



Pääkkönen Emma-Riikka

Opetukseen integroitu liikunta kielten opetuksessa yläkoulun kielten opettajien kokemana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opetukseen integroitu liikunta kielten opetuksessa yläkoulun kielten opettajien kokemana
(Emma-Riikka Pääkkönen)

Pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2021

Tässä pro gradu -tutkielmassa kuvataan aineenopettajien näkemyksiä opetukseen integroidusta liikunnasta äidinkielen ja vieraiden kielten opetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten toiminnallinen opetus vaikuttaa kielen oppimiseen aineenopettajien kokemana ja millä tavoin opetukseen integroidulla liikunnalla voidaan tukea kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä.

Liikunnalla on myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Opetukseen integroitu liikunta parantaa oppimistuloksia, lisää oppilaiden päivittäistä fyysisen aktiivisuuden määrää ja katkaisee istumista. Lisäksi sen on havaittu vaikuttavan vireystilaan ja helpottavan asioiden jäämistä muistiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 kannustaa fyysistä aktiivisuutta lisäävien toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön myös kielten opetuksessa.

Aineisto on kerätty vuonna 2019 aineenopettajien täydennyskoulutustapahtumassa. Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen (n=10) kielten opettajaa Pohjois-Pohjanmaan maakunnasta. Heistä viisi oli äidinkielen opettajia, kaksi ruotsin kielen opettajia, yksi englannin kielen opettaja, yksi venäjän kielen opettaja sekä yksi ruotsin ja saksan kielen opettaja. Tutkimusaineisto koostuu videoidusta toiminnallisten opetusmenetelmien esittelystä sekä neljästä nauhoitetusta ryhmäkeskustelusta. Ryhmäkeskustelut käytiin 2–3 hengen ryhmissä. Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin ja analysoitu sisällönanalyysitapaa käyttäen.

Opettajien puheesta selvisi, että toiminnalliset opetusmenetelmät edesauttavat myönteistä suhtautumista kielen oppimiseen, mikä osaltaan vahvistaa oppimisen mahdollisuuksia ja parantaa oppimismotivaatiota. Lisäksi opettajien käsityksen mukaan toiminnallisilla työtavoilla voidaan kehittää erityisesti suullista kielitaitoa. Tämä havainto tukee kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmaa, minkä lähtökohtana on oppilaan kokemaa pätevyys kohdekielen käyttämisestä tilanteen määrittämällä tavalla. Tutkimustulosten mukaan liikettä ja liikkumista voi integroida monipuolisesti suullista kielitaitoa ja kommunikatiivista kompetenssia kehittäviin harjoituksiin. Näihin lukeutuivat erilaiset ryhmä- ja pariharjoitteet, keskustelutehtävät sekä suullisen kielitaidon arviointi. Tutkimus osoitti aineenopettajien kokemuksiin perustuen, että opetukseen integroidulla liikunnalla on mahdollista tukea oppilaiden kielen oppimiseen liittyvien taitojen ja kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä sekä äidinkielen että vieraiden kielten opetuksessa.

Avainsanat: opetukseen integroitu liikunta, toiminnalliset opetusmenetelmät, kielen oppiminen, kielten opetus, kommunikatiivinen kompetenssi

Sisältö

Johdanto	5
Oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimistyylit	8
2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	8
2.2 Oppimistyylit.....	10
Opetukseen integroitu liikunta osana koulupäivän aikaista liikuntaa	12
3.1 Koulupäivän aikainen liikunta.....	13
3.2 Opetukseen integroitu liikunta.....	15
Kielen oppimisen ja opettamisen lähtökohtia	18
4.1 Kielen oppiminen.....	18
4.2 Myönteisen suhtautumisen ja motivaation vaikutukset kielen oppimiseen	20
4.3 Kommunikatiivinen kompetenssi	21
4.4 Toiminnallinen kielten opetus	23
Tutkimuksen toteutus	26
5.1 Aineistonkeruu.....	27
5.2 Aineiston analyysi	30
Tutkimustulokset	39
6.1 Opetukseen integroitu liikunta ja myönteinen suhtautumista kielen oppimiseen	39
6.1.1 Motivointi ja innostaminen.....	40
6.1.2 Vireystilan ja keskittymiskyvyn parantaminen	41
6.1.3 Opetuksen monipuolistaminen	41
6.2 Kielen oppimisen osataitojen kehittyminen toiminnallisten menetelmien avulla.....	42
6.2.1 Keskustelun edistäminen	43
6.2.2 Sanojen opettelu ja muistaminen.....	44
6.2.3 Kielioopin opettelu.....	44
6.2.4 Soveltaminen ja oppimisen syventäminen	45
6.3 Opetukseen integroitu liikunta ja kommunikatiivinen kompetenssi	46
6.3.1 Pari- ja ryhmätyöskentely	47
6.3.2 Rohkeuden ja onnistumisen tunteiden vahvistaminen	49
6.3.3 Keskustelun herättäminen	50
6.3.4 Suullisten taitojen arviointi.....	51
Pohdinta	53
6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	53
6.5 Johtopäätökset.....	56
6.5.1 Opetukseen integroitu liikunta edesauttaa myönteistä suhtautumista kielen oppimiseen	56

6.5.2	<i>Toiminnalliset työtavat kehittävät erityisesti suullista kielitaitoa</i>	57
6.5.3	<i>Toiminnalliset opetusmenetelmät rohkaisevat oppilaita puhumaan kohdekielellä</i>	59
6.6	Lopuksi	60
Lähteet	61

Johdanto

Valtion liikuntaneuvoston vuonna 2018 toteuttaman, lasten ja nuorten liikuntatottumuksia kartoittavan LIITU-tutkimuksen mukaan, suomalaiset lapset ja nuoret liikkuvat liian vähän. Tutkimukseen osallistuneista kohderyhmään kuuluneista lapsista ja nuorista vain kolmasosa saavutti kansainvälisesti määritetyt liikuntasuosituksen. (Kokko, Martin, Villberg, Ng & Mehtälä, 2019, 18.) Lasten ja nuorten päivittäisestä liikunnasta keskimäärin noin kolmasosa kertyy koulupäivän aikana (Tammelin, Kulmala, Hakonen, Kallio, 2015). Koulun roolia lasten ja nuorten liikuttajana voidaan siis pitää suhteellisen merkittävänä. Koulupäivän aikana tapahtuva liikunnallinen aktiivisuus voidaan jakaa useampaan eri osa-alueeseen, joita ovat liikuntatunnit, liikuntakerhot, koulumatkat, välitunnit, opetukseen integroitu liikunta sekä istumisen tauottaminen ja liikunta oppitunneilla (Kantomaa, Syväoja, Sneck, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin, 2018, 11–13). Tämä tutkielma painottuu erityisesti opetukseen integroituun liikuntaan.

Liikunnan ja oppimisen välisiä yhteyksiä on tutkittu paljon. Fyysinen aktiivisuus kehittää oppimiseen liittyviä tiedollisia toimintoja kuten muistia, tarkkaavaisuutta, tiedonkäsittelytaitoja ja ongelmanratkaisuun tarvittavia valmiuksia. Lisäksi liikunnalla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppimisen mielekkyyden lisäämisessä. (Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin, 2012, 5.) Opetukseen integroidulla liikunnalla on siis mahdollista tehostaa oppimista ja kasvattaa oppilaiden motivaatiota opetettavaa asiaa kohtaan (Schmidt, Benzing, Wallman-Jones ja Mavilidi, 2019, 21; Moilanen, 2020, 81–82). Toisin sanoen, liikunnan nähdään parantavan valmiuksia uuden oppimiselle sekä lisäävän mahdollisesti oppituntien mielekkyyttä motivoimalla oppilaita oppimaan uutta.

Kielen oppimisen kontekstissa aihetta on tutkinut esimerkiksi Macedonia vuonna 2014. Tutkimuksen mukaan vieraan kielen sanojen oppiminen on tehokkaampaa, kun oppimisprosessiin lisätään liikettä, perinteisten sanojen opettelu tapojen, eli lukemisen ja kuuntelemisen, tueksi. Liikkeen on huomattu auttavan erityisesti sanojen jäämistä muistiin. (Macedonia, 2014, 1, 4.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kannustetaan toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön kielten opetuksessa (Opetushallitus, 2014, 218–219). Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä on tukittu enemmän alakouluissa kuin yläkouluissa. Tämän vuoksi tarvitaan uutta tutkimustietoa toiminnallisista opetusmenetelmistä yläkouluissa.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia vaikutuksia opetukseen integroidulla liikunnalla on kielen oppimiseen yläkoulun kielten opettajien kokemana. Aihetta

tarkastellaan kielen oppimisen lähtökohdista syventyen myös kommunikatiivisen kompetenssin teemaan. Hyödynnän tässä tutkielmassa kandidaatintutkielmaani (Pääkkönen, 2019), joka käsittelee varhaisen ja varhennetun kielten opetuksen merkitystä kielitaidon kehittymisen edistäjänä. Kandidaatin työ on toteutettu kirjallisuuskatsauksena ja se käsittelee kielen oppimisen teoriaa yleisellä tasolla sekä varhaisen ja varhennetun kielen oppimisen näkökulmasta. (Pääkkönen, 2019.)

Tutkimuksen aineisto on kerätty Oppimista liikkumalla -hankkeen täydennyskoulutustapahtumassa vuonna 2019. Hankkeessa toteutetun täydennyskoulutuksen tavoitteena on edistää aktiivista toimintakulttuuria yläkouluissa. Koulutus oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa opettajille järjestettiin koulukohtaisia täydennyskoulutustapahtumia, koskien aktiivisten koulupäivien kehittämistä. Tällöin opettajille annettiin kehitystehtävä, jonka ohjeistuksena oli suunnitella, toteuttaa ja kirjata ylös erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä, joita he käyttävät opetustyössään. Tutkimuksen aineisto kerättiin toisen vaiheen koulutustapahtumassa, jossa opettajat esittelivät opetuksessa käyttämiään toiminnallisia opetusmenetelmiä. Tutkimukseen osallistui yhteensä kymmenen äidinkielen sekä vieraiden kielten opettajaa. He kaikki toimivat yläkoulun kielten opettajina Pohjois-Pohjanmaan alueella.

Tutkielman teoriapohjan keskeisiä käsitteitä ovat oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimistyyli. Erityisesti kinesteettistaktiilinen oppimistyyli voidaan nähdä pohjana opetuksen integroidulle liikunnalle (ks. esim. Moilanen, 2020). Tutkielmassa tuodaan esiin liikunnan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen, mikä tukee tämän tutkimuksen tarvetta. Tämä tutkielma käsittelee opetuksen integroitua liikuntaa sekä toiminnallisia opetusmenetelmiä. Näitä aiheita avataan tarkemmin toisessa pääluvussa. Yksi tapa toteuttaa opetukseen integroitua liikuntaa on toiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen (Kantomaa ym., 2018, 11). Oppituntien aikaiset liikuntaa sisältävät opetusmenetelmät luetaan tässä tutkielmassa toiminnallisiksi opetusmenetelmiksi. Kokemuksellisuutta, liikettä ja keskustelua (Dewey, 1966) voidaan pitää toiminnallisen oppimisen lähtökohtina.

Viimeisessä teoreettisessa pääluvussa käsitellään kielen oppimisen teoriaa. Sen tarkoituksena on avata tarkemmin kielen oppimisen prosessia ja kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä. Kielen oppimisen päätavoitteena voidaan pitää kielitaitoa, mihin lukeutuvat kielen puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen ja kuunteleminen (Pietilä & Lintunen, 2014, 20, 22). Kommunika-

tiivisella kompetenssilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa pätevyyttä käyttää kohdekieltä tilanteeseen sopivalla tavalla (Hymes, 1972, 281). Vaikka toiminnallista kielten opetusta on tutkittu aiheena vähän, avataan sen lähtökohtia olemassa olevan tutkimustiedon valossa.

Kolme viimeistä päälukua käsittelevät empiirisen aineiston avulla toteutettua tutkimusta. Tutkimusta ohjanneita tutkimuskysymyksiä oli kaksi: ”Miten opetukseen integroitu liikunta vaikuttaa kielen oppimiseen aineenopettajien kokemana?” ja ”Miten opetukseen integroidulla liikunnalla voidaan tukea kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä?”. Tutkimus on toteutettu laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöistä ja teoriasidonnaista sisällönanalyysia käyttäen.

Oppiminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimistyylit

Oppimisen käsite on yhteydessä useisiin eri tieteenaloihin, muun muassa kasvatustieteisiin sekä erityisesti psykologian käsitteistöön. Toisaalta se on vahvasti kytköksissä myös arkikieleen ja tässä yhteydessä sen määritelmä on selkeä ja yleisesti hyvin tunnettu. Tieteen näkökulmasta oppimisen määritelmä vaatii tarkempaa tutkimista liittyen oppimisprosessin luonteeseen. Yleisesti ottaen oppiminen voidaan määritellä koko elämän kestäväksi prosessiksi. Sillä tarkoitetaan tapahtumaa, jonka keskiössä on muutos oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavassa ja toiminnassa. (Siljander, 2014, 59–60.) Oppimisen käsitettä voidaan täydentää lisäämällä siihen saadun tiedon aktiivinen käsittely ja järjestäminen. Täten oppiminen ei ole pelkästään tiedon vastaanottamista passiivisesti. (Huisman & Nissinen, 2005, 25.) Uuden oppimisessa aiemmin hankittu tietoperusta toimii havaintojen pohjana ja aktivoituu uutta tietoa käsitellessä. Oppimistilanteessa yksilöllisiä sisäisiä malleja luodaan havaintojen perusteella ja uusi tieto suhteutetaan aiemmin hankittuun tietopohjaan. Suhteutusprosessin jälkeen uudesta tiedosta tulee osa tietoperustaa. Olennaista oppimisessa ei ole se, kuinka paljon tietoa on kerätty, vaan millä tavoin se on jäsennetty muistiin sisäisiksi malleiksi. (Järvelä, Häkkinen & Lehtinen, 2006, 16.)

Oppiminen voi olla tarkoituksellista tai tahatonta ja siihen liitetään vahvasti oppijan kokemuksellisuus. Tämä johtuu siitä, että oppijan aiemmat kokemukset ovat voineet saada uusia merkityksiä uuden oppimisen kautta tai uudet kokemukset ovat voineet muuttaa aiempia tietoja ja taitoja suhteessa aiemmin opittuun. (Siljander, 2014, 60.) Tämä tutkielma keskittyy oppimiseen erityisesti koulukontekstissa. Tästä syystä on olennaista avata oppimisen lisäksi myös opettamisen käsitettä. Siljanderin (2014) mukaan opettamisen pedagogisena tarkoituksena on pyrkiä oppimisen edistämiseen. Jotta opetusta voi tapahtua vaatii se osakseen opettajan, oppijan sekä opetettavan sisällön. Näitä kolmea elementtiä voidaan pitää vähimmäisehtona opetuksen ja täten myös oppimisen toteutumiseksi. Opetuksen tarkoituksena tässä yhteydessä voidaan pitää oppilaan tiettyyn opetettavaan sisältöön kohdistuvan oppimisprosessin edistämistä. (Siljander, 2014, 54, 56.)

2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Yleinen oppimisen määrittely antaa tilaa erilaisille tavoille ymmärtää oppimista ja mitä oppimisprosessissa tapahtuu. Sitä täydentävät erilaiset oppimiskäsitykset. (Siljander, 2014, 60.) Opetushallituksen (2014) laatimassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 op-

pimiskäsitys rakentuu ajatukselle, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Oppilasta ohjataan asettamaan tavoitteita sekä kehittämään ongelmanratkaisutaitojaan itsenäisesti ja ryhmässä. Oppimista taas korostetaan osana kasvua ja kehitystä sekä hyvän elämän rakentamista. (OPH, 2014, 17.) Opetussuunnitelman noudattama oppimiskäsitys mukailee samaa linjaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, vaikka sitä ei suoranaisesti opetussuunnitelmassa tuoda ilmi. Honkelan, Leinosen, Lonkan ja Raiken (2000) mukaan konstruktivistinen käsitys oppimisesta perustuu näkemykseen siitä, että oppiminen on aktiivinen konstruktiiivinen prosessi. Tällöin oppija on yksilö, joka on itse vastuussa oppimisestaan (Honkela ym., 2000, 339.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee ihmisen mielen aktiivisesti jäsentävän ja konstruoivan aistien välittämää informaatiota sisäisten mallien, tulkintojen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Näin tapahtuu myös oppimisessa. Oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka valikoi ja muokkaa saamaansa uutta tietoa omien tulkintojensa sekä ennakkotietonsa avulla. (Siljander, 2014, 224.) Oppiminen tapahtuu aina suhteessa oppijan aikaisempiin kokemuksiin. Hän joko konstruoi mielekkään tiedon suhteessa aiemmin opittuun tai joissain tilanteissa kyseenalaistaa aiempia käsityksiään tai saamaansa uutta tietoa muovatakseen uudenlaisia tietorakenteita. Tieto ei vain siirry oppijalle vaan hän konstruoi sen itse. (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell, 2003, 173.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys voidaan jakaa kolmeen pääkäsitykseen. Ensimmäinen käsitys on tiedon rakentuminen. Siinä tieto ja kognitiiviset strategiat ymmärretään oppijan itse rakentamina. Oppija ei vain laita uutta tietoa suoraan muistiin vaan jatkuvasti järjestää uudelleen ja muokkaa sitä. Toinen käsitys viittaa aktiiviseen tietoteoriaan. Tämä käsitys on hyvin lähellä tiedon rakentumista mutta korostaa erityisesti oppijan roolia oppimisprosessissa. Kolmantena on käsitys oppimisen psyykkisestä ulottuvuudesta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee ongelmanratkaisutehtävistä selviytymisen kytkeytyvän oppijan sisäisiin malleihin sekä aiemmin opittuun tietoon. Tämän lisäksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan sisäiset mallit ovat tilanteisiin sidonnaisia. Lisäksi opittu tieto on aina sosiaalisesti rakennettua ja jaettua. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen siis rakentuu erilaisten prosessien summana ja se on saavuttanut valta-aseman opetuksellisessa psykologiassa viime vuosikymmenien aikana. (Honkela ym., 2000, 339–340.)

2.2 Oppimistyyli

Oppimistyyliä voi olla haastava määritellä yksiselitteisesti. Erilaiset oppimistyyli ja tavat oppia ovat kuitenkin saaneet paljon huomiota pedagogiikassa sekä tutkimusten saralla. (Krätzig & Arbuthnott, 2006, 238.) Tämä johtunee siitä, että jokaisella ihmisellä on oma tapansa oppia (Gilakjani, 2012, 105; Huisman & Nissinen, 2005, 25). Koulukontekstissa oppimisympäristössä on paljon informaatiota eli tietoa, mitä ihminen omilla havainnoillaan muokkaa ja jäsentää. Tietoa on usein niin paljon, että sitä kaikkea on mahdotonta käsitellä yhdenaikaisesti. Tämän vuoksi ihminen on kehittänyt erilaisia tapoja suunnata tarkkaavaisuuttaan, joiden avulla hän poimii mielestään tärkeitä tiedon osia itselleen. Näitä tapoja kutsutaan oppimistyyliksi. (Huisman & Nissinen, 2005, 39.) Oppimistyyli voidaan määritellä kognitioiden, tunteiden sekä psykologisten piirteiden summaksi, jotka määrittävät yksilön toimintaa hänen oppimisympäristössään. Ne luovat yksilölle toimintaohjeita reagoida opetettavan asiaan perustuen biologiaan ja yksilöllisiin ominaisuuksiin. (Krätzig & Arbuthnott, 2006, 238.)

Erilaisten oppimistyylien tiedostaminen on tärkeää itse oppijan lisäksi myös opettajalle, jotta hän pystyy huomioimaan ne opetuksessaan. Oppimistyyliä on useita erilaisia. (Gilakjani, 2012, 104.) Aisteihin nojautuvia oppimistyyliä ovat visuaalinen, audittiivinen, kinesteettinen ja taktiilinen tapa oppia. Kinesteettinen sekä taktiilinen oppimistyyli liitetään usein toisiinsa, sillä molemmissa tyyliissä korostetaan tekemällä oppimista ja tunnistelua. (Kim & Kim, 2014, 15.) Oppimistyylien luonne perustuu aisteihin kytköksissä oleviin tiedon vastaanottokanaviin ja niiden vahvuuksiin. Näin ymmärrettynä vahvimman aistikanavan kautta saatu tieto on helppointa muistaa ja ymmärtää. (Huisman & Nissinen, 2005, 41.)

Audittiivinen oppija oppii parhaiten kuuntelemalla. Hän kerää informaatiota kiinnittäen huomiota puhujan sanomaan, puhenopeuteen, rytmitykseen ja äänenpainoihin. Sanallinen ohjaus voi auttaa tämän kaltaista oppijaa oppimistilanteessa. (Gilakjani, 2012, 105–106; Huisman & Nissinen, 2005, 41.) Audittiivinen oppija ei saavuta parasta mahdollista ymmärrystä asiasta ainoastaan lukemalla, vaan käyttää mielellään kuuloaistiaan uuden oppimisen tukena (Syofyan & Siwi, 2018, 643). Kuuntelun lisäksi asioista keskusteleminen voi toimia hyvänä opetusmenetelmänä audittiiviselle oppijalle (Karthigeyan & Nirmala, 2013, 135).

Visuaalista oppimistyyliä suosiva oppija oppii katsomalla. Hän saattaa ajatella asiat kuvina ja oppii uutta parhaiten visualisoimalla tilannetta eri tavoin. (Syofyan & Siwi, 2018, 643.) Erilaiset kuvat, kaaviot ja puhujan non-verbaaliset eleet auttavat visuaalista oppijaa oppimaan. Li-

säksi oppimisstrategioina visuaaliselle oppijalle voivat toimia demonstraatio, mallin näyttäminen, videon katsominen, kuvailevien muistiinpanojen tekeminen tai kuvittelemisen. (Gilakjani, 2012, 105–106; Huisman & Nissinen, 2005, 41.) Avaruudellisen hahmottamisen taito on visuaalisilla oppijoilla erityisen vahvaa. Tämän vuoksi sen hyödyntäminen voidaan kokea toimivaksi keinoksi oppimisen tukemisessa. (Karthigeyan & Nirmala, 2013, 135.)

Kinesteettiset ja taktiiliset oppijat oppivat konkreettisesti ja aktiivisesti tekemällä. He hyödyntävät uuden oppimisessa liikettä sekä tuntoaistiaan ja tästä syystä he usein haluavat tietää, miltä opetettava asia tuntuu. Fyysisesti aktiiviset harjoitteet sekä taktiiliset aistimukset, eli tunnisteleminen, tukevat kinesteettisellä ja taktiilisella oppimistyyllillä oppivia. (Gilakjani, 2012, 106; Huisman & Nissinen, 2005, 41.) Simulaatio, konkretiaan perustuva opastus sekä toistuva harjoittelu voivat auttaa kinesteettitaktiilista oppijaa kehittymään ja löytämään oikean tuntuman uuden asian oppimisessa (Huisman & Nissinen, 2005, 41). He nauttivat työskentelystä ja käyttävät mielellään käsiään ja vartaloaan oppimistilanteessa (Karthigeyan & Nirmala, 2013, 135).

Pienet lapset oppivat ja muistavat asioita aluksi kinesteettisen ja taktiilisen modaliteetin avulla. Heidän koko kehonsa osallistuu tiedon omaksumiseen ja perustaitojen oppimiseen. Useilla lapsilla kinesteettinen ja taktiilinen modaliteetti säilyvät vahvoina oppimistapoina kouluikään asti. Tästä syystä harvemmat oppilaat tukeutuvat yhtä voimakkaasti ainoastaan kuulo- ja näköaistinsa oppimistilanteissa. (Prashnig, 2006, 67, 69.) Kinesteettinen ja taktiilinen oppimistyyli voidaan yhdistää toiminnallista opetusta tukevaksi taustateoriaksi (ks. esim. Moilanen 2020). Tämän vuoksi oppimistyyliä ja niiden merkitystä oppimisprosessissa on avattu myös tässä tutkimuksessa. Toiminnallisia opetusmenetelmiä ja liikkeen merkitystä oppimiseen käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

Vaikka oppijat käyttävät jokaista aistiaan saadakseen informaatiota ympäristöstään, on heillä preferenssejä siitä, mitä aistia käyttäen he oppivat parhaiten. Mieluisimpia oppimistyyliä voi olla yksi tai useampia. Jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta, on opettajan hyvä käyttää eri oppimisen tapoja huomioivia ja niitä yhdisteleviä opetusmenetelmiä opetuksessaan. Tällöin myös oppimisilmapiiristä tulee stimuloiva ja interaktiivinen. Oman oppimistyylin löytäminen auttaa oppijaa tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä oppimaan niistä lisää. Tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimistyylien huomiointi opetuksessa voi johtaa parempiin oppimistuloksiin ja parantaa oppijoiden motivaatiota. (Gilakjani, 2012, 104, 110–111.)

Opetukseen integroitu liikunta osana koulupäivän aikaista liikuntaa

Maailman terveysjärjestö WHO:n (2020) määritelmän mukaan liikunta on kehollisesti tuotettua fyysistä aktiivisuutta ja lihasten toimintaa, joka saa aikaan energiankulutusta (WHO, 2020). Määritelmää voidaan täydentää lisäämällä siihen liikunnalle tunnusomaisia piirteitä. Näitä ovat liikuntatapa, toistuvuus, intensiteetti, kesto ja konteksti (Thivel, Tremblay, Genin, Panahi, Rivière ja Duclos, 2018, 2). Fyysisen aktiivisuuden termi taas kattaa alleen kaiken lihasten tahdonalaisen ja energiaa kuluttavan toiminnan. Liikunta voidaan nähdä osana fyysistä aktiivisuutta. (Syväoja ym., 2012, 11.)

Liikunta ja hyvä fyysinen kunto tukevat lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä sekä edistävät oppimista. Lisäksi liikunta edesauttaa kokonaisvaltaista hyvinvointia ja on näin yhteydessä myös mielenterveyteen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 7.) Tästä huolimatta, vuonna 2018 toteutetun lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä tutkivan LIITU-tutkimuksen mukaan, Suomessa vain yksi kolmasosa lapsista ja nuorista liikkuu terveyden näkökulmasta riittävästi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 7; Kokko ym., 2019, 18.) Liikuntasuosituksia noudattavat noin puolet 7–12-vuotiaista ja alle viidesosa 13–17-vuotiaista lapsista ja nuorista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 9). Aiemmista tutkimuksista sekä LIITU-raportista selviää, että liikunta-aktiivisuus vähenee jatkuvasti iän myötä sukupuolesta riippumatta (Kokko ym., 2019, 24). Yläkoululaiset ottavat päivän aikana selkeästi vähemmän askeleita alakouluikäisiin verrattuna. Yläkoululaisille kertyy myös enemmän paikallaanoloa kuin nuoremmille ikäluokille. (Husu, Jussila, Tokola, Vähä-Ypyä & Vasankari, 2019, 39.)

WHO:n päivitettyä kansainväliset liikkumisen suositukset lapsille ja nuorille vuonna 2020, uusiutuivat liikkumissuositukset myös Suomen tasolla. Suositusten tarkoituksena on aktivoida eri tahoja kiinnittämään huomiota lasten ja nuorten liikuntaan ja liikkumattomuuteen sekä antaa tukea liikkumissuositusten toteutumiselle eri toimintaympäristöissä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 9–10.)

Vuonna 2021 julkaistun lasten ja nuorten liikkumissuosituksen mukaan kaikille 7–17-vuotiaille suositellaan kestoltaan vähintään yhden tunnin verran reipasta, monipuolista ja rasittavaa liikuntaa päivää kohden. Kestävyystyypistä rasittavaa liikuntaa sekä lihasvoimaa kasvattavaa ja luuston terveyttä edistävää liikkumista olisi hyvä tehdä vähintään kolmena päivänä viikossa. Lisäksi liikkuvuuden kehittämiseen ja ylläpitoon tulee kiinnittää huomiota. Liikuntatavaksi voi-

daan valita yksilölle ja hänen ikätasolleen parhaiten sopivin tapa liikkua muistaen, että vähäisenkin liikunnan määrä on hyödyllistä, vaikka suositus ei täytyisikään viikon jokaisena päivänä. 60 minuutin päivittäisen liikunnan suosituksen ei tarvitse tulla täyteen yhdellä kertaa, vaan se voi koostua useammista lyhyemmistä liikkumisen hetkistä. Tämän lisäksi pitkäkestoista istumista ja paikallaanoloa tulisi välttää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021, 11.)

3.1 Koulupäivän aikainen liikunta

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että liikunta vaikuttaa ihmisen kognitiivisiin toimintoihin myönteisellä tavalla (ks. esim. Erickson ym., 2018; Zeng, Ayyub, Sun, Wen, Xiang & Gao, 2017; Castelli, Hillman, Buck & Erwin, 2007; Trudeau & Shephard, 2008). Koska liikunta vaikuttaa kognitiivisten taitojen lisäksi myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, on liikunnan määrää pyritty lisäämään eri tavoin kouluissa (Syväoja ym. 2012). Tähän tarpeeseen on Suomessa vastattu esimerkiksi Liikkuva Koulu -ohjelmalla, jonka tavoitteena on aktiivisempien ja viihtyisempien koulupäivien saavuttaminen (Kämppi, Inkinen, Aira, Hakonen & Laine, 2018, 89).

Liikunnan ja koulumenestyksen välistä yhteyttä on tutkittu paljon. Tutkimusten mukaan liikunta vaikuttaa myönteisesti oppimiseen, kouluarvosanoihin ja oppiainekohtaisiin testituloksiin. Myönteinen yhteys on huomattu erityisesti koulupäivän aikaisen liikunnan, hyvän kestävyyskunnan ja koulumenestyksen välillä. (Syväoja ym., 2012, 11, 13.) Liikunnan lisääminen koulupäivään auttaa asioiden muistamisessa, kehittää kognitiivisia valmiuksia sekä tehostaa oppimista. Lisäksi fyysinen aktiivisuus oppitunneilla parantaa vireystilaa, verrattuna perinteiseen luokkahuoneopetukseen. (Moilanen, 2020, 81–83.)

Liikunnan ja koulumenestyksen välinen yhteys tulee ilmi esimerkiksi Solbergin ja kollegojen (2021) norjalaisessa interventiotutkimuksessa, jossa tutkittiin koulupäivän aikaisen liikunnan vaikutuksia 14-vuotiaiden akateemisiin taitoihin. Tutkimuksessa havaittiin, että 120 minuutin viikoittainen vapaavalintainen koulupäivän aikainen liikunta paransi huomattavasti oppilaiden numeraalista osaamista sekä lukutaitoa, verrokkiryhmään verrattuna. (Solberg ym., 2021, 9.) Myös Reed, Einstein, Hahn, Hooker, Gross ja Kravitz (2010) huomasivat myönteisen yhteyden tutkiessaan opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksia oppilaiden akateemisiin taitoihin. Koeryhmä, jolle opetuksen aikaista liikuntaa lisättiin, suoriutui verrokkiryhmää paremmin muun muassa kielten, matematiikan, luonnontieteiden ja kuvaamataidon kokeista. (Reed ym., 2010, 343.) Liikunnan vaikutuksia koulumenestykseen tutkineet Ishihara, Nakajima, Yamatsu,

Okita, Sagawa ja Morita (2020) havaitsivat liikunnalla olevan suora positiivinen yhteys koulumenestykseen. Heidän tutkimustulostensa mukaan liikunnan lopettaminen heikensi koulumenestystä alentuneen fyysisen kunnon vuoksi. (Ishihara ym., 2020.)

Koulupäivään voidaan sisällyttää liikuntaa monin eri tavoin. Koulupäivän aikaiseen liikuntaan voidaan katsoa kuuluvan liikuntatunnit, välitunneilla tapahtuva liikunta, koulumatkat, liikunta-kerhot, istumisen tauottaminen, oppitunteihin sisällytetty liikunta sekä muu koulupäivän aikainen liikunta, kuten esimerkiksi erilaiset ohjattua liikuntaa sisältävät projektit. Lisäksi opetukseen integroitu liikunta on osa koulupäivän aikaista liikuntaa. (Kantomaa ym., 2018, 11–13.)

Liikuntatunnit ovat opetussuunnitelman mukaista liikunnan opetusta ja tämän vuoksi ainoita velvoitteellisia liikuntaa sisältäviä oppitunteja (Kantomaa ym., 2018, 12). Liikunnan oppiaineen tehtävä on tukea oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua ja tätä kautta heidän kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Liikuntatunteihin liittyvät positiiviset kokemukset ja liikunnallisen elämäntavan tukeminen ovat keskiössä. Lisäksi liikunnan opetuksella pyritään edistämään oppilaiden myönteistä suhtautumista omaa kehoa kohtaan. (OPH, 2014, 273.)

Liikuntatuntien lisäksi liikuntaa voi sisällyttää myös muuhun koulupäivän aikaiseen toimintaan. Yksi niistä on välitunnit. Välitunnit voivat tarjota oppilaille merkittäviä mahdollisuuksia liikkumiseen. (Kantomaa ym., 2018, 12.) Lähes kaikki alakoululaiset viettävät pääosin välituntinsa ulkona. Iän karttuessa välituntiliikunnan määrä vähenee. Yläkoululaisten välituntien ulkona viettäminen on kuitenkin yleistynyt, mikä on merkittävää istumisen vähentämisen näkökulmasta. (Rajala, Kämppi, Hakonen, Haapala & Tammelin, 2019, 97.) Oppilaiden itseohjautuvaa välituntiliikuntaa voidaan lisätä, kun oppilaat saavat vapaasti käyttää välitunneille tarkoitettua liikuntavälineistöä. Lisäksi liikunnan määrä voidaan saada kasvuun kouluttamalla oppilaita vertaisohjaajiksi välitunneille. Tällöin he voivat yhdessä kehittää erilaista liikunnallista toimintaa muille välitunneilla oleville. (Kantomaa ym., 2018, 13.)

Koulumatkat voivat tuoda oppilaiden arkeen säännöllistä liikuntaa (Kantomaa ym., 2018, 12). Koulumatkan etuina lasten ja nuorten liikuttajina voidaan pitää sen toistuvuutta, edullisuutta sekä helppoutta. Kuljettavan matkan pituus vaikuttaa sen kulkemistapaan. LIITU-tutkimuksen mukaan alle viiden kilometrin mittaiset koulumatkat kuljetaan pääosin kävellen tai pyörällä. Yhdeksäsluokkalaiset ovat tässä poikkeus, johtuen mopoilusta tai moottoriajoneuvolla kyyditsemisen mahdollistumisesta. Talvea sekä yli viiden kilometrin mittaisia koulumatkoja voidaan pitää suurimpina aktiivisen koulumatkaliikunnan haasteina. (Kallio, Hakonen & Tammelin, 2019, 98, 100.)

Liikuntaa sisältävät kerhot luetaan osaksi koulupäivän aikaista liikuntaa (Kantomaa ym., 2018, 12). Kerhotoiminta kuuluu koulujen toimintakulttuuriin. Kerhojen tarkoituksena on tarjota oppilaille mahdollisuuksia eri harrastuksiin tutustumiseen ja tämän avulla lisätä lasten ja nuorten harrastuneisuutta onnistumisen kokemusten sekä yhdessä tekemisen kannustamana. (Kantomaa ym. 2018, 12; OPH, 2014, 42.) Tavoitteena on, että jokainen oppilas voisi osallistua vähintään yhteen liikunnalliseen kerhoon. Erityisesti pienillä paikkakunnilla koulujen liikuntakerhoilla on merkittävä osuus urheilulajien ja eri liikuntamuotojen esittelijöinä ja innostajina. Kerhot voivat toimia myös täydentäjinä paikallisille harrastusmahdollisuuksille. (Kantomaa ym., 2018, 12.)

Koulupäivän aikana oppilaat ovat paljon paikallaan. Pitkäaikainen istuminen heikentää terveyttä ja lisää tuki- ja liikuntaelin sairauksien riskiä. Koulupäivän aikana istumista voidaan tauottaa nousemalla välillä seisomaan tai lähtemällä jaloittelemaan. Liikunnan lisääminen oppitunteihin toimii myös hyvänä istumisen tauottajana. Erilaiset taukojummat sekä esimerkiksi tuolin vaihtaminen jumppapalloon lisäävät oppilaiden oppituntien aikaista liikuntaa. Ohjattua liikuntaa sisältävät teemapäivät ja projektit tuovat parhaassa tapauksessa lisää aktiivista aikaa koulupäiviin. (Kantomaa ym., 2018, 11–12.) Ekelund ja kollegat (2020) kertovat istumisen haittojen kumoamisen liikunnalla olevan kiistelty aihe terveystieteiden keskuudessa. Heidän toteuttamansa tuoreen, vuonna 2020 liikemittareilla tehdyn tutkimuksen mukaan, istumisen haittoja voidaan kumota liikunnan avulla. Tässä prosessissa liikunnan teho sekä määrä ovat tärkeitä. Kevyt liikunta on hyväksi mutta istumisen haittoja kumoava liikunta tarkoittaa 30–40 minuuttia reipastehoista liikkumista. (Ekelund ym., 2020, 1–8.) Tauottamalla istumista eri tavoin oppituntien aikana, voidaan lisätä aktiivista aikaa oppilaiden päiviin ja mahdollisesti kumota istumisen tuomia haittoja (Kantomaa ym. 2018, 11).

3.2 Opetukseen integroitu liikunta

Tämä tutkielma pohjautuu vahvasti opetukseen integroidun liikunnan käsitteeseen ja siksi se esitellään laajemmin omana lukunaan. Opetukseen integroitu liikunta on osa koulupäivän aikaista liikuntaa (Kantomaa ym. 2018, 11). Fyysistä aktiivisuutta sisältävät oppitunnit ovat toimiva tapa istumisen katkaisuun ja oppilaiden päivittäisen fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen. Liikettä hyödyntävät työtavat myös parantavat oppilaiden oppimismahdollisuuksia sekä sitouttavat oppilaita työskentelyyn. (Grieco, Jowers Errisuz & Bartholomew, 2016, 1–2.) Karkeamotorisia taitoja vahvistava fyysinen aktiivisuus voi johtaa parempaan kognitiiviseen suoriutu-

miseen sekä akateemisiin valmiuksiin. Yleisesti ottaen tutkimusten mukaan opetuksen aikaisella liikunnalla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. (Toumpaniari, Lovens, Mavilidi & Paas, 2015, 445.)

Yksi tapa toteuttaa opetukseen integroitua liikuntaa on toiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen. Toiminnallisuutta voidaan hyödyntää yhtenä opetusmenetelmänä muiden joukossa tai opetus voi olla kokonaan toiminnallista. (Kantomaa ym., 2018, 11.) Toiminnallinen oppiminen voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa yhdistyvät liike, uuden oppiminen sekä ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen (Öystilä, 2003, 61). Yhtenä toiminnallisten opetusmenetelmien keulakuvana voidaan pitää John Deweytä. Dewey (1966) korostaa ajatusta oppimisen kokemuksellisuudesta, liikkeen ja keskustelun tuloksena. Hänen mukaansa keho ja mieli ovat kokonaisuus, mikä pitäisi huomioida myös opetuksessa. (Dewey, 1966.) Tunnetun kokemuksellisen oppimisen tutkijan David Kolbin (1984) mukaan oppiminen on henkilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Hän määrittelee oppimisen kokemuksellisuuden näkökulmasta prosessiksi, missä tieto saavutetaan kokemuksellisten muutosten avulla. (Kolb, 1984, 34, 38.) Monipuolisia opetusmenetelmiä käyttämällä ja perinteisen opetuksen rutiinia rikkomalla voidaan lisätä opetuksen vaikuttavuutta sekä kohottaa myönteistä oppimisilmapiiriä. Tähän tarpeeseen opetukseen integroitu liikunta vastaa. (Moilanen, 2020, 82, 89–90.)

Toiminnallisia opetusmenetelmiä pidetään tehokkaana, koska niiden avulla oppilas pääsee hyödyntämään omaa kehoaan oppimisen välineenä (Moilanen, 2020, 82). Kehoa hyödyntävät toiminnalliset opetusmenetelmät tehostavat fyysisen aktiivisuuden lisäksi opetettavan asian jäädystä muistiin. Lisäksi tutkimusten mukaan toiminnalliset työtavat parantavat oppimisen mahdollisuuksia, jolloin oppiminen on tehokkaampaa ja syvällisempää. (Schmidt ym., 2019, 18.) Liikkeen avulla voidaan oppia itsensä tuntemisen lisäksi esimerkiksi suuntia, etäisyyksiä, käsitteitä, rajoja, sijaintia, kokoja, määriä, muotoja ja värejä. Nämä ovat kielellisen, matemaattisen ja tieteellisen opiskelun perusteita. Lukemisen ja kirjoittamisen peruselementit eli kehon hahmottaminen, oikean ja vasemman puoliskon yhteistyö, silmä-käsikoordinaatio sekä ajalliset ja rytmilliset rakenteet, vahvistuvat toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttämällä. Näiden lisäksi sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisukyky sekä yhdessä työskentelyn taidot kehittyvät. Liikettä hyödyntävä toiminnallinen opetus voidaan siis nähdä hyvin laaja-alaisena opetusmenetelmänä. (Huisman & Nissinen, 2005, 32.)

Oppilaiden näkökulmasta katsottuna, opetukseen integroitu liikunta ja toimimalla oppiminen on useimmiten heille mielekkäämpää kuin oppitunnit, joilla istutaan paikoillaan. Tämä osaltaan

voi nostaa heidän opiskelumotivaatiotaan ja vahvistaa osallisuuden tunnetta. (Moilanen, 2020, 81; Paalasmaa, 2014, 111; Schmidt ym., 2019, 21.) Osallisuuden tunne muodostuu, kun oppilaat pääsevät olemaan oppitunneilla aktiivisia ja toimimaan. Rutiineihin nojautuva paikoillaan istuminen taas passivoi oppilaita. (Paalasmaa, 2014, 105.) Kehon käyttäminen opetuksessa mahdollistaa mieleenpainuvien oppimiskokemusten syntymistä ja parhaimmillaan lisää kiinnostusta opiskeluun. Tämän kaltaiset kokemukset vahvistavat toisiaan, minkä ansiosta oppilaista tulee motivoituneempia ja sitoutuneempia uuden oppimista kohtaan. (Moilanen, 2020, 81.)

Toiminnallisiin opetusmenetelmiin liittyy vahvasti ryhmätyöskentely ja dialogisuus. Tällöin erityisesti vuorovaikutuksen merkitys korostuu. (Öystilä, 2003, 65.) Toiminnalliset ja aktiiviset opetusmenetelmät ovat usein äänekkäämpiä mutta kehittävät samalla oppilaiden vuorovaikutustaitoja. Tällöin he pääsevät liikkumaan, keskustelemaan toistensa kanssa ja etsimään tietoa eri lähteistä. Jotta oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät, tulee heille luoda tilanteita, missä he voivat ilmaista itseään ja tunteitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Erilaisten vaihtelevien yhteistoimintaa sisältävien toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö on tällöin tehokkaampaa, kuin paikallaan istuminen ja kuunteleminen. Jatkuva paikallaan oleminen voi myös olla monelle oppilaalle haasteellista. (Paalasmaa, 2014, 105.)

Kielen oppimisen ja opettamisen lähtökohtia

Tämän luvun tarkoituksena on avata tarkemmin kielen oppimisen käsitettä sekä selittää, miten kielen oppimista voidaan tukea. Kielen oppimista voi tapahtua erilaisissa ympäristöissä, eri tavoin. Tämä tutkielma pohjautuu kielen oppimiseen ja opettamiseen koulukontekstissa ja tällöin kielen oppimiseen voidaan rinnastaa vahvasti kielen opettamisen käsite. Luvun lopussa kootaan tämän tutkielman kannalta merkittäviä tutkimustuloksia liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen yhteydestä kielen oppimiseen.

4.1 Kielen oppiminen

Oppiminen on tietoista toimintaa. Kielen oppimisen näkökulmasta voidaan ajatella, että oppimisen seurauksena opitaan sääntöjä, joiden avulla kielenkäyttäjä kykenee perustelemaan tekemiään kieliopillisia valintoja. (Pietilä & Lintunen, 2014, 13.) Kielen omaksuminen eroaa kielen oppimisesta sen tiedostamattoman luonteen vuoksi. Omaksumista voi tapahtua epävirallisessa, informaalissa ympäristössä ilman varsinaista opettamista. (Krashen, 1982, 14.) Arkipäivän tilanteet ja informaali ympäristö voivat luoda tilanteen, jossa kieli opitaan ikään kuin sivuseikkana. Tarkoituksenmukaisessa ja tiedostetussa kielenoppimistilanteessa taas ollaan hyvin tietoisia erilaisista kieleen liittyvistä säännöistä. Tiedostettua kielen oppimista voidaan kutsua formaaliksi, muodolliseksi oppimiseksi. (Laurén, 2008, 18.)

Kielen oppiminen pohjautuu tietoisuuteen. Erityisesti koulukontekstissa opettajalla ja oppilaalla on merkittävä rooli kielenoppimisprosessissa. Opettaja toimii yleisesti vieraan kielen oppimisen ohjaajana, jolla on tietoa ja asiantuntemusta kielen kulttuurisista tekijöistä, oppimisen lainalaisuuksista sekä oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Oppilaat taas tuovat opettajalle tukea heille mielekkään ja merkityksellisen ohjausprosessin luomiseen. Opettajan tehtävänä on keskittyä ennen kaikkea koulussa tapahtuvaan oppimiseen ja kannustaa oppilaita vastuullisuuteen kielitaidon kehittämisessä myös koulun ulkopuolella. (Kaikkonen, 1994, 31–32.)

Kielen opetusta voidaan lähestyä sen funktionaalisuuden ja formaalisuuden lähtökohdista. Kielen opetuksen formaalinen ja funktionaalinen painotus on vaihdellut paljon eri aikakausien aikana. Formaalin tradition mukaan kieltä pidetään kieli- ja merkkijärjestelmänä jolloin sen erilaiset muotoseikat nousevat keskiöön. Myös äidinkielen rakenteellisten piirteiden sekä aieman kielitietoisuuden merkitystä painotetaan uuden kielen oppimisessa. Funktionaalinen tapa

opettaa kieltä taas korostaa kielen kulttuurisidonnaisuutta sekä sen sosiaalista näkökulmaa. Erityisesti kielen käyttö ja kielen oppimisprosessin samankaltaisuus, ovat funktionaalisen kielen oppimisen tavan tunnusmerkkejä. Suomalaisessa kielten opetuksessa formaalilla kielten opetuksella on vankka perintö. Kuitenkin kielitaidon ja keskustelutaidon merkityksen korostuttua, funktionaalinen traditio on noussut suurempaan arvoon formaalin kielitaidon rinnalla. (Jaakkola, 1994, 46.)

Kielen oppiminen voidaan jakaa karkeasti viiteen eri oppimistapaan. Yksi tavoista on kielen monolingvaalinen oppiminen, mikä tarkoittaa yhden, useimmiten äidinkielen oppimista. Toista kielen oppimisen tapaa kutsutaan useimmiten joko bilingvaaliseksi tai trilingvaaliseksi kielen oppimiseksi, riippuen opittavien kielten määrästä. Niistä puhutaan, kun ihminen oppii useampia kieliä syntymästään lähtien. Syntymästä lähtien opittuja kieliä voi myös olla enemmän kuin kolme. Kolmas kielen oppimistapa on luonnollinen toisen kielen oppiminen. Sitä tarkoitetaan, kun äidinkielen oppimisen jälkeen opitaan jotakin muuta kieltä luonnollisessa oppimisympäristössä. Ihmisellä on luontainen kyky oppia kieliä melko pitkään syntymänsä jälkeen. Luonnollisella ympäristöllä tarkoitetaan olosuhteita, jossa ihminen asuu esimerkiksi kaksikielisessä ympäristössä, käy vieraskielistä koulua tai päiväkotia tai hän itse oppii kielen luonnollisella tavalla. Kielen uudelleen oppiminen on neljäs kielen oppimisen tapa. Tällöin kieli opitaan uudelleen unohduksen jälkeen. (Kaikkonen, 2004, 130.)

Viimeinen kielen oppimisen tapa on vieraan kielen oppiminen. Se tarkoittaa kielen oppimista erilaisia kielen opetuksen menetelmiä käyttäen. Tässä kielen oppimisen tavassa erityisesti kielen opettamisen merkitys korostuu muihin tapoihin verrattuna. (Kaikkonen 2004, 130.) Vieraiksi kieliksi voidaan lukea kaikki kielet, joilla ei ole kohdemaassa merkittävää roolia valtakunnallisesti tai sosiaalisessa elämässä. Vieraan kielen opetus tapahtuu yleensä koulukontekstissa opettajan toimesta. (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill & Pincas, 1980, 6.)

Vieraan kielen rinnalla puhutaan usein myös toisesta kielestä. Toisen kielen oppiminen mahdollistuu henkilön ensin opittua äidinkieltänsä. Toisiksi kieliksi lukeutuvat ne kielet, jotka luetaan maan virallisiksi kieliksi ja joita käytetään usein paikallisesti kommunikoinnin välineenä. Lisäksi toisia kieliä voidaan katsoa olevan myös kaikki vieraat kielet, joita ei lueta maan virallisiksi kieliksi. (Mitchell, Myles & Marsden, 2013, 1.) Toinen kieli on siis ikään kuin pääkäsite, jonka alle kaikki äidinkielen jälkeen opitut kielet lukeutuvat (VanPatten, 1990, 18). Kielen oppimisprosessiin ei vaikuta merkittävästi, onko kyseessä toinen kieli vai vieras kieli (Mitchell,

Myles & Marsden, 2013, 1–2). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 on määritetty, että oppilaiden opinto-ohjelmaan tulee kuulua vähintään yksi pitkä ja yksi keskipitkä kielen oppimäärä. Näistä toinen on toinen kotimainen kieli, eli suomi tai ruotsi. Toinen on jokin vieras kieli tai saamen kieli. Näiden lisäksi oppilaille voidaan tarjota valinnaisia kieliopintoja eri pituisina oppimäärinä. (OPH, 2014, 125.)

Kielen oppimisen päätavoitteena on kielitaidon saavuttaminen. Yleisesti ottaen kieli on kommunikaatiojärjestelmä, jonka avulla pystyy ilmaisemaan omia ajatuksiaan joko suullisesti tai kirjallisesti. Kieli käsitteenä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä se on vuorovaikutuksellista, jatkuvasti muuttuvaa, kehittyvää ja tilanteista riippuvaista. Kielitaito taas kattaa alleen neljä osataittoa, jotka ovat lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. (Pietilä & Lintunen, 2014, 20–22.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan kielen oppimista kielen osataitojen kautta. Aihetta tutkitaan kielten opettajien kokemana.

4.2 Myönteisen suhtautumisen ja motivaation vaikutukset kielen oppimiseen

Kielen oppimiseen vaikuttaa useampi eri muuttuja. Kieli on yhdistelmä ääni- ja merkkisysteemejä, johon liittyy vahvasti kognitiivisia ja affektiivisia tekijöitä. Näiden kaikkien hallinta helpottaa interaktiota yksilöiden ja ryhmien välillä. Kieli vaatii toimiakseen myös sosiaalisuutta, mikä mahdollistuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Se tarjoaa mahdollisuuksia yksilölle identifioida itsensä ryhmiin erilaisista kulttuurisista ja kielellisistä lähtökohdista samankaltaisten ihmisten kanssa. Lisäksi kieli voi vaikuttaa ihmisten ajatteluun ja maailmankuvaan. Avoimuus toisia kieliä ja kulttuureita kohtaan vaikuttaa myös toisen kielen oppimiseen. (Gardner 2010, 22–23.)

Koulutus on tekijä, joka vaikuttaa kielen oppimisen mahdollisuuksiin eritoten, kun kyse on kouluympäristössä tapahtuvasta toisen kielen oppimisesta. Millä tavoin koulutukseen suhtaudutaan yhteiskunnassa, millaiset edellytykset koululla on tarjota kielten opetusta sekä opettajien taitotaso antavat viitteitä toisen kielen oppimisen tilasta ja mahdollisuuksista. Lisäksi on olemassa yksilösidonnaisia asioita, jotka vaikuttavat kielen oppimiseen. Näitä ovat esimerkiksi kielen oppimiseen liittyvä ahdistus sekä erilaiset välineelliset tekijät. (Gardner 2010, 24–25.)

Yksi merkittävä piirre, minkä katsotaan vaikuttavan toisen kielen oppimiseen erityisesti koulu-kontekstissa, on motivaatio. Motivaatio on monimuotoinen käytökseen, kognitiivisuuteen ja

affektiivisuuteen liittyvä kokonaisuus. Motivoitunut henkilö näkee vaivaa saavuttaakseen lopputuloksen ja kokee mielihyvää, kun niin tapahtuu. On olemassa kolme luokkaa, jotka muodostavat motivaation toisen kielen oppimiseen. Ne ovat motivaation aikaansaama intensiteetti kielen oppimisessa, palo oppia kieltä sekä yleinen asenne kielten oppimista kohtaan. Mikään näistä ei saa yksin aikaan motivaatiota kielen oppimiseen, vaan motivaation muodostumiseen tarvitaan aina nämä kolme komponenttia. (Gardner 2010, 1, 23.)

Useat eri tekijät voivat vaikuttaa oppilaiden opiskeluun sitoutumiseen ja samalla motivaatioon. Muun muassa väsymys, terveys, aikaisemmat opetukseen ja oppimiseen liittyvät kokemukset sekä persoonallisuus, voivat vaikuttaa motivaatioon nostavasti tai laskevasti. Nämä tekijät ovat täysin yksilöllisiä ja riippuvaisia oppilaasta itsestään. Yleensä vastaus kielen oppimisen motivaatioilmapiiriin löytyy kuitenkin kieltenopetustilanteista ja oppitunneista. Tällöin kieltenopettajalla on myös mahdollisuus vaikuttaa siihen. (Bernaus 2010, 183.)

On olemassa keinoja, joiden avulla on mahdollista luoda positiivinen ja kielen oppimiseen kannustava motivaatioilmapiiri. Ensimmäisenä on hyvä kiinnittää huomiota tehtävien haasteellisuuteen. Annettavien tehtävien tulisi olla oppilaiden taitotasoon nähden sopivia ja tarkoituksellisesti opetettavan asian suhteen relevantteja. Vaihtoehtoisten suoritustapojen antaminen myös eriyttää opetusta sekä tehostaa oppimista. Oppilaiden kehuminen ja palkitseminen hyvistä suorituksista on tärkeää. Opettajan myönteinen asenne kasvattaa oppilaiden motivaatiota. Strukturoidut oppitunnit ja tavoitteiden näkyväksi tuominen helpottaa oppilaita hahmottamaan mitä heiltä odotetaan ja millaisin panostuksin tavoitteisiin on mahdollista päästä. Ilman ohjeistusta oppilaat voivat toistaa samoja virheitä uudelleen ilman tietoisuutta siitä, mitä heidän tulisi tulevaisuudessa korjata tai harjoitella lisää. Viimeiseksi on tärkeä korostaa kannustavan oppimisilmapiirin luomista. Oppilaat eivät suoriudu hyvin, mikäli he pelkäävät virheiden tekemistä. Virheiden tekemisestä voi tehdä oppimistilanteen, joka kannustaa yrittämään uudelleen. (Bernaus, 2010, 186–187.)

4.3 Kommunikatiivinen kompetenssi

Kielitaidon saavuttaminen mahdollistuu kommunikatiivisen kompetenssin avulla. Kommunikatiivinen kompetenssi tarkoittaa kielellisten rakenteiden hallinnan lisäksi kykyä kommunikoida kieltä käyttäen erilaisissa tilanteissa. (Pietilä & Lintunen, 2014, 21.) Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen on alun perin kehittänyt Dell Hymes (1972). Hänen määritelmänsä mu-

kaan kommunikatiivinen kompetenssi mahdollistaa kielen käyttäjän viestimisen omassa kieliyhteisössään. Siinä yhdistyvät kyky käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla sekä kielestä hankittu tieto. (Hymes, 1972, 281.) Kielen oppimisessa nähdään usein kaksi ulottuvuutta. Nämä ovat yksilöllisen oppimisen ulottuvuus ja kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä tukeva vuorovaikutuksellinen ulottuvuus. Kieltä opitaan siis yksin sekä yhdessä muiden kielenkäyttäjien kanssa. Kommunikatiivista kompetenssia voidaan pitää yhtenä vieraan kielen oppimisen tavoitteena. (Pietilä & Lintunen, 2014, 21.)

Kommunikatiivisen kompetenssin määritelmää voidaan täydentää lisäämällä siihen kuuluvaksi eri asteisia tiedon tasoja. Näitä tiedon tasoja kutsutaan kognitiivisen psykologian termein deklaratiiiviseksi ja proseduraaliseksi tiedoksi. Deklaratiivinen tieto, on faktatietoa, joka sijoittuu pitkäkestoiseen muistiin. Tällaista faktatietoa ovat esimerkiksi erilaiset kielioppisäännöt, vieraan kielen sanasto ja ääntämiseen tarvittava tieto. Proseduraalinen tieto taas liittyy enemmän kielen käyttöön tarvittavaan tietotaitoon ja kykyyn prosessoida kieltä. Nämä molemmat tiedon tasot muodostavat kielen sujuvuuden perustan. Sujuvuuden saavuttaminen vieraalla kielellä puhuttaessa taas tapahtuu aktiivisesti ja monipuolisesti työstämällä. Seuraava vaihe kielen sujuvuuden edistämisprosessissa, on kielen automatisoituminen. Siinä kaikki vieraasta kielestä opitut tiedot siirretään työmuistista kestromuistiin. Kielen automatisoituminen saavutetaan pitkäkestoisen harjoittelun tuloksena. (Savela, 1994, 7–8.)

Kommunikatiivinen kompetenssi on vuosien saatossa jaoteltu erilaisiin alaluokkiin. (Veivo, 2014, 28–31). Michael Canalen sekä Merrill Swainin (1980) tekemä jaottelu on näistä kaikista tunnetuin. Se on myös merkittävästi vaikuttanut kielten opetuksen kehittymiseen. (Jaakkola, 1997, 17). Canale ja Swain (1980) jakavat kommunikatiivisen kielitaidon ja kompetenssin kolmeen eri osaan. Nämä ovat kieliopillinen kompetenssi, sosiolingvistinen kompetenssi sekä strateginen kompetenssi. (Canale & Swain, 1980, 28.) Canale (2013) on myöhemmin täydentänyt näiden kolmen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueen listausta, lisäämällä niiden joukkoon myöhemmin vielä neljännen osan. Tätä kutsutaan diskurssikompetenssiksi. (Canale, 2013, 9.)

Kieliopillinen kompetenssi määritellään sanaston, ääntämisen, oikeinkirjoituksen, morfologian eli sananmuodostuksen ja syntaksin eli lauseiden muodostuksen hallinnaksi. Kieliopillinen kompetenssi siis kattaa alleen erilaisten kielellisten koodien ja rakenteiden hallinnan. Ilman tämän osa-alueen hallintaa kielen lukeminen, puhuminen, kuunteleminen, kirjoittaminen ja ymmärtäminen voi olla haastavaa. (Canale & Swain, 1980, 29–30.)

Sosiolingvistinen kompetenssi sisältää Canalen ja Swainin (1980) jaottelussa kaksi osaa. Ne ovat sosiokulttuuriset säännökset ja keskusteluun liittyvät säännökset. Sosiokulttuuristen ja keskusteluun liittyvien säännösten tietäminen on kielen käyttämisen kannalta välttämätöntä. Sosiolingvistinen kompetenssi tarkoittaa kykyä ymmärtää ja käyttää kieltä sosiaalisessa kanssakäymisessä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Canale & Swain, 1980, 30.)

Kolmas kommunikatiivisen kompetenssin osa-alue on strateginen kompetenssi, eli taito käyttää sekä verbaalisia että non-verbaalisia strategioita kompensoimaan kielitaidollisia puutteita. Tällaisia tapauksia voivat olla muun muassa kiertoilmausten käyttäminen, kun ei muista jotakin tiettyä sanaa tai ole esimerkiksi tietoinen henkilön sosiaalisesta statuksesta. Myös keholliset ilmaisut ja liikkeet ovat osa strategista kompetenssia. (Canale & Swain, 1980, 30–31.)

Viimeisenä kommunikatiivisen kompetenssin alaluokkien joukkoon lisätty diskurssikompetenssi tarkoittaa kykyä yhdistellä kieliopillisesti oikeita muotoja ja merkityksiä muodostaen yhtenäisiä, tietyille tekstilajille tyypillisiä tekstejä tai puheita. Yhtenäisyys teksteihin muodostuu, kun käytettävien sanojen muoto sekä tarkoitus ovat johdonmukaisia. Diskurssikompetenssi tarkoittaa muun muassa kykyä erottaa erilaisia tekstilajeja sekä niissä käytettyjä ilmauksia toisistaan. Lisäksi taitava kielenkäyttäjä osaa käyttää niitä tarkoituksen mukaisesti oikein. (Canale, 2013, 9.)

4.4 Toiminnallinen kielten opetus

Kielten opetuksen kentällä on käyty läpi useita erilaisia aikakausia, minkä myötä opetukseen on tuotu uudenlaisia opetusmenetelmiä perustuen uusimpiin tutkimuksiin. Tavoitteena on ollut löytää keino, mikä saa oppijat oppimaan kieltä parhain mahdollisin tavoin. (Hahl & Keinänen, 2021, 28.) Liikunnan ja kielen oppimisen välistä yhteyttä on kuitenkin tutkittu verrattain vähän. (Moser & Wenger, 2006, 61). Uudet oppimisen ja opettamisen tavat kiinnostavat yhä enemmän kasvatustieteellisen tutkimuksen saralla. Etenkin fyysisen aktiivisuuden lisääminen sekä sen vaikutukset oppimiseen kiinnostavat tutkijoita. (Mullender-Wijnsma, Hartman, de Greeff, Doolaard, Bosker & Visscher, 2016, 2.)

Kielen oppimisen ja liikunnan välillä on kuitenkin havaittu myönteinen yhteys sekä keskinäinen vaikutussuhde. (Moser & Wenger, 2006, 61.) Edellä mainittu vaikutussuhde on huomioitu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. Vieraan kielen opetuksen tehtä-

väksi määritellään muun muassa sanavaraston ja kielen rakenteiden karttumisen lisäksi vuoro-vaikutustaitojen kehittyminen. Lisäksi mainitaan kielten opetuksessa olevan mahdollista käsitellä eri teemoja monipuolisesti vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja käyttäen. Kielten opetuksessa on runsaasti sijaa leikillisyydelle, ilolle ja luovuudelle. (OPH, 2014, 218–219.) Kielten opetuksesta pyritään saamaan tänä päivänä yhä tarkoituksenmukaisempaa ja oppilaita sitouttavampaa. Lisäksi opetusta pyritään muokkaamaan vastaamaan paremmin arkielämän tarpeisiin. (Hahl & Keinänen, 2021, 28.) Eurooppalainen viitekehys painottaa kielten opetuksessa toiminnallista lähestymistapaa. Kieltä opitaan ja käytetään sosiaalisessa kontekstissa ja kielitaidon päätavoitteena on erilaisista tilanteista selviytyminen. (Veivo, 2014, 36.)

Mullender-Wijnsman ym. (2016) tekemässä tutkimuksessa havainnoitiin toiminnallisten opetusmenetelmien vaikutusta vieraan kielen ja matematiikan oppimiseen. Tutkimuksessa selvisi, että fyysisen aktiivisuuden lisääminen opetukseen paransi oppimistuloksia merkittävästi. Tämän tutkimuksen valossa toiminnallisia opetusmenetelmiä voidaan pitää sopivina matematiikan ja vieraiden kielten opetukseen. (Mullender-Wijnsma ym., 2016, 1, 8.) Schmidt ja kollegat (2019) toteavat tutkimukseensa nojaten, että toiminnallinen opetus kielen oppimisen kontekstissa edesauttaa asioiden muistamista sekä on vaikuttavampaa ja mielekkäämpää perinteisiin opetusmenetelmiin nähden. Toiminnallisuus myös nostaa motivaatiota kielen oppimiseen. (Schmidt ym., 2019, 18, 21.) Macedonia, Müller, ja Friederici (2011) kertovat kuinka vieraan kielen sanoja opetellaan perinteisesti listojen avulla, jossa sanat on lueteltu omalla ja vieraalla kielellä. Tällä tavoin opiskeltuna sanat usein unohtuvat nopeasti. (Macedonia ym., 2011, 982.) Toumpaniari ym. (2015) mukaan ratkaisu tähän piilee opetukseen integroidussa liikunnassa, minkä on todettu tehostavan vieraan kielen sanojen oppimista. Liikkeen yhdistäminen sanojen opetteluun helpottaa niiden mieleen palauttamista ja auttaa täten muistijälkien jättämisessä. Oppilaat myös nauttivat, kun saavat olla aktiivisia ja liikkua oppitunnin aikana. (Toumpaniari ym., 2015, 452.) Saman toteavat Macedonia ja kollegat (2011). Liikkeen avulla uusien vieraan kielen sanojen oppiminen ja muistaminen helpottuu perustuen sanan ja liikkeen muodostamiin hermostollisiin kaavoihin. (Macedonia ym., 2011, 995.) Hahlin ja Keinäsen (2021) tutkimuksen mukaan Suomen tasolla suuri osa kieltenopettajista hyödyntää liikettä ja liikunnallisia elementtejä opetuksessaan usein, ainakin viikoittain. Yleisimmäksi syyksi toiminnallisten työtapojen hyödyntämiselle mainittiin oppimisen tehostuminen. Tämän lisäksi toiminnallisten opetusmenetelmien kerrottiin innostavan ja osallistavan oppilaita, mikä parantaa luokan ilmapiiriä. (Hahl & Keinänen, 2021, 40.)

Kielen opetuksen menetelmien teoreettisesta näkökulmasta toiminnallinen kieltenopetus voidaan katsoa olevan lähinnä desuggestopediaa. Desuggestopedia on kielten opetuksen menetelmä, jonka pyrkimys on vapauttaa yksilön voimavarat oppimiseen. Menetelmän on kehittänyt psykiatri Georgi Lozanov 1970–1980-luvuilla ja se on saavuttanut suuren suosion Euroopassa, erityisesti Suomessa. (Järvinen, 2014, 109.) Desuggestopedian keskeinen ajatus on edistää kielen oppimista vuorovaikutuksen, stimuloivan oppimisympäristön, kuvaamataidon, musiikin, naurun ja leikinomaisuuden avulla (Lozanov, 2005, 8). Menetelmälle on tyypillistä pyrkiä murttamaan perinteisen koulumaisen oppimisympäristön käsitystä, esimerkiksi hävittämällä pulpetit luokkahuoneesta sekä madaltamalla opettajan ankaraa asemaa. Menetelmän tarkoituksena on häivyttää eli desuggeroida oppimista estäviä suggestioita, jotka luetaan negatiivisiksi käsityksiksi omasta kyvystä oppia kieltä. Kielteiset suggestiot pyritään korvaamaan myönteisillä asioilla, joka osaltaan tehostaa oppimista. (Järvinen, 2014, 109–110.) Yhtäläisyyksiä toiminnalliseen opetukseen on havaittavissa, vaikka toiminnallinen kielten opetus ei suoranaisesti terminä nouse esiin Lozanovin menetelmässä.

Kielten opetuksen terminologiaa voi olla haasteellista ymmärtää. Siksi kielten opetuksessa liika käsitteellistäminen voi olla esteenä opetuksen sisäistämiseksi. Konkretian lisääminen opetukseen erilaisten konkreettisten esimerkkien avulla, tuo opetukseen syvyyttä ja tällöin opettava asia jää paremmin mieleen. Toiminnallisessa kielten opetuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi vieraiden sanojen näyttelemistä, kehon käyttämistä asioiden jäsentämisessä, tilannemuistien hyödyntämistä, liikkumista, kokeilemistä, itse tekemistä tai kokemusten jakamista. (Moilanen, 2002, 27, 29.) Kieltä voi opettaa vuorovaikutteisesti myös erilaisten roolileikkien ja improvisaation keinoin. Draaman keinojen hyödyntäminen opetuksessa luo oppilaille mahdollisuuden heittäytyä jonkun toisen rooliin, mikä voi lisätä rohkeutta vieraan kielen käyttämiseen. Leikkiessä kielen tuottoon yhdistyy liikettä ja kosketusta, mikä aktivoi eri aisteja ja tehostaa oppilaiden keskittymistä. Draaman lisäksi musiikin integrointi kielten opetukseen on toimiva keino erityisesti suullisen kielitaidon kannalta. Erilaiset laululeikit, lorut ja runot jäävät usein hyvin oppilaiden mieleen ja toimivat hyvinä muistiin painamisen tapoina. Ne myös rohkaisevat käyttämään kieltä yhdessä muiden kanssa. Lisäksi teknologian käyttö sekä ongelmanratkaisutehtävien ratkominen autenttisilta tuntuvissa tilanteissa tuovat vaihtelevuutta kielten opetuksen toiminnallistamiseen. (Tergujeff, Heinonen, Ilola, Salo & Kara, 2017, 104–105, 109.)

Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulun äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien näkemyksiä opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksista kielen oppimiseen. Äidinkielen opetuksella viitataan tässä tutkimuksessa suomen kielen opetukseen, koska kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät suomenkieliselä alueella. Koska suuri osa tutkimusjoukon opettajista oli äidinkielenopettajia, on kielen oppimisen käsite laajennettu tässä yhteydessä koskemaan myös kieleen liittyvien taitojen kehittymistä. Tämä tarkoittaa muun muassa kirjoitus- ja lukutaidon kehittymistä, viestinnän opettelua ja kielen rakenteiden hallintaa, jotka kuuluvat yläkoulun äidinkielen opetuksen tavoitteisiin (OPH, 2014, 290–291). Kyseinen ratkaisu on tehty siksi, että yläkoulun oppilaat hallitsevat äidinkielen taitoja jo todella laajalaisesti verrattuna vieraiden kielten taitoihin. Vieraiden kielten näkökulmasta kielen oppimisen käsite on helpommin ymmärrettävissä. Sillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa muun muassa kielen osataitojen hallintaa sekä tekijöitä mitkä tukevat kielten opiskelua yleisesti. Teemaa tutkitaan myös kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta, mikä on oleellinen taito sekä äidinkielen että vieraiden kielten opiskelussa. Tutkimuksen tarkoitusta tukevia tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Miten opetukseen integroitu liikunta vaikuttaa kielen oppimiseen aineenopettajien kokemana?
2. Miten opetukseen integroidulla liikunnalla voidaan tukea kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä?

Tässä luvussa esitellään tarkemmin tutkimuksessa käytettyä metodologiaa. Lisäksi kuvaillaan tutkimuksessa käytettyä tutkimusaineistoa ja sen keruuprosessia. Lopuksi selvennetään aineiston analysoinnissa käytettyä analyysitapaa. Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin. Puusa ja Juuti (2020a) kuvaavat laadullisella tutkimuksella pyrittävän ymmärtämään jotakin ilmiötä tarkasteltavan aineiston ja siinä esiintyvien henkilöiden näkökulmasta. Tällöin tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilöiden ajatuksista, kokemuksista sekä tunteista tutkittavaa aihetta kohtaan. (Puusa & Juuti, 2020a, 9.) Tarkasteltavana ilmiönä tässä tutkimuksessa voidaan pitää kielen oppimista opetukseen integroidun liikunnan avulla. Tätä tarkastellaan yläkoulun kielten opettajien omakohtaisten näkemysten ja kokemusten valossa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen määritelmä muodostuu usein suhteessa kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen. Karkea määritelmä kvalitatiiviselle tutkimukselle on aineiston ja sen analyysin muodon kuvaus. Tähän voidaan liittää käsitys siitä, että kvalitatiivinen tutkimus on ei-numeraalista, kun taas kvantitatiivinen tutkimus ajatellaan numeraaliseksi tutkimusmenetelmäksi. Laadullinen aineisto on useimmiten tekstimuotoista tai siihen muunnettua. Aineistona voivat toimia esimerkiksi erilaiset haastattelut, omaelämäkerrat, visuaaliset aineistot tai äänitteet. (Eskola & Suoranta, 1998, 13–15.) Tämän tutkimuksen aineistona toimii Oppimista liikkumalla -hankkeen täydennyskoulutuksessa kuvattu videotallenne yläkoulun kielten opettajien oppiainekohtaisista toiminnallisten työtapojen esittelyistä sekä neljä äänitettä kielten opettajien käymistä ryhmäkeskusteluista. Sekä videotallenne että ryhmäkeskustelut ovat litteroitu tekstimuotoon.

Laadullisen tutkimuksen keskeisin piirre on ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkastelu. Tämä osaltaan asettaa haasteita tutkimukselle, kun otetaan huomioon tutkimuksen uskottavuus ja luotettavuus. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole välttämättä aiheellista laatia yleistettävissä olevia teorioita, vaan tuoda esiin esimerkkejä ja tyypittelyjä tutkittavan ilmiön esiintyvyydestä. (Puusa & Juuti, 2020b, 59–60.) Näin on toimittu myös tässä tutkimuksessa. Yläkoulun kielten opettajien esittelyt sekä heidän välillään käydyt ryhmäkeskustelut luovat käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen on tehty rajauksia liittyen aineiston tutkimiseen ja analysointiin, joita tutkimukseen osallistuvat opettajat eivät aineistonkeruuvaiheessa ole vielä tienneet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan esimerkkejä sekä yksittäisiä tapoja, joina ilmiö näyttäytyy koulukontekstissa.

5.1 Aineistonkeruu

Laadullisen aineiston keräämistä ohjaa päämäärä tutkimuksen luonteesta. Tämä päämäärä määrittää aineiston hankintatapaa sekä sen tulkintaa. Laadullista aineistoa voidaan hankkia usein eri menetelmin. Yleisimpiä niistä ovat erilaiset haastattelut, keskustelut sekä havainnointi. (Puusa & Juuti, 2020c, 101–102.) Tutkimusaineisto on kerätty Oppimista liikkumalla -hankkeessa toteutetussa täydennyskoulutustapahtumassa vuonna 2019. Hankkeen toteutus oli kaksivaiheinen. Koulutuksen ensimmäisessä vaiheessa työelämässä oleville opettajille järjestettiin toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä vahvistavaa ohjausta koulukohtaisesti. Koulutus toteutettiin alkusyksystä ja sen sisältöinä toimivat oppilaiden fyysinen aktiivisuus, liikkumisen lisääminen ja istumisen vähentäminen koulupäivän aikana sekä liikunnan yhteydet oppimiseen,

viihtymiseen ja koulurauhaan. Lisäksi koulutuksessa käsiteltiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014, aktiivisen koulupäivän käsitettä sekä tarjottiin tukea arkeen ja vinkkejä siihen, mistä lähteä liikkeelle toiminnallisuuden lisäämisessä opetukseen. Koulutustapahtumiin osallistui pääasiassa yläkoulun opettajia Pohjois-Pohjanmaan maakunnan kouluista. Ensimmäisenä koulutuspäivinä opettajille annettiin kehitystehtävä, jonka tavoitteena oli toiminnallisuuden lisääminen omaan opetukseen. Heille annettiin tehtäväksi miettiä jonkin konkreettinen kehittämisen kohde omassa opetuksessa lukuvuoden ajalle. Lisäksi opettajien tuli suunnitella, toteuttaa ja kirjata ylös heidän kehittämiskohteensa toiminnallisuuden lisäämisessä. Opettajia pyydettiin valitsemaan työyhteisöstään vastuuopettajat, jotka saapuvat koulutuksen seuraavalle kokoontumiskerralle esittelemään oman oppiaineryhmänsä toimivat toiminnallisen opetuksen mallit. Jälkimmäisessä koulutustapahtumassa toimivat käytänteet esitettiin muille hankekoulujen vastuuopettajille aineryhmittäin.

Oppiaineryhmäkohtaisessa koulutustapahtumassa kerättiin tutkimusaineistoa opettajien kehittämistehtävien tulosten perusteella. Koulutustapahtuma järjestettiin marraskuun lopulla Oulun yliopiston LeaF-tilassa. Tähän koulutustapahtumaan hankekouluista oli valittu ainekohtaiset vastuuopettajat, jotka ryhmiteltiin heidän opettamiensa oppiaineiden mukaan: matematiikan, fysiikan ja kemian opettajat, äidinkielen ja vieraiden kielten opettajat, taito- ja taideaineiden opettajat sekä biologian, maantiedon, terveystiedon, elämäntutkimustiedon, uskonnon, historian ja yhteiskuntaopin opettajat. Viimeiseksi mainittuun ryhmään sijoitettiin myös opinto-ohjaajat. Erityisopettajat saivat itse valita mihin ryhmään menevät. Taito- ja taideaineiden opettajien painopisteenä kyseisessä koulutuksessa oli erityisesti aktiivisen toimintakulttuurin kehittäminen. Muiden opettajien koulutuksessa keskityttiin toiminnallisten opetusmenetelmien lisäämiseen opetustyössä.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu videotallenteesta sekä neljästä äänitteestä, jotka kerättiin äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien ryhmässä. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty ryhmäkeskustelua sekä toimivien toiminnallisten työtapojen esittelyä. Tutkimusaineiston opettajia on yhteensä kymmenen: viisi äidinkielen opettajaa, kaksi ruotsin kielen opettajaa, yksi englannin kielen opettaja, yksi venäjän kielen opettaja sekä yksi ruotsin ja saksan kielen opettaja.

Aineistonkeruupäivän aluksi opettajat esittelivät toisilleen, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä he ja heidän kanssaan samassa koulussa työskentelevät kielten opettajat ovat työssään käyttäneet. Tämän jälkeen heidät jaettiin pienempiin keskusteluryhmiin. Ryhmäkeskustelulla

tarkoitetaan tilaisuutta, jossa joukko ihmisiä keskustelee tietyistä aiheista keskitetysti mutta myös vapaamuotoisesti. Ryhmäkeskustelun keskeisin piirre on vuorovaikutus tutkimukseen osallistuneiden ihmisten välillä. Sosiaalisessa tilanteessa muiden läsnäolo sekä kommentit saattavat ohjata keskustelun suuntaa ja tyyliä. (Valtonen & Viitanen, 2020, 118–119.) Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelun runkona oli kysymyksiä, joiden pohjalta opettajat keskustelivat pienemmissä 2–3 hengen ryhmissä. Keskustelun aiheena olivat opettajien opetustyössä käyttämät toiminnalliset liikettä hyödyntävät opetusmenetelmät, niiden toimivuus sekä niiden vaikutus oppimiseen ja opetuksen mielekkyyteen. Ennen ryhmäkeskustelujen alkua tutkimukseen osallistuneille opettajille jaettiin keskustelua ohjaavat kysymykset. Heitä pyydettiin tutustumaan niihin ja kirjaamaan tarvittaessa muistiinpanoja keskustelun sujuvoittamiseksi. Ryhmäkeskusteluun annettiin aikaa yhteensä noin 20 minuuttia. Kaikki kielten opettajat ovat käyneet ryhmäkeskustelunsa samassa tilassa yhtäaikaaisesti pöytäryhmittäin. Yhteisessä tilassa on ollut mukana tutkija valvomassa keskustelua mutta hänen tehtävänä ei ollut osallistua keskusteluun tai kysyä opettajilta kysymyksiä, vaan opettajat lukivat nämä itse paperilta.

Ryhmäkeskustelun aluksi opettajia ohjeistettiin palauttamaan mieleen ja jakamaan muille jokin heidän käyttämänsä onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapo. Tämän jälkeen heitä pyydettiin vastaamaan ryhmässä keskustellen järjestyksessä seuraavaan neljään kysymykseen:

1. Miksi se toimi?
2. Millaisia reaktioita toiminnallisuus herätti erilaisissa oppijoissa?
3. Millaisia reaktioita ja ajatuksia sinussa opettajana heräsi toiminnallisten työtapojen käytöstä suhteessa oppimistavoitteiden saavuttamiseen?
4. Miten toiminnalliset työtavat sopivat oppimisprosessin eri vaiheisiin? Oppimisprosessin vaiheet tässä yhteydessä ovat motivoituminen, mielikuvan luominen, harjoittelu, soveltaminen sekä arviointi.

Toiminnallisten työtapojen esittelyt videoitiin ja opettajien käymät ryhmäkeskustelut nauhoitettiin neljäksi erilliseksi tiedostoksi. Vaikka osa aineistosta on visuaalista, on siitä tässä tutkimuksessa hyödynnetty ainoastaan puhetta. Minä itse en ole osallistunut aineiston keräämiseen enkä ole tavannut tutkimukseen osallistuneita opettajia. Olen kuitenkin saanut tarkan perehdytyksen täydennyskoulutustapahtumista.

5.2 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on analysoitu sisällönanalyysitapaa käyttäen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) lukevat sisällönanalyysin perusanalyysimenetelmäksi, jolla voidaan tehdä monenlaisia tutkimuksia. Täten sisällönanalyysimenetelmin voidaan analysoida kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston lisäksi myös määrällisiä, kvantitatiivisia tutkimusaineistoja. Huomionarvoista sisällönanalyysissä analyysimenetelmänä on se, että sitä ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään tarkka teoria tai epistemologia, vaan siihen voidaan analyysin tekovaiheessa soveltaa vapaammin useampia teorioita. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen eri lähtökohtaan tehdä analyysiä. Näitä ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Tämä tutkimus on analysoitu pääosin käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysimenetelmää, koska aineistoa tarkastellaan rajatusti kielen oppimisen ja kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmista. Analyysivaiheessa aineistosta ilmeni myös teoreettisen viitekehyksen ulkopuolisia teemoja. Tästä syystä analyysissä on hyödynnetty osittain aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) avaavat teorialähtöisen analyysin olevan kaikista perinteikkäin analyysimalli. Se nivoutuu täysin johonkin esitettyyn malliin, teoriaan tai auktoriteettiin. Tällöin tutkittava ilmiö ja tutkimuksen käsitteistö määrittyvät sen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 110.)

Aineisto on litteroitu yhteistyössä toisen pro gradu -tutkielman tekijän kanssa laajemman ja vankemman tutkimusaineiston saavuttamiseksi. Toinen tutkielman tekijä on litteroinut äänitteet opettajien ryhmäkeskusteluista ja minä videotallenteen puheen. Litterointi on aineiston ensimmäinen käsittelyvaihe, missä puhe ja kuva muutetaan tekstiksi kirjoitettuun muotoon. Ruusuvooren (2014) sanoin, vaikka tutkija kirjaisi ylös kaiken äänitteellä tai videolla kuulemansa, saattaa osa jäädä kuulematta tai asioita voidaan ymmärtää väärin. Tämä on tutkijan hyvä tiedostaa, kun hän käyttää aineiston analyysin perustana litteroitua tekstiaineistoa. Litteroidessa tutkija tekee jatkuvasti valintoja siitä, mikä on tutkimuksen aiheen ja tutkimusongelman kannalta relevanttia. Tällaisilla asioilla on vaikutusta aineiston analyysiin. Litteroinnin voidaan katsoa olevan aina tiettyssä määrin tutkijan tulkintaa. (Ruusuvuori, 2014, 424, 427–428.)

Vaikka toinen litteroitavasta aineistosta oli videon muodossa, on sitä tulkittu vain opettajien puheen ja keskustelujen tasolla. Tämä johtuu siitä, että opettajien ilmeet ja eleet eivät olleet

tutkimuksen kannalta olennaisessa roolissa. Olemme saaneet toisen litteroijan kanssa samat litterointiohjeet, joten litterointitapa on ollut yhteneväinen.

Litterointia varten opettajille on luotu omat koodinimet numeroimalla heidät sattumanvaraisesti. Nimissä kirjain K viittaa kielten opettajiin. Ä-kirjaimella tarkoitetaan äidinkielen opettajaa, R-kirjaimella ruotsin kielen opettajaa, V-kirjaimella venäjän kielen opettajaa ja E-kirjaimella englannin kielen opettajaa. RS-kirjainyhdistelmällä viitataan opettajaan, joka opetti ruotsin ja venäjän kieltä. Koodinimet on luotu opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien opettavat aineet sekä koodit on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet opettajat.

Tutkimukseen osallistujat	Koodi
äidinkielen opettaja	K-Ä-1
äidinkielen opettaja	K-Ä-2
äidinkielen opettaja	K-Ä-3
äidinkielen opettaja	K-Ä-4
äidinkielen opettaja	K-Ä-5
ruotsin kielen opettaja	K-R-6
venäjän kielen opettaja	K-V-7
ruotsin ja saksan kielen opettaja	K-RS-8
ruotsin kielen opettaja	K-R-9
englannin kielen opettaja	K-E-10

Videotallenne opettajien oppiainekohtaisista toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyistä kesti yhteensä kaksi tuntia, kaksi minuuttia ja 55 sekuntia. Videon alkuun oli kuitenkin taltioitunut myös odotusaikaa ennen varsinaisten esitysten alkua ja lopullinen litteroitu aika oli 1 tunti, 26 minuuttia, 25 sekuntia. Tutkimuskeskusteluista kolme kesti suunnilleen annetun 20 minuutin ajan. Keskustelujen kestojen keskiarvo oli noin 17 minuuttia 28 sekuntia. Pisin pienryhmäkeskustelu kesti 21 minuuttia 24 sekuntia. Lyhin keskustelu oli 9 minuutin 47 sekunnin mittainen. Videotallenteen ja äänitteiden litteroidut ajat sekä litteraattien sivumäärällinen pituus on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Litteroitujen aineistojen kuvaus.

Toiminnallisten työtapojen esittelyt	K-Ä-1 K-Ä-2 K-Ä-3 K-Ä-4 K-Ä-5 K-R-6 K-V-7 K-RS-8 K-R-9 K-E-10	1h 26min 25sek	19 sivua
Tutkimuskeskustelut	<u>Ryhmä 1:</u> K-Ä-1 K-Ä-2	19min 23sek	9 sivua
	<u>Ryhmä 2:</u> K-Ä-3 K-Ä-4 K-Ä-5	21min 24sek	8 sivua
	<u>Ryhmä 3:</u> K-R-6 K-V-7	9min 47sek	3 sivua
	<u>Ryhmä 4:</u> K-RS-8 K-R-9 K-E-10	19min 19sek	6 sivua

Litterointivaiheessa aineisto on muutettu kirjalliseen muotoon. Aloitin litteroinnin katsomalla ja kuuntelemalla videon tarkasti läpi, jotta tiesin mistä opettajat puhuvat. Tämän jälkeen lähdin kirjoittamaan tiedostoon opettajien puhetta. Litteroinnissa on käytetty Arial-fonttia. Fonttikoko oli 12 ja riviväli 1. Aineisto on litteroitu sanasta sanaan, mukaan lukien kaikki täytesanat sekä selkeät äänensävyyn muutokset. Hakasulkeet litteraatissa tarkoittavat sitä, että opettajat ovat puhuneet jotain toistensa päälle. Kolme pistettä litteraatissa taas tarkoittaa selkeää pidempää taukoa. Videon kuvaustilanteessa tapahtuvasta taustamelusta sekä opettajien hiljaisesta puheäänestä johtuen opettajien puheesta oli ajoittain haastavaa saada selvää. Merkitsin tällaiset kohdat litteraattiin kursiivilla sulkeisiin. Suurimmilta osin kuuluvuus oli kuitenkin hyvää. Alla esittelen muutaman esimerkin litteraatista.

''Ja (jotain mistä ei saa selvää) rakastaa ämpäreitä me oltiin taidetestaamassa ... niinko luokkalaisten kanssa siellä joku jako Helsingissä Kampissa ilmasia ämpäreitä nii arvatkaapa kenen oppilaat tuli ämpärit kourassa lentokoneeseen [naurua] siinä vaiheessa vähä nolotti'' (K-Ä-1)

''Eikö ne sano, niiko mää että eikö ne sano kavereille että tuo mulleikki ku mulla on muutama semmone (vaihtaa äänenpainon käskeväksi) tuo mulle.''' (K-Ä-5)

Laadullisen tutkimuksen aineistossa voi olla useita kiinnostavia kohtia. Tämän vuoksi ennen analyysin aloitusta tutkijan tulisi tarkasti rajata, mitä lähteä aineistosta tutkimaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104.) Näin toimin analyysiä aloittaessani. Aluksi luin litteroidun aineiston kokonaan. Kun tiesin mistä aineisto koostuu, muotoilin tutkimuksen tutkimuskysymykset. Sen avulla rajasin, millaisia asioita lähden aineistosta etsimään. Kun tutkittava kohde on rajattu, voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan lähteä erottamaan ja merkitsemään aineistosta kaikki tähän liittyvät asiat. Tällöin kaikki tutkimusaiheeseen kuulumaton jää tutkimuksen ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 104.) Seuraavaksi tarkastelin aineistoa ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa, eli etsin ja yliviivasin aineistosta kohtia, joissa yhdistetään opetuksen integroidun liikunnan vaikutuksia kielen oppimiseen. Tämän jälkeen listasin aineistosta löytyneet ilmaukset taulukkoon ja toistin saman prosessin etsien vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen. Toinen tutkimuskysymys pyrkii selvittämään opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksia kommunikatiivisen kompetenssin kehitykseen.

Seuraavaksi pelkistin aineistosta poimimani ilmaukset tutkimuskysymyksittäin omiin taulukoihinsa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee alkuvaiheessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsityt alkuperäisilmaukset redusoidaan, eli pelkistetään, poistamalla ilmauksista kaikki epäolennaisuudet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123, 133). Pyrin siis pelkistämisvaiheessa saamaan alkuperäisistä ilmauksista selkeämpiä ja helpommin ymmärrettäviä. Molempien tutkimuskysymysten alkuperäisilmausten redusoinnista on esitetty esimerkki taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistäminen.

	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Tutkimuskysymys 1	<i>”Ne lukkee sen sitä tekstiä sillai jää aina mieleen” (K-R-6)</i>	Kun oppilaat lukevat tekstiä toiminnallisesti, jää se paremmin mieleen.
Tutkimuskysymys 2	<i>”Kun painottaa vielä sitä puhuttua englantia [mm] nii siihen se toimii että ne oppii sen ääntämisen” (K-E-10)</i>	Kun toiminnallisessa tehtävässä painottaa puhuttua englantia, se toimii ääntämisen opetteluun.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysimenetelmässä analyysi etenee redusoinnin jälkeen klusterointi- eli ryhmittelyvaiheeseen. Tässä vaiheessa aineistossa esiintyneistä alkuperäisilmauksista pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia. Samankaltaisuuksien avulla ilmaukset ryhmitellään ja yhdistellään joukoiksi, joita kutsutaan alaluokiksi. Nämä alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavaksi. Luokitteluperusteena voi toimia esimerkiksi jokin aineistosta esiin noussut ominaisuus tai luokkaa yhdistävä käsite. Ryhmittelyvaiheen tarkoituksena on luoda pohja tutkimuksen rakenteelle sekä kuvata alustavasti tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124, 133.) Aloitin klusteroinnin yhdistelemällä pelkistettyjä ilmauksia pyrkien löytämään niistä samankaltaisuuksia. Tässäkin vaiheessa etenin tutkimuskysymys kerrallaan ja luokittelin tutkimuskysymysten alapuolella olevat ilmaukset omiin taulukoihinsa. Alaluokkia syntyi kappalemäärällisesti useita. Pyrin kuitenkin etsimään samankaltaisuuksia suuremmista kokonaisuuksista, mikä helpotti myös analyysin seuraavaa, abstrahointivaihetta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen klusteroinnista esimerkki löytyy taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Pelkistettyjen ilmausten luokittelu alaluokkiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Epäsäännölliset verbit jäävät paremmin oppilaiden mieleen toiminnallisen tehtävän kautta</p> <p>On käytetty erilaisia muistisääntöjä kuten loruja ja lauluja, joissa on hyödynnetty toiminnallisuutta</p> <p>Toiminnallinen työtapa on toiminut kieliopin sääntöjen mieleen painamisessa. Oppilaat hämmentyivät aluksi tehtävästä, mutta lopuksi innostuivat ja pitivät siitä, että tehtiin muutakin kuin kirjoitettiin.</p>	<p>Toiminnalliset työtavat auttavat asioiden muistamisessa.</p>
<p>Toiminnallisuus kannustaa ja motivoi oppilaita oppimaan.</p> <p>Toiminnalliset työtavat auttavat oppilaita motivoitumaan</p> <p>Toiminnalliset työtavat motivoivat oppilaita. Opettaja on saanut oppilailta positiivista palautetta, koska oppitunneilla tehtiin toiminnallisia aktiviteetteja.</p>	<p>Toiminnalliset työtavat motivoivat ja innostavat oppilaita kielen oppimisessa.</p>

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pelkistettyjen ilmausten luokittelun jälkeen siirryin toiseen tutkimuskysymykseen. Etenin samalla tavoin kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Myös toisen tutkimuskysymyksen klusterointivaiheessa alaluokkia syntyi useampia. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) on esimerkki toisen tutkimuskysymyksen klusterointivaiheesta.

TAULUKKO 5. Toisen tutkimuskysymyksen pelkistettyjen ilmausten klusterointi alaluokiksi.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Oppilas painaa mieleensä niin monta sanaa kuin muistaa, ja tulee sanomaan ne seuraavalle. Sanat kirjataan ylös ja jatketaan</p> <p>Piirrostehtävässä oppilas kuvailee kirjan kuvaa ja muut käyvät vuorotellen piirtämässä taululle kuvailun mukaan</p> <p>Oppilaat lähtevät tekemään toiminnallista opastustehtävää kolmen hengen ryhmissä.</p>	<p>Suullisia taitoja on harjoiteltu toiminnallisen harjoitteen avulla ryhmässä.</p>
<p>Tehtävä oli toimiva. Aluksi oppilaat eivät uskaltaneet vastata mutta lopulta oli kiva, kun aina eri oppilas nousi ylös ja muut ottivat mallia ja uskaltautuivat myös. Ensin muut vähän tarkkailivat muita, mutta lopulta tehtävä oli toimiva ja sitä voisi käyttää uudelleen.</p> <p>Toiminnallinen tehtävä toimi myös seiskaluokalla. Aluksi oppilaat tarkkailivat muita, että uskaltautuvatko sanomaan ja nousemaan ylös, mutta lopulta tehtävä oli toimiva.</p> <p>Opettaja antoi kannustavaa palautetta, jos kuuli oppilaan äänen ja yritti näin rohkaista oppilaita vastaamaan.</p>	<p>Toiminnallinen ja suullisia taitoja harjoittava työtapa vaatii oppilailta rohkeutta.</p>

Abstrahoinnissa, eli aineiston käsitteellistämässä, empiirinen aineisto liitetään teoriaan. Tällöin klusterointivaiheessa luodut alaluokat yhdistetään yläluokiksi ja luokkien yhdistämistä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista. Abstrahoinnin tarkoituksena on rakentaa löydettyjen käsitteiden perusteella kuvaus tutkimuksen kohteesta. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet nousevat suoraan aineistosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysitavassa teoreettiset käsitteet taas liitetään aineistoon valmiina ja ne ovat olleet tiedossa jo ennen aineiston keruuta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125–127, 133.) Tämän tutkimuksen aineiston abstrahointi tapahtui yhdistelemällä sekä aineistolähtöistä analyysitapaa että teoriaohjaavaa analyysitapaa. Täysin yhtenäistä alaluokkien käsitteellistämistä tukevaa taustateoriaa ei löytynyt mutta joitain yhtäläisyyksiä aiemmin kokoamaani teoriapohjaan löytyi. Tästä syystä päädyin toteuttamaan abstrahoinnin kahta analyysitapaa yhdistäen.

Lähdin yhdistelemään alaluokkia yläluokiksi mahdollisimman johdonmukaisesti. Mikäli yhtäläisyyksiä teoriaan löytyi, muodostin aiheesta yhden yläluokan. Mikäli ei, kokosin pääluokan yhdistelemällä alaluokkia kokonaisuuksiksi. Muodostin abstrahoinnista molempiin tutkimuskysymyksiin oman taulukkonsa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla hyödynsin aiemmin kokoamaani teoriaa lähes jokaisen yläluokan kohdalla eli etenin teoriaohjaavan sisällyksen analyysin abstrahoinnin mukaisesti. Esimerkiksi kielen osataitojen kehittyminen nojautuu Pietilän ja Lintusen (2014, 22) käsitykseen kielitaitoon liitettävistä osataidoista, joita ovat puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen ja kuunteleminen. Myönteinen suhtautuminen kielen oppimiseen pohjautuu Gardnerin (2010) näkemykseen motivaation myönteisestä vaikutuksesta kielen oppimiseen. Taulukossa 6 on esitetty esimerkki ensimmäisen tutkimuskysymyksen abstrahoinnista.

TAULUKKO 6. Esimerkki yläluokkien muodostuksesta ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Alaluokka	Yläluokka
<p>Toiminnallisuus edistää keskustelua ja tehostaa suullisen kielitaidon kehittymistä</p> <p>Toiminnalliset työtavat sopivat sanojen opetteluun</p> <p>Toiminnalliset tehtävät sopivat kieliopin opetteluun</p> <p>Toiminnallista työtapaa käyttämällä oppilaat voivat oppia samanaikaisesti useampia kielen eri osa-alueita</p> <p>Toiminnalliset työtavat auttavat asioiden muistamisessa.</p>	<p>Kielen osataitojen kehittyminen (puhuminen, lukeminen, kirjoittaminen, kuunteleminen)</p>
<p>Toiminnalliset työtavat motivoivat ja innostavat oppilaita kielen oppimisessa</p> <p>Toiminnalliset työtavat virkistävät oppilaita ja parantavat keskittymiskykyä</p> <p>Toiminnalliset työtavat monipuolistavat kielen opetusta</p>	<p>Myönteinen suhtautuminen kielen oppimiseen</p>

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää opetukseen integroidun liikunnan mahdollisuuksia tukea kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä. Tätä aihealuetta ei ole juuri tutkittu ja siksi päädyin luomaan teoreettisia käsitteitä suoraan aineiston perusteella. Toisen tutkimuskysymyksen alaluokkien abstrahointi on siis toteutettu hyödyntäen aineistolähtöisen sisälönanalyysin periaatetta. Taulukko 7 kuvaa aineiston abstrahointia alaluokista yläluokiksi.

TAULUKKO 7. Esimerkki toisen tutkimuskysymyksen yläluokista.

Alaluokka	Yläluokka
Suullisia taitoja on harjoiteltu toiminnallisen harjoitteen avulla ryhmässä	Ryhmä- ja pariharjoitteet
Suullisia taitoja on harjoiteltu toiminnallisen harjoitteen avulla parin kanssa	
Toiminnallinen ja suullisia taitoja harjoittava työtapa vaatii oppilailta rohkeutta	Rohkeuden ja onnistumisen tunteiden vahvistaminen
Suullinen harjoite on saanut aikaan ilon ja onnistumisen tunteita	
Toiminnallinen harjoite sopii ääntämisen ja suullisten taitojen harjoitteluun	

Molempiin tutkimuskysymyksiin muodostuneet pääluokat poikkesivat toisistaan niin paljon, että päätin yläluokkien muodostamisen tähän. Pääluokkien muodostaminen yläluokista ei olisi tässä tapauksessa tuottanut selkeää ja kaikkia yläluokkia kokoavaa tulosta. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen selkeitä opetukseen integroituun liikuntaan yhdistettäviä yläluokkia, jotka vaikuttavat kielen oppimiseen syntyi yhteensä kaksi kappaletta. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaavia yläluokkia muodostui neljä.

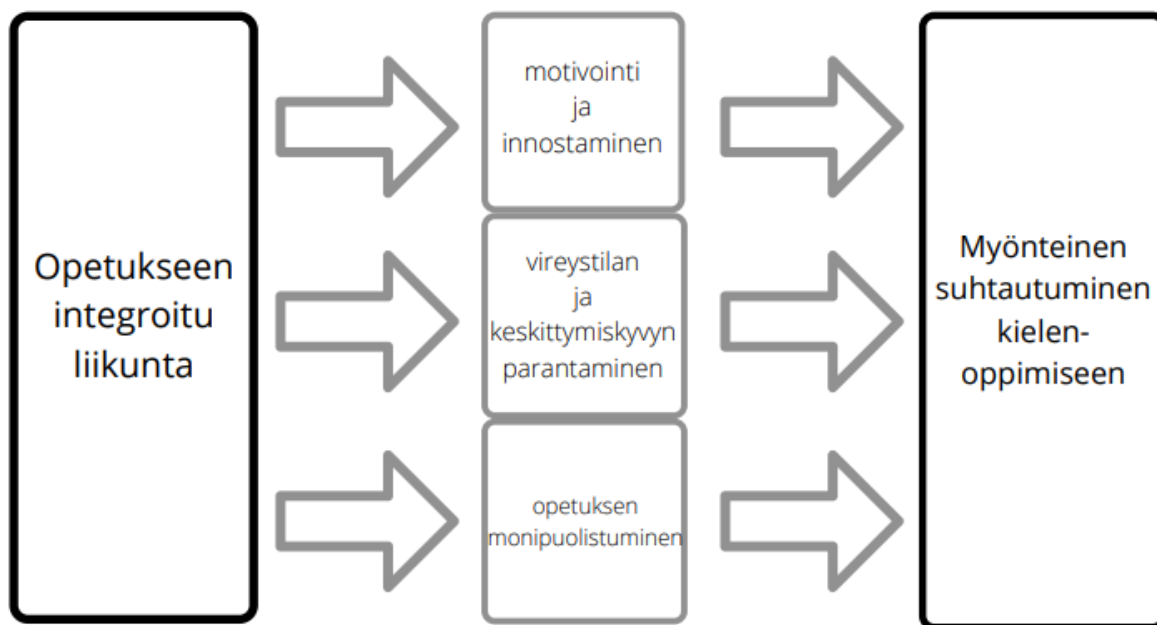
Tutkimustulokset

Tässä luvussa käsittelen tutkimustuloksia, jotka selvisivät tutkielman aineiston analyysin pohjalta. Tutkimustuloksista kertova luku on jaettu kolmeen alalukuun väliotsikoiden alle, perustuen tutkimuskysymyksiini ja niistä nousseisiin teemoihin. Ensimmäisessä ja toisessa alaluvussa käsittelen opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksia kielen oppimiseen aineenopettajien kokemana. Aineiston perusteella ensimmäiseen tutkimuskysymykseen löytyi kaksi pääaihetta: myönteinen suhtautuminen kielen oppimiseen sekä kielen oppimisen osataitojen kehittyminen. Kolmannessa luvussa jäsenän opetukseen integroidun liikunnan mahdollisuuksia tukea kommunikatiiviseen kompetenssin kehitystä empiirisen aineiston perusteella.

Tutkimustulosten esittäminen koostuu tutkimusaineistosta valikoiduista suorista otteista suhteutettuna tutkijan omiin päätelmiin. Aineistosta nostettujen haastateltavien suorien lainausten avulla tutkija vahvistaa omaa argumentointiaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 194.) Tutkijan tekemät päätelmät eli tulkinnat ovat oleellinen osa tutkimustulosten esittämistä. Tulkinnalla tarkoitetaan aineiston analyysistä nousseiden merkitysten pohdintaa sekä selkeyttämistä lukijalle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 229.) Suorien lainausten sekä tehtyjen päätelmien avulla tutkija muodostaa yhteenvedon tutkimuksestaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 194). Tällä tavoin on toimittu myös tässä tutkielmassa. Tämä luku sisältää tutkimusaineistosta valikoituja suoria otteita opettajien tutkimuskeskusteluista sekä toiminnallisten työtapojen esittelyistä, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini. Suorilla lainauksilla pyrin vahvistamaan tekemiäni päätelmiä. Jotta opettajien sitaatit olisivat selkeämpiä ja helpommin ymmärrettävissä, avaan niitä lukijalle nojautuen tekemiini tulkintoihin.

6.1 Opetukseen integroitu liikunta ja myönteinen suhtautuminen kielen oppimiseen

Myönteisellä suhtautumisella kielen oppimiseen ja opiskeluun on havaittu olevan yhteys kielen oppimiseen (Gardner, 2010; Bernaus, 2010). Analyysin perusteella sama havaittiin myös tässä tutkimuksessa. Seuraavaksi esittelen tekijät, jotka opetukseen integroidun liikunnan avulla edistävät oppilaiden myönteistä suhtautumista kielen oppimiseen (kuvio 1).



KUVIO 1. Myönteisen suhtautumisen rakentuminen kielen oppimiseen opetukseen integroidun liikunnan avulla.

6.1.1 Motivointi ja innostaminen

Oppilaiden myönteiset tunteet ja innostuneisuus nousivat vahvasti esiin, kun opettajat puhuivat opetukseen integroidusta liikunnasta. Kielten opettajat hyödynsivät toiminnallisia opetusmenetelmiä paljon ja he olivat huomanneet, kuinka oppilaiden into kielten oppitunteihin kasvoi, kun oppitunteihin sisällytettiin oppimista edistäviä liikunnallisia elementtejä. Yhdistin opettajien keskustelussa sekä toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyssä esiin nousseet teemat kolmeen luokkaan, koska näiden kolmen teeman ympärille myönteisen suhtautumisen aihealueet vahvasti kietoutuivat. Motivointi ja innostaminen -alaluokka kattaa alleen oppilaiden motivaation nousua ja myönteisiä tunteita aiheuttaneet osiot opettajien puheista.

”Oli uutiskuvista joku semmonen pantomiimihomma ne kävi valitteen kuvan sitte ne pantomiiminä esitti siitä nii sillo ne niinkö tuumas että tehää ens viikollaki mää että tottakai tehään koska nyt tämä jakso jatkuu että se niinkö herätti heti semmosia odotuksiaki että täällä ei tarvi nyt istua” (K-Ä-4)

''No motivoitumisessa se auttaa kyllä... tosiaan siis mun kokemus on että kaikkia se auttaa'' (K-Ä-5)

''Munki mielestä toiminnalliset työtavat motivoi... niinku just öö määhän kerroin siinä mun esityksessä aamulla et mä sain tosi hyvää palautetta siitä että et ne tykkäs tosi paljon ku oli tällöisiä aktiviteettejä toiminnallisia'' (K-R-6)

6.1.2 Vireystilan ja keskittymiskyvyn parantaminen

Vireystilan ja keskittymiskyvyn parantaminen opetukseen integroidun liikunnan avulla, nousi opettajien puheessa esiin useita kertoja. Osa opettajista oli lukenut erilaiset taukojummat sekä muut oppitunnin katkaisuun liittyvät liikunnalliset tehtävät osaksi toiminnallisia opetusmenetelmiä. Joukosta löytyi myös opetukseen integroitua liikuntaan liitettäviä kohtia.

''Määhän käytän paljon just niitä viittaamisjuttuja jos näkyy että luokka on oikeen hirviän niinkö väsynyt nii sitte vähä reipastuttaa'' (K-Ä-1)

''Määhän huomannu sen että semmoset justin nuo mulla on aika paljon urheiluvia poikia jotka pelaa jossaki sullaki varmaa on joukkueessa tai on joku semmonen laji että ne saattaa iha kilpatasolla harrastaa sitä nii niittä niillä on hirviä tuskaa istua paikallaan se seityviis minuuttia tai lyhyempiki aika joskus nii tota ne nii niitten määhän oon niinku huomannu hyötyvän että se parantaa sitä keskittymiskykyä'' (K-Ä-2)

6.1.3 Opetuksen monipuolistaminen

Toiminnalliset opetusmenetelmät koettiin hyväksi tavaksi monipuolistaa opetusta. Opettajien puheesta kävi ilmi, että oppilaat kyllästyvät helposti samalla kaavalla toistuviin niin kutsuttuihin ''perinteisiin'' opetusmenetelmiin. Nämä opetusmenetelmät yleensä suosivat istumista eivätkä täten tue tekemällä ja koskettamalla oppivien oppilaiden oppimistyyliä. Toiminnallisuus tuo opetukseen vaihtelua. Toisaalta osa opettajista koki, että toiminnalliset opetusmenetelmät eivät välttämättä sovi kaikille ja tue jokaisen yksilön oppimista. Erilaisia oppimistyyliä käsi-

tellään tarkemmin luvussa 2.2. Erilaisten oppijoiden koettiin joissain tapauksissa hyötyvän toiminnallisista opetusmenetelmistä. Näistä yhtenä esimerkkinä nousi oppilaat, joilla on havaittu mutismia eli puhumattomuutta. Sen sijaan esimerkiksi autismin kirjon oppilaat eivät opettajien keskustelun mukaan välttämättä hyödy opetukseen integroidusta liikunnasta. Monipuolisten ja vaihtelevien opetusmenetelmien käytön koettiin kuitenkin lisäävän oppilaiden myönteistä suhtautumista kielten opiskeluun.

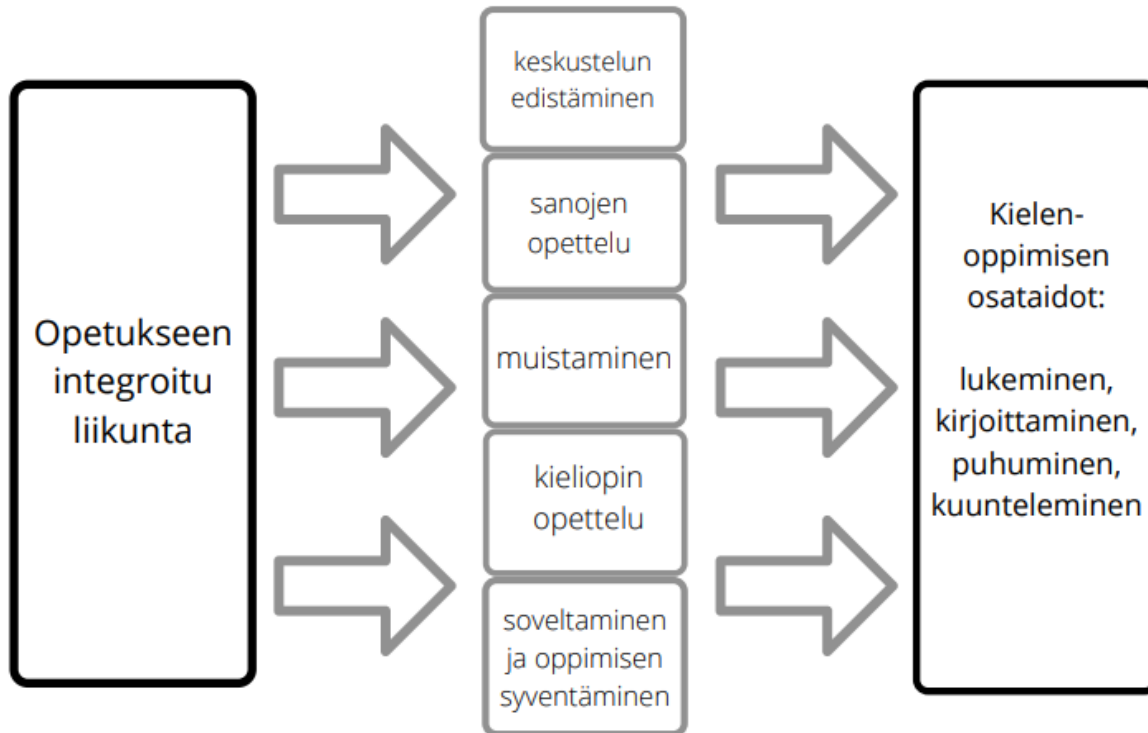
''Joillekki se soppii tietenki varmaan paremmin ja toisille toiset sitte tykkää tehdä enempi vaikka kirjallisiaki tehtäviä että tuota mutta että et ois monipuolista'' (K-R-9)

''Sitte että se mielipide käyäänki kirjottamassa taululle sen sijaan että pysytään siellä paikalla et täähä palvelee myös sitte vaikka mutistia tai muuten tämmöstä joka ei halua sanoa sellasia ääneen'' (K-Ä-4)

''Mut tuoho justiin että miten erilaiset oppijat nii mulla on esimerkiksi autistisia ku meillä on laitettu ihan kaikki on samassa ryhmässä että tuota pienryhmäoppilaat on myös jos ne on valinnu saksan nii ne on siellä tai sitte ruotsin puolellaki niin niitten kanssa tää ei he ei mielelläänsä nehä ei lähe tekemään tämmösiä missä niinku ei oo ohjat'' (K-RS-8)

6.2 Kielen oppimisen osataitojen kehittyminen toiminnallisten menetelmien avulla

Opetukseen integroidun liikunnan ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttämisen huomattiin aineiston perusteella edesauttavan kielen oppimisen osataitojen kehittymistä. Kielen oppimisen osataidoiksi tässä tutkielmassa luetaan puhuminen, kirjoittaminen, kuunteleminen ja lukeminen. (Pietilä & Lintunen, 2014, 22). Kielen oppimisen osataidot kehittyivät opettajien keskustelun sekä toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyn perusteella opetukseen integroidun liikunnan avulla joko yksi tai useampi kerrallaan. Kuviossa 2 havainnollistetaan millä tavoin opetukseen integroitu liikunta kehitti kielen oppimisen osataitoja.



KUVIO 2. Tapoja, joilla opetukseen integroidulla liikunnalla voidaan kehittää kielen oppimisen osataitoja.

6.2.1 Keskustelun edistäminen

Toiminnalliset opetusmenetelmät edistivät kielten opettajien mielestä keskustelua ja toimivat hyvänä tapana kehittää oppilaiden suullista kielitaitoa. Kielen oppimisen osataitoja tarkastellessa keskiössä on silloin kielen puhumisen osataito. Kuitenkin keskustelua ajatellen kielen puhumisen lisäksi myös keskustelun toisen osapuolen kuuntelu on tärkeää. Opettajat pohtivat, että kielten oppituntien tulisi painottua nimenomaan suullisen kielitaidon opetteluun ja siellä tulisi puhua mahdollisimman paljon.

''Ne voi kotona tehdä sen ruotsin osalta vaikka että et ne voi lukee ne voi kirjottaa mutta ei ne kotona käytä sitä suullista nii sen takia on nimenomaa mun mielestä se tunti pitää käyttää siihen että siellä puhutaan mahdollisimman paljon tehdä yhteistyössä niitä juttuja ne ehtii kirjottaa kotona niitä'' (K-R-6)

6.2.2 Sanojen opettelu ja muistaminen

Sanojen opettelu on yhteydessä kaikkiin kielen oppimisen osataitoihin. Jotta oppilas pystyy lukemaan, kuuntelemaan, puhumaan tai kirjoittamaan, tulee hänellä olla riittävän kattava sanavarasto. Kehon ja kehollisuuden hyödyntäminen opetuksessa helpotti opettajien mukaan sanojen jäämistä muistiin sekä toimi uusien sanojen opettelussa. Toiminnallisten opetusmenetelmien esittelystä löytyi useita vinkkejä sanojen opetteluun.

''Vaikkapa verbeistä pantomiimijuttuja sillan ku on sanoja opetellaan taikka sitten kun ne on jo tuttuja'' (K-R-9)

''Kaks ryhmää vastakkain ja sitte siinä on semmonen polku lapuilla sanoja oppilaat lähtee niinku jonosta lähtee tuota nii jos on ruotsin sanoja isoäiti mormor toistaa niitä sit siellä on kummassaki päässä on tuomari joka kattoo menikö oikein sit mennään sitä polkua pitkin näin jos sanoo väärin nii pitää palata takasin alkuun no mut jos se jatkaa ja toinen tulee vastaan nii sitte otetaan kivi-paperisakset ja sit se joka voittaa nii sit se jatkaa eteenpäin.''' (K-RS-8)

''Kolme-neljä oppilasta kerrallaan kuka ensin kirjottaa annetun sanan oikein tätä mä on käyttäny ite aika paljon sanojen opetteluun'' (K-E-10)

6.2.3 Kieliopin opettelu

Kieliopin osaamisen voidaan katsoa liittyvän myös useampaan kielen oppimisen osa-alueeseen. Erityisesti kun kieltä tuotetaan itse, täytyy oppilaan hallita kielioppiin liittyviä säännöksiä. Kieltä voidaan tuottaa puhumalla ja kirjoittamalla. Kielten opettajat hyödynsivät kieliopin opettamisessa sekä kielioppisääntöjen muistamisessa toiminnallisia opetusmenetelmiä. Erään opettajan mielestä opetukseen integroitua liikuntaa voi osaltaan hyödyntää testaamaan oppilaiden aikamuotojen osaamisen taitoja. Hänen hyödyntämänsä harjoituksen pääasiallisena tarkoituksena oli loppujen lopuksi kuitenkin saada kielioppiin liittyvä asia liikkeen avulla oppilaiden muistiin ja täten edesauttaa säännön muistamista jatkossa.

''Opettaja lukee niitä lauseita englanniks ja jos on passiivii nii sitte mennää tota varpailleen ja jos on aktiivi nii mennään kyykkyyn ja preesens ja imperfekti laitettu samaan että tätähä vois saman tyyppistä vaikka just sanaluokilla että siinäähä

on heleppo kattoo kaverista että menneeks se kyykkyyn vai nousee varpailleen miten se että tekkee samalla tavalla. Mutta eikö se tuu se liikemuisti oo kuitenkin se juttu että se ei oookkaan niin testaamista vaa että me mentii kyykkyyn sillon ku se sano kissa'' (K-Ä-4)

''Mulla tulee semmonen toiminnallinen työtapa niinku kieliopin sääntöjen niinku mieleenpainamisessa nii nii tuota esimerkiksi justiiinsa tämä sanojen luokittelu onko maskuliini feminiini tai neutri esmes venäjässä ja tuota sanat on annettu pyykkipojilla ja sitte pitää niinku johonkin vaikka kankaaseen tai oppilaan jolla on väljä pusero niin esimerkiksi oikeaan hihaan maskuliinit sitten keskiosaan tuota feminiinit ja sitten vasempaan käteen neutrit neutrisanat luokitella eli loput oppilaat laittaa yhen oppilaan väljään paitaan kiinni niitä sen mukaan miten ne sanat luokittuu (K-V-7)

Erään opettajan mielestä toiminnallisuuden avulla kieliopin opiskelusta on mahdollista tehdä mielekästä myös sellaisille oppilaille, joita se ei lähtökohtaisesti motivoi. Tässä tapauksessa motivaation kohottaminen oli onnistunut huomioimalla oppilaiden liikunnalliset vahvuudet ja hyödyntämällä niitä kielten opetuksessa.

''Ku mä mietin sitä sitä sijamuoto asiaaki että ne liikunnalliset pojat joitten kans me kehitettiin se sijamuotosähly nii ei ne olis viittineet niitä niistä sijamuodoista opetella varmaa yhtäkään muuten'' (K-Ä-5)

6.2.4 Soveltaminen ja oppimisen syventäminen

Osa kielten opettajista ajatteli, että toiminnalliset harjoitukset sopivat hyvin opettavan asian soveltamiseen ja kertaamiseen, kun asiaan on aluksi perehdytty jo hieman. Soveltavat toiminnalliset tehtävät voivat opettajien välisten ryhmäkeskustelujen sekä toiminnallisten menetelmien esittelyn perusteella liittyä esimerkiksi kielioppiin tai sanaston opetteluun. Tällaiset harjoitukset ja opettavan asian oppimisen syventäminen voidaan täten katsoa liittyvän kielen oppimisen osataitojen kaikkiin osiin ja kehittävän niin puhumista, lukemista, kuuntelemista kuin kirjoitustaitoa.

''Kyllähä ne sillä lailla tukevat tietenki nämä toiminnalliset työtavat tuota tavoitteitten saavuttamista että kyllä mä oon huomannu no esimerkiksi siinä kalevala

hahmojen kertauksessa sen kuuma tuoli jutun avulla nii niitä juttuja sitte mitä kokeessa oli semmosia kysymyksiä mulla että henkilökuvaa täytyy luoda nii ne muisti aika hyvin että kyllä se tavallaan niinku se tukee liikunallisuus ja syventää ja auttaa että on se iha semmonen kiistaton tosi asia'' (K-Ä-2)

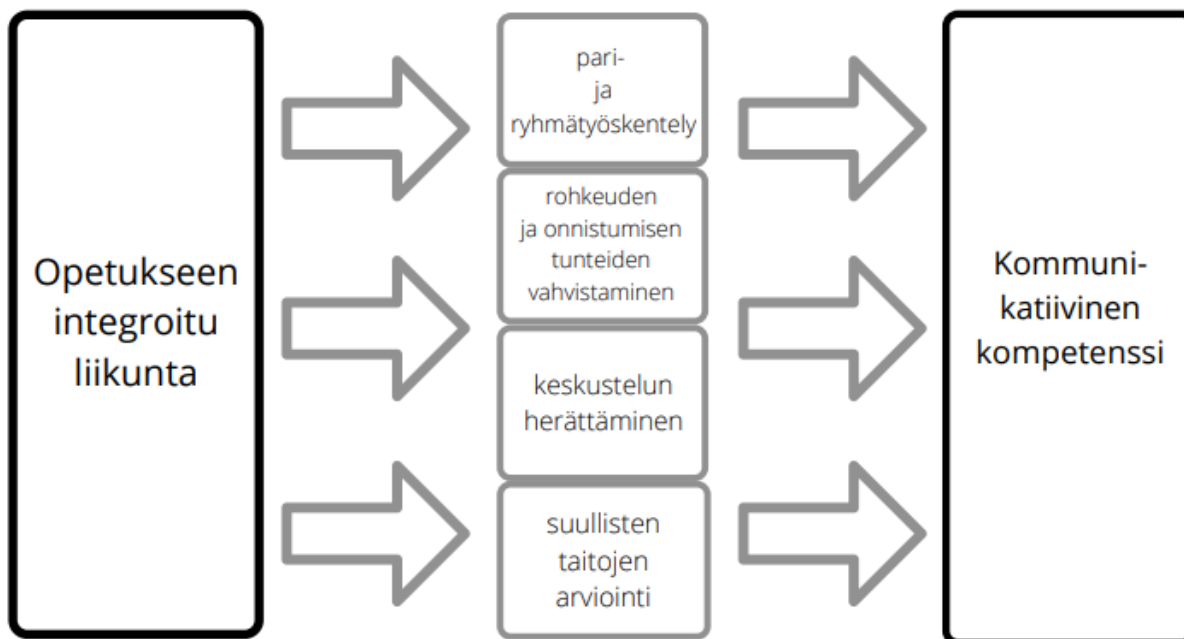
''Varmasti niinku joku tämmöne että jos mää vaa aattelen vaikka sitä modusten kuvaamista nii soveltamistahan se on ku me on opeteltu että konditionaali on tämmöne jossa on se isi tunnus siellä ja sitte ympäri koulua on niitä eri nii pitää osata soveltaa se tiettyyn sanaan sitä'' (K-Ä-4)

Kaikkien oppitunnin harjoitteiden ei tarvitse olla toiminnallisia. Toiminnallisia harjoitteita, joiden tarkoituksena on syventää oppilaiden osaamista tai kerrata jo opittua, voi tehdä erään opettajan sanoin ''vaihtelevina välipaloina'' oppitunnin lomassa. Hänen mielestään tämän kaltaiset harjoitteet tehostavat oppimista.

''Semmosina vaihtelevina välipaloina tai tuota nii nii vaihtelevana niinku jonkun asian kertaamisena tai varsinki kertaamisessa niin se niinku jotenki minusta tuntuu et se tehostaa'' (K-V-7)

6.3 Opetukseen integroitu liikunta ja kommunikatiivinen kompetenssi

Aineiston analyysin perusteella kielten opettajat käyttivät opetuksessaan kommunikatiivista kompetenssia tukevia harjoitteita jonkin verran. Kommunikatiivinen kompetenssi, eli pätevyys käyttää ja puhua kohdekielellä, on yhteydessä suulliseen kielitaitoon ja keskusteluun. Keskustelu ja suullisen kielitaidon kehittäminen mainittiin aineistossa yhtenä toiminnallisten opetusmenetelmien opetuksellisena tavoitteena. Suoranaisesti kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä opettajat eivät tuoneet ilmi ryhmäkeskustelussa tai toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyssä. Heidän mukaansa oppilaiden kommunikatiivista pätevyyttä pyrittiin kehittämään opetukseen integroidun liikunnan keinoin pari- ja ryhmätyöskentelyn avulla, vahvistamalla rohkeuden ja onnistumisen tunteita, herättämällä keskustelua sekä arvioimalla suullista kielitaitoa. Näitä menetelmiä havainnollistetaan kuviossa 3.



KUVIO 3. Opetukseen integroidun liikunnan keinoja, joilla voidaan tukea kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä.

6.3.1 Pari- ja ryhmätyöskentely

Erilaiset pareittain ja ryhmissä toteutettavat harjoitteet voivat toimia hyvinä keinoina lisäämään pätevyyden tunnetta ja kykyä kohdekielellä puhumiseen. Opettajien puheista kävi ilmi, että erilaiset toiminnalliset opetusmenetelmät sisältävät usein pienissä ryhmissä tai pareittain toteutettavia tehtäviä. Erityisesti paritehtäviä käytettiin paljon. Pari- ja ryhmätyöskentelyä vaativissa harjoitteissa oppilaat muun muassa keskustelivat jostain teemasta, kisailivat, leikkivät, neuvotivat toista ja harjoittelivat kielioppia.

''Tienneuvomista et ihan sisälläki silleen että että se pari ei nää mitään ja hälle sanotaan että käänny vasemmalle ja käänny oikealle ja mene suoraan eteenpäin ja niin pois päin'' (K-R-9)

''Sanaston tuota opettelua oppilaat kiertävät luokassa haastavat jonkun sanakisaan, kumpikin vuorotellen luettelee vaikka ruokasanoja kunnes toinen ei enää keksi uusia siirrytään hakemaan uus pari ja joku uus juttu'' (K-E-10)

''Palapelissä on ihmishahmoja oppilaat kokoaa palapeliä ryhmässä aina kun saavat hahmon valmiiksi keksivät kuvasta verbin ja juoksevat kirjoittamaan sen näytölle tai paperille ja kirjoittaja vaihdetaan. Kokoaminen voi olla aikarajoitettu kisa. Samaa voi tehdä vanhoista korteista jotka leikattu muutamaan osaan ja osista kootaan kokonaisia postikortteja ja kortin kuvasta keksitään myös substantiiveja. '' (K-V-7)

Muutama opettaja nosti esiin parien muodostamisen. He mainitsivat käyttävänsä pääasiassa nopeita keinoja parien muodostukseen. Tällöin parit muodostuivat usein sattumanvaraisesti. Ryhmien ja parien muodostamista ei opettajien puheissa pidetty ongelmallisena. Parit myös saattoivat vaihtua useaan otteeseen harjoitteen aikana.

''On kaks piiriä, sisäpiiri ulkopiiri siinä liikutaan sitte läpsystä otetaan pari (K-Ä-2)

''Ku siellä on suullisia harjoituksia nii ei tarttekkaa sanoa että otappa siitä vierestä pari vaa ku te lähette kävelemään ja otatte jonku'' (K-Ä-4)

''Sitte mää sannoin että ku niillä oli referaatteja pari tuntia että nyt tuota etsi uhri toiselta puolelta luokkaa ja kerro sille joku hullu tarina annoin esimerkin miten rehtorilla oli päivä sujunu tai joku että kerrotte tarinan ja toiset kuuntelette miten toinen tiivistää sen sulle. Niin ne sitte meni siellä ympäri luokkaa ja kertovat niitä tarinoita'' (K-Ä-4)

Eräs opettaja nosti esiin pari- ja ryhmäharjoitteiden tuomia haasteita. Hänen mukaansa luokasta voi löytyä oppilaita, jotka eivät mielellään lähde mukaan yhteistyötaitoja vaativiin tehtäviin. Tämänkaltaisten oppilaiden oppimista toiminnalliset ryhmä- tai paritehtävät eivät hänen mukaansa välttämättä palvele.

''Se ei tosiaankaan sekään tehtävä tosiaan toimi kaikilla on niitä aina jotka kieltäytyy jotka ei halua toimia ryhmässä jokka ei halua tehdä'' (K-RS-8)

6.3.2 Rohkeuden ja onnistumisen tunteiden vahvistaminen

Rohkeus ja tunne omasta pätevydestä käyttää kohdekieltä on suuressa roolissa kommunikatiivisesta kompetenssista puhuttaessa. Aineistosta nousi esiin erään opettajan pyrkimys rohkaista oppilaita puhumaan opetettavalla kielellä sekä luoda onnistumisen kokemuksia. Hänen ryhmänsään aremmat ja hiljaisemmat oppilaat olivat uskaltaneet sanomaan vastauksia ääneen hänen käyttämänsä toiminnallisen tehtävän avulla, vaikka heitä oli aluksi jännittänytkin. Toisistaan mallia ottamalla vastauksia oli sanonut ääneen aina eri oppilas.

''Ensin kauhia hiljasuus sit nousi joku arka oppilas ja luki ääneen sen ennakkoinnin hetken päästä vierestä sama tehtävä ja sit ne taas jatko ja ne innostu hirviästi se toimi... nii et aluksi ne ei uskaltanu mut sit oli kiva et joka kerta se oli eri oppilas joka nousi ylös ja muut sitten perässä tietenkin et eka ne vähä peesas ja katto mutta musta oli hirveen hyvä harjotus mä aattelin että tuota pitää käyttää toistekki'' (K-Ä-1)

''Se toimi musta se oli hirveen semmonen kiva ja sitte niitä itte oli kauheen onnellisia sitte ku ne oli uskaltanu onhan siellä aina ne hiljaset tytöt tai sitten ne pojat jotka pelkäävät epäonnistumisia jotka eivät uskaltanu mutta tuossa kun tavallaan jos kaveri oli lukuun nii ahaa kun on tässä kohassa nii uskalsi itekki se oli tosi jännä että tosissaa joka kerta oli eri oppilas'' (K-Ä-1)

Opettajat myös pohtivat kohdekielen käyttämisen rohkeutta ja sitä, missä menee oppilaiden rohkeuden ja heittäytymisen raja. Tämä tulisi heidän mielestään huomioida opetuksen suunnittelussa. Erään opettajan mukaan rohkeammat oppilaat eivät aina ymmärrä antaa tilaa aremmille oppilaille, mikä tekee opettajan roolista haastavan. Opettajan tulisi kyetä huomioimaan oppilaita tasapuolisesti, eikä hän voi jatkuvasti olla tiettyjen oppilaiden tukena.

''Sit monesti nämä hyvät esimerkiksi nii eivät huomioi sitä että pitää antaa tilaa myös niille jotka on vähä niinku arempia ja seki että miten mä saan että en minä nyt teitä voi koko aikaa täällä ohjata ja teidän kanssa touhuta vaikka kivaa oiski että ku pitäis kaikki saaha mutta kyllä mä siellä perustunnillaki yritän siis suomen kielen tunneilla käyttää näitä toiminnallisia menetelmiä'' (K-Ä-1)

Toiminnallisissa harjoitteissa oppilaat voivat opettajien mielestä saada apua ja tukea vertaisiltaan tai viimekädessä opettajalta. Tähän vaaditaan oppilailta rohkeutta ja uskallusta pyytää apua.

''Semmonen tuli mieleen et mites sit tämmöset jotka on niinku heikompia ja joilla on heikompi sanavarasto'' (K-V-7) ''No sittehä ne saa apua muilta'' (K-R-6) ''Nii saa apua muilta joo että täytyy vaa rohjeta sitte kysyä'' (K-V-7) ''Ja sitte myös se että tai sitte ne voi mulle tulla et hei mitä tää tarkoittaa'' (K-R-6)

6.3.3 Keskustelun herättäminen

Kielten opettajien puheessa korostettiin keskustelua ja sen merkitystä opetukseen integroitua liikuntaa hyödynnettäessä. Toiminnalliset harjoitukset herättivät keskustelua oppilaiden välillä. Toisinaan keskusteleminen kuului tehtävänantoon. Keskustelu voidaan lukea yhdeksi tärkeäksi osaksi kommunikatiivisen kompetenssin kehittymistä, koska keskustelutilanteissa joutuu väistämättä harjoittelemaan kohdekielen käyttämistä.

''On kaks piiriä, sisäpiiri ulkopiiri siinä liikutaan (lyö kädet yhteen) sitte läpsystä otetaan pari ja sitte on joku keskusteluaihe tai tai tuota nii semmonen mielipiteidenvaihto tai kirjasta poristaan minnuutin verran ja vaihto ja sitte taas jatketaan'' (K-Ä-2)

''Tai sitte tätä mää oon käyttäny tuota tätä että selekään on liimattu toiselle toiselle tuota tuoli ja toiselle noja ja sitte että pittää ettiä se pari sieltä voitteko te muodostaa yhdyssanan niistä ja siitä saa kivasti keskustelua'' (K-Ä-4)

Keskustelun avulla opetettava asia voi saada uusia ulottuvuuksia ja keskustelu saattaa helpottaa asian ymmärtämistä. Toiminnallisen harjoitteen avulla on mahdollista luoda opetettavasta asiasta suurempia kokonaisuuksia yhdessä muiden kanssa liikkuen ja keskustellen.

''Ja sisällöt ne aukeaa eri tavalla ku he joutuu keskustelemaan'' (K-Ä-1)

''No se toimi siksi että siinä kertaantuu se sanasto se teksti sit siinä tulee suurempi kokonaisuus myös ku se tarina siinä tarvii pinnistelyä yhdessä miettimistä öö siinä tulee keskustelua liikettä näin'' (K-R-6)

Yksi opettajista mainitsi, kuinka toimintaa sisältävät keskustelutehtävät ovat opettajan näkökulmasta helppoja järjestää. Ne eivät vaadi opettajalta paljoa alkuvalmistelua, kun oppilaat ovat tehtävän aikana itse aktiivisia toimijoita.

''Mutta tuoki tuo että jos ne lähtee keskustelemaan nii sekään ei vaadi sitte semmosia leikkaa liimaa askartele juttuja opettajalta'' (K-Ä-1)

6.3.4 Suullisten taitojen arviointi

Arviointi ja palautteen saaminen tuovat oppilaalle tietoa heidän osaamisestaan. Kommunikatiivisen kompetenssin näkökulmasta voi olla myönteinen asia, että oppilaan kohdekielen suullista osaamista arvioidaan ja hän saa palautetta toiminnastaan. Kielten opettajat pohtivat suullisten taitojen arviointia ja sen toteutustapoja. Opettaja voi kuunnella oppilaiden puhetta taka-alalla kertomatta siitä suoranaisesti heille tai tuomalla avoimesti harjoituksen alussa esiin, että heidän ääntämistään ja keskustelutaitojaan arvioidaan. Kannustavaa palautetta annettiin myös toiminnan keskellä.

''Joo mä kerron sen aina niille sen että että tosiaan et mä samalla pikkasen arvioin sitä elikkä kattoon et käyn kuuntelemassa mä ennen tein niin et mä aina niinku ana otin järjestyksessä jokaisen mut nytte mää oon tehny sillä tavalla että mää oon jättäny sen siihen että ku mä nään että ne pyörii siellä nii mää vähän niinku kuuntelen ja miten ne toimii ja koko sen prosessin ku ne rakentaa ne ettii ne sanat tai laittaa ja kirjottaa ja miten ne suunnittelee ja tälleen näin nii mää sit sillä tavalla niinku sitä kokonaisuutta mä katon siinä'' (K-RS-8)

Oppilaiden suullisia taitoja voidaan arvioida toiminnallisten harjoitteiden avulla mutta yksi opettajista oli sitä mieltä, että tällöin arviointi on erilaista kuin esimerkiksi suullisen kokeen arviointi. Oppilaiden puhe on vertaistensa kanssa keskustellessa sujuvampaa, eikä tilanne ole

heille niin jännittävä. Hänen mielestään toimiva keino suullisten taitojen arviointiin on pysytellä etäämmällä ja arvioida oppilaiden keskustelua sieltä käsin keskeyttämättä heitä.

''En mä voi niin ku samalla tavalla tehdä että jos mä pidän suullisen kokeen nii en mä voi samalla tavalla tossa koska sillon jos mä teen niin että mä sanon että no niin nyt ope tulee kuuntelemaan nyt opastappa toista niin se menee se tilanne menee heti semmoseksi että niitä jännittää ja ne lukkiutuu kaikista parhaiten toimii niin ku mä oon siellä jossaki kaukana käytävällä kuuntelen nii siellä ne ilolesti opastaa toinen toista gå över den gå över gatan sen ta till höger siellä tulee et se tulee paljon vapaammin ja ne ei käytä lappuja elikkä ne niin ku osaa ne fraasit sieltä ja sit tosiaan että ne niin ku se on hyvä että ku ne voi kysyä ku mä aina silleen että pitää tarkentavia kysymyksiäki että missä esimerkiks teatteri on nii jos ku mä oon käyny kattomas et ne on vaikka laittanu teatterin ja hotellin vaikka vierekkäin nii sitte käytetään prepositiota että et missä se sijaitsee ja tälleen näin '' (K-RS-8)

Suullisten taitojen arviointia voi toteuttaa myös pyytämällä oppilaita kuvaamaan jokin keskustelutilanne ja lähettämällä sen opettajalle. Tällöin oppilaat voivat harjoitella ja hioa esitystään ennen sen arviointia.

''Elikkä ne whatsapp kuvaa ja sit laittaa mulle videon ku mä teen niitä kauppatilanteita ja näitä tämmösiä mulla on aina ne on kuvattuna että just silleen koulussa kehitellään että on kauppa ja vaatekauppa ja on kioskia pitseriaa tämmöstä näin mut sitte tuo kaupunkitilannekki nii mulla oli nyt viimeksi mä tein nii että se kuvattiin ja sillonhan se tuli siellä tuli tosi hienosti oli hiottu viimesen päälle ne sai reenata sitä et sillon tuolla tavalla voi arvioida sen sitte mut et siinä on vaa sitte se et ku ne harjottelee sen yhen tilanteen siinä että mutta että se on sillä pystyy'' (K-RS-8)

Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia aineenopettajilla on opetukseen integroidusta liikunnasta vieraiden kielten ja äidinkielen opetuksessa yläkouluissa. Tutkimusaineiston analyysi kohdennettiin kielen oppimiseen ja kommunikatiivisen kompetenssin kehityksen tukemiseen. Tämän luvun alussa avataan tarkemmin tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tätä seuraa tutkimuksen tuloksista muodostettujen johtopäätösten yhteenveto. Lopuksi esitellään tutkimukselle mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koskien koko tutkimusprosessia. Tämä johtuu siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa yhtenä tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä voidaan pitää itse tutkimuksen toteuttanutta henkilöä. (Eskola & Suoranta, 1998, 211.) Tutkimuksella tulisi pyrkiä siihen, että se avaa tutkittavien henkilöiden käsityksiä mahdollisimman todenmukaisesti ja niin hyvin kuin mahdollista. Tämä tulisi kuitenkin tehdä tiedostaen tutkijan vaikuttavan tiedon muodostumiseen jo aineistonkeruuvaiheessa. Lisäksi on ymmärrettävä, että kyse on tutkijan tekemistä tulkinnoista sekä käsitteistöstä, joihin hän tutkittavien henkilöiden käsityksiä sovittaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 189.)

Jokaiseen tutkimukseen kuuluu eettisyyteen liittyvien ratkaisujen tekeminen. Eritoten ihmistieteissä eettisiä kysymyksiä tulee pohtia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Kaikki nämä perustuvat riittävään tiedonantoon tutkimukseen liittyen. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 19–20.) Kasvatustiede, johon tämä tutkielma pohjautuu, voidaan lukea tutkimuksenalana myös ihmistieteisiin. Tästä johtuen tutkimuksen eettisyyteen liittyvät pohdinnat ovat olleet läsnä läpi tutkielmantekoprosessin.

Tutkimusaineisto koostui nauhoitetuista opettajien ryhmäkeskusteluista ja videoidusta toiminnallisten opetusmenetelmien esittelystä. Tarkastelen ensin aineistonkeruuta luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2013) mukaan eettisesti toteutetussa tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Erityisesti aineiston hankintatavat ja siihen vaadittavat järjestelyt on koettu ihmistieteissä eettisesti haasteellisiksi. Tutkimuksen läh-

tökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen. Tätä kunnioitetaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää itse tutkimukseen osallistumisesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 25.) Tähän tutkimukseen osallistuneilta opettajilta on pyydetty kirjallinen tutkimuslupa, jossa opettajat ilmaisevat suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta. Ennen tutkimusluvan allekirjoittamista opettajille kerrottiin, miten aineisto kerätään sekä miten ja mihin aineistoa käytetään. Opettajilla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Kukaan ei keskeyttänyt osallistumistaan. Tutkimuslupalomake on esitetty liitteenä (liite 1) tutkielman lopussa.

Minä itse en ole osallistunut aineistonkeruutapahtumaan ja täten en ole ollut seuraamassa täydennyskoulutuksen kulkua, toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyä ja ryhmäkeskusteluita. Eettisiä pohdintoja on syytä tehdä, vaikka tutkija ei tapaisikaan tutkittavia kasvotusten (Hirsjärvi & Hurme, 2013, 19). Koska en ole päässyt tapaamaan opettajia, en ole myöskään ollut seuraamassa heidän reaktioitaan. Olen kuitenkin saanut tarkan perehdytyksen päivien kulusta ja täten uskon toiminnan olleen eettisesti hyväksyttävää. Lisäksi tutkijan objektiivisuuden näkökulmasta voidaan pitää myös vahvuutena, että en ole tavannut tutkimukseen osallistuneita opettajia. Tällöin en ole muodostanut heistä ennakko-oletuksia ja toimintani tutkijana on objektiivisempaa.

Aineiston luotettavuus on vahvasti kytköksissä sen laatuun. Mikäli tallenteiden kuuluvuus on heikkoa, haastaa se tutkijaa litterointivaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 185.) Tässä tutkimuksessa litterointityö toteutettiin toisen tutkijan kanssa yhteistyössä. Minä vastasin toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyn videon litteroinnista ja toinen tutkija ryhmäkeskusteluiden äänitteiden litteroinnista. Kokemukseni litteroinnista perustuvat siis pääasiallisesti vain toiminnallisten opetusmenetelmien esittelyyn. Keskustelutilanteille ominaista on satunnainen toisten puheen päälle puhuminen, mitä tapahtui myös tämän tutkimuksen aineiston kohdalla. Vaikka kyseessä oli esittely, jossa yksi tai kaksi opettajaa kerrallaan kertoi omista tai kollegojensa käyttämistä opetusmenetelmistä, saattoivat muut opettajat kommentoida tai kysyä kysymyksiä muiden esitysten aikana. Tämän vuoksi puheesta oli ajoittain haastavaa saada selvää. Myös opettajien puhenopeus, puheen vaihteleva voimakkuus ja videon äänenlaatu ovat tekijöitä, jotka vaikuttivat litterointiin ja sen luotettavuuteen. Olemme kuitenkin toisen tutkijan kanssa toimineet saman litterointiohjeistuksen mukaan ja merkinneet samalla tavoin kohdat, joista emme saaneet selvää. Tämä osaltaan vahvistaa luotettavuutta, sillä litteroinnin luotettavuutta haastaa tutkijoiden toisistaan poikkeava litterointityyli (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 185). Litteraattien jakaminen toisillemme oli perusteltua, sillä ne liittyivät vahvasti toisiinsa ja ne käsittelivät samoja

henkilöitä. Jakamalla litteraatit saimme molemmat laajemman tutkimusaineiston, mikä lisäsi molempien tutkimusten luotettavuutta.

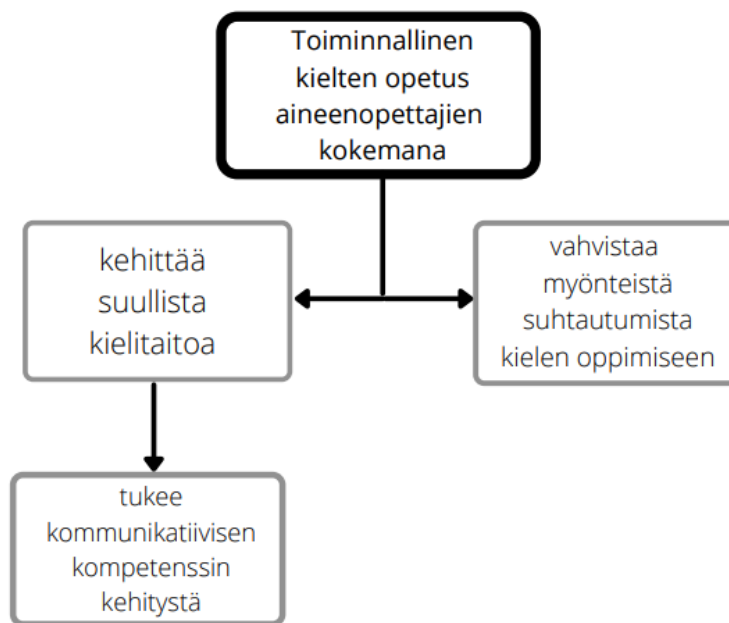
Tutkimusten eettisyyttä varmistaa tutkittavien henkilötietojen suojaaminen ja anonymiteetin säilyttäminen. Tutkimusaineistoja tulee käsitellä niin, että ne noudattavat lakia eivätkä vaaranna tutkittavien yksityisyyttä. (Kuula, 2006, 85, 87.) Tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille on luotu litterointivaiheessa koodinimet, jotka suojaavat heidän henkilöllisyyttään. Myös koulut, joissa he työskentelevät, on jätetty mainitsematta. Ainoastaan heidän opettamansa oppiaine tulee ilmi tutkimuksessa. Tutkimusten eettisiin periaatteisiin kuuluu aineiston hävittäminen tutkimuksen valmistuttua, ellei aineiston arkistoinnista ole tehty erillistä sopimusta (Kuula, 2006, 87, 90). Näin tulen myös itse tutkijana toimimaan tutkielman valmistuttua.

Tutkijana olen pyrkinyt toteuttamaan eettistä ja luotettavaa tutkimustapaa avaamalla seikkaperäisesti tutkimuksen kulkua ja sen eri vaiheita. Lisäksi tunnistan tutkimukseni vahvuudet, heikkoudet ja tekijät mitkä ovat saattaneet vaikuttaa tutkimustulokseen. Vahvuutena pidän vahvaa teoriapohjaa, mikä on kerätty laaja-alaisesti erilaista kirjallisuutta sekä tutkimusartikkeleita hyödyntäen. Eskola ja Suoranta (1998) kuvaavat toimivan tutkimuksen lähtevän teoriasta ja palaavan lopulta siihen uudestaan. Tällöin teoriapohjasta luodaan yksittäisiä ongelmia, joihin empirian avulla vastataan. Vastausten perusteella tutkija saa selville tukevatko vastaukset teoriaa vai eivät. (Eskola & Suoranta, 1998, 81.) Tätä kaavaa olen noudattanut tässä tutkielmassa.

Tutkimuksen heikkoutena pidän sitä, että en ole itse laatinut tutkimusaiheeseen kohdennettuja kysymyksiä tutkimukseen osallistuneille opettajille. Tämä haastoi analyysin tekoa. Koen tästä huolimatta löytäneeni aineistosta vastauksia tutkimusongelmiin. Huomionarvoista on, että aineiston analyysi ja johtopäätökset perustuvat tekemiini tulkintoihin. Olen tutkijana saattanut ymmärtää myös jotain opettajien puheesta väärin tai voinut jättää jotakin tärkeää huomioimatta, kun olen keskittynyt aineistoon tutkimuskysymysten näkökulmasta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä voi olla haasteellista saavuttaa täydellistä objektiivisuutta. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksen asetelma, käsitteet ja tutkimusmenetelmät ovat tutkijan itse valitsemia ja vaikuttavat vääjäämättä tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81.) Tutkijan omat odotukset tutkimuksen tuloksista saattavat tiedostamatta ohjata tutkimusta tiettyyn suuntaan. Olen pyrkinyt etenemään tutkimuksessa tämän tiedostaen ja pohtinut tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä läpi tutkielman teon.

6.5 Johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman avulla pyrittiin kartoittamaan yläkoulun kielten opettajien näkemyksiä opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksista kielen oppimiseen sekä mahdollisuuksista kommunikatiivisen kompetenssin tukemiseen. Tutkimuksen päätuloksina selvisi, että opetuksen integroidun liikunnan avulla voidaan lisätä myönteistä suhtautumista kielen oppimiseen ja tukea erityisesti suullisen kielitaidon kehittymistä. Suullisen kielitaidon vahvistaminen tukee kommunikatiivisen kompetenssin kehitystä. Tutkimuksen päätulokset on esitelty kuviossa 4.



KUVIO 4. Opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksia kielen oppimiseen.

6.5.1 Opetukseen integroitu liikunta edesauttaa myönteistä suhtautumista kielen oppimiseen

Myönteisen oppimisilmapiirin luominen nousi vahvasti esiin kielten opettajien keskustellessa opetukseen integroidusta liikunnasta. Tämän vuoksi yhdistin myönteisen suhtautumisen käsitteen yhdeksi kielen oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Motivaation ja myönteisen suhtautumisen positiivisista vaikutuksista kielen oppimiseen ovat kertoneet esimerkiksi Gardner (2010) ja Bernaus (2010). Liikkeen avulla oppimisen on todettu olevan yleisesti oppilaiden näkökulmasta mielekästä, mikä nostaa heidän opiskelumotivaatiotaan (Moilanen, 2020, 81; Paalasmaa, 2014,

111; Schmidt ym. 2019, 21). Tämän tutkimuksen mukaan toiminnalliset opetusmenetelmät edesauttoivat oppilaiden oppimista motivoimalla ja innostamalla, parantamalla vireystilaa ja keskittymiskykyä sekä monipuolistamalla opetusta.

Toiminnallisen opetuksen yhteyttä oppilaiden motivaatioon on tutkittu paljon. Myös oppiainekohtaisia tutkimuksia aiheesta on tehty jonkin verran. Esimerkiksi Moilasen (2020) väitöskirjatutkimuksessa kartoitettiin kehollisen oppimisen hyödyntämisen mahdollisuuksia yläkouluun ja lukion luonnontieteiden oppimisessa. Kyseisessä tutkimuksessa positiivinen vaikutussuhde toiminnallisen opetuksen ja luonnontieteiden opiskelun välillä oli ilmeinen. Tutkimuksen päätuloksiksi nostettiin mielekkään oppimiskokemuksen syntyminen toiminnallisten opetusmenetelmien avulla, opetusmenetelmien vaihtelevuus, mikä lisäsi oppilaiden mielenkiintoa sekä toiminnallisten työtapojen positiiviset vaikutukset oppilaiden vireystilaan. (Moilanen, 2020.) Hyvin samankaltaisia tuloksia saatiin myös tässä tutkimuksessa. Vaihtelevien opetusmenetelmien käyttäminen, keskittymiskyvyn parantaminen sekä oppilaiden motivoiminen lisäävät oppilaiden myönteistä suhtautumista kielten opiskeluun. Nämä kaikki mahdollistuvat aineiston analyysin perusteella toiminnallisia työtapoja käyttämällä.

6.5.2 Toiminnalliset työtavat kehittävät erityisesti suullista kielitaitoa

Tutkimustulosten perusteella opetukseen integroidulla liikunnalla ja toiminnallisten työtapojen käyttämisellä on mahdollista edesauttaa kielen oppimista. Tämä tapahtuu Pietilän ja Lintusen (2014, 22) määrittämien kielen oppimisen osataitojen puhumisen, lukemisen, kirjoittamisen ja kuuntelemisen kautta. Tutkimukseen osallistuneiden kielten opettajien mukaan toiminnalliset työtavat edesauttavat kielen oppimista sanojen ja kieliopin harjoittelussa, opetetun asian painamisessa muistiin, soveltavissa tehtävissä sekä suullisen kielitaidon kehittämisessä.

Samankaltaisia tutkimustuloksia erityisesti sanojen oppimisesta ja niiden muistamisesta ovat saaneet muun muassa Macedonia kollegooneen (2011) sekä Toumpaniari kollegooneen (2015). Heidän mukaansa opetukseen integroitu liikunta tehostaa erityisesti vieraan kielen sanojen oppimista. Kun sanojen opetteluun lisätään liikettä, sanat jäävät helpommin muistiin. (Macedonia ym. 2011; Toumpaniari ym. 2015.) Liikkeen myönteisiä vaikutuksia muistijälkien jättämiseen on tutkinut myös Schmidt kollegooneen (2019). Sanojen ja kieliopin rakenteiden hallinta voidaan yhdistää kaikkiin kielen osataitoihin. Erilaisten kielen rakenteeseen liittyvien sääntöjen ja

sanojen muistamista tarvitaan erityisesti, kun halutaan kehittää puhumisen ja kirjoittamisen taitoa. Tämän tutkimuksen mukaan liikkeellä voidaan tukea erilaisten kieleen liittyvien sanojen ja sääntöjen muistamista.

Soveltavia toiminnallisia harjoitteita on mahdollista keksiä koskettamaan jokaisen osataidon kehittämistä, kun opetettava asia on jo hyvin hallinnassa. Esimerkiksi Moilanen (2020, 81) on puhunut toiminnallisten työtapojen lisäävän opiskeluun konkretiaa, minkä avulla opetukseen saadaan lisää syvyyttä. Soveltavia harjoitteita kielten opiskeluun ovat esittäneet muun muassa Lozanov (2005) sekä Tergujeff kollegoineen (2017). Näihin lukeutuvat esimerkiksi erilaiset draaman keinoja sisältävät harjoitteet, leikit, laulut, lorut ja teknologian käyttäminen kielten opetuksessa liikkeen lisäämiseksi. Perustelut toiminnallisten opetusmenetelmien käyttämiselle ovat pohjautuneet yleisesti muistijälkien jättämiseen, oppimisen syventymiseen ja tekemisen mielekkyyteen. (Lozanov, 2005, 8; Tergujeff ym., 2017, 104–105, 109.) Tutkimusaineistosta nousi esiin hyvin samankaltaisia opetusmenetelmiä, jotka opettajien mukaan tukivat kielten oppimista. Erilaiset pelit, leikit, kilpailut, draaman keinot ja arkielämän tilanteiden simuloiminen nousivat useaan otteeseen esiin opettajien puheissa.

Kaikkein vahvimpana opettajien puheessa analyysin perusteella nousi kuitenkin toiminnallisten työtapojen mahdollisuus keskustelun edistäjänä ja suullisen kielitaidon kehittäjänä. Tätä voidaan pitää yhtenä tämän tutkimuksen päätuloksista. Moni työtapo lisäsi keskustelua oppilaiden välillä ja harjoitteiden avulla oli mahdollista luoda erilaisia tilanteita kielen käyttämiselle. Toiminnallisten työtapojen ja suullisten taitojen yhteydestä ovat puhuneet esimerkiksi Öystilä (2003) sekä Paalasmaa (2014). Heidän mukaansa toiminnalliset opetusmenetelmät ovat usein äänekkäämpiä verrattuna niin kutsuttuihin perinteisiin opetusmenetelmiin. Aktiivinen ja yhteistoiminnallinen opetustapa kehittää vuorovaikutustaitoja, mikä osaltaan tehostaa ja monipuolistaa oppimista. (Öystilä, 2003, 65; Paalasmaa, 2014, 105.)

Kielen osataitojen näkökulmasta toiminnalliset keskustelutehtävät kehittävät oppilaiden puhumisen ja kuuntelemisen taitoa. Suullisen kielitaidon kehittämisen ja toiminnallisten opetusmenetelmien yhteydestä ei ole tehty juurikaan tutkimusta. On todettu, että toiminnallisuus lisää ääntä oppitunneilla mutta sen varsinaisia vaikutuksia suullisen kielitaidon kehittäjänä ei ole jäsennellyt. Tämän tutkimuksen perusteella myönteisiä vaikutuksia on kuitenkin havaittavissa. Sekä äidinkielen että vieraiden kielten opettajat hyödyntävät opetukseen integroitua liikuntaa herättämään keskustelua, kehittämään oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja kannustaakseen heitä

kohdekielen käyttämisessä. Aineiston analyysivaiheessa ilmeni myös, että toiminnalliset opetusmenetelmät eivät sovi kaikille oppijoille juuri niiden äänekkyyden vuoksi. Osa oppilaista kokee oppivansa paremmin hiljaisuudessa, kirjan tehtäviä tehden. Tämä tutkimus osoittaa, että opetukseen integroidulla liikunnalla on mahdollista kehittää eniten puhumisen osataittoa. Puhumisen osataito voidaan yhdistää kaikkiin opettajien puheessa esiintyneisiin luokkiin, eli sanojen oppimiseen, kielioppiin, keskusteluun sekä soveltaviin harjoitteisiin.

6.5.3 Toiminnalliset opetusmenetelmät rohkaisevat oppilaita puhumaan kohdekielellä

Pätevyyden tunne omista tiedoista ja taidoista kohdekielen käyttämisessä voi olla hyvin määrittävä tekijä kohdekielellä puhumiseen arkielämässä. Kuten edeltävässä alaluvussa mainittiin, toiminnallisilla työtavoilla on mahdollista kehittää suullista kielitaitoa. Suullinen kielitaito taas on yhteydessä kommunikatiiviseen kompetenssiin ja sen vahvistumiseen. Kommunikatiivista pätevyyttä tarvitaan sekä äidinkielessä että vierailta kielillä puhumisessa. Hymesin (1972) määritelmän mukaan kommunikatiivisen kompetenssin käsite kattaa alleen kielestä hankitun tiedon sekä kyvyn käyttää kieltä tilanteen määrittämällä tavalla. Sen avulla henkilö kykenee viestimään kohdekielellä yhteisön kanssa. (Hymes, 1972, 281.)

Tämä tutkimus osoittaa, että edellä mainittuun tavoitteeseen pääsyä on mahdollista tukea opetukseen integroidun liikunnan avulla. Keinot, joilla kommunikatiivista kompetenssia tuettiin, liittyivät pari- ja ryhmäharjoitteisiin, keskustelun herättämiseen, rohkeuden ja onnistumisen tunteiden vahvistamiseen sekä suullisen kielitaidon arviointiin. Huomionarvoista on, että kielten opettajat eivät itse puhuneet kommunikatiivisen kompetenssin käsiteestä. Kuitenkin rohkeus opettavan kielen käyttämiseen nousi esiin useampaan otteeseen heidän puheissaan ja kielten oppitunteja pidettiin tärkeänä ympäristönä suullisen kielitaidon kehittämisen kannalta. Tämän vuoksi nostan rohkeuden tunteen vahvistamisen yhdeksi tämän tutkimuksen päätuloksista. Rohkeutta kohdekielellä puhumiseen vahvistettiin keskustelun sekä erilaisten pareittain tai ryhmissä toteutettavien tehtävien avulla. Suullisen kielitaidon arviointia pidettiin myös kielitaitoa edistävänä tekijänä. Toimivan arviointitavan löytämistä kieltenopettajat pitivät kuitenkin haasteellisena.

Opetukseen integroidun liikunnan ja kommunikatiivisen kompetenssin yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu aiemmin. Jotta vahvempia ja yleistettävämpiä tuloksia aiheesta voitaisiin saada, tulisi aihetta tutkia lisää. Tämän tutkimuksen mukaan kuitenkin kommunikatiivista kompetenssia on

mahdollista tukea toiminnallisien opetusmenetelmin, sillä toiminnalliset työtavat ovat usein yhteistoiminnallisia ja kehittävät vuorovaikutustaitoja. Kielten oppitunneilla vuorovaikutus tapahtuu lähtökohtaisesti opetettavalla kielellä, mikä taas rohkaisee oppilaita käyttämään kohdekieltä turvallisessa ympäristössä vertaisten kanssa. Rohkeuden ja onnistumisen tunteiden vahvistuminen lisäävät pätevyyden tunnetta omista taidoista, jolloin kommunikatiivinen kompetenssi vahvistuu.

6.6 Lopuksi

Tutkimuksen avulla selvinneet tulokset tuovat lisää tutkimustuloksia opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksista oppimiseen aineenopettajien kokemuksiin perustuen. Liikunnan ja kielen oppimisen yhteyttä on tutkittu vähän, eikä kommunikatiiviseen kompetenssiin kohdennettua tutkimusta ole kattavasti löydettävissä. Tämän vuoksi aihetta olisi hyvä tutkia lisää. Tämän pro gradu -tutkimuksen tulokset olivat pääosin myönteisiä, mikä voi kannustaa kielten opettajia hyödyntämään toiminnallisia opetusmenetelmiä työssään myös jatkossa.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että opetukseen integroitu liikunta ja toiminnalliset opetusmenetelmät tukevat kielen oppimista erityisesti myönteisten oppimiskokemusten sekä suullisen kielitaidon ja kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen myötä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yläkoulun äidinkielen ja vieraiden kielten opettajia. Jatkossa aihetta voisi kohdentaa koskemaan esimerkiksi vain vieraiden kielten opettajia. Tällöin aineisto saattaisi olla yhdenmukaisempaa ja tulokset helpommin yleistettävissä. Yläkoulun oppilaat ovat äidinkielen opinnoissa todella pitkällä verrattuna esimerkiksi englannin tai ruotsin kielen opiskeluun. Siksi opettajien esittelemät toiminnalliset harjoitteet poikkesivat haastavuudeltaan melko paljon toisistaan. Aihetta voisi tutkia myös esimerkiksi alakoulun kielten opettajien näkökulmasta ja vertailla yläkoulun opettajien kokemuksiin.

Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia tutkimustuloksia saman kohderyhmän tutkimuksella ilmenisi, jos tutkimusaineisto olisi kerätty eri tavalla. Esimerkiksi yksilöhaastattelun keinon toteutettu aineiston hankinta voisi tuoda uutta näkökulmaa aiheesta. Opetukseen integroidun liikunnan vaikutuksia kielen oppimiseen tulisi tutkia laajemmin, jotta tutkimustuloksia voitaisiin yleistää.

Lähteet

- Bernaus, M. (2010). Language classroom motivation. Teoksessa R. Gardner (toim.) *Motivation and second language acquisition – the socio-educational model*. New York: Peter Lang publishing inc, 181–200.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. Lontoo: T.J. Press.
- Canale, M. (2013). From communicative competence to communicative language pedagogy. Teoksessa J. Richards. & R. Schmidt (toim.) *Language and communication*. London & New York: Routledge, 2–28.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1). Oxford: Oxford University Press.
- Castelli, D., Hillman, D., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in 3rd and 5th grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 239–252.
- Dewey, J. (1966). *Democracy in education*. New York: The Free Press.
- Ekelund, U., Tarp, J., Fagerland, M V., Johannessen, J S., Hansen, B H., Jefferis, B J., ... Lee, I.M. (2020). Joint associations of accelero-meter measured physical activity and sedentary time with all-cause mortality: a harmonised meta-analysis in more than 44 000 middle-aged and older individuals. *Br J Sports Med*, 54(24), 1499–1506.
- Erickson, K I., Hillman, C., Stillman, C H., Ballard, R M., Bloodgood, B., Conroy, D E., ... Powell, K E. (2018). Physical Activity, Cognition, and Brain Outcomes: A Review of the 2018 Physical Activity Guidelines. *Med Sci Sports Exerc*, 51(6), 1242–1251.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gardner, R. (2010). *Motivation and second language acquisition – the socio-educational model*. New York: Peter Lang publishing inc.
- Gilakjani, A B. (2012). Visual, auditory, kinaesthetic, learning styles and their impact on English language teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(1).
- Grieco, L., Jowers, E., Errisuriz, V., Bartholomew, J., (2016). Physically active vs. sedentary academic lessons: A dose response study for elementary student time on task. *Preventive medicine*, 89, 98–103.
- Hahl, K.& Keinänen, N. (2021). Teachers' Perceptions of Using Drama- and Other Action-Based Methods in Language Education. *Journal of Creative Practices in Language Learning and Teaching*, 9(2), 27–45.

- Helenius, J., Kaakkolampi, K. & Stöckell, P. (2003). Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Honkela, T., Leinonen, T., Lonka, K. & Raike, A. (2000). Self-Organizing Maps and Constructive Learning. *Unknown host and publication*, 339–343.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: PS-kustannus, 25–46.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Karthigeyan, K. & Nirmala, K. (2013). Learning Style Preference of English Language Learners. *Educationia Confab*, 2(1), 134–140.
- Kim, T-Y. & Kim Y-K. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior, and English proficiency. *System*, 46, 14–27.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kämppi, K., Inkinen, V., Aira, A., Hakonen, H. & Laine, K. (2018). Liikunnallisen toimintakulttuurin nykytila peruskouluissa koulujen itsearvioinnin näkökulmasta. *Liikunta & Tiede*, 55(6), 88–95.
- Ishihara, T., Nakajima, T., Yamatsu, K., Okita, K., Sagawa, M. & Morita, N. (2020). Relationship of participation of specific sports to academic performance in adolescents: A 2-year longitudinal study. *Scandinavian journal of Medicine & Science in Sports*, 30(8), 1471–1482.
- Jaakkola, H. (1994). Kielioppi ja kielenopetus. Teoksessa P. Kalevi (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy, 46–54.
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (2006). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Järvinen, H-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 89–113.
- Kaikkonen, P. (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva: WSOY
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä - Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kallio, J., Hakonen, H. & Tammelin, T. (2019). Koulumatkaliikunta. Teoksessa S. Kokko & M. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja*, 2019:1, 98–100.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus ja LIKES-tutkimuskeskus.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. (2019). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & M. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja*, 2019:1, 15–26.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter: A. Wheaton & Co. Ltd.
- Krätzig, G.P. & Arbuthnott, K.D. (2006). Perceptual Learning Style and Learning Proficiency: A Test of the Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238–246.
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi – kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – desuggestive teaching*. Wien: International centre for desuggestology.
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in psychology*, 1467(5), 1–6.
- Macedonia, M., Müller, K. & Friederici, A D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human brain mapping*, 32, 982–998.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Lontoo: Routledge.
- Moilanen, H. (2020). *Kehon hyödyntämisen mahdollisuudet luonnontieteiden oppimisessa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).

- Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Vammala: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.
- Moser, T. & Wenger, J. (2006). Kieli ja liike: liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Keuruu: PS-kustannus, 47–72.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Vischer, C. (2016). Physically active math and language lessons improves academic achievement: a cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 137(3), 1–11.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusarja 2021:19.
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 11–25.
- Prashnig, B. (2006). *Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Rajala, K., Kämppi, K., Hakonen, H., Haapala, H. & Tammelin, T. (2019). Välituntiliikunta. Teoksessa S. Kokko & M. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja*. 2019:1, 94–97.
- Reed, J A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S P., Gross, V P. & Kravitz, J. (2010). Examining the Impact of Integrating Physical Activity on Fluid Intelligence and Academic Performance in an Elementary School Setting: A Preliminary Investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 343–351.

- Ruusuvuori J. (2014). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Savela, M. (1994). Vieras kieli oppiaineena. Teoksessa Kalevi, P. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy, 7–16.
- Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M.-F., Lubans, D. R. & Paas, F. (2019). Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children’s attention and foreign language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise*, 43.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen - peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino.
- Solberg, R B., Steene-Johannessen, J., Anderssen, S A., Ekelund, U., Säfvenbom R., Haugen, T., Berntsen S., Åvitsland, A., Lerum, Ø., Resaland, G K. & Kolle, E. (2021). Effects of a school-based physical activity intervention on academic performance in 14-year old adolescents: a cluster randomized controlled trial – the School in Motion study. *BMC Public Health*, 21(871).
- Syofyan, R. & Siwi, M K. (2018). The impact of visual, auditory, and kinesthetic learning styles on economics education teaching. *Advances in economics, business and management research*, 57, 642–649.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus - lokakuu 2012*. Opetushallitus.
- Tammelin, T., Kulmala, J., Hakonen, H., Kallio, J. (2015). *Koulu liikuttaa ja istuttaa. Liikkuva koulu -tutkimuksen tuloksia 2010–2015*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Tergujeff, E., Heinonen, H., Ilola, M., Salo, O-P. & Kara, H. (2016). Suullisen kielitaidon opetus käytännössä. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito. Opi, opeta, arvioi*. Keuruu: Otava kirjapaino.
- Thivel, D., Tremblay, A., Genin, PM., Panahi, S., Rivière. D. & Duclos, M. (2018). Physical activity, inactivity and sedentary behaviors: Definitions and implications in occupational health. *Frontiers in Public Health*, 6(288).
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M-F. & Paas, F. (2015). Preschool Children’s Foreign Language Vocabulary Learning by Embodying Words Through Physical Activity and Gesturing. *Educational Psychology Review*, 27(3), 445–456.
- Trudeau, F. & Shephard. R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10).

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtonen, A. & Viitanen M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- VanPatten, B. (1990). Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers. Teoksessa B. VanPatten & J F. Lee (toim.) *Second language acquisition/foreign language learning*. Bristol: WBC Print.
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Tallinna: Gaudeamus Oy, 26–44.
- WHO. (2020). Physical activity. [verkkosivusto] Haettu 16.8.2021 osoitteesta <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. & Gao1, Z. (2017). Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review. *BioMed Research International*.

Liite 1 Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Ajankohta 20.11.2019

Tutkimuslupa koskee Oulun yliopiston ja Oulun kaaren- ja seutukuntien yläkoulujen Oppimista liikkumalla -koulutuksessa tapahtuvaa dokumentointia kuvin tai videolla. Tutkimuksen kohteena ovat aineenopettajien ja luokanopettajien kokemukset toiminnallisista opetusmenetelmistä, istumisen tauottamisesta ja oppituntien ulkopuolisen toiminnan aktivoinnista. Talti- oitavaa materiaalia käytetään koulutuksen tutkimuksessa ja tutkimuksen raportoinnin tu- kena. Toimivat toiminnallisen opetuksen käytänteet on mahdollista julkaista Liikkuva koulu - ohjelman internetsivuilla. Aineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eikä osallistu- jien tunnistetietoja käytetä raportoinnissa.

Osallistumisenne tutkimukseen antaa arvokasta tietoa liikettä hyödyntävistä toiminnalli- sista työtavoista opetuksessa, istumisen tauottamisesta sekä koko koulun aktiivisen toi- mintakulttuurin kehittämisestä.

Yhteistyöstä kiittäen

Susanna Takalo, Oulun yliopisto, p.

Niina Loukkola, Oulun yliopisto, p.

Tutkimuslupa

Kerättyä aineistoa saa käyttää tutkimustarkoitukseen. Toimivat toiminnallisen opetuksen työtavat on lupa julkaista ja jakaa valtakunnalliseen käyttöön (kaupallista hyötyä tavoittele- mattomalla kanavalla), esimerkiksi Liikkuva koulu -ohjelman internetsivuilla.

Pvm

Paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys _____

Pienryhmäkeskustelu

Palauta mieleen joku käyttämäsi onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapo.

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?

4. Miten toiminnalliset työtavat sopivat oppimisprosessin (motivoituminen, mielikuvan luominen, harjoittelu, soveltaminen, arviointi) eri vaiheisiin?