannalta, kun taas huonon ryhmädynamiikan koettiin vaikeuttavan

toiminnallisen oppimisen toteutumista. Toisaalta juuri toiminnallisten opetustapojen avulla voidaan harjoittaa yhteistyötaitoja.

”nyt ehkä vaatii sen että on on semmonen luokka jonka tuntee jo vähä toisiaan ja siinä joutuu oleen lähekkäin ja muuta että... mutta tota että semmosen luokan kans joka... joka tuota on semmonen ihan hyvä ryhmä... sit oli yks semmonen vähä haastavampi luokka niin se ei niin... (epäselvä alku) ne kokee olevansa niinku yksilöitä siinä luokassa ja ei oikee tuu toimeen ryhmätöissä ja muissakaan keskenään” (TK2)

”just niinku joku sano tossa että joihinki ryhmiin se ei sovi että ku otat kesken tunnin jotaki nii se lähtee niinku lapasesta koko homma et nää et saa enää kasaan sitä” (TK6)

5.2 Tunteet näkyvät toiminnallisessa oppimisessa

Tunteet näkyvät monella tapaa toiminnallisessa oppimisessa. Tämä tulee esille esimerkiksi siinä, että emotionaalisten taitojen alaluokkia muodostui yhteensä neljä kappaletta analyysin pohjalta (ks. taulukko 5). Seuraavassa esitetään alaluokkia mukaillen aineistosta tehdyt johtopäätökset sekä sen pohjalta saadut tutkimustulokset.

TAULUKKO 5. Emotionaalisten taitojen alaluokat

Yläluokka:	Alaluokat:
Emotionaaliset taidot	Ryhmän tunneilmapiiri
	Tunnemuisti
	Tunnesiteet opetettavaan asiaan
	Tunteiden kokeminen ja ilmaisu

Toiminnallisen oppimisen kautta tunteet tulevat merkityksellisiksi. Oppilaat kokevat opetus-suunnitelman mukaisesti oppimisen iloa.

”sen näkee sen että kuin innoikkaina te ne tekee sitä hommaa sielä sit siellä maastossa” (TK1)

Toisaalta toiminnallisen oppimisen kautta oppilaat myös joutuvat käsittelemään epävarmuutta ja pelkoa sekä kokevat tunteiden vaihtelua.

”kyllähän se joillekki oppilaille se että lähetään tällä tunnilla sinne saliin tai sinne ulos tai jonneki niin kyllähän se jolleki voi olla semmonen... niinku iso kynnyksi et ne kokee sen niinku epämiellyttävänä niinku lähtökohtasesti” (TK2)

”sitte se niinku se iik- ja yökefeki joka on hirmu tärkeä niinku luonnontieteissä” (TK4)

Tunteita koetaan paljon ja niitä myös ilmaistaan käyttäytymisellä. Tunteita koetaan niin opettavan asian kuin itse liikkeen yhteydessä. Tärkeä elementti toiminnalliselle oppimiselle on myös uuden elämysten kokeminen.

”suurin osa niistä ei ollu koskaan onkinut eikä tiä et mitä siinä niinku yritetään ja miten se toimii ja... et sitä pitää säätää ja sit se mato madon koukkuun laittaminen et siin on niinku tosi monta elämyksellistä elementtiä” (TK4)

Tunteiden kokemiseen liittyy läheisesti ryhmässä vallitseva tunneilmapiiri. Turvallinen ja kannustava ilmapiiri koetaan optimaalisena toiminnallisen oppimisen kannalta.

”niille tulee semmonen leikkimielisyys siihen hommaan nii sitte se oppiminen on aina useammin on semmosta huomaamatonta” (TK3)

Tunneilmapiiri ei ole pysyvä tila, vaan vaihtelee tilanteesta riippuen. Analyysin tuloksena havaitaan, että tunneilmapiiri vaihtelee pitkällä aikavälillä.

”seiskat musta tuntuu että yleensä on niinkö kaikkein vielä niinkö valmiimpia lähteen tähän mutta ysit se tahtoo että ku ikkää tullee lissää nii ysit alkaa oleen välillä jo vähä nihkeitä sitte” (TOE2)

Analyysin pohjalta voidaan myös erottaa lyhyen aikavälin vaihtelut, jotka johtuvat esimerkiksi oppilaiden vireystiloista.

”mää oon huomannu et vuorokauen aikaki et jos on aamutunnit niin tuota lähtee palio huonommin mukkaan noihin draamasysteemiin siis samat oppilaat ku iltapäivällä että se vireystilaki vaikuttaa siihen jostain syystä” (TOE4)

Tärkeää on se, että tunneilmapiiriä voidaan kuitenkin kehittää esimerkiksi opettajan oman ja oppilaiden esimerkin avulla.

”oma esimerkki ja sitte vaatii muutaman rohkeen sinne luokkaan että jolla on se hyvä itsetunto ja ne tekee sen homman ja sitte toiset tulee vähä niinku perässä”
(TK1)

Toiminnallisen oppimisen kautta saadaan parhaillaan synnytettyä oppilaille tunnesiteitä opetettavaan asiaan.

”sit ku ne saa vielä pussittaa... laittaa oma nimes ja sit tutkii sen oman kalansa... syntyy niinku se omistajuus” (TK4)

Tunnesiteiden synty opetettavaan asiaan auttaa oppimiseen suhtautumisessa ja siinä menestymisessä.

”vievät itse niitä rasteja ja ja sitte hakevat niitä ja menevät ulos ratkoon niitä pareittain (epäselvää) ku ne on itte tehny ne niin tuota ne sitte suhtautuu siihen semmosella sopivalla... vakavuudella” (TK3)

Tunteiden avulla opitut asiat muistetaan vielä monien vuosien jälkeen, sillä tunnemuisti on hyvin vahva.

”mutta varmaan muistavat sen... niinku pitkään tai sillain et se jää varmasti niinku mielee” (TK5)

5.3 Opettaja sosioemotionaalisten taitojen oppimisen mahdollistajana

Opettajan merkitys toiminnallisessa oppimisessa ja etenkin sen avulla tapahtuvan sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa on suuri. Kaikki lähtee opettajan asiantuntijuudesta ja tarkemmin katsottuna opettajan omista sosioemotionaalisista tiedoista ja taidoista ja opettajan tietotaidoista liittyen toiminnalliseen opetukseen. Tutkimustulokset esitetään siten, että aluksi kuvataan opettajan toiminnalliseen opetukseen liittyvien tietotaitojen merkitystä ja perään käsitellään opettajan sosioemotionaalisia tietoja ja taitoja.

Ensimmäinen askel opettajan toiminnassa kohti toiminnallisia oppimista on asenne. Ongelmaksi muodostuu usein negatiiviset ennakoasenteet.

”yleissääntö on munki mielestä että kyllä ensin pitää tietää asiasta jotaki ennen ku siitä voi keskustella tai pelata” (TK3)

Analyysin pohjalta on tulkittavissa, että asenteen muutosta tarvitaan. Tärkeässä asemassa ovat yksittäisten opettajien omat asenteen muutokset.

”mut se vaatii meiltä opettajiltaki sit sen pään kääntämistä... vähä että lähetään nyt sitte... ko se on niin paljo helepompaa tehä siellä luokassa niitä hommia” (TK1)

”siellä opettajat lähinnä kitisee jos ne (naurua) joutuu sinne lähtä tarpomaan vähä... että ollu semmosia toimintapäiviä siinä” (TK5)

Yksittäisten opettajien lisäksi asenteenmuutosta kaivataan myös koko opettajanhuoneelta.

”mää sanoisin et ainaki tää liikkuva koulu projekti on ollu nyt vähä semmonen et nyt ku se on vähä kaikkia opettajia pakottanu... niin niin tuota siinä yks opettajaki pani sitä palautetta sillä tavalla että et on kiva et ku kaikille tehään tää sama juttu että tai että kaikki joutuvat miettimään niitä et ei oo semmonen olo itellä et ois semmonen hihhuli tässä” (TK1)

Opettajan asenne on merkittävä tekijä, sillä se määrittää hyvin vahvasti sen, käytetäänkö toiminnallisia opetustapoja tai missä tilanteissa niitä käytetään. Asenteeseen läheisesti liittyy opettajan oma esimerkki. Oman esimerkin kautta opettaja pystyy vaikuttamaan luokan ilmapiiriin sekä kannustamaan oppilaita mukaan aktiivisesti toimintaan.

”siinä niinku kannattaa itte olla ensin kaikesta noloin nii sitte...” (TK3)

Opettajan tietotaidot toiminnallisessa opetuksessa näkyvät siinä, että hän ymmärtää oppilaslähtöisten opetustapojen merkityksen, sillä toiminnalliset opetustavat ovat usein oppilaslähtöisiä menetelmiä.

”sitte ne porukassa laittaa toisiinsa siinä järjestykseen ja sit tietenki menee lopulta kehään et se verenkierto pyörii koko ajan siinä” (TK3)

”jonku verran oon antanu oppilaittenki sitte ite keksiä että minkälaista uutta hommaa tehään” (TOE4)

Jotta toiminnallinen oppiminen saadaan luontaiseksi osaksi opetusta, tulee opettajan kyetä luoda rutiineja. Rutiinien muodostumisen avulla oppilaiden on helpompi lähteä mukaan toiminnallisiin tehtäviin sekä kehittää niitä myös itse.

”ihan niinku se että vaikka ihan metsäretket oppilaitten kans nii sun on pakko ajaa ne siihen sisään monta kertaa... ku sä ensimmäistä kertaa menet niin ne ei niinku tiiä miten sielä toimitaan” (TK4)

” kyll mie silleen tavoitteeksi ottanu et jos on tuplatunti nii sitä katkasis” (TK6)

Rutiinien muodostaminen on tärkeää jo hyvin varhaisessa vaiheessa, sillä myöhemmin niitä voi olla hankala saada myytyä oppilaille.

”seiskat on tarpeeks lapsia vielä että mä oon yrittäny aina sitte että seiskalla ne pitää saaha siihen matkaan et ne vielä kasilla uskaltaa” (TOE2)

Yksi merkittävä opettajan ominaisuus on oman toiminnallisen opetuksen tietotaitojen jatkuva kehittäminen. Analyysin pohjalta on tulkittavissa eri keinoja omien tietotaitojen kehittämisessä. Yhtenä merkittävänä tapana koettiin koulutukset.

”mä oon kyllä hirmu ilonen tästä tapaamisesta että (epäselvää) ihan älyttömästi irti kaikkia ideoita” (TK3)

Materiaalien ja ideoiden jakoa pidetään tärkeänä, sillä sen kautta kaikkea ei tarvitse keksiä itse.

”sit jotaki linkkejä ja semmosia niinku et ne ois jaossa tavallaan että joku löytää jonku hyvän nii sitte sitä voi hyödyntää” (TK5)

Kollegojen tuki ja yhteinen suunnittelu koettiin myös tärkeäksi tavaksi kehittää omia tietotaitoja.

”yksiki semmonen kolleega työpaikalla joka on niinku vähä samaan suuntaan” (TK3)

”niinku (nimi poistettu) sano et hirveen vaikea keksiä niitä juttuja mut et sit jos porukassa niin niitä varmaa saa niinkö paremmin ehkä aikaseksikki ku joku keksii jottain ja sit siihen vähä lisuketta” (TK5)

Opettajat kokevat, että yksin miettiessä toiminnallinen oppiminen tuntuu hankalalta ja uusia ideoita ei synny.

”nii se on eri asia ku ite miettiinä tuola yksin et mitähän mä nyt tekisin näitten kans ja että...” (TK2)

Koulujen yhteissuunnitteluajoja ja veso-päiviä tulisi muuttaa siihen suuntaan, että ne palvelisivat opetusta paremmin, sillä koetaan, että nykyisellään ne käsittelevät liian usein opettajan työn kannalta turhia asioita.

”on kiva et on nyt tämmönenki tilaisuus missä näkkee ja muuta ja muutenki kyllä sitte että ei meillä näistä keskustella koulun sisällä muuta ku välituntisin että ei meillä esimerkiksi ys-aikaa tai vesoja tai muuta käytetä tämmöseen vaan ihan muuhun” (TOE4)

Opettajan omien sosioemotionaalisten taitojen ja tietojen tuntemus on edellytys niiden opettamisessa oppilaille toiminnallisen opetuksen avulla. Toiminnallisen opetuksen, kuten monen muunkin menetelmän, lähtökohtana on hyvä oppilaantuntemus. Toiminnallista oppimista sisältävät opetustavat ovat oiva tapa kehittää oppilaantuntemusta, sillä opettaja pääsee tarkkailemaan toiminnallisia harjoituksia tekeviä oppilaita sivusta.

”niin siinä sitte tullee eri tavalla myös pikkusen niinku opittua niitä oppilaita... ku näkee että millä tavalla... miten ne eri tavalla toimii ja miten ne sitte tarkkailee toisia” (TK3)

Jotkin toiminnalliset opetustavat vaativat, että opettaja on jo tietoinen oppilaiden taustoista. Näin vältetään ikäviltä tilanteilta ja ei nolata ketään.

”mutta se on niinku ikävä sit seki juttu et aina siel luokassa on se yks tai kaks jolla on se... niinku jolla ei oo sitä nettiliittymää siinä puhelimessa” (TK4)

”se minkä mä oon kokenu siinä haasteelliseksi et jos ei sitten kokkee tuon musiikin tai sitte tämmösen vähä niinku tanssillisen liikunnan niinku uskuntoon liittyvistä syistä kokkee niinku epämiellyttäväksi nii en minä tokikaa sitte niinku pakota” (TOE3)

Valveutunut opettaja tuntee oppilaansa ja tietää, miten yksilöt vaikuttavat ryhmän toimintaan ja miten sitä voidaan hyödyntää opetuksessa.

”sitte vaatii muutaman rohkeen sinne luokkaan että jolla on se hyvä itsetunto ja ne tekee sen homman ja sitte toiset tulee vähä niinku perässä” (TK1)

Oppilaantuntemukseen liittyy läheisesti ryhmän toiminnan tunteminen. Ryhmän toiminnan tunteminen on tärkeää toiminnallisessa oppimisessa, mutta toiminnallisten harjoitusten avulla sitä voi myös harjoitella. Aina ei onnistuta ensimmäisellä kerralla, mutta pala palalta menetelmät alkavat toimia.

”sit se että ku me mentii sinne ja mä aattelin et kyll ne nyt osaa onkia mut sitte se meni ku lähettii oyssiin ottaan korvasta ja takapuolesta niinku koukkua pois ja näin... Ja sit me keksittii semmonen juttu et no okei me pidetään semmonen pohjatunti miss kerrotaan miten niinku...” (TK4)

Kuitenkin voidaan sanoa, että osa opettajista leimaa jotkin ryhmät suoraan toivottomiksi, eivätkä näin ollen edes yritä toteuttaa toiminnallista opetusta. Tämä voi kertoa vähäisestä oppilaantuntemuksesta tai ryhmänhallintataitojen puutteesta.

”mulla on itellä täysin sama havainto että riippuu ihan hirveästi aina siitä ryhmästä” (TOE5)

”just niinku joku sano tossa että joihinki ryhmiin se ei sovi että ku otat kesken tunnin jotaki nii se lähtee niinku lapasesta koko homma et nää et saa enää kasaan sitä” (TK6)

Ryhmän toiminnan tuntemisen kautta opettajan on mahdollista arvioida luokan oppilaiden viireystilaa ja voi opetusmenetelmävalinnoilla pyrkiä vaikuttamaan siihen.

”sillain et ku näkee niistä oppilaista et ne alkaa niinku hyytyä niin sit siinä vaiheessa mut ei se välttämättä oo... eilen mä sanoin että mä näytän teille kuvia alpeilta nii nouskaapa seisoon ja kattoon nii sit ne jakso taas vähä aikaa” (TK6)

Ryhmän toiminnan tuntemisen kanssa osittain päällekkäin menee luokan ilmapiirin tunteminen. Ryhmän ilmapiirin tunteminen kautta vältetään kiusallisia tilanteita ja pyritään, ettei kukaan luokasta joudu nolatuksi käytetyn opetusmenetelmän takia. Opettajat kokevatkin, että tietty varovaisuus on hyvä muistaa, kun kokeillaan uusia menetelmiä.

”vähä varovainen täytyy siinäki olla” (TK2)

”vähä haistella sitä tilannetta et mikä siellä on” (TK1)

Toisaalta voidaan todeta, että opettaja omalla käytöksellään pystyy rakentamaan ilmapiiriä positiiviseen suuntaan.

”kannattaa itte olla ensin kaikesta noloin nii...” (TK3)

Kun luokan ilmapiiri on otollinen ja opettaja on hyvin tietoinen siitä, voidaan vaikeitakin asioita käsitellä toiminnallisen oppimisen avulla.

”sitte sitä sanastoa ja käsiteltävää aihepiiriä että terveystiedossa tulee aika huummeisiin liittyviä käsinukkeleikkejä mutta niistä saa ihan hyvin vietyä sitte sitä keskustelu etteenpäin...” (TOE4)

Yksi merkittävimmistä opettajan sosioemotionaalisisista taidoista on tunteiden tiedostaminen oppimisessa sekä niiden hyödyntäminen.

”mut on se siistiä huomata semmosta joistaki varsinki pojista jotka saattaa olla niinku hiljasia ja muuta vastaavaa nii sittekö ne pääsee niinku vaikka kuvaamaan videolle et ihan vaa et oo sä kuvaajana et ne tykkää kameralla pelleillä kuvata videota ja muuta vastaavaa” (TOE1)

Toiminnallisen oppimisen kautta oppilaat kokevat tunteita hyvin laidasta laitaan. Oppilaat kokevat oppimisen iloa, mutta saavat kokea myös hankalampia tunteita turvallisessa ympäristössä.

”sitte ne alako repimään niitä näi voi että... aika hyvä kaikki repi ja joka luokka teki yks tyttö oli et hän ei pysty en en mää pysty tähän...mutta kyllä mää ymmärsin et mää oletinki että ei varmaa kukaa revi sitä mut kyllä ne vaa repi” (TOE1)

Ammattitaitoinen opettaja kykenee tietoisesti tuottamaan tunne-elämyksiä, sekä ymmärtää niiden merkityksen oppimisessa ja etenkin muistamisessa.

”sitte se niinku se iik- ja yökefeki joka on hirmu tärkeä niinku luonnontieteissä” (TK4)

”mutta varmaan muistavat sen niinku pitkään tai sillain et se jää varmasti niinku mielee” (TK5)

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa. Tutkimustulokset, joita aineiston analyysin avulla saatiin, osoittavat, että sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa erilaisina sosiaalisina ja emotionaalisina taitoina. Kun peilataan saatuja tutkimustuloksia Denhamin määrittelyyn sosioemotionaalisen kompetenssin, mihin tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tukeuduttiin, voidaan huomata, että ne linkittyvät hyvin kiinteästi toisiinsa. Denham (2005) käsittelee sosioemotionaalisen kompetenssin rakentuvat pienistä osa-alueista. Hänen mukaansa perus osa-alueita ovat itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, sosiaalinen ongelmanratkaisu ja ihmissuhdetaidot. (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207.)

Itsetietoisuudella tarkoitetaan kykyä kokea, tunnistaa ja ymmärtää tunteita (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207). Tutkimustulokset osoittavat, että toiminnalliset opetustavat tuottavat oppilaille tunnekokemuksia, ja tunteita näytetään käyttäytymisen avulla. Tunteiden merkityksen ymmärtäminen yksilön toimintaan vaikuttavana tekijänä näkyy tunnesiteiden muodostumisena opetettavaan asiaan sekä vahvana ja pitkäkestoisena tunnemuistina. Tunteet vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja käyttäytymiseen tunnesiteiden muodostumisen kautta. Tärkeä vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen on myös toiminnallisten opetustapojen tuottamilla myönteisillä tunnekokemuksilla sekä uusilla elämyksillä, jotka lisäävät opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista oppimisen iloa.

Itsehallinta pitää sisällään kyvyn hallita tunteita sekä käyttäytymistä (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207). Suoraan tähän ei aineiston analyysin avulla löydetty yhteyttä, mutta ryhmän tunneilmapiiri liittyy läheisesti itsehallintaan. Tunneilmapiiri määrittelee sen, miten tunteita saadaan kokea ja miten niitä on sallittua ilmaista. Sosiaalinen tietoisuus pitää puolestaan sisällään kyvyn kokea empatiaa ja sympatiaa tilanteissa (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207). Empatian ja sympatian kokeminen näkyy tutkimustuloksissa juuri erilaisien tunteiden kokemisena sekä tunneilmapiirinä. Tunneilmapiirin avulla oppilaat ymmärtävät, että toisia ei saa nolata eikä toisen epäonnistuksessa ole syytä iloita.

Sosiaalinen ongelmanratkaisu sekä ihmissuhdetaidot liittyvät läheisesti toisiinsa. Sosiaalinen ongelmanratkaisu sisältää kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan sekä kyvyn tehdä kompromisseja. Ihmissuhdetaidot pitävät sisällään yhteistyötaidot sekä avun etsimisen ja pyytämisen. (Denham 2005, 2; Kokkonen & Klemola 2013, 207.) Kun näitä peilataan tutkimustuloksiin,

voidaan havaita, että nämä osa-alueet tulevat tutkimustuloksissa esille sosiaalisten taitojen kohdalla. Tulosten mukaan sosiaaliset taidot ilmenevät juuri sosiaalisina kanssakäymisinä, rooleina, työskentelymuotoina sekä yhteistyötaitoina. Toiminnallisen oppimisen kautta näitä taitoja ilmenee. Toiminnallisen oppimisen yhteydessä näitä taitoja voidaan myös harjoitella. On perusteltua sanoa, että sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee toiminnallisessa oppimisessa erilaisina sosiaalisina ja emotionaalisina taitoina.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, millainen merkitys opettajan asiantuntijuudella on sosioemotionaalisten taitojen ilmenemisessä toiminnallisessa oppimisessa. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajan ammattitaito on tärkeässä roolissa siinä, miten sosioemotionaalisia taitoja ilmenee toiminnallisessa oppimisessä. Merkittäviä tekijöitä ovat niin opettajan omat sosioemotionaalisen tiedot ja taidot kuin myös hänen tietotaitonsa toiminnallisessa opetuksessa. Kun näitä tutkimustuloksia peilataan teorettisessa viitekehyksessä esiintyvään opettajan sosioemotionaalisen tiedon osa-alueisiin sekä opettajan rooliin toiminnallisessa opetuksessa, voidaan nähdä monia yhtymäkohtia.

Opettajan sosioemotionaalinen tieto voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen, josta ensimmäinen on opettajan vuorovaikutussuhde oppilaisiin sekä tieto oppilaiden persoonallisista piirteistä (Ferry, McCaughtry & Kulinna 2011). Tutkimustulokset osoittavat, että toiminnallisen oppimisen lähtökohtana on opettajan riittävä oppilaantuntemus. Oppilaantuntemuksen avulla vältetään ikäviä ja kiusallisia tilanteita opetuksessa. Toisaalta toiminnalliset opetustavat ovat myös keino kehittää opettajan oppilaantuntemusta, sillä niiden kautta hän pystyy tarkkailla oppilasta toiminnan aikana sivusta.

Toinen opettajan sosioemotionaalisen tiedot osa-alue on ymmärrys oppilaiden vertaissuhteista (Ferry, McCaughtry & Kulinna 2011). Tulosten mukaan sosioemotionaalisia tietoja ja taitoja omaava opettaja tuntee oppilaansa sekä tietää, miten yksilöt ryhmän sisällä vaikuttavat sen toimintaan. Tätä tietoa opettaja voi hyödyntää opetuksessa esimerkiksi käyttäen tehtävien ja harjoitteiden esimerkkinä sellaisia oppilaita, joilla on paljon vertaissuhteita muihin oppilaisiin, jolloin muutkin oppilaat lähtevät mukaan toimintaan. Opettaja voi myös välttää useita kiusallisia tilanteita opetuksessaan tiedostamalla oppilaiden vertaissuhteet sekä niiden merkityksen ryhmän toimintaan.

Kolmas opettajan sosiaalisen tiedon osa-alue on opettajan pyrkimys ymmärtää oppilaiden siokulttuurisia taustoja ja niiden vaikutuksia oppilaisiin (Ferry, McCaughtry & Kulinna 2011). Tähän liittyy tutkimustulosten osalta oppilaantuntemuksen merkitys. On tärkeää, että opettaja

tuntee oppilaansa taustat, sillä tällä tavoin vältetään hankalilta tilanteilta opetuksessa. Esimerkiksi vähävaraisten perheiden lapset ja eri uskonnolliset vakaumukset on syytä tiedostaa, jotta ne eivät tule ilmi väärissä tilanteissa. Toisaalta toimivan ilmapiirin luomisen kautta voidaan kehittää ryhmään ajatusta, että jokainen saa olla oma itsensä riippumatta sosiokulttuurisista taustoistaan.

Opettajan tietotaito toiminnallisessa opetuksessa rakentuu useasta eri tekijästä. Toiminnallisen oppimisen perusedellytys on aiheesta innostunut opettaja, jolla on positiivinen asenne käytettyihin menetelmiin (Karvinen 2008, 38-39). Tutkimuksen pohjalta saadut tulokset osoittavat, että opettajan asenne on merkittävässä asemassa, kun mietitään, käytetäänkö toiminnallista oppimista lisääviä opetusmenetelmiä. Ensimmäinen askel kohti toiminnallisuutta on usein opettajan asenteen muutos. Asenne on tärkeä myös opettajan esimerkin kannalta. Opettaja omalla esimerkillään voi kannustaa myös oppilaita suhtautumaan myönteisesti toiminnalliseen oppimiseen

Opettajan vastuulla on päättää oppituntien rakenne sekä käytetyt opetusmenetelmät (Karvinen 2008, 38-39). Tutkimukseni tulosten mukaan opettajan tulee ymmärtää oppilaslähtöisten opetusmenetelmien merkitys, sillä useat toiminnalliset opetustavat ovat oppilaslähtöisiä. Oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä tulee kuitenkin harjoittaa toistojen ja rutiinien avulla, sillä muutos opettajajohtoisesta oppilaslähtöiseen ei tapahdu hetkessä. Oppilaslähtöiset opetusmenetelmät ovat tärkeitä siinäkin mielessä, että ne tukevat opetussuunnitelman mukaista opetusta (POPS 2014, 17).

Opettajakoulutuksessa pyritään kouluttamaan aktiivisia opettajia, jotka ovat valmiita kehittää omaa ammattitaitoaan työuran edetessä (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017, 630-633). Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on omien toiminnallisten tietotaitojen kehittäminen. Tämä on tärkeää, jotta toiminnallista oppimista osataan käsitellä muutoinkin kuin pelkästään opetusteknisenä asiana. Opettajat kokevatkin erilaiset koulutukset, kollegoiden tuen, materiaalien jakamisen ja yhteisen suunnittelun tärkeänä osana oman ammattitaidon kehittämistä.

Merkittävä havainto, joka saatujen tutkimustulosten pohjalta voidaan esittää, on se, että sosioemotionaaliset taidot eivät pelkästään ilmene toiminnallisessa oppimisessä, vaan niitä voidaan myös kehittää toiminnallisten opetusmenetelmien avulla. Myös opettaja voi kehittää omia sosioemotionaalisia tietoja ja taitoja sekä tietotaitoja toiminnallisessa opetuksessa käyttämällä toi-

minnallisia opetusmenetelmiä. Mistä tämä sitten johtuu? Perinteisesti liikuntaa on pidetty aineena, jonka kautta on hyvä opettaa sosioemotionaalisia taitoja (Kokkonen & Klemola 2013, 216). Selitys löytyy varmasti osittain siitä, että toiminnallisilla opetusmenetelmillä fyysistä aktiivisuutta lisätään myös luokkahuoneopetuksessa. Tällöin vuorovaikutuksellisuus ja muutkin liikunnalle tyypilliset ominaispiirteet tulevat osaksi myös luokkahuoneopetusta.

Toiminnalliset opetusmenetelmät vastaavat hyvin opetussuunnitelman perusteiden (2014) asettamiin reaaliaineiden työtapojen ja työympäristöjen osalta. Monipuoliset vaihtelevat työskentely-ympäristöt, leikit, pelillisuus, kokemuksellisuus, toiminnallisuus ja aktiivinen toiminta ovat sanoja, jotka toistuvat opetussuunnitelman perusteissa sekä tutkimuksen aineistossa. Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat yksi toimiva keino toteuttaa opetusta.

Konstruktivistisella oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu oppilaan aktiiviseen tiedolliseen toimintaan. Sen mukaan oppiminen ei tapahdu passiivisesti tietoa vastaanottaen. (Tynjälä 2004, 37-38.) Kun peilaa toiminnallista oppimista tähän, voi todeta, että se vastaa hyvin vallalla olevaa oppimiskäsitystä. Toiminnalliset opetustavat ovat usein lähtökohdiltaan oppilaslähtöisiä sekä sisältävät paljon oppilaan omaa aktiivista toimintaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä onkin alettu lisäämään erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä (Tynjälä 2004, 148-149).

Kolbin oppimistyyliin mukaan oppiminen lähtee liikkeelle konkreettisesta kokemuksesta, jonka pohjalta oppija luo abstrakteja käsitteitä ja toimintasuunnitelmia (Jeronen 2009, 43-45). Toiminnallisten oppimisen avulla oppilaille saadaan luotua hyvin vaihtelevia kokemuksia. Erilaiset kokemukset ovat tärkeitä juuri sen takia, että oppija saa luotua erilaisia toimintasuunnitelmia sekä suhteuttaa uutta tietoa vanhaan ja näin ollen rakentaa itse uutta tietoa.

Dunnin ja Dunnin mallissa lähdetään liikkeelle erilaisista pää-ärsykelähteistä, joita ovat ympäristötekijät, emotionaaliset, sosiaaliset, fysiologiset sekä psykologiset tekijät (Jeronen 2009, 49). Toiminnallisilla opetustavoilla pystytään vaikuttamaan erityisesti ympäristötekijöihin, sosiaalisiin, emotionaalisiin ja fysiologisiin tekijöihin. Vaihtelemalla oppimisympäristöjä ja sosiaalisia tilanteita, kuten eri työskentelymuotoja, voidaan vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja vireystilaan, jotka puolestaan ovat emotionaalisia ja fysiologisia tekijöitä.

Tässä tutkimuksessa aineisto saatiin valmiina ja siihen liittyi muutamia haasteita. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vasta osallistuneet itse Oulun yläkoulujen aktiivinen toimintakulttuuri -koulutukseen, jossa käsiteltiin toiminnallista oppimista. Näin ollen heillä oli tätä kautta

tietoa asiasta ja tämä varmasti osaltaan oli vaikuttamassa myös opettajien mielipiteisiin ja käytettyihin menetelmiin. Toisaalta aineistoa ei ollut kerätty juuri tätä tutkimusta silmällä pitäen, mikä aiheutti joitakin haasteita yhteensovittamisessa teorian kanssa sekä analyysin eri vaiheissa. Olisi hyödyllistä tutkia seuraavaksi kentänopettajia, joille koulutusta ei ole pidetty ja jo aineiston keruu vaiheessa voitaisiin pitää silmällä, mitä halutaan tutkia. Tällöin aineistosta saataisiin vielä enemmän tuloksia kuin tässä tutkimuksessa on nyt saatu.

Saadut tutkimustulokset ovat mielenkiintoisia, sillä aikaisempaa tutkimusta sosioemotionaalisen kompetenssin ja toiminnallisen oppimisen yhteydestä on hyvin vähän. Tutkimustulokset osoittavat selkeästi näiden kahden asian välisen yhteyden tässä tutkimuksessa, mutta aihetta tutkittava lisää. Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, ja tutkimuksen arvoinen, näkökulma voisi olla opettajien vaikutuksen tarkempi tutkiminen. Jatkotutkimusta kannattaisi myös suunnata alakoulujen puolelle ja verrata eroja yläkouluun. Yläkoulun opettajilla ryhmät vaihtuvat tiheään, kun taas alakoulun opettaja viettää paljon aikaa saman ryhmän kanssa. Tämä varmasti vaikuttaa moniin eri sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Mielenkiintoista olisi myös saada kvantitatiivista tutkimusta aiheesta. Yksi tutkimuksen arvoinen aihe olisi tutkia ala- ja yläkoulun välistä nivelvaihetta. Miksi yläkouluun siirryttäessä alakoululle tyypillinen toiminnallisuus ja liikkuminen vähenee?

Tutkimuksen raportin tarkoituksena on herättää opettajia ja opettajaksi opiskelevia ajattelemaan toiminnallista oppimista ja toiminnallisia opetustapoja syvällisemmin eikä pelkästään teknisenä opetusmenetelmänä. Toiminnalliset opetustavat ovat paljon muutakin kuin vain liike ja opetettava asia. Tutkimuksen raporttia voidaan pitää onnistuneena, jos se onnistuu haastamaan lukijan pohtimaan omaa suhtautumista asiaan sekä kehittämään itseään. Tärkeää on pitää mielessä, että muutokset lähtevät liikkeelle pienistä teoista. Aina, kun kokeilee jotakin uutta, on syytä pitää mielessä aineistossa mukana ollut lausahdus: *”nii että sitte muistaa myös olla niinku armollinen itselle ja muille”*.

Pro gradu -tutkielma oli tutkimuksen tekijän ensimmäinen varsinainen perehtyminen tutkimuksen maailmaan. Tutkielman tekeminen oli hyvin antoisa oppimiskokemus. Muutoksia tapahtui paljon työn eri vaiheissa. Ensimmäinen suuri muutos oli alkuperäisen kyselylomakeaineiston muuttuminen nykyiseen aineistoon. Tämä pakotti muuttamaan niin tutkimuskysymyksiä kuin metodologisia valintojakin. Muutoksista kuitenkin selvittiin ohjaajan kannustamana, ja näin jälkikäteen on helppo sanoa, että kaikki vaiheet opettivat aina jotakin uutta. Tämän tutkielman tekeminen oli merkittävä askel tutkimusperustaisen opettajuuden polulle.

Lähteet

- Aira, A. & Kämppe, K. (2016). (toim). Kohti aktiivisempia ja viihtyisämpiä koulupäiviä. Liikkuva koulu -ohjelman väliraportti 1.8.2015-31.12.2016. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 329. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.
- Atjonen, P. (2003). Opettajan didaktisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 101-111.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76 (8), 397-401.
- Barr, J. J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behaviour change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 751-772.
- Barros, R. M., Silver, E. J. & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123, 431-436.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Maynard, M., Brown, D. R., Kohl, I. H. W. & Dietz, W. H. (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 98, 721-727.
- Carbo, M., Dunn, R. & Dunn, K. (1986). Teaching students to read through their individual learning styles. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24 (4), 419-444.
- Caterino, M. C. & Polak, E. D. (1999). Effects of two types of activity on the performance of second-, third-, and fourth-grade students on a test of concentration. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 245-248.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. LSRC reference. The Learning and Skills Research Centre. Trowbridge, Wiltshire: Cromwell Press.
- Daniel, M-F. (1996). Teacher Training in Physical Education, Towards a rationale for a socio-constructivist approach. *Analytic teaching*, 16 (2), 90-101.

- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N.E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology, 30* (1), 91-98.
- Denham, S. A. (2005). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures. Fairfax, VA: George Mason University.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior, 11* (1), 1-48.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., DuBose, K., Mayo, M., Schmelzle, K., Ryan, J., Jacobsen, D. & Williams, S. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine, 49*, 336-341.
- Dunn, R. (1984). Learning Style: State of the Science. *Theory into Practice, 23* (1), 10-19.
- Eldar, E. & Ayzazo, S. (2009). Education through the physical – rationale. *Education and Treatment of Children, 32* (3), 471-486.
- Entwistle, N. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. Teoksessa N. Entwistle (toim.) *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Ericsson, I. (2008). Motor skills, attention and academic achievements – an intervention study in school year 1-3. *The British Educational Research Journal, 34*, 301-313.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferry, M., McCaughtry, N. & Kulinna, P. H. (2011). Social and emotional pedagogy: Rhythm and junctures. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 13-30.
- Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy, 11*, 137–155.
- Garn, A. C., Ware, D. R. & Solmon, M. A. (2011). Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 84-89.
- Hakamäki, J. & Läärä, J. (2007). *Uimaopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: WSOY.
- Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lähdesmäki, L., Pekkarinen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäenpää, P. (2009). *Suosituksset*.

- Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry, 16–31.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. SAGE
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien kokemuksia Aggression portaat -inventiosta*. Turku: Turun yliopisto.
- Honey, P. & Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). *Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta*. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell ja A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: Otava, 25-46.
- Husu, P., Jussila, A-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. (2016). *Objektiivisesti mitattu paikallaanolo ja liikkuminen*. Teoksessa S. Kokko ja A. Mehtälä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntatottumuksia Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 16-22.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Jaakkola, T. (2013). *Liikunta, kognitiivinen suoriutuminen ja koulumenestys*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 259-272.
- Janhunen, K-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Joensuu: Korpiljyvä Oy.
- Jeronen, E. (2009). *Terveystiedon didaktiikkaan liittyvät teoriat*. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen ja H. Maijala (toim.) *Terveystietoa oppimaan ja opettamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21-53.
- Johansson, N., Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). *Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikunnanopetuksessa*. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11*. Helsinki: Opetushallitus, 237-248.
- Joseph, D. L. & Newman, D. A. (2010). *Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model*. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54-78.
- Jussila, A-M., Husu, P., Vähä-Ypyä, H., Tokola, K. & Vasankari, T. (2016). *LIITU 2016 objektiivisesti mitattu liikunta, liikkuminen ja paikallaanolo*. Esitys valtion liikuntaneuvoston

- Lasten ja nuorten liikunnan ja fyysisen toimintakyvyn tila -seminaarissa 15.12.2016, Helsinki.
- Kaisla, M. & Välimaa, R. (2009). Toiminnalliset menetelmät terveystiedon opetuksessa. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen ja H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 111-127.
- Kalaja, S. (2013). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-203.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Demakakos, P., Ebeling, H. & Taanila, A. (2010). Physical activity, emotional and behavioural problems, maternal education and self-reported educational performance of adolescents. *Health Education Research*, 25, 368-379.
- Karvinen, J. (2008). Suositusten toteuttaminen. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7 – 18 vuotiaille. Opetusministeriö ja Nuori Suomi Ry, 32-42.
- Kauppila, R. (2003). Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2010). Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. (2013). Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-235.
- Kokkonen, M. (2005). Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveystiedon edistämiskeskusten julkaisuja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67-77.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Boston: Hay/McBer.
- Koskela, T. (2017). Sosioemotionaaliset oppimistavoitteet ja pallopelit alakoulun liikunnanopetuksessa. Kandidaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kostelnik, M. J., Gregory, K. M., Soderman, A. K. & Whiren, A. P. (2012). Guiding children's social development and learning, 7. painos. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., Brunner-LaRocca, H., van Mechelen, W. & Puder, J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *British Journal of Sports Medicine* 340, c785.

- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Kämppi, K., Tammelin, T., Inkinen, V. & Laine, K. (2017). *Liikkuvien koulujen henkilökuntakyselyn tuloksia, kevät 2017*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). *Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa*. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 41, 111-131.
- Lehtovuori, P. (2010). *Muistin synty*. *Psykoterapia*, 29 (1), 20-37.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1990). *Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Gummerus Kirjapaino OY.
- Leitola, K. (2001). *Oppimisen NLP*. Helsinki: Tammi.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. SAGE Publications.
- MacLure, M. (2013). *Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research*. Teoksessa Coleman, R & Ringrose, J. (toim.) *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 164-183.
- Maeda, J. K. & Randall, L. M. (2003). *Can academic success come from five minutes of physical activity?* *Brock Education*, 13, 14-22.
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. & Raedeke, T. D. (2006). *Effects of a classroom-based program of physical activity and on-task behavior*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38, 2086-2094.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). *On qualitative differences in learning: 1 – outcome and process*. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). *Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings*. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- McGill, I. & Beaty, L. (1992). *Action Learning: a practitioner's guide*. London: Kogan Page.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). *A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: implications for social competence and adjustment to school*. *American Educational Research Journal*, 39, 991-1015.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 (2015). Opetushallitus. Katsottu 9.11.2017.
http://oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pesonen, J. & Aarto-Pesonen, L. (2017). Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 626-636.
- Poikkeus, A-M. (2003). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. (1.-6. painos). Helsinki: WSOY, 122-138.
- Prashnig, B. (2000). Erilaisuuden voima. Opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rajala, K., Haapala, H., Kämppe, K., Hakonen, H. & Tammelin, T. (2016). Välituntiliikunta. Teoksessa S. Kokko ja A. Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntatottumuksia Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4.
- Rasmussen, E. S., Øestergaard, P. & Beckmann, S. C. (2006). Essentials of social science: Research methodology. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Reed, K., Warburton, D., Macdonald, H., Naylor, P. & McKay, H. (2008). Action Schools! BC: A school-based physical activity intervention designed to decrease cardiovascular disease risk factors in children. *Preventive Medicine* 46, 525–531.
- Reiff, J. C. (1992). Learning Styles. What Research Says to the Teacher Series. Washington D. C.: National Education Association.
- Rissanen, L. (1999). Vanhenevien ihmisten kotona selviytyminen. Yli 65-vuotiaiden terveys, toimintakyky ja sosiaali- ja terveystalvelujen koettu tarve. Oulu: Oulun yliopisto.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Rule, A. C., Dockstader, J. C. & Stewart, R. A. (2006). Hands-on and kinesthetic activities for teaching phonological awareness. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 195-201.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander ja M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvalimotv. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Kvalimotv.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 35-66.

- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68-91.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys.* Opetus 2000-sarja. Helsinki: Otava.
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet.* Teoksessa Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice.* Thousands Oaks: Sage Publications.
- Shephard, R. J. (1996). Habitual physical activity and academic performance. *Nutrition Reviews*, 54, 32-36.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J., van Mechelen, W. & Chinapaw, M. 2012. Physical activity and performance at school. A systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 166 (1), 49-55.
- Sollerhead, A. & Ejlertsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical education in primary school: findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 18 (1), 102–107.
- Strong, W., Malina, R., Blimke, C., Daniels, S., Dishman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Must, A., Nixon, P., Pivarnik, J., Rowland, T., Trost, S. & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics* 146, 732–737.
- Suomen Nuorisovaltuustojen Liitto. (2016). *Raportti nuorten ideakilpailusta kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelma.* Helsinki: Suomen Nuorisovaltuustojen Liitto ry.
- Sura, S. (1999). *Toiminnallisuus alkukasvatustieteiden oppimisen edistäjänä.* Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. *Oppimisenohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa.* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-354.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen.* Helsinki: Opetushallitus ja LIKES-tutkimuskeskus.

- Tammelin, T., Kallio, J., Rajala, K., Hakonen, H. & Laine, K. (2016). Muutoksia Liikkuvissa kouluissa 2013-2015. Oppilaat liikkujina ja koulun aktiviteettien suunnittelijoina. Tutkimustiiivistelmä. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Tammelin, T. (2013). Liikuntasuositukset terveyden edistämiseksi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 62-73.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (2004). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 (2016). Opetushallitus. Katsottu 9.11.2017. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia.
- Vuori, I. (2005). Liikunta, kunto ja terveys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. 3. painos. Helsinki: Duodecim. 16-29.
- Vuorinen, I. (2005). Tuhat tapaa opettaa. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success. *Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. Infants and Young Children*, 17 (2), 96-113.
- Öystilä, S. (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa E. Poikela ja S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino, sivut

Liite 1 Ryhmiin jakautuminen ja kehittämistehtävä

Ryhmiin jakautuminen

- A Toiminnallisten opetusmenetelmien lisääminen kaikissa oppiaineissa:
- 1) matematiikka, fysiikka, kemia
 - 2) äidinkieli ja vieraat kielet
 - 3) biologia, maantieto, terveystieto, ET, uskonto, historia, yhteiskuntaoppi, opo
- B Yhteiset suuntaviivat koko koulun aktiivisen toimintakulttuurin kehittämiseksi
- 4) TT-aineet

Kehittämistehtävä A

Tavoite: Toiminnallisuuden lisääminen omassa opetuksessa

1. Tänään:
 - **Keskustelua:** Millaisia ajatuksia alustus herätti suhteessa omaan opetukseen?
 - **Pohdi ja valitse:** Jokin konkreettinen kehittämiskohde omassa opetuksessa lukuvuoden ajalle.
Esim. jonkin oppisisällön opettaminen toiminnallisesti; vuosiluokan tai oppilasryhmän valitseminen toiminnalliseksi opetusryhmäksi; istumisen katkaiseminen omassa opetuksessa
 - **Sopikaa:** Yksi vastuuopettaja, jolle muut oppiaineryhmänne opettajat toimittavat mallit, miten ovat tuoneet toiminnallisuutta omaan opetukseen viimeistään viikolla 5.
2. Viikkoon 5 mennessä: Jokainen opettaja suunnittelee, toteuttaa ja dokumentoi kehittämiskohteensa toiminnallistamista.
3. Viikolla 6: Vastuuopettajat kokoontuvat oppiaineryhmittäin 3h tapaamiseen, jossa esittävät koulunsa toteutukset kootusti muiden yläkoulujen vastuuopettajille.

Liite 2 Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Ajankohta 5.-8.2.2018

Tutkimuslupa koskee Oulun yliopiston ja Oulun kaupungin yläkoulujen aktiivinen toimintakulttuuri –koulutuksessa tapahtuvaa dokumentointia kuvin tai videolla. Tutkimuksen kohteena ovat aineenopettajien ja luokanopettajien kokemukset toiminnallisista opetusmenetelmistä, istumisen tauottamisesta ja oppituntien ulkopuolisen toiminnan aktivoinnista. Taltioitavaa materiaalia käytetään koulutuksen tutkimuksessa ja tutkimuksen raportoinnin tukena. Aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä osallistujien tunnistetietoja käytetä raportoinnissa.

Osallistumisenne tutkimukseen antaa arvokasta tietoa liikettä hyödyntävistä toiminnallisista työtapoista opetuksessa, istumisen tauottamisesta sekä koko koulun aktiivisen toimintakulttuurin kehittämisestä.

Yhteistyöstä kiittäen

Susanna Takalo, Oulun yliopisto, p.

Niina Loukkola, Oulun yliopisto, p.

Tutkimuslupa

Kerättyä aineistoa saa käyttää tutkimustarkoitukseen.

Pvm

Paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys _____

Liite 3 Tutkimuskeskustelun keskustelurunko

Pienryhmäkeskustelu

Palauta mieleen joku käyttämäsi onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapa.

1. Miksi se toimi?

2. Millaisia reaktioita toiminnallisuus herätti erilaisissa oppijoissa?

3. Millaisia reaktioita ja ajatuksia sinulla opettajana heräsi toiminnallisten työtapojen käytöstä suhteessa oppimistavoitteiden saavuttamiseen?