



Lahtinen Hennamari & Veteläinen Asla

Opettajien käsityksiä toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan ja kouluviihtyvyy-
teen

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan maisteriohjelma
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien käsityksiä toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan ja kouluviihtyvyyteen (Hennamari Lahtinen & Asla Veteläinen)

Pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2020

Pro gradu -tutkielmassamme selvitettiin, millaisia olivat opettajien näkemykset liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tämän lisäksi tarkasteltiin, millaiset tekijät vaikuttavat liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteutukseen. Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoisuutta toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan ja siihen, miten toiminnallisuuden lisääminen vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tutkielmalla halutaan nostaa esiin niitä asioita, joita tulisi huomioida, jotta toiminnallinen opetus olisi onnistunutta, ja sillä olisi positiivisia vaikutuksia työrauhaan sekä oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

Tutkimuksemme on osa Oppimista liikkumalla -kehittämisen- ja tutkimushanketta. Hankkeessa toteutettiin Oulun kaupungin ja Oulun yliopiston yhteistyönä luokanopettajille suunnattu täydennyskoulutustapahtuma, jossa tutkimuksemme haastatteluaineisto kerättiin helmikuussa 2019. Aineisto koostui yhteensä 23 opettajan (n=23) kommentteista, jotka käsitelimme anonyymeinä. Aineisto kerättiin pienryhmäkeskusteluja nauhoittamalla.

Opettajien käsitysten mukaan liikettä hyödyntävä toiminnallinen opetus vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen yksilöllisesti. Pääosin liikkeen tuomat vaikutukset ovat opettajien näkemysten mukaan positiivisia ja lisäävät oppilaiden keskittymistä. Analyysi kuitenkin osoitti, että toiminnallisen opetuksen aikana oli esiintynyt myös häiriökäyttäytymistä ja rauhattomuutta. Opettajien käsitysten mukaan toiminnallinen opetus näyttäytyy pääsääntöisesti oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävänä tekijänä synnyttäen oppilaissa oppimisen iloa, motivaatiota ja mielekkyyttä. Vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen lisääntyivät toiminnallisen opetuksen myötä, mikä lisäsi opettajien mukaan oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tutkimustulokset osoittavat, että toiminnallisen opetuksen onnistumisen edellytyksiä ovat opettajan ammattitaito, toiminnalliseen työskentelytapaan tottuminen sekä tarkoituksenmukainen fyysinen tila.

Avainsanat: toiminnallinen oppiminen, toiminnallinen opetus, työrauha, kouluviihtyvyys

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Toiminnallinen oppiminen ja toiminnallinen opetus	8
2.1	Taustalla vaikuttava oppimiskäsitys	8
2.2	Toiminnallisen oppimisen kirjo.....	10
2.2.1	<i>Oppimisympäristöjen merkitys ja opettajan rooli toiminnallisessa opetuksessa</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Toiminnallinen opetus ja fyysinen aktiivisuus</i>	<i>13</i>
2.2.3	<i>Toiminnallinen oppiminen tutkimusten valossa.....</i>	<i>15</i>
3	Työrauha alaluokilla	18
3.1	Työrauha käsitteenä.....	18
3.2	Mitä työrauhaongelmalla tarkoitetaan	21
4	Kouluviihtyvyys.....	23
4.1	Kouluviihtyvyys oppilaiden näkökulmasta.....	23
4.2	Oppimisen ilo osana kouluviihtyvyyttä	25
4.3	Hyvinvointi ja osallisuus	26
5	Tutkimuksen toteutus.....	28
5.1	Tutkimusmenetelmä	28
5.2	Aineiston keruu	31
5.3	Aineiston analyysi	33
6	Tutkimustulokset.....	38
6.1	Liikkeen vaikutus oppilaan käyttäytymiseen	38
6.2	Toiminnallisuus synnyttää oppimisen iloa.....	42
6.3	Toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät.....	46
6.3.1	<i>Opettajan ammattitaito</i>	<i>46</i>
6.3.2	<i>Opetustapaan totuminen</i>	<i>51</i>
6.3.3	<i>Fyysinen tila</i>	<i>53</i>
7	Pohdinta.....	56
7.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	56
7.2	Tutkimustulosten tarkastelua.....	58
7.3	Johtopäätökset.....	62

Lähteet..... 65

Liitteet 73

1 Johdanto

Fyysisen aktiivisuuden lisääminen ja istumisen vähentäminen koulupäivän aikana ovat tavoitteita, joihin jokaisen opetuksen järjestäjän tulisi pyrkiä. Valtion liikuntaneuvoston (2019) julkaisema LIITU 2018 -raportti kertoi karua faktaa suomalaisten lasten ja nuorten fyysisestä aktiivisuudesta. Tulosten mukaan vain kolmasosa lapsista ja nuorista saavuttaa liikuntasuosituksia. Paikallaan olo lisääntyy ja liikkuminen vähenee iän myötä. Myös ruutu-aikaa kertyy yhä enemmän. (Kokko & Martin, 2018.) Koulupäivien fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen on kiinnitetty huomiota ja oppilaiden aktiivisuutta on lisätty niin välituntiliikunnan kuin toiminnallisen opetuksen avulla. Suomalaisten koulujen toimintakulttuureissa on nähtävissä fyysisen aktiivisuuden edistäminen, mutta vielä on töitä tehtävänä.

Liikkuva koulu -ohjelman myötä kouluissa on lisääntynyt oppilaiden osallisuus ja aktiivisemmat koulupäivät, mikä on ollut ohjelman tavoitteena. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2018) julkaiseman suomalaisten fyysistä kuntoa ja aktiivisuutta koskevan raportin mukaan lapset ja nuoret ovat paikallaan istuen tai makuulla jopa puolet valveaikaajastaan. Huomion arvoista on, että lapset ja nuoret liikkuvat vähemmän viikonloppuisin kuin arkipäivinä. Myös vähän liikkuvien lasten ja nuorten kohdalla suurin osa arkipäivän liikkumisesta tapahtuu koulupäivän aikana. (Husu ym., 2018.) Se tosiasia tulee muistaa, että suurella osalla lapsista ja nuorista fyysistä aktiivisuutta tapahtuu vain koulupäivän aikana, jolloin koulun roolia liikuttajana voidaan pitää merkittävänä. Haapala (2017) tuo esiin väitöstudiumissaan kouluympäristöjen merkityksen oppilaiden hyvinvoinnin ja fyysisen aktiivisuuden edistämiseksi. On kiinnitettävä yhä enemmän huomiota näiden edistämistoimien toteuttamiseen sekä henkilökunnan osallistumiseen. (Haapala, 2017.)

Liikettä hyödyntävä toiminnallinen opetus on ollut yksi ratkaisu oppilaiden osallisuuden ja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulussa. Toiminnallinen opetus on käsitteenä verrattain uusi suomalaisessa opetusjärjestelmässä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteet korostaa oppilaiden aktiivista osallistumista sekä monipuolisia työskentelytapoja (Opetushallitus, 2015). Perinteisestä pulpettityöskentelystä siirryttäessä liikkuvampaan ja aktiivisempaan työskentelymuotoon, on opeteltavaa niin opettajalla kuin oppilaillakin. Omien toimintamallien muutos ei tapahdu hetkessä, emmekä voi välttyä muutoksen aiheuttamilta haasteilta.

Opetusmenetelmänä toiminnallisuus synnyttää enemmän liikettä verrattuna perinteiseen pulpettityöskentelyyn. Liikkeen myötä toiminnallisessa työskentelyssä ääntä syntyy luonnollisesti

enemmän. Viikarin (2014) mukaan osa opettajista suhtautuu toiminnalliseen opetukseen epäilevästi. Toiminnalliseen opetukseen ajatellaan liittyvän meteliä ja se koetaan opettajille työlääksi toteuttaa. (Viikari, 2014.) Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön julkaisun (2013) mukaan liikunnallisen toimintakulttuurin lisääminen kuitenkin edistää kouluviihtyvyyttä ja työrauhaa. (Kämppe ym., 2013.) Olemme sellaisessa käsityksessä, että opettajat näkevät työrauhaongelmat toiminnallisen opetuksen haasteina. Halusimme tämän vuoksi tutkielmassamme keskittyä juuri toiminnallisen opetuksen ja työrauhan väliseen yhteyteen. Halusimme selvittää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat työrauhaan toiminnallisen opetuksen aikana ja millä tavalla toiminnallisen opetuksen toteuttamista voidaan kehittää. Kouluviihtyvyyden näkökulmaa tarkastellessa, olemme kiinnostuneita siitä, millaisia opettajien käsitykset ovat toiminnallisen opetuksen vaikutuksista oppilaiden viihtymiseen koulussa.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme tarkastelee opettajien käsityksiä toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan. Tarkastelemme työrauhaa eri näkökulmista, sillä toiminnallisen opetuksen vaikutukset työrauhaan ovat hyvin moniulotteiset. Käsittelemme opettajien näkemyksiä työrauhasta opetuksen aikana, opetuksen jälkeen, sekä häiriötilanteiden määrän ja laadun näkökulmista. Toinen tutkimuskysymys käsittelee toiminnallisen opetuksen ja kouluviihtyvyyden välistä yhteyttä. Tarkastelemme millä tavalla opettajat näkevät toiminnallisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja miten se näkyy koulun arjessa. Kolmas tutkimuskysymyksemme keskittyy onnistuneeseen toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen. Tämä tutkimuskysymys muotoutui vasta aineiston analyysivaiheessa. Aineiston analyysi osoitti, että onnistuneeseen toiminnalliseen opetukseen vaikuttaa useita tekijöitä. Onnistuneella toteutuksella tarkoitamme tässä yhteydessä sitä, että seuraukset ovat myönteisiä, luokassa työrauha säilyy ja oppilaiden kouluviihtyvyys lisääntyy.

Tutkielmamme rakentuu siten, että johdantoluvun jälkeen avaamme toiminnallisen oppimisen käsitettä. Avaamme toiminnallisen opetuksen taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä, jonka jälkeen tarkastelemme toiminnallisen opetuksen ja oppimisympäristöjen välistä yhteyttä sekä opettajan roolia toiminnallisen opetuksen toteuttajana. Tämän jälkeen käsittelemme vielä toiminnallista oppimista fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelemme työrauhaa alaluokilla, avaamme työrauhan käsitettä sekä sitä, mitä työrauhaongelmalla tarkoitetaan. Teoriaosuuden viimeinen luku käsittelee kouluviihtyvyyttä, jota lähestymme oppimisen ilon, hyvinvoinnin sekä osallisuuden näkökulmista. Tutkimuksen toteutuksesta kertovassa luvussa keskitymme aineiston analyysiin ja kerromme aineiston keruusta. Tuloksia käsittelevässä lu-

vussa kerromme tutkimuksemme keskeiset tulokset siten että, vastaamme jokaiseen tutkimuskysymykseen omassa alaluvussa. Lopuksi pohdimme tutkielmamme luotettavuutta ja eettisyyttä, teemme johtopäätöksiä tuloksista sekä pohdimme saatuja tuloksia aiempaan tutkimustietoon peilaten.

Tutkielmamme on suunnattu kaikille kasvatus- ja opetusalan henkilöille, jotka toteuttavat toiminnallista opetusta alakouluissa. Haluamme tutkielmallamme tuoda esiin opettajien näkemyksiä toiminnallisen opetuksen, työrauhan ja kouluviihtyvyyden välisistä yhteyksistä. Haluamme jakaa kokemuseräistä tietoa opettajille, jotta toiminnallista opetusta toteutettaisiin pitkäjänteisesti ja ennakkoluulottomasti myös tulevaisuudessa.

2 Toiminnallinen oppiminen ja toiminnallinen opetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja. Liikkuminen ja eri aistien käyttö vahvistavat oppilaiden motivaatiota ja lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä. Monipuolisten toimintatapojen avulla saadaan oppimisen ilo näkyväksi, tuetaan oppilaiden luovaa toimintaa ja saadaan onnistumisen kokemuksia. (Opetushallitus, 2015, 30.) Tässä luvussa avaamme toiminnallisen oppimisen taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan toiminnallista oppimista ja opetusta käytännössä. Keskitymme tässä yhteydessä myös oppimisympäristöihin toiminnallisessa opetuksessa sekä opettajan rooliin toiminnallisen opetuksen toteuttajana. Lopuksi avaamme vielä toiminnallista oppimista fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta ja tarkastelemme toiminnallista opetusta tutkimusten valossa. Toiminnallisen opetuksen olemme rajanneet tutkielmassamme liikettä hyödyntävään toiminnalliseen opetukseen.

2.1 Taustalla vaikuttava oppimiskäsitys

Kokemuksellisen oppimisen perustajana pidetään John Deweytä (1859–1952). Hän yhdisti teoreettisen ja käytännöllisen opetuksen jo 1900-luvun alkupuolella ja ne ovat ajankohtaisia vielä tänäkin päivänä. Tarkoituksen, ajattelun ja tekemisen yhdistäminen oli Deweyn pääajatus. (Öystilä, 2003, 27–28.) Deweytä pidetään kokemuksellisen oppimisen, konstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä reflektiivisen ajattelun oppi-isänä. Innovatiivisessa opetuksessa tulee Deweyn mukaan pyrkiä saamaan yhteys oppilaan henkilökohtaiseen kokemukseen. Kokemusten vaikutuksien tulee olla positiivisia, jotta ne ovat kasvattavia ja uudet kokemukset ovat mahdollisia. Tämän lisäksi kokemusten tulee olla hyväksyttäviä. (Dewey, 1938, 25–28.)

Kokemusten jatkuvuuden korostaminen oli yksi Deweyn periaatteista. Jokaisella kokemuksella on jokin yhteys aiempiin kokemuksiin. Aiemmilla kokemuksilla on myös vaikutusta siihen, miten tulevat kokemukset koetaan. (Dewey, 1938, 35.) Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna, kokemuksellisen oppimisen kannalta vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Kokemuksen osa-alueena vuorovaikutuksen tehtävänä on tehdä oppilaiden omat pyrkimykset, sekä ulkoiset vaatimukset samantarvoisiksi. Sisäiset ja ulkoiset ehdot synnyttävät yhdessä vuorovaikutuksen. Siihen, minkälaiseksi kokemus muodostuu, vaikuttaa keskeisesti yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. (Dewey, 1938, 34.)

Filosofian piirissä toiminnan ja tiedon yhteyttä on tarkasteltu pragmatismiksi kutsutussa suuntauksessa. Ihmisen kokemus on pragmatismien mukaan keskeinen tiedonlähde. (Venkula, 1994, 61.) John Dewey sekä teoreetikko Kurt Lewin (1890–1947) korostivat sitä, että opetuksessa tulee yhdistää käytännön toiminnan kautta saatu kokemus olemassa olevaan tietoon. Heidän mukaansa oppilaiden osallistuminen toimintaan, sekä ohjattuun vuorovaikutukseen edistää oppimista tehokkaammin, kuin se, että oppilas pelkästään kuuntelee opettajaa. (Öystilä, 2003, 61.)

Pragmatismissa toiminta nähdään tiedon kriteerinä. Empiria on tutkimuksessa usein samaistettu ympäristöstä ja ajallisuudesta irralliseen eksperimenttiin. Aidon pragmatismien mukaan kokemus muotoutuu vuorovaikutuksessa, mutta eksperimentti on usein kaukana tästä merkityksellisestä tapahtumien kulusta. Kokemus -käsite pragmatismissa on laajempaa ja syvempää eksperimentaalisuutta, kuin empirismin vastaava käsite. Käsitteiden tulkinnassa on kuitenkin eroja eri pragmatismien edustajien välillä. John Dewey ja William James näkevät kokemuksen ja tiedon rakentuvan tapojen muodostumisen kautta. Heidän mukaansa ihminen osoittaa toiminnallaan sen, mitä hän uskoo tiedoksi. (Venkula 1994, 62–63.)

David Kolb on luonut kokemuksellisen oppimisen teorian. Kolbin teorian mukaan oppiminen toteutuu parhaiten sellaisissa ympäristöissä, joissa koetaan välittömän käytännön kokemuksen sekä tiedon välinen yhteys. John Dewey ja Kurt Lewin ovat Kolbin teorian esikuvia. (Kolb, 1984, 21–22.) Kolbin (1984) mukaan oppilaat tarvitsevat neljää erilaista kykyä ollakseen tehokkaita. Oppilaalla on avoin ja ennakkoluuloton asenne uusia tilanteita kohtaan. Oppilas kykenee tarkastelemaan kokemuksiaan ja havaintojaan monesta eri näkökulmasta. Lisäksi oppilaiden tulee luoda käsitteitä ja liittää kokemuksista tekemiään havaintoja jo heidän tietämiinsä asioihin. Oppilaan tulee kyetä soveltamaan muodostamaansa tietoa käytännön toimintaan. (Kolb, 1984, 30.)

Kolb kuvaa oppimisen teoriaansa kokemukselliseksi kahdesta eri syystä. Ensimmäinen hänen teorian perustuu Deweyn, Lewinin ja Piagetin lähestymistapoihin, sekä useiden kasvatustieteen näkemysihin. Toiseksi oppimisprosessissa kokemuksella on keskeinen asema. Kolbin ajattelutavassa pyritään rakentamaan sellainen oppimisteoria, jossa yhdistyvät kognitio, käyttäytyminen, kokemus ja havaitseminen. Oppiminen määritellään elinikäiseksi jatkuvaksi prosessiksi, jonka tehtävänä on auttaa ihmistä siirtymään elämänvaiheesta toiseen. Oppimisprosessissa syntyy tietoa ja parhaiten sitä syntyy vuorovaikutuksen avulla. Tietoa syntyy yhteisöllisen ja henkilökohtaisen tiedon vuorovaikutuksen tuloksena, sekä subjektiivisten ja objektiivisten kokemusten vuorovaikutuksen synnyttämänä. (Kolb, 1984, 36–37.)

2.2 Toiminnallisen oppimisen kirjo

Sahlbergin ja Leppilammen (1994) mukaan toiminnallisten opetusmenetelmien kirjo on laaja ja moniulotteinen. Toiminnallisissa opetusmenetelmissä korostetaan liikkumista, leikkimistä, draamaa, ryhmitöitä sekä erilaisia yhteistoiminnallisia oppimistapoja. Kun yhteistoiminnallisia menetelmiä aletaan hyödyntämään ensimmäisiä kertoja, tulee oppilaita motivoida, kannustaa uuteen menetelmään ja heille tulee kertoa, mitä hyötyä uudesta menetelmästä on. On varattava tarpeeksi aikaa, jotta uusi menetelmä alkaa toimia. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 96.)

Deweyn, Kolbin sekä muiden kokemuksellista oppimista tutkineiden tutkijoiden lähestymistavoissa on nähtävissä kokonaisvaltaisen toiminnan, oppimisen aktivoinnin, älyllistämisen vähäisemmän roolin ja mielikuvituksen korostamisen periaatteet. Toiminnallinen opetus ei merkitse sitä, että oppilaiden ajattelu pysäytetään, vaan siinä vastaanotetaan ulkoapäin aiheutettuja aistimuksia. Oppimista tapahtuu reflektion ja ajattelun avulla, mutta ajattelua ei tule nähdä vain mielen sisäisenä asiana, vaan ajatusten perustana on toiminta. Dewey ja Kolb ovat käyttäneet toiminnan käsitteen rinnalla kokemuksellisen oppimisen käsitettä. Oppimisen toiminnallisuuden määrittelyssä he yhdistivät aktivoivat sekä toiminnalliset menetelmät. Dewey korosti vapaata toimintaa, jolloin oppimistilanteessa oppilaat toimivat käyttämällä kehonsa osia. (Öystilä, 2003, 59–60.) Koulussa tulisi poistaa sellaiset rajoitukset ja kiellot, joilla lasten vapaa liikkuminen estetään. (Kantomaa ym., 2018, 11). Kolbin mukaan toiminnalliset menetelmät tarkoittavat laajaa erilaisten toimintamallien kirjoa, jotka edellyttävät oppilailta kukin omanlaistansa toimintaa. (Öystilä, 2003, 59–60.)

Toiminnallisella ilmaisulla tarkoitetaan fyysisesti aktiivista työtapaa, mikä ei kuitenkaan kuulu kuvalliseen, draamalliseen tai musiikilliseen ilmaisuun. Siinä oppimisen lähtökohta on tekeminen ja osallistuminen toimintaan. Toiminnallisuus on paras keino konkretisoida oppilaille se, mitä ollaan oppimassa. Toiminnallisuudessa harjoittelemalla, kokeilemalla, tutustumalla ja osallistumalla koetaan opetettava asia, niin kuin se todellisuudessa on. Konkreettisten kokemusten hyödyntäminen on tehokasta, koska oppimista syntyy oppilaiden omien kokemusten, sekä välittömästi saatavan palautteen avulla. Vuorinen (2001) toteaa, että nuoret kaipaavat aktiivista toimintaa. Mikäli opettaja estää oppilaita ilmaisemaan itseään fyysisesti, aiheuttaa hän samalla aivan varmasti työrauhahäiriöitä. (Vuorinen, 2001, 180–181.)

2.2.1 Oppimisympäristöjen merkitys ja opettajan rooli toiminnallisessa opetuksessa

Oppimisympäristöt liittyvät olennaisesti oppilaiden oppimisprosesseihin (Ikonen & Virtanen, 2007, 241). Oppimisympäristö on laaja ja kokoava käsite, johon kuuluu monenlaisia oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Fyysisten tekijöiden, kuten tilan ja paikan, lisäksi oppimisympäristöt sisältävät sosiaalisia, teknisiä, didaktisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja pedagogisia ulottuvuuksia. Näitä ovat esimerkiksi opetusvälineet, toimintatavat, tunnekokemukset, vuorovaikutus ja ryhmädynamiikka. Nykyään ajattelutavan ja toiminnan muuttuessa oppilaslähtöiseksi, perinteistä luokkahuonekeskeistä opetusta on laajennettu erilaisiin, monipuolisiin oppimisympäristöihin. Fyysistä ja psyykkistä oppimisympäristöä tulisi kehittää siten, että se tukee, haastaa ja ohjaa jokaisen oppilaan oppimista. (Kaisla & Välimaa, 2009, 97.)

Oppimiseen, osallisuuteen sekä oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaa keskeisesti pedagogisten, sosiaalisten ja psyykkisten tekijöiden lisäksi fyysinen oppimisympäristö. Oppimisen kannalta fyysinen oppimisympäristö voi olla joko salliva, tukeva tai estävä. Käytettävissä olevan tilan koko ja kalusteet ovat erilaisten työskentelymuotojen ja tapojen kannalta joko niiden käyttöä mahdollistava tai rajoittava tekijä. (Siiskonen ym., 2019, 87.) Oppimisympäristön laajentaminen lähiympäristöön on helppo tapa lisätä oppilaiden aktiivisuutta ja katkaista istumista pulpettien ääressä (Karvinen, 2008, 39). Koulun lähiympäristöä voidaan hyödyntää, kun halutaan yhdistää liikuntaa ja fyysistä aktiivisuutta opetukseen. Opettaja voi pitää oppitunnit ulkona, vaikkapa lähimetsässä. Fyysistä aktiivisuutta koulupäivän aikana lisää se, että kävellen tai pyörillä voidaan vieraila lähiympäristön instituutioissa, kuten kirjastoissa tai museoissa. (Kantomaa ym., 2018, 11.)

Fyysinen oppimisympäristö määrittää usein sen, mitä ja miten tehdään tai toimitaan (Ikonen & Virtanen, 2007, 243). Oppimisympäristönä voi toimia melkein mikä tahansa ympäristö, edellyttäen toiminnan aikaan saamaa tavoitteiden mukaista oppimista. Fyysisen tilan suunnittelu vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja yksi tekijä tässä on luokan istumajärjestys. Istumajärjestys itsessään ei vaikuta oppimiseen, mutta hyvin suunniteltuna se mahdollistaa vuorovaikutuksen ja monipuolisten toimintatapojen, kuten toiminnallisen opetuksen, hyödyntämisen. (Kaisla & Välimaa, 2009, 97; 101.) Koulussa fyysinen ympäristö sekä arkkitehtuuri tulee olla innostavaa ja monimuotoista opetusta tukevaa (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 325).

Oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luovaan toimintaan ja asioiden monipuoliseen tarkasteluun. Erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen ja onnistumisen kokemukset

sekä elämykset tarjoavat oppilaille rikastuttavan kasvualustan oman osaamisensa kehittämiseksi. (Opetushallitus, 2015, 29–30.) Hyvän oppimisen yksi merkittävimpiä rakentajia on innostavan ja mielenkiintoisen oppimisympäristön luominen. Luokan sisustus ja istumajärjestys antavat oppilaille välittömän viestin siitä, minkälaista työskentelyä on tiedossa. Mikäli aamulla istumajärjestys on sellainen, että pulpetit ovat erillään riveissä ja jonoissa, on viesti oppilaille se, että tänään tehdään itsenäisesti. Silloin voi olla vaikea saada oppilaat toimimaan ja tekemään yhdessä asioita, kun ensivaikutelma aamulla on ollut selkeä. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 91–92.)

Koulun tärkein tehtävä liikuntakasvatuksen näkökulmasta on ohjata lapsia ja nuoria kohti terveellistä ja liikunnallista elämäntapaa. Fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen kehityksen sekä hyvinvoinnin tukeminen ovat liikuntakasvatuksen lähtökohdat, joihin jokaisen opettajan tulisi pyrkiä. Opettajien tehtävänä on tarjota oppilaille tunti fyysistä aktiivisuutta jokaisena koulupäivänä. (Karvinen, 2008, 33.) Dewey näkee opettajan tehtävänä tuottaa oppilaille kokemuksia, jotka vapauttavat heidät toimintaan. Opettajan ohjauksen tehtävänä on luoda kokemuksia, jotta toiminta ei ole pelkästään välittömän mielihyvän hakemista. Ohjauksen suurin haaste on luoda sellaisia kokemuksia, jotka antavat oppilaille merkityksellistä sisältöä. Dewey korostaa ryhmänohjaamisessa suunnittelun merkitystä. Hänen mukaansa ohjaaminen ei voi olla suunnittelematonta improvisaatiota. (Dewey, 1938, 28.)

On sanomattakin selvää, että opettajan innostuneisuus liikuntaa kohtaan vaikuttaa positiivisesti, jolloin oppilaatkin suhtautuvat siihen myönteisemmin. Opettajan oma aktiivinen ja liikunnallinen elämäntapa viestii oppilaille liikunnan tärkeydestä ja sen merkityksestä hyvinvoinnille. Vähän tai ei lainkaan liikkuvien lasten aktivoiminen ja liikunnallisen innostuksen herättäminen ovat jokaisen opettajan haasteena. Opettajan tehtävänä on yrittää välttää oppilaiden liian pitkiä istumisjaksoja oppimisvireyden ja jaksamisen kannalta. Näitä menetelmiä ovat esimerkiksi taukoliikunta ja liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen lisääminen. Opettajan tulee kannustaa oppilaita kulkemaan koulumatkat fyysistä aktiivisuutta hyödyntäen mahdollisuuksien mukaan, painottaen turvallisuutta. (Karvinen, 2008, 38–40.) Kämpin ym. (2013, 47) tutkimuksessa valtaosa opettajista oli sitä mieltä, että opettajan omalla esimerkillä on vahva yhteys oppilaiden asennoitumiseen liikuntaa kohtaan.

Auktoriteettiasemassa opettajan on huomioitava koko ryhmän etu, eikä vain julistaa omia henkilökohtaisia arvojaan. Dewey korostaa opettajan tehtävänä yksilöllisyyden huomioimisen. Oppilaiden kykyjen ja tarpeiden selvittäminen ja huomioiminen opetusta suunniteltaessa kuuluvat

opettajan tehtäviin. Kun opettaja järjestää opetuksen ja oppisisällöt oppilaiden yksilöllisyyden huomioiden, tulee oppilaiden erilaiset tarpeet huomioitua. (Dewey, 1938, 58–59.) Sahlberg & Leppilampi (1994) kertovat, että taitavan opettajan yksi keskeinen tunnuspiirre on se, että hän tietää minkälaisia sosiaalisia taitoja hänen oppilaansa tarvitsevat. Opettaja osaa suunnitella opetuksen niin, että sosiaalisia taitoja, sekä yhteistyötaitoja harjoitellaan säännöllisesti ja monipuolisesti. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, 103.) Toiminnallista opetusta opettaja voi hyödyntää monella eri tavalla. Opettaja voi esimerkiksi tarkastaa kotitehtävät hyödyntämällä toiminnallista tekemistä. Toiminnallisen työskentelyn avulla voidaan myös harjoitella uusia asioita tai sillä voidaan konkretisoida opittu asia oppilaille. Uuteen asiaan mielenkiinnon herättäminen on myös hyvä tapa soveltaa toiminnallista työskentelyä käytännössä. (Kantomaa ym., 2018, 11.)

2.2.2 Toiminnallinen opetus ja fyysinen aktiivisuus

Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan kaikkea tahdonalaista toimintaa, jolla lisätään energiankulutusta. Yksi fyysisen aktiivisuuden osa-alue on liikunta. (Kantomaa ym., 2018, 11.) Koulussa tapahtuva fyysinen aktiivisuus on merkittävässä asemassa varsinkin vähiten liikkuvilla lapsilla, kun heidän päivänsä aikaisesta reippaasta liikunnasta 42 prosenttia tapahtuu koulupäivän aikana (Tammelin ym., 2015). Fyysisen aktiivisuuden suositusten (2008) mukaan kouluikäisen tulisi liikkua monipuolisesti 1–2 tuntia päivässä, yli kahden tunnin mittaisia istumisjaksoja tulisi välttää ja ruutuaikaa saisi olla vain kaksi tuntia päivässä. (Heinonen ym., 2008, 18.)

Laakson ym. (2007) mukaan liikunta nähdään pedagogiikan kannalta useasta eri näkökulmasta. Fysiologisena ja biologisena ilmiönä liikuntaa tarkasteltaessa sillä tarkoitetaan lihasten aikaansaamien asentojen ja liikkeiden kokonaisuutta. Tällöin voidaan puhua fyysisestä aktiivisuudesta, jossa oleellista on liikunnan aikaansaamat fysiologiset vaikutukset. Psykososiaalisesta ilmiöstä voidaan puhua silloin, kun liikunta on yksilön tietoista toimintaa ja toiminta on tavoitteellista. Usein psykososiaalisesta ilmiöstä puhutaan, kun kyseessä on jokin liikuntaharrastus. Tällöin yksilön asenteet ja motiivit ohjaavat siihen liikuntamuotoon, joka herättää kiinnostuksen. Juuri psykososiaalinen taso nähdään pedagogisesti tärkeänä, koska sitä kautta voidaan eniten vaikuttaa yksilön liikunnallisen elämäntavan kehittymiseen. Lasten ja nuorten liikunnassa yhteisötason muotoja ovat koululiikunta, vapaa-ajan organisoitu liikunta sekä yksin tai kavereiden kanssa toteutettu liikunta. Koululiikunta on pedagogisesti tärkein liikuntainstituutio, mutta myös urheiluseurat toteuttavat pedagogista toimintaa. (Laakso ym., 2007, 43–44.) LIITU

2018 -tutkimuksen tulosten mukaan omatoiminen liikkuminen on lasten ja nuorten yleisin liikuntamuoto (Kokko & Martin, 2018).

Liikkuminen tarjoaa lapsen oppimiselle monenlaisia mahdollisuuksia, joita tulisi hyödyntää toiminnallisena työskentelynä enemmän. Liikunnan avulla lapsi oppii tuntemaan itseään paremmin. Liikkeen avulla opitaan monenlaisia asioita, kuten suuntia, etäisyyksiä, käsitteitä, rajoja, sijaintia, kokoja, määriä ja muotoja. Edellä mainitut asiat ovat kielellisen ja matemaattisen oppimisen perusteita. Liikunnan avulla opitaan myös lukemisen ja kirjoittamisen taitojen perusteita, joita ovat kehon hahmottaminen, kehon oikean ja vasemman puoliskon yhteistyön kehittäminen, silmä-käsikoordinaation sekä ajallisten ja rytmillisten asioiden tunnistaminen. Liikkumisen avulla opitaan myös sosiaalisia taitoja, ongelmanratkaisukykyä ja yhteistyötaitoja. Liikkuminen on lapsille luontainen tapa opetella keskittymisen taitoja sekä tarkkaavaisuuden suuntaamista tehtävään. (Huisman & Nissinen, 2005, 25.)

Kouluikäisen lapsen terveen kehityksen, kasvun sekä hyvinvoinnin perustana on päivittäinen liikunta. Päivittäisen, viikon jokaisena päivänä tapahtuvan liikunnan tulisi sisältää runsaasti reipasta liikuntaa, jossa hengitys ja sydämen syke kiihtyvät edes hetkellisesti. (Heinonen ym., 2008, 18–19.) Liikuntaa voidaan lisätä oppitunneille pienillä teoilla, joilla istumista tauotetaan. Tehtäviä voidaan tehdä välillä seisten tai vaihtaa asentoja, sekä jaloitella. Lyhyillä taukojumppilla ja liikkeillä voidaan myös lisätä liikuntaa oppitunnin aikana. Pitkään jatkuva istuminen ja paikallaan oleminen ei ole lasten hyvinvoinnin kannalta hyvä asia. (Kantomaa ym., 2018, 11.)

Liikunnan merkitykset lapsen ja nuoren kehitykselle ja kasvulle ovat kiistattomat. Lapsuuden ja nuoruuden ajan liikunnalla on myönteisiä vaikutuksia sekä sen hetkiseen elämään, että myöhempään aikuisikään. Liikunnan avulla lapsi ja nuori saa kokemuksia omasta kehostaan, sen suorituskyvystä ja toiminnasta. Nämä kokemukset omasta kehosta kehittävät lapsen positiivista minäkuva ja ovat tärkeitä lapsen normaalin itsetunnon ja itsearvostuksen kehittymiselle. Liikunnalla on myös sosiaalisia taitoja edistävä vaikutus. Sen avulla yhteistyötaidot kehittyvät ja opitaan ottamaan toiset huomioon. Aikuisiässä liikkumattomuus ja vähäinen fyysinen aktiivisuus ovat suoraan yhteydessä erilaisiin sairauksiin ja elimistön toimintahäiriöihin. Vaikka lapsuudessa nämä yhteydet eivät ole yhtä selkeitä, alkaa niiden esiasteet kehittyä jo lapsuudessa, mikäli fyysinen aktiivisuus on vähäistä tai sitä ei ole lainkaan. On myös havaittu, että lapsuuden ajan liikunta ennustaa liikunta-aktiivisuutta aikuisiässä ja vaikuttaa täten positiivisesti terveyteen. (Laakso ym., 2007, 42–43.)

2.2.3 Toiminnallinen oppiminen tutkimusten valossa

Oppituntien aikaisten toiminnallisten taukojen vaikutukset oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen ovat yksilöllisiä. Howien ym. (2015) liikunnallisten taukojen vaikutuksia oppimiseen käsittelevässä tutkimuksessa todetaan, että liikunnalliset tauot tunnilla vaikuttivat positiivisesti enemmän matematiikan oppimiseen oppilailla, jotka olivat heikommin sitoutuneita kouluun ja oppilailla, joilla oli alhaisempi älykkyydosamäärä tai korkeampi aerobinen kunto. (Howie ym., 2015.) Fyysisen toiminnan jälkeen akuutit vaikutukset oppilaiden suorituskykyyn eivät välttämättä kestä koko oppituntia, mutta fyysisesti aktiivisen toiminnan jälkeen on odotettavissa, että oppilaiden suorituskyky on parempaa (Jäger ym., 2014).

Vazou & Skrade (2016) toteavat tutkimuksensa tulosten pohjalta, että opetukseen liitettyllä fyysisellä aktiivisuudella voi olla oppimiselle hyödyllinen merkitys. Tätä hyödyllistä yhteyttä voidaan selittää yhtä lailla psykologisilla kuin kognitiivisilla tekijöillä. (Vazou & Skrade, 2016.) Valtaosa Donnellyn ym. (2016) tutkimuksen tuloksista tukee sitä ajatusta, että fyysinen aktiivisuus, aktiiviset hetket ja osallistuminen fyysisesti aktiiviseen toimintaan parantaa lasten käyttäytymistä. Syväoan (2014) tutkimuksen mukaan objektiivisesti mitattu fyysinen aktiivisuus on positiivisesti yhteydessä tarkkaavaisuuteen, mutta muihin kognitiivisiin toiminta-alueisiin ei havaittu yhteyttä. Tietokone- ja videopelit puolestaan vaikuttavat negatiivisesti visuaaliseen työmuistiin. Tulosten mukaan fyysinen aktiivisuus edistää tarkkaavaisuutta ja liiallisella videopelien toistolla ja tietokoneen käytöllä voi olla kielteinen vaikutus kognitiivisiin toimintoihin. (Syväoja, 2014.) Donnelly ym. (2016) kertovat, että fyysisen aktivoimisen ja oppimistuloksien välillä huomattiin olevan eri oppiaineiden välillä vaihteluita. Fyysisen aktivoimisen vaikutus oli positiivinen matematiikan suhteen, kun taas lukemisen tai oikeinkirjoituksen osalta positiivista yhteyttä ei havaittu. (Donnelly ym., 2016.)

Ajan puute, kokemattomuus toiminnan lisäämisestä, asenteet ja sosiaalisen tuen puuttuminen kouluympäristössä olivat asioita, joita opettajat ilmoittivat useimmiten esteiksi lisätä fyysistä aktiivisuutta opetukseen. (Vazou & Skrade, 2016.) Mikäli tulevaisuudessa tutkimuksilla voidaan osoittaa, että fyysisen aktiivisuuden avulla oppilaiden keskittyminen tehtäviin on parempaa, opettajat motivoituvat paremmin hyödyntämään fyysisesti aktiivista toimintaa oppitunneiltaan (Grieco ym., 2016). Jäger ym. (2014) toteavat tutkimuksessaan, ettei oppitunnille lisätty fyysisesti aktiivinen toiminta synnyttänyt haittavaikutuksia. Gohin ym. (2017) mukaan ylikuormitettu aikataulu voi olla esteenä oppituntien aikaisen liikkumisen toteutumiselle. Toiminnallisen opetuksen jatkuvuutta käsittelevässä tutkimuksessa todetaan, että liikkumista integroivien

oppituntien aikatauluttaminen viikkorutiineihin edistää toiminnan jatkuvuutta. (Goh ym., 2017.)

Opetukseen lisätyn fyysisen aktiivisuuden myötä oppilaiden matematiikan harjoittelussa koettu pätevyys kasvoi, he kokivat autonomiansa lisääntyneen ja he lähentyivät luokkatovereihinsa enemmän (Vazou & Skrade, 2016). Toistuvat oppilaita aktivoivat ja opetuksen sisältöön yhdistetyt lyhyet fyysisesti aktiiviset hetket oppitunnin aikana paransivat oppilaiden keskittymistä ja sisällön muistamista ala-asteikäisillä lapsilla tehdyssä tutkimuksessa (Raney ym., 2017). Lasten aivojen rakennetta ja toimintaa käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että korkeampi fyysinen kunto ja fyysisen aktiivisuuden taso ennakoivat parempaa suorituskkyä kognitiivisen toiminnan osalta. Joskin tutkimustietoa on rajallinen määrä tältä osin. (Donnelly ym., 2016.)

Raney ym. (2017) tutkimuksessa todettiin, että lyhyet taukojummat, joita oppitunnilla tehtiin säännöllisesti, vaikuttivat oppilaisiin siten, että he tekivät niitä omaehtoisesti oppituntien ulkopuolellakin. Griecon ym. (2016) tutkimuksessa huomattiin, että oppilaiden tehtävään keskittymisen aika oli paikallaanoloa sisältävän tunnin jälkeen huomattavasti vähäisempää, kuin sellaisten oppituntien jälkeen, jotka sisälsivät joko paikallaan tapahtuvaa kilpailua, tai fyysisesti aktiivista toimintaa. Jäger ym. (2014) puolestaan havaitsivat, että useat lyhyet fyysisesti aktiiviset tauot ovat hyödyllisiä lapsen suorituskyvyn kannalta.

Knudsen ym. (2019) ovat tutkineet tanskalaisissa alakouluissa, mitkä tekijät vaikuttavat fyysisen toiminnan käyttöön luokissa sekä sitä, miten tukea opettajia heidän työssään toiminnallisen opetuksen toteuttajina. Luokkahuoneessa toteutettavaan fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttivat tutkimuksen mukaan opettajan didaktiset taidot, resurssit sekä opettajayhteistyö. Opettajayhteistyössä korostui tiedon jakaminen ja suunnittelu. Tutkimuksessa todetaan myös, että luokkahuoneessa tapahtuva fyysinen aktiivisyys ei saisi olla pelkästään erillistä lisättyä toimintaa, vaan sen tulisi liittyä järkevästi oppiaineen sisältöön, silloin kun sitä toteutetaan. (Knudsen ym., 2019.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että jo tehdyt tutkimukset osoittavat fyysisesti aktivoivan toiminnallisen opetuksen vaikuttavan positiivisella tavalla oppilaiden käyttäytymiseen ja keskittymiseen oppitunneilla. Tutkimusten mukaan toiminnallinen työskentely ei aiheuta haittavaikutuksia, vaan se edistää oppilaiden oppimista ja viihtymistä. Fyysinen aktiivisyys oppituntien aikana edistää oppimista psykologisten, sekä kognitiivisten tekijöiden avulla. Hyvä fyysinen kunto, sekä korkea fyysisen aktiivisuuden taso ennustavat parempaa kognitiivista suorituskkyä. Tutkimusten mukaan voidaan todeta, että toiminnallisen opetuksen toteuttamisen esteenä voivat

olla ylikuormitettu aikataulu, kokemattomuus, asenteet tai sosiaalisen tuen puuttuminen. Tulevaisuudessa olisi tärkeää pystyä tutkimusten avulla todistamaan vielä vahvemmin toiminnallisen opetuksen positiiviset vaikutukset oppilaiden oppimiseen ja käyttäytymiseen, jolloin opettajien asennoituminen sitä kohtaan olisi myönteisempää.

3 Työrauha alaluokilla

Koulujen työrauhaa käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että työrauhan käsite koetaan yksilöllisenä, suhteellisenä sekä muuttuvana riippuen siitä, kuka sitä milloinkin tarkastelee. Se miten työrauha koetaan, kertoo samalla jotakin kokijan persoonasta, käytettävistä menetelmistä, opetuksen laadusta sekä kasvatuksellisista käsityksistä. Opettajat kokevat työrauhan rauhana opettaa sekä työskennellä ja oppilaille se näyttäytyy enemmän rauhana oleskella ja oppia. (Holopainen ym., 2009, 9.) Tässä luvussa avaamme työrauhaa käsitteenä sekä sitä, mitä työrauhaongelmalla alakoulussa tarkoitetaan.

3.1 Työrauha käsitteenä

Hyvässä työrauhassa luokan toiminta on häiriintymätöntä ja luokassa vallitsee rauha. Jotta työrauha luokassa on mahdollista, se vaatii jokaiselta oppilaalta sitoutumista toimia aiheuttamatta häiriöitä. Työrauhan käsite on muuttuva ja se koetaan yksilöllisesti. Keskeistä on se, että työrauha noudattaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Työrauha on tilannesidonnainen eri opetustilanteiden, oppiaineiden, iän ja oppilaiden persoonallisuuden mukaan. (Hirsjärvi, 1983, 196.) Myös Erätuuli & Puurula (1990) mainitsevat, että työrauhan käsite ei pysy samana, vaan se vaihtelee ja muuttuu monessakin eri yhteydessä. Työrauha koetaan yksilöllisesti eri tavoin ja millaiseksi se koetaan, vaikuttaa yksilön persoonallisuus sekä näkemykset kasvatuksellisista tekijöistä. Oppilaiden ikä, opetettava aine ja myös koulun suhde lähiyhteisöön vaikuttavat kokemuksiin työrauhasta. (Erätuuli & Puurula, 1990, 2–3.)

Opettajien ja oppilaiden näkemykset työrauhan toteutumisesta voivat olla hyvinkin erilaisia. Myös oppilaiden välillä kokemukset työrauhasta voivat poiketa toisistaan. (Holopainen ym., 2009, 9.) Myös Salovaara ja Honkonen (2011, 130) toteavat, että opettajan ja oppilaiden näkemykset hyvästä työrauhasta voivat poiketa paljon toisistaan, vaikka molemmat osapuolet pitävät sitä tärkeänä. Erätuuli & Puurula (1992) mainitsevat, että niin opettajan kuin oppilaan kannalta työrauha koetaan hyvin yksilöllisesti. Toinen saattaa kokea saman tilanteen työrauhan häiriintymisenä, kun toiselle se näyttäytyy tavallisena ja hyväksyttävänä tilanteena koulussa. Työrauhaa tarkasteltaessa on nähtävissä se, että opettajat kokevat työrauhan häiriintyneeksi herkemmin kuin oppilaat. (Erätuuli & Puurula, 1992, 42.)

Henkilökohtaisten kokemusten lisäksi käsitystä työrauhasta määrittävät vallitsevat käsitykset kasvatuksesta sekä arvoista. Aiemmin työrauhan käsitteen tilalla on käytetty koulukurin käsitettä. Kurin pitämisen ajattelussa ovat korostuneet oppilaiden valvonta ja rankaiseminen, eikä oppilaiden oikeuksista koulussa puhuttu niinkään, vaan painotettiin enemmän oppilaiden velvollisuuksia. Nykypäivänä tuota ajattelumallia pidetään hyvin opettajalähtöisenä, eikä se sovi nykyiseen oppimiskäsitykseen, missä korostetaan oppilaiden aktiivista toimijuutta. Työrauhan käsite on enemmän oppilaskeskeinen ja myönteinen kuin kurin käsite. Työrauha on käsitteenä oppimisen mahdollistaja, ei niinkään kasvatuksen päämäärä, mitä koulukurin käsite saattoi joskus olla. (Holopainen ym., 2009, 9.)

Saloviita (2014) kertoo, että rankaisemisen ja uhkailun avulla luokka saadaan hiljaiseksi, mutta halu opiskella katoaa. Lisäksi luokka saattaa olla täysin hiljainen, mutta yksikään oppilaista ei opiskele. (Saloviita, 2014, 23.) Myös Salovaara ja Honkonen (2011) kertovat, että hiljainen luokka ei välttämättä tarkoita hyvää työrauhaa, vaan pikemminkin viestittää siitä, että oppilaat eivät välttämättä tee mitään ja voivat jopa pelätä opettajaa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 130.) Työrauha ei tarkoita vain hiljaista ja rauhallista tuntia, vaan on tärkeä saavuttaa myös tavoitteet, joita työskentelylle on asetettu. Lähtökohtana työrauhan rakentamiselle luokassa tulisi olla opetukselle asetetut tavoitteet, joihin työskentelyllä pyritään pääsemään. (Helamaa, 2008, 64; Koskeniemi & Hälinen, 1978, 246.)

Nykyään ehdottoman hiljaisuuden tavoite on työrauhan osalta väistynyt, vaikka hiljaisuuden ajatellaan liittyvän edelleen työrauhan käsitteeseen (Salovaara & Honkonen, 2011, 130). Työrauhan edistämisen tulee liittyä aina oppitunnin tavoitteisiin ja sen perimmäinen tehtävänä on varmistaa, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus työskennellä tavoitteiden saavuttamiseksi (Saloviita, 2014, 24). Oppimisessa syntyy luontaisesti ääniä ja keskustelua. Työrauhan osalta opetuksen tavoitteiden toteutuminen on tärkeämpi asia kuin hiljaisuus. (Salovaara & Honkonen, 2011, 130.)

John Dewey korostaa sosiaalisen kontrollin merkitystä opetuksessa. Hänen mukaansa sosiaalinen kontrolli tulisi nähdä sellaisena toimintana, johon jokaisella yksilöllä on vaikutusmahdollisuus. Sosiaalisesta kontrollista kantavat vastuun jokainen yksilö. Opettajan vastuulla on organisoida oppisisällöt niin, että ryhmä toimii järjestäytyneellä tavalla. (Dewey, 1938, 56.) Opettajan tulisi luoda luokkaan rauhallinen ilmapiiri, mutta toisaalta tulisi myös suunnitella oppitunnit niin, että ne sisältävät vuorovaikutteista tekemistä (Gordon, 1999, 107).

Työrauhan edistämässä on muistettava, että opettajan tulee opettaa sellaisia tapoja ja käytänteitä, joiden avulla oppilaat kykenevät edistämään järjestystä ja viihtymistä riippumatta siitä, missä he toimivat. Koulussa työrauhaa vaaliessa tulee huolehtia samalla siitä, että oppilaiden itsehallinta ja -kuri kehittyvät. Oppilaille tulee antaa vapauksia ja samalla heiltä tulee vaatia vastuuntuntoa ja asiallisuutta. (Koskenniemi & Hälinen, 1978, 246.) Salovaara & Honkonen (2011) muistuttavat, että työrauha ei ole vain hiljaista toimintaa, vaan oppilaiden ja opettajan välistä toimivaa vuorovaikutusta. Hyvä työrauha näkyy oppilaiden motivaation hyvänä tasona. Opettajan suhde oppilaisiin vaikuttaa keskeisesti luokan ilmapiiriin. Työrauhan säilyminen edistyy silloin, kun luokan ilmapiiri on vastavuoroinen ja oppilaiden osallisuus on otettu hyvin huomioon. Hyvää työrauhaa rakentavat oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen kohtelu, opettajan auktoriteetti, sekä opettajan ryhmänhallintataidot. (Salovaara & Honkonen 2011, 130–131.)

Saloviita (2009) kertoo, että työrauha toteutuu silloin, kun koulu on ympäristönä viihtyisä ja turvallinen. Oppiminen, opettaminen ja kasvaminen mahdollistetaan muita ihmisiä kunnioittavalla ja arvostavalla ilmapiirillä. Työrauhan kannalta oleellisinta on se, että koko koulun sekä luokan säännöt ovat ymmärrettäviä ja ne opetellaan yhdessä. Seuraamusten siitä, että ei noudata työrauhan sääntöjä tulee olla välittömiä, johdonmukaisia sekä ennakoitavissa. (Saloviita, 2009, 93.)

Fyysisellä oppimisympäristöllä on vaikutusta luokan työrauhaan. Käytettävissä olevan tilan koko, sekä ominaisuudet vaikuttavat oppilaiden joustavaan ryhmittelyyn ja työrauhaan. Käytännön tasolla oppilaiden keskittymiseen, jaksamiseen sekä terveyteen vaikuttavat koulun, sekä luokan sisäilman laatu ja lämpötila. Myös fyysisen tilan akustiikalla ja valaistuksella on merkitystä, vaikka luokassa ei olisikaan oppilaita, joilla on näön tai kuulon suhteen erityistarpeita. Fyysinen oppimisympäristö, missä on hälyä ja meteliä huonontavat työrauhaa sekä lisäävät oppilaiden kokemaa stressiä. (Siiskonen, ym., 2019, 88.) Oppilaiden, joilla taidot ovat heikommalla tasolla, suoritukset paranivat, kun opettaja laittoi heidät istumaan lähelle itseään (Jones & Jones, 2007, 226). Saloviita (2014) sanoo, että fyysisellä ympäristöllä on vaikutusta siihen, miten ihminen käyttäytyy. Istumajärjestys kannattaa valita luokkaan niin, että se soveltuu opettajan omiin opetustapoihin hyvin. (Saloviita, 2014, 71.)

Nykyään työrauhan edistyminen nähdään tuloksena sille toiminnalle, jonka tavoitteena on opettaa itsehallintaa sekä muita sosiaalisia taitoja, joiden avulla oppilas kykenee osallistumaan luok-

kansa toimintaan. Itsehallinnan oppimisessa tärkeintä on se, että oppilaille annetaan mahdollisuus tehdä erilaisia oppimisen ja kouluarjenkin kannalta merkityksellisiä valintoja myös itsenäisesti. (Saloviita, 2014, 24; Koskenniemi & Hälinen, 1978, 247.) Saloviita (2014, 24) jatkaa, että mikäli työrauha luodaan pelkästään opettajan tiukan kontrollin avulla, niin oppilaiden kehitys estyy. Hyvän työrauhan myötä oppilaille on mahdollisuus oppia asioita ja opettajan sekä oppilaiden hyvinvointi parantuu. Hyvän työrauhan tunnistaa siitä, että oppilaan ja opettajan on mukava tulla kouluun. (Salovaara & Honkonen, 2011, 131.)

3.2 Mitä työrauhaongelmalla tarkoitetaan

Levin & Nolan (2010) määrittävät työrauhaongelman käsitteen jakamalla ongelmallisen käyttäytymisen neljään tunnistettavaan piirteeseen. Työrauhaongelmasta puhutaan heidän näkemystensä mukaan silloin, kun oppilas häiritsee opetustilannetta, häiritsee muiden oppilaiden oikeutta oppia, oppilas on psyykkisesti tai fyysisesti vaaraksi muille tai tuhoaa muiden omaisuutta. Määritelmä ei liity pelkästään oppilaiden toimintaan ja käyttäytymiseen, vaan myös opettajan. Opettajan tulee yhtä lailla tarkastella omaa käyttäytymistä ja toimintaa, kuin oppilaidenkin. Myös opettaja voi aiheuttaa omalla toiminnalla työrauhaongelmia. (Levin & Nolan, 2010, 23.) Saloviita (2014) muistuttaa, että Levinin ja Nolanin määritelmä on siinä mielessä kevyt, että se ei pidä osaa oppilaiden aiheuttamista häiriötilanteista työrauhaongelmina, vaikka ne olisivat vastoin koulun sääntöjä. Esimerkiksi, jos oppilas istuu luokassa pipo päässään tai ei tee tehtäviä, niin määritelmän mukaan ei puhuta työrauhaongelmista. (Saloviita, 2014, 25.)

Saloviita (2007) esittelee työrauhan ylläpitämistä käsittelevässä teoksessaan tutkija C. M. Charlesin laatiman määritelmän työrauhaongelmasta, mikä esittää työrauhaongelman käsitteen laajemmin kuin Levinin & Nolanin (2010) määritelmä. Määritelmän mukaan työrauhaongelma on myös se, kun oppilas ei noudata yhteisön sääntöjä tai oppilaan toiminta on välinpitämätöntä tai laiskaa. Määritelmän mukaan puhutaan työrauhaongelmasta jo silloin, jos oppilas omalla toiminnallaan häiritsee omaa koulunkäyntiään. (Saloviita, 2007, 23.) Saloviita (2007) jatkaa, että myös opettaja voi käyttäytymällä välinpitämättömästi tai huolimattomasti aiheuttaa työrauhaongelmia luokkaan (Saloviita, 2007, 23; Levin & Nolan, 2010, 23).

Opettajan näkökulmaa työrauhahäiriöihin käsittelevässä tutkimuksessaan Erätuuli & Puurula (1992) määrittelevät työrauhahäiriön sellaiseksi tilanteeksi opetuksessa, jolloin opettaja kokee, että hänen tekemää opetustyötä ja hänen opetukselleen laatimien tavoitteiden toteutumista häi-

ritään. Myös työrauhahäiriön käsite on suhteellinen ja muuttuva. Erityisesti opettajan persoonallisuus vaikuttaa siihen, milloin hän kokee työrauhan häiriintyvän. Myös eri oppiaineiden opettajien persoonallisuudet poikkeavat toisistaan, minkä perusteella voidaan ajatella, että opettavalla aineella on suuri merkitys siihen, miten opettajat kokevat työrauhahäiriöt. Myös opettajan ikä vaikuttaa siihen, miten työrauhan toteutumisen koetaan onnistuneen. Tutkimuksissa on todettu, että opettajan työvuosien määrä ja työrauhan säilymisen kokemukset ovat yhteydessä toisiinsa. (Erätuuli & Puurula, 1992, 9–12.) Saloviita (2007, 30) kertoo myös, että juuri aloittaneilla opettajilla on usein hankaluuksia työrauhan säilyttämisen kanssa, sillä he eivät vielä kykene kokeneen opettajan tavoin ennakoimaan tilanteita, eikä puuttumaan tarpeeksi ajoissa asioihin, jotka aiheuttavat häiriötekijöitä.

4 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyys koetaan hyvin abstraktina asiana. Kouluviihtyvyyden käsite on hankala määrittellä niin, että se ymmärrettäisiin yksiselitteisesti tietynlaisena asiana. Vuosien saatossa eri tutkijoiden toimesta kouluviihtyvyyden käsitettä on lähestytty erilaisista lähtökohdista ja sen kokemiseen on liitetty erilaisia tekijöitä. (Harinen & Halme, 2012, 17.) Manninen (2018) kertoo, että kouluviihtyvyyden, hyvinvoinnin sekä elämänlaadun käsitteet liittyvät toisiinsa vahvasti. Kouluviihtyvyyden käsitteellä on monia ulottuvuuksia, joita tutkijat ovat eri aikoina painottaneet eri tavoin. (Manninen, 2018, 16.) Seuraavassa luvussa avaamme kouluviihtyvyyttä oppilaiden näkökulmasta, jonka jälkeen tarkastelemme oppimisen iloa osana kouluviihtyvyyttä. Lopuksi käsittelemme vielä hyvinvoinnin ja osallisuuden käsitteitä.

4.1 Kouluviihtyvyys oppilaiden näkökulmasta

Lapsen oppimisen ja sosiaalisen kasvun, sekä kehityksen kannalta koulu on ympäristönä tärkeä. Lapsi ja nuori viettää koulussa ison osan elämästään, minkä takia koulusta muodostuu heille merkittävä kasvuympäristö. (Tian ym., 2016, 516.) Koulu voidaan käsittää myös kasvuyhteisönä, jolloin sen tehtävänä on oppilaiden hyvinvoinnin rakentaminen ja kasvun tukeminen (Kii-lakoski, 2012, 12). Oppilaiden kokemukset koulusta ovat hyvin vaihtelevia. Kun toinen oppilas saattaa kokea koulun hauskaksi, opettajat motivoiviksi, luokkatoverit mukaviksi ja tekemisen koulussa mieleiseksi niin toinen oppilas voi kokea samat asiat aivan päinvastoin. (Haapasalo ym., 2010, 134.) Haapasalo ym. (2010, 134) toteavat, että aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu oppilaan iällä, sukupuolella, elämäntavoilla, saavutuksilla ja sosioekonomisella taustalla olevan vaikutusta siihen, miten oppilas viihtyy koulussa.

Turvallisessa koulussa on paljon iloa, yhteisöllisyyttä ja oppimista. Koulussa, missä on turvallista olla, ei syrjitä, nolata, kiusata tai vähätellä ketään oppilasta. Turvallisessa koulussa ei oppilas koe myöskään minkäänlaista fyysistä uhkaa. Monien muiden positiivisten asioiden ohessa turvallisen luokan tunnuspiirteitä ovat ilo, osallisuus ja oppiminen. Kun oppilaiden osallisuus koulussa ja luokassa lisääntyy, niin myös heidän kokema turvallisuus ja ilo lisääntyvät. (Salovaara & Honkonen, 2011, 11–12.) Salovaara & Honkonen (2011) mainitsevat myös, että turvallisen ympäristön luomisen lisäksi opettaja voi lisätä kouluun iloa ja hyvää oloa, sillä että on itse iloinen. Ilo vaikuttaa monellakin tapaa koulun ilmapiiriin, sillä se lisää oppilaiden innostuneisuutta, aktiivisuutta, yhteen kuulumisen tunnetta sekä hyvinvointia koulussa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 84–85.) Opettajasuhde vaikuttaa oppilaan kouluviihtyvyyteen keskeisesti.

Silloin, kun opettaja antaa oppilaille emotionaalista tukea, niin kouluun kiinnittyminen paranee. Emotionaalinen tuki myös näyttäytyy suojaavana asiana sitä vastaan, että oppilas ei kiinnity kouluun. (Manninen, 2018, 90.)

On kaikkien luokan jäsenten yhteinen vastuu ja tehtävä, että luokassa on iloa ja naurua. Ryhmässä positiiviset tunteet ja iloinen tunnelma syntyvät silloin, kun jokainen oppilas voi olla oma itsensä ja tehdä virheitä, eikä tarvitse pelätä mitään. (Salovaara & Honkonen, 2011, 85.) Joidenkin oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen koetaan vaikeaksi asiaksi koulun ilmapiirin kannalta. Se kertoo siitä, että koulussa kaikki ei ole niin hyvin, kuin kuuluisi olla. Usein oppilaiden ongelmallisen käytöksen ajatellaan johtuvan haasteellisista oppilaista, vaikka kyse voi olla myös opettajien toiminnasta johtuvasta käytöksestä. (Saloviita, 2009, 92.) Saloviita (2009, 93) muistuttaa, että tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy ongelmallisesti, tulisi opettajan kiinnittää huomiota omaan toimintaan ja miettiä mitä voisi tehdä toisin tai minkä asian voisi ottaa paremmin huomioon.

Kouluviihtyvyyttä voi edistää, mutta myös estää käytössä oleva luokkatila. Esimerkiksi luokan koko, sisustus, lämpötila, valaistus ja äänet ovat sellaisia asioita, joiden perusteella luokkatilan ilmapiiri rakentuu. (Salovaara & Honkonen, 2011, 131.) Siiskonen ym. (2019) kertovat, että oppilaiden osallisuuteen ja hyvinvointiin vaikuttaa fyysinen oppimisympäristö. Oppilaiden tarpeet ovat erilaisia. Toinen oppilas tarvitsee rauhallista tilaa enemmän kuin toinen, ja jollekin oppilaalle riittää, kun tarvittaessa pääsee rauhalliseen tilaan rauhoittumaan. Oppilaiden hyvinvointia edistää se, että heillä on mahdollisuus osallistua oppimisympäristöjen suunnitteluun. Hyvinvointia edistävä oppimisympäristö on joustava ja siellä on mahdollisuus yksilölliseen, sekä yhteisölliseen työskentelyyn. Toimiva oppimisympäristö mahdollistaa perinteisten toimintatapojen lisäksi monipuolisen toiminnan, mikä tukee oppimista. (Siiskonen ym., 2019, 88.)

Opettajan kannattaa suunnitella ja kehittää luokkatilan viihtyisyyttä yhdessä oppilaiden kanssa. Viihtyisyyden lisäämiseksi ei välttämättä tarvitse paljoa rahaa tai resursseja, jo pienetkin muutokset voivat parantaa oppilaiden viihtymistä. (Salovaara & Honkonen 2011, 131.) Toiminnallinen työskentely koetaan yleensä oppilaiden toimesta mieluisaksi, sillä sen aikana he voivat liikkua vapaammin ja saavat jutella luokkatovereiden kanssa enemmän (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 309).

4.2 Oppimisen ilo osana kouluviihtyvyyttä

Oppimisen ilolla tarkoitetaan innostuksen synnyttämää energiaa uusien taitojen harjoittelemisessa ja tiedon laajentamisessa. Oppimisen ilo on tutkimista ja perehtymistä, johon tarvitaan sisäistä motivaatiota, jotta pitkäkestoinen työskentely mielenkiintoisten aiheiden äärellä on mahdollista. Oppimisen ilo liitetään vahvasti sinnikkyyteen, uteliaisuuteen, luovuuteen ja itsesäätelykykyyn. Oppimisen ilo näyttäytyy myönteisinä tunteina uusia taitoja opeteltaessa. Oppilas asettaa oppimiselleen korkeita tavoitteita, hänellä on kykyä itsesäätelyyn ja hän osaa käyttää metakognitiivisia taitoja. Oppilas on siis kognitiivisesti sitoutunut oppimisprosessiin. Oppilas jaksaa keskittyä tehtäviin, vaikka ei kokisi niistä olevan suurta hyötyä itselleen. Hän ymmärtää laajempia yhteyksiä asioiden välillä ja laajentaa osaamistaan eri keinoin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 155–156.)

Koulumotivaation käsite tarkoittaa ensinnäkin kiinnostusta oppimista, opiskelua ja koulua kohtaan, sekä toisaalta sitä, että lapsi on halukas osallistumaan ja kiinnittymään koulun toimintaan ja tilanteisiin, missä oppimista tapahtuu. Se tarkoittaa myös sitä, että lapsi kokee koulussa tapahtuvat asiat mielekkäinä, tärkeinä ja hyödyllisinä. (Lerkanen & Pakarinen, 2018, 181.) Oppilaan sisäinen motivaatio ja kiinnostus ottaa asioista selvää ovat perustana oppimisen ilon syntymiseen. Oppimisen ilo lähtee lapsesta itsestään, jonka sytyttämiseen oppimisympäristöillä ja opettamisella on suuri merkitys. Sitä ei voi ulkoapäin istuttaa lapseen, eikä säädellä. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 157–158.)

Myös Rantala (2006, 161) toteaa, että opettaja ei voi tuottaa oppimisen iloa, mutta hän pystyy luomaan sellaisen ympäristön, missä oppimisen ilon on mahdollista tulla esiin. Oppimisen ilo saadaan esiin tilanteissa, joista löytyy innostusta, leikkisyyttä, iloa, uteliaisuutta, kannustusta ja sallivuutta. Lapsen ollessa pääosassa oppimisen ilo saadaan näkymään parhaiten. Opettajan toiminnalla on merkitystä oppimisen ilon esiin saamisessa. Lisäämällä oppilaiden mahdollisuuksia toimia yhdessä tavanomaisista poikkeavissa oppimisympäristöissä, oppimisen ilon syttymistä edesautetaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, 157–158.)

Oppimisen ilon käsite tiivistyy Rantalan (2006) tutkimuksessa tarkoittamaan onnistumisen ja osaamisen kokemusta, mikä syntyy sellaisen oppimisprosessin aikana tai jälkeen, missä oppilas toimii aktiivisesti. Opettajaa kuuntelemalla tai sivusta seuraamalla oppimisen iloa ei päästä kokemaan, vaan keskeistä on lapsen rooli aktiivisena toimijana. Varsinkin alkuopetuksen parissa leikki mahdollistaa oppimisen ilon kokemusten syntymisen, sillä lapsi ei koe leikkiä oppimisen keinona, vaan tärkeänä ja mukavana toimintana. Rantala (2006) ihmettelee sitä, mihin

varhaiskasvatuksen jälkeen leikki häviää. Koulun ympäristö ja tilat eivät ole suunniteltu niin, että se tukisi lasten leikkimistä. (Rantala, 2006, 162.) Kun lapsen tehtävänä on luoda leikki, niin aikuisen tehtävänä leikin pedagogisen näkökulman mukaan on tuoda leikkiin opeteltavia sisältöjä, ohjata leikkiä, tuoda välineitä ja luoda ympäristöjä (Hakkarainen, 2002, 138–139).

Monesti oppimisen iloa syntyy yhteisen ilon kautta. Lapsille toiset oppilaat ja kaverit ovat tärkeitä. Usein oppimisen iloa syntyy niissä tilanteissa ja hetkissä, jotka oppilaat kokevat tärkeiksi. Sosiaaliset suhteet näyttävät positiivisena voimavarana oppimiselle, mitä opettajan tulisikin käyttää hyväksi. Oppimisen iloa ei pidä nähdä ainoastaan voimavarana, vaan myös oppimisen kohteena. Oppilaan sosiaaliset taidot kehittyvät sellaisissa työskentelytavoissa, joissa harjoitellaan toisen oppilaan kuuntelemista ja ymmärtämistä. Kokeakseen oppimisen iloa, on tärkeää, että oppilaalla on koulussa toimivia ihmissuhteita. (Rantala, 2006, 165.) Kiuru (2018) kertoo, että oppilaan lähimmillä ystävillä on iso merkitys oppimismotivaatioon. Sosiaalinen vertaileminen itseään taitavampiin ystäviin antaa sinnikkyyttä, inspiraatiota ja vihjeitä, miten itsekin voisi saada tehtävät ratkaistua. Sen sijaan itseään vähemmän taitaviin ystäviin vertaileminen ei lisää työskentelyn sinnikkyyttä ja itsensä ylittämistä. (Kiuru, 2018, 128.)

4.3 Hyvinvointi ja osallisuus

Kouluinto ja koulu-uupumus ovat kaksi merkittävää käsitettä, joiden avulla voidaan määritellä kouluhyvinvoinnin käsite. Kouluinto näyttää oppilaassa energisyytenä, päättäväisenä asenteena ja myönteisenä suhtautumisena koulunkäyntiin. Kouluinto voi näkyä myös sosiaalisessa käyttäytymisessä myönteisinä asioina. Koulu-uupumus puolestaan näyttää oppilaassa kielteisenä suhtautumisena koulunkäyntiin. Oppilas on myös väsynyt ja negatiivinen. (Salmela-Aro, 2018, 25–26; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012.)

Osallisuuden käsite on hankala määritellä, minkä takia monet tutkijat puhuvat sen sijaan osallistumisesta, vaikuttamisesta, kuulemisesta ja aktiivisesta kansalaisuudesta. Hanhivaaran (2006) mukaan osallisuuden käsite on kuitenkin paljon laajempi. Osallisuus voidaan nähdä siitä näkökulmasta, että ihminen on tai ei ole osallinen johonkin. Tällöin osallisuuden käsite on merkitykseltään lähellä syrjäytymisen käsitettä. Osallisuuden käsitettä ei tulisi nähdä syrjäytymisen vastakohtana, sillä silloin unohdetaan se, että osallisuuden huomioiminen kouluarjessa kuuluu jokaiselle oppilaalle, ei vain niille oppilaille, jotka ovat kokeneet osattomuutta. (Hanhivaara, 2006, 2.)

Kouluhyvinvoinnin eri osatekijöistä Janhusen (2013) mukaan suurimpana yksittäisenä asiana näyttäytyy oppilaiden kaverisuhteet sekä vertaisryhmä. Kaverit ovat tärkein yksittäinen edellytys oppilaiden näkökulmasta hyvinvoinnille koulussa, sillä kaverit tuovat mukavuutta kouluarkeen ja ovat syy siihen, että on mukava mennä kouluun. Hyvissä kaverisuhteissa ja vertaisryhmässä oppilas voi olla oma itsensä ja luottaa itseensä. (Janhunen, 2013, 59.) Kiuru (2018, 124) sanoo, että parhaimmillaan kaverit edistävät oppimista, motivaatiota ja hyvinvointia koulussa. Hyvinvointi syntyy kohtaamisissa. Tämän vuoksi on tärkeää muistaa, että jokainen kohtaaminen, sanominen, katse ja havainnot toisen palautteesta, tunteista ja toiminnasta, ovat merkittäviä. Lapsi ja nuori kehittyy, kasvaa ja oppii niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa hän aikaansa viettää. (Ahtola, 2016, 14.)

Kavereiden kautta lapsi saa koulussa vuorovaikutussuhteita. Mikäli lapsella ei ole koulussa kavereita, niin ei ole vuorovaikutustakaan, jolloin lapsi kokee yksinäisyyttä. Oppilaiden näkökulmasta yksinjäminen koulussa vähentää koulunkäynnin mielekkyyttä, sekä viihtymistä koulussa. (Janhunen, 2013, 60.) Ihmisen sisäinen tarve muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita johtaa siihen, että koulussa sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä oppimismotivaation kannalta (Kiuru, 2018, 123–124). Yhteenkuuluvuuden tunteen toteuduttua, oppilas kokee koulussa enemmän myönteisiä tunteita, on motivoituneempi opiskelemaan sekä sitoutuu siihen paremmin (Ryan & Deci, 2000, 263). Turvaton ilmapiiri vaikuttaa heikentävästi oppilaiden oppimiseen, viihtymiseen, osallisuuden kokemuksiin sekä yleiseen hyvinvointiin. Turvallisen ilmapiirin luominen on ensiarvoisen tärkeää, kun opettaja haluaa rakentaa luokkansa hyvinvointia. (Hanhivaara, 2006, 6.) Vuorovaikutus nähdään oppimisen edellytyksenä, sillä aivot tarvitsevat jatkuvasti sosiaalisen aistien kautta tulevaa informaatiota. Ilman vuorovaikutusta aivojen kehitys pysähtyisi. (Sajaniemi, 2016, 41.)

Hanhivaara (2006) korostaa, että osallisuuteen liittyy aina yksilö ja ryhmä. Osallisuus tarkoittaa sitä, että yksilö kokee kuuluvansa johonkin yhteisöön. Tarkemmin määriteltynä kyse on siitä, että yksilö kokee hänen osallisuutensa johonkin ryhmään merkitykselliseksi. Keskeistä on se, että yksilö tulee hyväksytyksi omana itsenään. (Hanhivaara, 2006, 3.) Aktiivisuus ja osallisuus ovat tärkeä osa koulumaaailmaa. Jokaisen oppilaan tulee hallita osallisuustaitoja, jotta pärjää tulevaisuuden koulussa ja työelämässä. Tieto löytää sen luokse, joka sitä osaa aktiivisesti etsiä ja työelämässä pärjää ne, jotka osaavat aktiivisesti toimia kaikkien kanssa. Osallisuustaitojen puute saattaa johtaa tunnevaltaiseen ja laittomaan käytökseen. Tätä psykologista tietoa hyödyntämällä voidaan lisätä oppilaiden osallisuus- ja aktiivisuustaitoja. (Nevalainen, 2016, 292.)

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen ja työrauhan yhteydestä opetuksen aikana ja sen jälkeen, sekä opettajien käsityksiä liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen ja kouluviihtyvyyden yhteydestä. Lisäksi tutkimme toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksella pyrimme vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia ovat opettajien näkemykset liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista luokan työrauhaan?
2. Millaisia ovat opettajien näkemykset liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista oppilaiden kouluviihtyvyyteen?
3. Millaiset tekijät vaikuttavat toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen?

Alun perin muodostimme kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä aihealueestamme. Aineiston analyysi osoitti, että toiminnallisen opetuksen toteutuksesta oli keskusteltu paljon, joten päätimme tehdä kolmannen tutkimuskysymyksen koskien tätä teemaa. Analyysin jälkeen tutkimuskysymyksemme muotoituivat nykyiseen muotoonsa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä asioita tutkimuksessamme ovat työrauha toiminnallisen opetuksen aikana, työrauha toiminnallisen opetuksen jälkeen, sekä toiminnallisen opetuksen vaikutus häiriötilanteiden määrään ja laatuun. Koska työrauha on moniulotteinen käsite, halusimme tarkastella sitä tutkimuksessamme useasta eri näkökulmasta. Toiseen tutkimuskysymykseen puolestaan liittyvät opettajien näkemykset toiminnallisen opetuksen vaikutuksesta oppilaiden kouluviihtyvyyteen, sekä toiminnallisen opetuksen vaikutuksista oppilaiden tuntityöskentelyyn. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä käsittelemme toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteutukseen vaikuttavia tekijöitä.

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen metodologia tutkimuksessa toimii erityisesti silloin, kun tutkijan pyrkimyksenä on selvittää luonnollisia tilanteita ja tapahtumia, joita ei kokeellisesti voida järjestää ja joissa tutkija ei kykene kontrolloimaan

tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Myös silloin, kun halutaan tutkia kohteena olevaan tilanteeseen tai tapahtumaan liittyviä syy-seuraussuhteita, joita ei myöskään voida kokeellisesti järjestää, toimii laadullinen tutkimusote erityisen hyvin. Myös yksittäisten toimijoiden kokemat merkityssuhteet jostakin tietystä tilanteesta tai tapahtumasta soveltuu hyvin laadulliseen tutkimusotteeseen. (Metsämuuronen, 2001, 14.) Tutkimuksen tarkoituksena on luoda kokonaisnäkemys siitä, miten opettajat kokevat toiminnallisen opetuksen vaikuttavan työrauhaan ja kouluviihtyvyyteen, sekä mitä tekijöitä opettajat nostavat liittyen toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen. Haluamme tutkia näitä asioita täysin opettajien näkemysten pohjalta, eikä meillä ole tarkoituksena itse vaikuttaa heidän näkemyksiinsä.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu toteutetaan esittämällä ennalta laaditut, strukturoidut kysymykset satunnaisesti valitulle kohdejoukolle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu poikkeaa kvantitatiivisesta siinä, että haastattelu perustuu avointen kysymysten esittämiseen valituille yksilöille tai ryhmille. (Metsämuuronen, 2001, 14.) Tutkimuksessamme keräsimme haastattelut ryhmäkeskusteluina, missä olimme laatineet opettajien keskustelun tueksi muutamia ajatuksia herättäviä avoimia kysymyksiä. Näillä pyrimme siihen, että opettajaryhmien keskustelut kohdistuisivat sisällöltään meidän tutkittavana oleviin aihealueisiin.

Mikäli tutkijalla on vahva ennakkokäsitys tutkittavasta aiheesta, voi se nousta ongelmalliseksi tutkimuksen analysoinnissa. Metsämuuronen (2001) muistuttaa, ettei omien ennakkokäsityksien saa antaa muuttaa aineiston analyysiä. (Metsämuuronen, 2001, 50.) Kummallakaan meistä ei ollut erityisen vahvoja ennakkokäsityksiä toiminnallisesta opetuksesta. Olemme kuitenkin saaneet ennakkoon sellaisen käsityksen, että toiminnallista opetusta ei aina uskalleta työrauhan rikkoontumisen takia käyttää. Tietoisena tästä pienestä ennakkokäsityksestä, emme ole antaneet sen vaikuttaa millään tavalla aineiston analyysiin.

Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on hyvin tavallisesti käytetty analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää yksittäisenä tarkempana metodina, mutta myös laajempaan väljänä teoreettisena kehyksenä, minkä takia sitä voidaan käyttää monenlaisten aineistojen yhteydessä. Laadullisen aineiston analyysi muodostuu muutamien ydinkohtien ympärille, joita ovat päätös siitä mikä aineistossa kiinnostaa, aineiston läpi käyminen ja tähän kiinnostukseen liittyvien asioiden merkitseminen. Sen lisäksi on muistettava, että kaikki muut asiat jäävät huomiotta. Löydetyt, kiinnostukseen liittyvät asiat merkitään ja nostetaan erilleen muusta aineistosta. Lopuksi aineistosta muodostetaan luokkia, ryhmiä tai teemoja ja kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 91–92.)

Tuomi & Sarajärvi (2009) muistuttavat vielä, että laadullisessa tutkimuksessa yleistä on se, että aineistosta nousee monesti kiinnostavia asioita, joita etukäteen tutkija ei ole ajatellutkaan. Tällöin tärkeää on osata rajata tutkittava aihe ja myönnettävä, että yhdellä tutkimuksella ei kaikkea voida käsitellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92.)

Tässä luvussa keskitymme tarkemmin kuvaamaan aineistolähtöisen analyysin erityispiirteitä, sekä miten olemme itse käyttäneet sitä tutkimuksemme analyysivaiheessa. Aineistolähtöinen analyysi jaetaan karkealla tavalla kolmeen eri vaiheeseen, joita ovat aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely sekä teoreettisten käsitteiden muodostaminen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen:

1. Kuunnellaan haastattelut ja kirjoitetaan ne auki sanasta sanaan
2. Kerätyn aineiston lukeminen ja perehtyminen sisältöön
3. Luodaan pelkistetyt ilmaukset ja alleviivataan
4. Listataan pelkistetyt ilmaukset
5. Etsitään samankaltaisuuksia ja eroja pelkistetyistä ilmauksista
6. Ryhmitellään, yhdistellään ja muodostetaan alaluokkia pelkistetyistä ilmauksista
7. Yhdistellään alaluokkia ja muodostetaan yläluokkia
8. Yhdistetään yläluokkia ja muodostetaan niistä pääluokkia, yhdistäviä luokkia tai kokoa-
via käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.)

Ensimmäisessä sisällönanalyysin vaiheessa alkuperäinen aineisto pelkistetään. Pelkistämässä voidaan joko tiivistää aineistoa tai jakaa se osiin, kuitenkin niin, että pyrkimyksenä on poistaa aineistosta epäolennaiset asiat pois. Pelkistämässä alkuperäisestä aineistosta etsitään ilmauksia, jotka kuvaavat tutkittavaa aihetta. Menetelmänä voidaan käyttää esimerkiksi väreillä alleviivaamista niin, että samanväriset kuvaavat ilmiötä samasta näkökulmasta ja näin eri väreillä voidaan erottaa eri näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Tutkimukssamme pelkistämävaiheessa käytimme tiivistämistä, minkä tarkoituksena oli karsia aineistosta epäolennaiset osat pois. Kirjainkoodauksen avulla ryhmitelimme toisistaan erilleen kommentit, mitkä kuvaavat tutkittavaa aihettamme eri näkökulmista. Värikoodauksen avulla saimme eroteltua kommentit niiden luonteiden mukaisesti.

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraavana vaiheena on aineiston ryhmittely, jota myös klusteroinniksi kutsutaan. Tässä vaiheessa koodatut alkuperäiset ilmaukset käydään läpi tarkasti, ja

pyritään löytämään niistä merkitys. Samasta näkökulmasta ilmiötä kuvaavat ilmaukset ryhmitellään ja niitä yhdistellään, jotta saadaan luotua alaluokkia. Alaluokat voivat kuvata tutkittavaa ilmiötä esimerkiksi jonkin ominaisuuden, piirteen tai siihen liittyvän käsitteen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124.)

Klusteroinnin eli ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoidaan eli silloin valikoidusta aineistosta muodostetaan käsitteitä. Muodostettuja alaluokkia pyritään ymmärtämään vielä syvällisemmin ja niitä yhdistellään. Alaluokkien yhdistelemisen seurauksena saadaan muodostettua pääluokkia, mitkä perustuvat alkuperäisten ilmausten pohjalta muodostettuihin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissä tutkija saa muodostettua vastauksen tutkittavaan aiheeseen lopulta käsitteitä yhdistelemällä. Analyysissä tutkija etenee alkuperäisen aineiston tarkastelusta kohti laajempaa näkemystä tutkittavasta asiasta, muodostaen samalla käsitteitä ilmiöön liittyen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 111–112.)

Tutkimuksemme sisältää myös fenomenografisia ja fenomenologisia piirteitä, sillä tutkimme ihmisten kokemuksia. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta. Toisen asteen näkökulma tarkoittaa toisten ihmisten tapaa kokea asioita ja ilmiöitä. Fenomenografiassa tutkijan painopiste on toisten ihmisten tavoissa kokea jotakin, mutta myös tutkijan kokemusten ja käsitysten sulkeistamisessa. (Niikko, 2003, 24–25.) Fenomenologiassa korostetaan puolestaan yksilön näkökulmaa, väheksymättä kuitenkaan yhteiskunnallista tai yhteisöllistä perspektiiviä. Jokaisella yksilöllä on oma käsityksensä ja näkemysensä maailmasta, mutta saman yhteisön jäsenillä voi olla hyvinkin samanlainen maailmankatsomus. Yhteisön jäsenenä yksilöillä on yhteisiä piirteitä sekä yhteisiä tapoja kokea maailmaa. Tämän vuoksi yksilöiden kokemusten tutkiminen voi toisinaan kertoa meille jotain hyvin yleistäkin. (Laine, 2018, luku “kokemusmaailma ja ymmärtäminen”.)

5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto kerättiin Liikkuva koulu -ohjelman pohjalta toteutetun Oppimista liikkumalla -hankkeen täydennyskoulutustapahtumassa. Oppimista liikkumalla -hanke on tutkimus- ja kehittämishanke, joka on saanut alkunsa Oulussa syksyllä 2017. Koulutustapahtuma, jossa tutkimusaineisto kerättiin, toteutettiin Oulun kaupungin ja Oulun yliopiston yhteistyönä. Ennen luokanopettajille suunnattuja koulutuksia, koulujen rehtoreille järjestettiin saman sisältöinen rehtorikoulutustapahtuma. Hankkeen tarkoituksena on lisätä opettajien tietoisuutta toiminnallisesta oppimisesta, antaa vinkkejä toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen sekä lisätä

fyysistä aktiivisuutta oppitunneille. Täydennyskoulutustapahtumat järjestettiin helmikuussa 2019 viikolla 7 ja sinne oli kutsuttu kustakin Oulun kaupungin alakoulusta kolme opettajaa. Koulutustapahtumiin osallistuttiin siten, että osallistujista yksi opettaja oli vuosiluokilta 1–2, yksi vuosiluokilta 3–4 ja yksi opettaja vuosiluokilta 5–6. Saman sisältöinen koulutus toteutettiin neljänä päivänä, joista jokaisena päivänä kokoontui eri alueiden opettajat.

Aineistomme kerättiin yhtenä neljästä peräkkäisinä päivinä järjestetyistä koulutustapahtumista, jolloin opettajia oli koulutuksessa vuosiluokilta 1–6 yhteensä 23 (n=23). Koulutuspäivän kesto oli noin 2 tuntia. Koulutustapahtuma aloitettiin yhteisellä infolla, jossa käytiin läpi tutkimustietoa koulutukseen liittyen sekä avattiin uuden opetussuunnitelman sisältöjä viitaten fyysisen aktiivisuuden ja toiminnallisuuden lisäämiseen oppitunneilla. Tämän jälkeen tehtiin toiminnalliseen opetukseen liittyviä harjoitteita, joita voidaan soveltaa eri oppiaineissa. Koulutustapahtuman lopuksi opettajat jaettiin 2–3 henkilön ryhmiin, joissa pienryhmäkeskustelut toteutettiin. Pienryhmiä muodostui yhteensä 8. Päätimme lopulta jakaa pienryhmät siten, että jokaisessa ryhmässä oli aina saman luokka-asteen opettajia. Koimme sen järkeväksi ratkaisuksi aineistanalyysin kannalta, sillä saman luokka-asteen opettajilla voi olla samanlaisia kokemuksia toiminnallisen opetuksen vaikutuksista työrauhaan ja kouluviihtyvyyteen. Tämä puolestaan voi rikastuttaa keskustelun sisältöä. Ryhmähaastatteluissa osallistujat innostavat toisiaan puhumaan asioista laajemmin (Eskola & Suoranta, 1999, 96). Olimme itse aktiivisesti mukana koulutustapahtumassa alusta loppuun saakka sekä suunnittelimme ryhmäjaon.

Nauhoitimme jokaisen pienryhmäkeskustelun iPadien ääninauhurilla sekä GoPro -kameroilla. Halusimme näin varmistua siitä, että jokainen keskustelu tulisi varmasti taltioitua. Lopulta käydessämme keskusteluja läpi, iPadien ääninauhoitukset olivat todella selkeitä, eikä GoPro -kameroiden äänitiedostoja tarvittu lainkaan. Pienryhmäkeskustelut kestivät noin 20 minuuttia. Jokainen ryhmä sai A4-kokoisen paperin, jossa oli kaksi laajempaa kysymystä koskien toiminnallisen opetuksen vaikutuksia työrauhaan ja kouluviihtyvyyteen. Keskustelurungon tarkoituksena oli ohjata ja tukea keskustelua. Opettajat saivat hetken ennen keskustelun aloittamista koota ylös ajatuksiaan aiheesta, mikä helpotti keskustelun aloittamista ja aiheesta pysymistä. Kokosimme pienryhmäkeskusteluiden kysymykset tutkimuskysymystemme pohjalta, jotta aineisto pysyisi valitussa aihealueessa. Pienryhmäkeskustelukysymykset (liite 2) olivat seuraavat:

1. Miten koet liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikuttavan luokan

a) työrauhaan toiminnallisen opetuksen aikana?

b) työrauhaan toiminnallisen opetuksen jälkeen?

c) häiriötilanteiden määrään/laatuun?

2. Miten koet liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden luokassa viihtymiseen?

Suunnittelimme itse pienryhmäkeskustelun teemat. Pienryhmäkeskusteluiden runkoa laatiesamme, halusimme jakaa työrauhaa käsittelevän kysymyksen useampaan osaan, jotta keskustelua syntyisi eri näkökulmista. Halusimme muodostaa häiriötilanteiden määrästä ja laadusta oman kohdan, jotta opettajat muistavat keskustella myös siitä. Häiriötilanteet vaikuttavat merkittävästi työrauhaan sekä oppilaiden kouluviihtyvyyteen, emmekä tehneet siitä siksi omaa tutkimuskysymystä. Käsittelemme häiriötilanteet ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelussa. Tutkimuskeskustelut olivat sisällöllisesti rikkaita, vaikka välillä keskustelut kääntyivätkin pois aihealueesta.

5.3 Aineiston analyysi

Aloitimme aineiston analyysin kuuntelemalla kohteena olevan nauhoituksen kertaalleen läpi ennen varsinaista litterointivaihetta. Varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroimme keskustelut kokonaan. Kaiken kaikkiaan tähän kului aikaa keskimäärin 3 tuntia nauhoitusta kohden, eli noin 24 tuntia yhteensä. Keskusteluiden litterointiosiossa tekstiä tuli 2,5–5,5 sivua keskustelua kohden. Litterointivaiheessa kirjoitimme äänityksistä opettajien keskustelut sanatarkasti, jokaisen keskustelun omaan tiedostoon. Kaikkia ei-merkityksellisiä täytesanoja tai muminaa emme kirjoittaneet ylös. Litteroinnin jälkeen kuuntelimme vielä aineiston yhdessä läpi. Tämän tarkoitus oli varmistaa, että olemme saaneet kaiken oleellisen kirjoitettua ylös.

Esimerkki litteroinnista:

LO-11k-6: niin se on ku mun mielestä se niinkö edistää työrauhaa mutta myös tuo semmosta tiettyä hälinää ja liikettä mikä varsinki jos siinä joutuu välillä sitä ohjetta antaa nii sehä on välillä aika hankalaaki sitte ku ne ei oo istualtaan eikä välttämättä luokassa ja niin edelleen mutta siis noin niinkö isossa kuvassa se kyllä parantaa luokan työrauhaa kyllä (PRK 2).

Litterointivaiheessa koodasimme jokaiselle opettajalle oman koodinimen. Muodostimme lyhenteen, mikä kertoo opettajan työnkuvan, opetettavan luokka-asteen, sekä järjestysluvun

(esim. LO-2lk-3). Litteroinnissa esiintyvät lyhenteet ovat seuraavat: *LO=luokanopettaja, EO=erityisopettaja, 1lk=1.luokka, 2lk= 2.luokka, 3lk=3.luokka, 4lk=4.luokka, 5lk=5.luokka, 6.lk=6.luokka, PRK=pienryhmäkeskustelu*. Jokaisella opettajalla on oma järjestysluku, mikä auttoi meitä analyysivaiheessa löytämään alkuperäisen kommentin ja keskustelun. Pienryhmäkeskustelut on myös numeroitu järjestysluvuin, esim. *PRK2= pienryhmäkeskustelu nro 2*.

TAULUKKO 1. Litteroitava aineisto, aika ja sivumäärä (Times New Roman, fonttikoko 11, riviväli 1,5).

Keskustelu	Opettajat	Aika	Sivumäärä
PRK 1	3 (LO-2lk-1 – LO-2lk-3)	11 min 19s	3,5 sivua
PRK 2	3 (LO-1lk-4 – LO-1lk-6)	15 min 5s	5,5 sivua
PRK 3	3 (LO-1-2lk-7 – LO-1-2lk-9)	15min 55s	5 sivua
PRK 4	3 (LO-3-4lk-10, LO-3lk-11, EO12)	15min 13s	5 sivua
PRK 5	3 (LO-4lk-13 – LO-4lk-15)	7min 30s	2,5 sivua
PRK 6	2 (LO-4-6lk-16, LO-4-6lk-17)	10min 20s	3,5 sivua
PRK 7	3 (LO-5lk-18 – LO-5lk-20)	8min 41s	2,5 sivua
PRK 8	3 (LO-5-6lk-21 – LO-5-6lk-23)	8min 40s	2,5 sivua
Yhteensä	23	92min 43s	30 sivua

Seuraavassa vaiheessa luimme jokaisen kommentin läpi yksitellen ja nostimme sieltä keskeisen sanoman pelkistetyksi ilmaukseksi kommentin yläpuolelle. Alkuperäisistä kommentteista alleviivasimme keskeisen sanoman, mihin pelkistetyt ilmaukset perustuvat. Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen suunnittelimme, miten koodaamme ainestoa. Pienryhmäkeskustelujen kysymysten pohjalta laadimme kirjaimille A, B, C ja D merkitykset, mitkä sijoitimme

pelkistettyjen ilmausten eteen. Tämän jälkeen päätimme 4 väriä, jotka kertovat kommentin luonteen. Korostimme pelkistetyt ilmaukset väreillä. Keskustelimme siitä, että mikäli aineistosta nousee analyysivaiheessa kommentteja, mitkä eivät sovi mihinkään edellä mainituista kirjaimista tai väreistä, niin silloin luodaan kyseisellä kommentille uusi kirjain- tai värikoodi. Lopulta kirjaimia muodostui G:hen asti, mutta värikoodeja ei syntynyt enempää.

Kirjaimien merkitykset olivat seuraavat:

A= työrauha toiminnallisen opetuksen aikana

B= työrauha toiminnallisen opetuksen jälkeen

C= vaikutus oppilaiden kouluviihtyvyyteen

D= vaikutus häiriötilanteiden määrään tai laatuun

E= vaikutus oppilaiden tuntityöskentelyyn

F= toiminnallisen työskentelyn sujuvuus

G= opettajan toiminta

Värit, joita analyysissä käytettiin:

vihreä = positiivinen, punainen = negatiivinen, turkoosi = neutraali, keltainen = epäilevä tai ehdollinen

TAULUKKO 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta.

Alkuperäinen ilmaus: niimpä. joo just määki on kans käyttäny sitä niin että <u>alkaa aina sillä toiminnallisella, että sitte se loppu se mitä siitä jää niin [joo] on vaikka sitä matikan kirjaa että kyllä se keskittyminen ihan selkeesti on parempaa sillo</u>	Pelkistetty ilmaus: keskittyminen toiminnallisen opetuksen jälkeen selkeästi parempaa
Alkuperäinen ilmaus:	Pelkistetty ilmaus:

<p>joo ja on se nyt ku mulle tuli tämä ryhmä nyt syksyllä <u>ku ollaan monta kertaa tehty erilaisia toiminnallisia juttuja niin koko ajan huoma</u> että se työrauha säilyy entistä pidempään ja ku alkaa olla oppilastuntemusta niin tietää vähä että minkälaisia pareja tai ryhmiä voi jakkaa, että ei niin että oppilas valitsee itse sen parin toki nyt joskus täytyy niinkin tehdä että mutta että ihan sen <u>työrauhan ja lopputuloksen kannalta niin aika paljon pitää sen ryhmien ja parin muodostuksen olla semmosta opettajajohtosta</u> että niin</p>	<p>työrauha toiminnallisessa tekemisessä säilyy koko ajan paremmin, kun sitä tehdään toistuvasti</p> <p>työrauhan ja lopputuloksen kannalta tärkeää, että ryhmät ja parit muodostetaan opettajan johdolla</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkastelimme pelkistettyjä ilmauksia ja muodostimme niiden pohjalta alakategorioita, jotka kuvaavat pelkistettyjen ilmausten sisältöä. Alakategorioita muodostui kaikkien pelkistettyjen ilmausten pohjalta yhteensä 19.

TAULUKKO 3. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria
Liikettä hyödyntävässä toiminnallisessa tekemisessä säilyi hiljaisuus	Rauhoittuminen
Oppitunnin toiminnallinen osuus innosti oppilaita tekemään tehtäviä hyvin	Motivaatio
Toistuvuuden kautta toiminnallinen tekeminen tulee tutuksi, ja ylimääräinen vauhottaminen jää oppilailta pois	Tottuminen
Vilkkaan luokan kanssa toiminnallinen opetus täytyy suunnitella ennakkoon, jotta välteään häiriökäyttäytyminen	Suunnittelun merkitys

Alakategorioiden muodostamisen jälkeen aloimme tarkastella niiden sisältöjä ja siirsimme jokaisen saman alakategorian pelkistetyn ilmauksen omaan tiedostoon. Tarkastelimme alakategorioita ja etsimme niille yhdistäviä tekijöitä tutkimuskysymyksiimme peilaten. Tämän vaiheen tarkoituksena oli muodostaa alakategorioista ylemmän tason kategorioita, joista jokainen kuvaa tutkimusaihetta omasta näkökulmasta. Kaikkien alakategorioiden pohjalta muodostui yhteensä neljä ylemmän tason kategoriaa, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Lopuksi muodostimme pääkategorian, joka pitää sisällään yläkategorioiden käsitteet.

TAULUKKO 4. Aineiston pohjalta muodostetut ala- ja yläkategoriat sekä niitä yhdistävä pääkategoria.

Alakategoriat	Yläkategoriat	Pääkategoria
Mielekkyyys Motivaatio Vuorovaikutus Yhdessä tekeminen	Oppimisen ilo	Oppimisympäristön merkitys
Rauhoittuminen Keskittyminen Lievä häiriökäyttäytyminen	Oppilaan toiminta	
Suunnittelu Opettajajohtoisuus Kuormittavuus Yksilöllisyyden huomioiminen Ryhmän tuntemus Kokemus ja taitotieto	Opettajan ammattitaito	
Toistot Struktuuri Opetuskäytänteet	Opetustapaan tottuminen	
Tilan puute Oppilasmäärä Opetustilojen eroavaisuudet	Fyysinen tila	

6 Tutkimustulokset

Tuloksista kertova luku rakentuu siten, että ensimmäisessä alaluvussa käsittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystä; millaisia ovat opettajien näkemykset liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista luokan työrauhaan. Toisessa alaluvussa käsittelemme toista tutkimuskysymystä; millaisia ovat opettajien näkemykset liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Kolmannen tutkimuskysymyksen; millaiset tekijät vaikuttavat toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen, käsittelemme kolmannessa alaluvussa.

6.1 Liikkeen vaikutus oppilaan käyttäytymiseen

Aineiston analyysi osoitti, että liikettä hyödyntävällä toiminnallisella opetuksella on merkitystä työrauhaan luokassa. Oppilaiden käyttäytyminen oli yksilöllistä toiminnallisen opetuksen aikana ja sen jälkeen. Opettajien näkemysten mukaan oppilaiden käyttäytyminen näyttäytyi rauhoittumisena, keskittymisenä tai lievänä häiriökäyttäytymisenä. Pääasiassa opettajien näkemykset toiminnallisen opetuksen vaikutuksesta luokan työrauhaan olivat positiivisia, vaikkakin siitä usein syntyy pientä ääntä luokkaan.

Opettajien kokemusten mukaan toiminnallisilla oppitunneilla työrauha säilyy hyvin. Toiminnallinen opetus voi jopa edistää työrauhaa luokassa. Toiminnallisessa tekemisessä on luonnollista, että pientä innostuksen ääntä syntyy, kun oppilaat liikkuvat. Opettajat kuitenkin korostavat, että työrauhaongelmia on jopa vähemmän toiminnallisilla oppitunneilla.

“se on ihan totta ne saa tosi paljon enemmän aikaa [mm] ne on paljon keskittyneempiä [mm] tottakai siinä tulee semmosta innostuksen ääntä [mm] kun ne kuluu ja tota hakevat ja tulevat omalle paikalleen ja kirjottavat... päinvastoin vois sanoa siellä on vähemmän niinku työrauhaongelmia [kyllä] näillä tunneilla...”
(LO-2lk-1, PRK1).

“... se niinkö edistää työrauhaa mutta myös tuo semmosta tiettyä hälinää ja liikettä mikä varsinki...mutta siis noin niinkö isossa kuvassa se kyllä parantaa luokan työrauhaa kyllä” (LO-1lk-6, PRK2).

Vaikka toiminnallisessa tekemisessä syntyikin liikettä oppitunnilla, niin hiljaisuus säilyi kuitenkin.

“...ja siinäkin tuli liikettä ja säilyy mun mielestä [ja muistia kehittää] hiljaisuus, ei voi hölöpöttää...” (LO-4lk-14, PRK5).

Opettajien kommentoissa oli selkeästi nähtävissä se, että pääosin liikkumisen vaikutus työrauhaan myös toiminnan jälkeen oli positiivinen. Kun oppilaat ovat saaneet liikkua ja purkaa energiaa niin on helpompi rauhoittua paikoilleen.

“...jos se ensimmäinen tunti on kävelty ja toimittu nii sitte ne lapset niinku rauhottuu [joo] ne on saanu liikkua” (LO-2lk-1, PRK1).

“meillä joskus käytetään kans kun meidän koulussa on semmonen paikka missä voi käydä sisällä juoksemassa semmosen rinkulan niin sitten kun ne tulee takasin niin ne on hyvin rauhottuneita [niin, mm]” (LO-5–6lk-23, PRK8).

Toiminnallisella työskentelyllä on opettajan näkemyksen mukaan häiriökäyttäytymistä vähentävä vaikutus sellaisilla oppilailla, joilla siihen on taipumusta.

“ehkä se kuitenkin vähentää niitä ku semmonen oppilas jolla tulis sitä häiriökäyttäytymistä siinä opetuksen keskellä niin se saa purkaa vähän energiaa johonkin...” (LO-5–6lk-23, PRK8).

Liikettä hyödyntävän toiminnallisen työskentelyn tärkeys korostuu varsinkin niinä päivinä, kun oppilailla ei ole muuten koulupäivän aikana liikuntaa.

“... mulla on kanssa yleensä että melekeen päivittäin on jotaki että joku pittää olla jos ei oo sitä liikuntaa... hulluksihan ne tulis jos ei ois yhtään ei ois mitään...” (LO-2lk-1, PRK1).

Kokonaisuudessaan liikettä hyödyntävä toiminnallinen opetus näyttäytyy opettajan silmissä hyvänä asiana keskittymisen kannalta toiminnallisen tekemisen jälkeen, vaikkakin hänen pienryhmän oppilaille se myös tuo omat haasteensa.

“...onhan se tietenkin niille oma haasteensa mut jos sit mä aattelen sitä kokonaiskuvaa niin kyllä ne jaksaa ihan hyvin sen jälkeen keskittyä” (LO-1lk-4, PRK2).

Oppitunnin alkaessa liikettä hyödyntävällä toiminnallisella osuudella, oppilaiden keskittymisen itsenäiseen ja hiljaisempaan työskentelyyn on selkeästi parempaa kuin ilman toiminnallista aloitusta.

“...määki oon kans käyttäny sitä niin että alkaa aina sillä toiminnallisella että sitte se loppu se mitä siitä jää niin [joo] on vaikka sitä matikan kirjaa että kyllä se keskittyminen ihan selkeesti on parempaa sillo...” (LO-11k-5, PRK2).

Opettaja on huomannut, että vilkkaimmatkin oppilaat jaksavat tehdä tehtäviä, kun tietävät pääsevänsä kohta liikkumaan. Liikettä hyödyntävän toiminnallisen osuuden jälkeen heidän keskittymisensä tehtävien tekemiseen on parempaa.

“...meilläki on näitä vilkkaita sankareita niin kyllä mää ainaki koen ja sitten niille, oikeen huomaa että ne pinnistellee ja sitten jes että nyt voi lähtä tekemään sitten tuota niin niin vähän käyvä niinku tuulettumassa [joo, mm] ja liikkumassa niin sit jaksaa taas keskittyä mikä se sitten onkaan ihan joku matikanlasku...” (LO-1-21k-7, PRK3).

“... niin kyllä sen huomaa että tietyille oppilaille se on ihan pelastus että pääsee välillä [niinpä] ja saa liikkua...vaikka tekkeen sen kirjoituksen ja välillä käydä jossakin, jos on mahottoman hankala istua vaikka ees kymmentä minuuttia paikallaan” (LO-1-21k-8, PRK3).

Erään opettajan näkemyksen mukaan toiminnallinen tekeminen on niin intensiivistä, ettei oppilaille yksinkertaisesti ole aikaa keskittyä epäolennaisiin asioihin.

“... työrauha tulee siitä, että niillä ei oo aikaa keskustella kun niiden pitää miettiä koko aika, eikä piäkki [kyllä joojoo] niiden on pakko rauhottua kun...tietenki siihen taululle tulee trafiikkia, mutta ei sitäkään niin paljoa tuu...” (LO-41k-13, PRK5).

Toisinaan oppilaiden voi olla vaikea rauhoittua toiminnallisen tekemisen jälkeen, vaikkakin toiminnallinen tekeminen koetaan mukavaksi.

“...työrauha toiminnallisen opetuksen jälkeen että onko teillä sitten semmosta kun joskus tuntuu että ne ei taho rauhottua sitten kun ovat toimineet hirveästi niin jää päälle semmonen härdelli” (LO-41k-15, PRK5).

“...välillä on myöskin semmosen toiminnallisen jälkeen vaikea kasata se porukkaa ja rauhottaa omille paikoille mutta silmin nähen ne kyllä nauttii muusta kuin penkissä istumisesta” (LO-51k-19, PRK7).

Työrauhan palautuminen on sitä nopeampaa, mitä tottuneempia oppilaat ovat siihen. Opettaja voi kokea, että toiminnallisen osuuden toteuttaminen ei ole kannattavaa silloin, kun on hyvä työrauha luokassa.

“oikeestaan mitä enemmän ne totuttaa siihen, että meillä on tämmönen pikkunen toimintatuokio, niin helpommin ne menee siihen että palautuu, mutta on välillä niinkö semmosiakin hetkiä että mieltii että kannattaako tätä hyvää työrauhaa rikoakkaa sillä ku tietää että sen liikunnallisen hetken jälkeen menee se työrauha niinku sen palauttamiseen menee jonku aikaa” (LO-4–6lk-16, PRK6).

Toiminnallisen työskentely vilkkaiden oppilaiden kanssa nähtiin haasteena.

“...kaikista haastavampia on ne aivan superhyper aktiiviset lapset jotka tota ei niinkö malta hetkeekään olla paikollaan että tuoko se sitte kuitenkaan niille sitä että ne saa sen vapauden sitte riehua vielä enemmän...” (LO-11k-4, PRK2).

Toiminnallinen tauko tunnilla rauhoittaa oppilaita. On kuitenkin mahdollista, että strukturoitua tilannetta kaipaava oppilas ei osaa rauhoittua toiminnallisen hetken aikana, eikä antaa muillekaan oppilaille työskentelyrauhaa.

“... mut ainaki se niinku rauhoittaa sitten, mutta välttämättä tietyn tyyppinen oppilas joka kaipaa sen täysin strukturoidun tilanteen niin se ei välttämättä siinä rentoutustilanteessa välttämättä rauhoitu ja anna muillekkaan rauhaa...” (LO-5–6lk-23, PRK8).

Oppilaiden välillä voi olla suuriakin eroja siinä, miten he osaavat käyttäytyä, kun asioita opetellaan toiminnallisesti. Osalla oppilaista voi olla vaikea keskittyä itse asiaan, kun taas toiset ovat hyvinkin motivoituneita ja tekevät kaiken tunnollisesti. Toiminnallisessa työskentelyssä syntyneet häiriötilanteet eivät ole opettajien mukaan kuitenkaan laadultaan pahoja.

“... on tiettyjä lapsia jotka käyttävät sen ajan siihen hölismiseen silloin ku ne päästetään ikäänku irti et lähetään tonne ja tehdään tätä näin, osa on niitä jotka on motivoituneita ja tekevät kaiken mutta osa käyttää sen ajan niinku, mutta toisaalta ei niinku häiriötilanteiden laadun kannalta ei ainakaan minun kokemukseen mittään pahoja...” (LO-4–6lk-16, PRK6).

”no enemmän välipalana semmosia mitkä ei liity opetukseen, mutta tota se työrauha riippuu varmaan aika paljon siitä minkälaisia oppilaita on että siinä sen

aikana niin...tottakai siinä tulee jonkin verran sitä hälinää ja vilskettä mutta se nyt on ihan ymmärrettävää” (LO-5–6lk-21, PRK8).

Liikettä hyödyntävässä toiminnallisessa tekemisessä häiriöitä voi syntyä enemmän kuin pulpetityöskentelyssä, kuitenkin tämä asia ei näyttäytynyt aineistossa merkittävänä asiana vaan luonnollisena osana toiminnallista opetusta.

“... silloin ku ne on tavallaan niinku vapaammin, eli joku liikunnallinen juttu niin ainahan siellä tapahtuu sitä häiriötä enemmän kuin että ne olis pulpetissa...” (LO-4–6lk-16, PRK6).

6.2 Toiminnallisuus synnyttää oppimisen iloa

Tarkasteltaessa liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen, analyysi osoitti, että toiminnallinen opetus saa aikaan oppilaissa oppimisen iloa. Oppimisen ilo näyttäytyi opettajien näkemysten mukaan mielekkyytenä, motivaationa, vuorovaikutuksena ja yhdessä tekemisessä. Opettajien näkemykset oppilaiden toiminnan ja kouluviihtyvyyden välillä olivat pääosin positiivisia.

Liikettä hyödyntävä toiminnallinen opetus näyttäytyy opettajien mukaan oppilaissa mielekkäänä suhtautumisena opeteltavaan asiaan. Oppilaat ovat hyvän tuulisia ja heillä on positiivinen vire. Nämä asiat yhdessä vaikuttavat luokan ilmapiiriin myönteisesti.

”... kyllä määhän oon kokenu että se mikä on tehty muuten ku pulpetin ääressä kyllä ne muistaa sen ja se on mukavaa ollu sitte” (LO-2lk-3, PRK1).

”...mää ainaki oon huomannu että yleensä oppilaat on aika niinkö, että ne tykkää ja ne on hyvällä tuulella ja sitten ku tulee semmonen positiivinen vire niin sitten luulis että helpompi oppiakin niitä asioita, se vaikuttaa silleen ilmapiiriin yleensä ainakin silleen myönteisesti” (LO-5–6lk-22, PRK8).

Opettajat keskustelivat myös oppitunteihin liitettyjen toiminnallisten osuuksien merkityksistä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Oppitunnin toiminnallinen osuus innostaa ja ilahduttaa oppilaita.

“...meilläkin oli ihan vaan matikan kertausta, mutta sitten siinä oli kauhean kiva kun siihen liitettiin niitä liikunnallisia niin ne oli aivan onnessaan, määhän saan lähtä

juokseen koulun tuonne liikennemerkillä koulun pihan päätyyn, nehän veti ihan onnessaan...” (LO-4lk-13, PRK5).

”kyllä, ainakin niinku ilmeistä päättelemällä vaikuttaa tosi paljon siihen, kyllä ne yleensä kaikki tekee hymyssä suin ja silleen osallistuu, että kyllä se on aina, ne pääsee hetkeksi pois niinku työnteosta ja ne saa tehdä jotakin muuta ja kyllä se on, näyttää siltä että niillä on hauskaa ja ne viihtyy” (LO-5–6lk-21, PRK8).

Aineiston analyysi osoitti, että motivaatio näyttäytyy oppilaiden keskittymisenä opeteltavaan asiaan. Toiminnallisilla oppitunneilla oppilaat, jopa ne yleensä vähemmän innokkaat, tekevät tehtäviä ahkerasti. Jo pienikin toiminnallinen osuus näyttäytyy ahkeruutta lisäävänä asiana. Opettajat kokevat, että liikunnan kautta oppiminen vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja sitä kautta lisää kouluviihtyvyyttä.

“...on sillä semmoseen koulumotivaatioon, että kyllä mää ainakin huomaan siinä muutamilla että kyllä kun ne tietää että niillä on se tietty palkinto tai joku liikuntaan liittyvä niin sitten ne jaksaa, ja joillakin joilla tuntuu että monikin asia jota ei niin innoissaan lähe tekemään niin se on jotenkin se liikunnan kautta niin todellakin vaikuttaa siihen motivaatioon koulussa ja viihtyvyyteen sitä kautta” (LO-1–2lk-7, PRK3).

”tännää oli sillai että matikan tunnilla oli 6 tehtävää siellä ja ainaku teki yhen tehtävän, vaan sen yhen niin sai heittää sen nopan ja tehdä sen tehtävän vaikka kierrä reitti tai käy tekemässä 5 punnerrusta käytävällä ja ne teki 4 sivua niitä tehtäviä sen takia että ne sai nakata sitä noppaa...” (LO-3lk-11, PRK4).

Opettajan mukaan motivaatio näyttäytyi ryhmässä tekemisen meininkinä. Hän epäilee toiminnallisen opetuksen tehokkuutta, mutta toteaa kuitenkin, että oppilaat saavat valtavasti aikaan toiminnallisilla tunneilla.

”...se on semmonen tekemisen meininki niillä tunneilla että ja sitte saattaa vaa just yllättyä että miten paljon ne lapset vaikka kirjottaa tai metsästää jotaki laskuja sillai että vaikka sitä mieltii aina että onko se jotenki tehottomampaa mutta jos se on vaa niinku silleen niin tuntuu että aika monesti ne saa valtavasti aikaanki sitte” (LO-2lk-2, PRK1).

Vaikka liikettä oli tunnilla paljon, oppilaat tekivät tehtäviä opettajien mukaan ahkerasti.

”...vaikka sitä liikettä oli paljon niin silti ne toimivat tosi hyvin ja tekivät sitä hommaa mikä siinä oli” (LO-1–2lk-9, PRK3).

Aineiston analyysi osoitti, että toiminnallisella opetuksella on vaikutusta opettajan omaan motivaatioon. Opettajien mukaan toiminnallinen opetus lisää oppilaiden kouluviihtyvyyttä, mutta vaikuttaa samalla tavalla opettajan omaan työssä viihtymiseen. Opettaja kokee toiminnallisen opetuksen onnistumisen kokemukset sekä oppilaissa näkyvän innostuksen palkitsevana asiana.

”eli selekiästihän se kyllä niinku auttaa sitä koulussa viihtymistä motivoitumista ja itellekki on paljo ihanampi olo sitte aina ku on saanu onnistummaan jonku ja lapset on innoissaan niin kyllähän se on hirveen palakihtevvaa itelleki” (LO-2lk-1, PRK 1).

Opettajan mukaan toiminnallinen opetus vaikuttaa oppilaiden kouluviihtyvyyteen positiivisesti ja kokee myös toiminnallisen opetuksen mukana vaihteluna omaan työhönsä.

”...kyllä se viihtyvyyteen vaikuttaa ja myöskin itelläkin että on vähä erilaisempaa touhua” (LO-4–6lk-16, PRK6).

Opettaja kokee, että toiminnallisessa työskentelyssä lisääntynyt oppilaiden oppimisen ilo vaikuttaa hänen omaankin motivaatioonsa positiivisesti. Opettajan näkemyksen mukaan silloin, kun opettaja on innostunut toiminnallisesta opettamisesta, niin se näkyy myös positiivisesti oppilaissa.

”...mun mielestä se vaikuttaa myös opettajaan että ehkä semmonen opettaminen enemmän motivoi jotenki tai siinä tulee semmonen enemmän oppimisen ilo jotenki näkyväksi [sittehä se taas heijastuu takasi toivottavasti siihe luokkaan] ja sitte jos opettajaki on niinku innokas tämmösestä opettamisesta niin kyllä se varmasti näkyy” (EO-12, PRK4).

Yhdessä tekeminen näyttäytyi opettajien mukaan oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta lisäävänä tekijänä. Toiminnallisen oppimisen avulla luodaan uusia vuorovaikutussuhteita ja opitaan toimimaan kaikkien kanssa. Toiminnallisessa opetuksessa myös koetaan sellaista sosiaalista kanssakäymistä, mitä normaalissa luokkatyöskentelyssä ei tapahdu.

”...hyvä juttu näissä toiminnallisissa, että tulee palijon semmosta keskinäistä tekemistä mitä luokassa tavallaan muuten ei tuu kynätehtävissä [sepä se] että

sun on pakko kattua ja koskia ja puhua ja sillai toisin ku normaali luokkatilanteessa” (LO-11k-6, PRK2).

Eräs opettaja koki toiminnallisen opetuksen lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä.

”...se on niille yhteinen kokemus seki, että se tuo semmosta että me ollaan kaikki yhdessä ja tehhään asioita yhdessä, hetki semmosta hellitystä ja irtautumista siitä jutusta” (LO-3-41k-10, PRK4).

Erään opettajan näkemyksen mukaan toiminnallisuuden avulla on helppo saada ryhmäytettyä oppilaat. Opettaja kokee, että toiminnallisuuden avulla hän pystyy muodostamaan helpommin ryhmä- ja parijakoja niin, että oppilaat työskentelevät myös muiden kuin oman vieruskaverin kanssa.

”mikä tohon toiminnallisuuteen myös liittyy on se et ainakin mitä ite on huomannu nii tän kautta on niinkö hirveen helppo saaha ryhmäytettyä sitä porukkaa että että ku sä pystyt tämän kautta tekemään niinkö ihan erilaisia ryhmäjakoja ja parijakoja ja semmosia että nousee ylös eikä sitte et sä oot aina vaan sen kans joka istuu siinä sun vieressä [mmm] että tota seki rajottaa tosi paljon että sitte ei tutustu sillä tavalla niihin toisiin” (LO-11k-4, PRK2).

Erään opettajan näkemyksen mukaan, ei ole oppilaille hyväksi, jos koulupäivän aikana koko ajan toimitaan ja ollaan vuorovaikutuksessa. Hän muistuttaa hiljaisen ja rauhallisen työskenteilyn tärkeydestä.

”...niille on paikkansa semmoselle hiljaselle työskentelylle ja rauhalliselle tekemiselle koska seki kuitenkin väsyttää jos koko päivän vaan toimii ja on vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja on sitä melua ja hälinää mitä luonnollisesti tulee tuommosessa toiminnallisessa tekemisessä että sitte on niitä tavallaan semmosia lepotaukoja korvillekin ja ärsykkeille” (LO-1-21k-9, PRK3).

Muutaman opettajan kommenteissa vuorovaikutus näyttäytyi myös hieman haasteellisena asiana. Kommenttien mukaan, toisaalta on hyvä, että lapset työskentelevät kaikkien kanssa. Toiminnallinen työskentely voi synnyttää oppilaisissa negatiivisia tunteita, kun osa oppilaista ei halua toimia muiden kuin omien kavereiden kanssa.

”...on niitä lapsia jotka tavallaan ahistuu että joudun olemaan sun pari tai ton pari tai olemaan semmosessa ryhmässä jossa ei ole yhtään niinku joudun keskustelemaan semmosen lapsen kanssa joka ei muuten minun kaveripiiriin kuulu” (LO-4–6lk-16, PRK6).

”...saattaa välillä olla vähän ongelmallisia jos tulee näitä oppilaita jotka ei saa paria ja sitten ne monesti haluaa olla että tytöt keskenään ja pojat keskenään niin sit siinä saattaa tulla vähän semmonen inhottava tilanne, mut sit tietenki sanoa aina että mee kolmanneksi johonkin mutta hoksaa että jos on jotakin semmosta että jotakin syrjitään niin se on huonoa” (LO-5–6lk-22, PRK8).

6.3 Toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttavat tekijät

Aineiston analyysi osoitti, että toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttavat merkittävästi opettajan ammattitaito, opetustapaan tottuminen sekä fyysinen tila. Selkeyttääksemme tulosten tarkastelua, käsittelemme seuraavaksi jokaisen toteuttamiseen vaikuttavan tekijän omassa alaluvussa.

6.3.1 Opettajan ammattitaito

Opettajien näkemysten mukaan toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttaa opettajan ammattitaidossa monet asiat. Näitä asioita ovat suunnittelu, opettajajohtoisuus, yksilöllisyyden huomioiminen, ryhmän tuntemus, kokemus ja taitotieto sekä kuormittavuus. Aineiston analyysi osoitti, että toiminnallisen työskentelyn toimivuuden kannalta suunnittelun merkitys korostuu. Opettajan näkemyksen mukaan on mahdollista, että toiminnallinen työskentely vaikuttaa työrauhaan huonontavasti, mutta silloin opettaja on suunnitellut tunnin huonosti. Hyvin suunniteltu toiminnallinen työskentely ei opettajien mukaan heikennä työrauhaa.

“...voishan se olla että se vaikuttais työrauhaan niinku huonontavastikki mutta sillon pitäis kyllä kattoo itseänsä peiliin että se on huonosti suunniteltu [niin] hyvin suunniteltu homma niin tota mulla on ainaki semmonen kokemus että ei missään nimessä [joo] huononna työrauhaa” (LO-2lk-1, PRK1).

Erään opettajan näkemyksen mukaan toiminnallisessa työskentelyssä työrauha säilyy sen takia hyvänä, että oppilaat saavat purkaa energiaa. Opettaja kokee kuitenkin, että toiminnallinen tekeminen tulee suunnitella etukäteen tarkasti, kun on paljon oppilaita ja liikettä.

“...työrauhaahan se ehkä tuo sillälaililla että jos siinä saa niinkö kunnolla purkaakki sitä energiaa että pienethän tarvii sitä että ne saa sitä energiaa purkaa mut se pitää olla niinkö hyvin tosi hyvin etukätteen mietitty että miten se niinkö toimii se koko porukkana ku että taas semmonen että koko porukka pannaan liikumaan jonnekki että ne juoksentellee vaikka käytävältä hakemassa jottain lapuja niin se ei iha ekalla ainakaan iha alussa ainakaan toimi että se vaatis aluksi ainaki vähä pienempää ryhmää että semmosia niinkö lisäharjotteita siihen” (LO-11k-4, PRK2).

Toiminnallisen työskentelyn sujuvuuden kannalta edellytyksenä opettaja näkee sen, että työskentely on strukturoitua ja suunniteltu hyvin. Silloin oppilaiden suhtautuminen on positiivista ja toiminnallisen tekemisen vaikutus työrauhaan positiivinen.

“...yleensä positiivisesti lapset suhtautuu ja se vaikuttaa työrauhaan yleensä positiivisesti mutta se vaatii hirveesti sitä strukturointia sitä suunnittelua...” (LO-51k-18, PRK7).

Liikettä hyödyntävän toiminnallisen työskentelyn toimivuuden ja työrauhan säilymisen kannalta toiminnallisuus on suunniteltava niin, että se liittyy olennaisesti siihen mitä ollaan oppimassa. Opettajan tulee suunnitella toiminnallisuudelle selkeä tavoite, jotta oppilaat eivät alkaisi häiritsemään muita. Erityisesti vilkkaan luokan kanssa toiminnallinen opetus on suunniteltava ennakkoon, jotta minimoidaan häiriökäyttäytyminen.

“mulla on ainakin aika vilkas porukka ja tota ne muutenki tahtoo hyppiä, hyppiä tuotanoinniä ympäri luokkaa ja tietenki häiritä toisia niin tavallaan niinkö sitä koitan että se liike olisi jotain hyödyllisempää kuin sellaista turhanpäivästä hyppimistä niinniin keksiä siihen oppimiseen liittyvää tai muuten sitten välipalana semmosta niinkö jotain jotain liikettä joka tota joka antaa niille luvan nousta ylös mutta ei sitte mennä automaattisesti häiritsemään muita tai keksitään jotain sijaistoimintaa niinniin se sinänsä niinkun sitten auttaa kun sitä on ennakkoon miettiny mitä sitä vois kaikkee tehdä” (LO-11k-5, PRK2).

Opettajat nostivat esiin kommentteissa myös oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen toimivan toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen vaikuttavana tekijänä. Opettajan on huomioitava se, että oppilaat ovat erilaisia. Jotkut oppilaista tarvitsevat koko ajan jonkinlaista liikkumista, samalla kun osa oppilaista häiriintyy jo pienestäkin liikkeestä luokassa.

”ite miettii just sitä ku oppilaat on erilaisia että ku joku on semmonen että ei malta pysyä pöksyisä ja koko ajan tarvis tavallaan sitä liikettä ja sitte siellä on joku semmonen että kuka häiriintyy liikkeestä... että se liikekki on semmonen mistä ei kuulu ääntä tai että se ei oo semmonen kuperkeikka tai iso liike että se ois semmosta hiljasta mutta kuitenkin tulis sitä liikettä, eikä ois koko ajan sitä trafikkia koska sitte vois olla että joku siitä häiriintyy koska se voi olla sitte että joku siitä häiriintyy pitää olla melekeen sermi näi välisä että sitä pittää niinkö miettiä, ei voi miettiä koko ryhmän kannalta vaa sielä on näitä erilaisia” (EO-12, PRK4).

Muutaman opettajan näkemyksen mukaan oppilasaines määrittelee paljon, minkälaista toiminnallista työskentelyä he käyttävät. On huomioitava oppilaiden yksilöllisten piirteiden lisäksi mahdolliset henkilökohtaiset rajoitteet, kun opettaja suunnittelee toiminnallista opetustaan.

”tuo mitä sää sanoit näistä erityislapsista jos puhutaan nii siinä on aina hoksaa-mista sitte ku osalla on isojaki rajotteita asioissa ja sitte ohjeitten ymmärtäminen että meillä on erityisryhmiä siellä tai mejän mukana siellä kaikessa toiminnassa käytännössä” (LO-3–4lk-10, PRK4).

”käytän, mutta vähän sen oppilasaineksen mukaan että osa on taas sitte semmo-sia että enemmän vaatii sitä rauhottamista kun nimenomaan semmosta aktiivista fyysistä toimintaa” (EO-12, PRK4).

Opettajan toiminta vaikuttaa keskeisesti siihen, miten toiminnallinen opetus onnistuu. Silloin, kun opettaja ohjaa toimintaa, säilyy työrauha hyvänä ja oppilaat ovat motivoituneita ja keskittyvät olennaiseen. On muistettava se, että joillakin oppilailla keskittyminen voi herpaantua vapaamuotoisemmassa työskentelyssä.

“No oikeestaan työrauhaan toiminnallisen opetuksen aikana niin mie olen kokenu sen että sillon ku opettaja ohjaa sitä toiminnallista opetusta niin se sujuu ihan hyvin se työrauha ja ne on motivoituneita tekemään ja keskittyvät siihen mutta jos sulla on vaikka useammanlaista toiminnallista opetusta niin siellä on aina niitä

lapsia jotka käyttävät sen ajan myöskin siihen että sitte ollaankin vapaammin ja menee hösseliksi ja höpötykseksi” (LO-4–6lk-16, PRK6).

Opettajien mukaan toimivan toiminnallisen opetuksen lähtökohtana on opettajajohtoisuus, jolloin opettajan on itse oltava koko ajan ohjaamassa toimintaa. Työrauhan ja lopputuloksen kannalta ryhmät ja parit tulee muodostaa opettajan toimesta.

“...mutta pääasiassa eiks työrauhassa ainakin mie oon kokenu et sillon pitää olla ite koko ajan ohjaamassa ja pitämässä suitsia et se pysyy se fokus siinä” (LO-4–6lk-16, PRK6).

”...sen työrauhan ja lopputuloksen kannalta niin aika paljon pittää sen ryhmien ja parin muodostuksen olla semmosta opettajajohtosta että niin” (LO-5lk-19, PRK7).

Muutama opettajista koki toiminnallisen opetuksen toteuttamisen kuormittavana, koska se vaatii paljon erilaisten materiaalien valmisteluja.

”mä ite vähä en sen takia monesti niistä tykkää ku ne aina vaatii ne tulostettavat aakkoskortit tai ne vaatii ne kymppikortit mitkä siellä on ja sittekö mää oon vähä semmonen että ne kymppikortit kaikille joo ei välttämättä että tota nii siis on hyviä en mä sitä sano mutta mää en taas tykkää että ne tavallaan sittoo johonki niinkö tiettyyn niinkö semmoset nappi ja semmoset on heleppoja” (LO-11k-4, PRK2).

“...osan oppilaitten kanssa se on että vaikka ne on laminoitu ne laput niin puolet on rityssä tai revitty tai muuta ja sitte se työ pitää kuitenkin tehdä joka tunnilla uuestaan että semmosta niinku materiaalia joka säilyy...” (LO-5lk-18, PRK7).

Erään opettajan näkemyksen mukaan osa opettajista ajattelee toiminnallisuuden olevan jotakin suurta ja paljon suunnittelua vaativaa, ja haluaakin muistuttaa, että asia ei ole näin. Toiminnallinen tekeminen voi olla pieniä hetkiä oppitunnin aikana, jolloin oppilaat pääsevät liikkumaan. Toiminnallinen työskentely ei aina vaadi isoja valmisteluja, vaikkakin hyvin suunniteltu toiminnallinen työskentely on monissa opettajien kommentteissa näyttäytynyt työrauhan ja toimivuuden kannalta tärkeänä asiana.

”joo ja ne on tosi pieniä juttuja, ne on vähän niinku tuolta liikunnan tunniltakin, kaikki nää pienet just jonku musiikin mukkaan liikkuminen tai pienet hipat tai jotku tommoset viestityyppiset tai niitähän niinku tai ne ei oo tai monesti tuntuu

sitte että vaikka ku meilläki puhutaan että osa aattelee että se toiminnallisuus tai se että oppitunneilla et se on jotaki niinku suurta ja vaatii kauheena niinku kaikkea suunnittelua mutta ei” (LO-1–2lk-8, PRK3).

Toiminnallisen opetuksen toteuttamista helpottaa opetettavan ryhmän tunteminen. Kun opettaja tuntee ryhmänsä oppilaat, niin hän tietää minkälaista toiminnallista tekemistä kannattaa hyödyntää. Opettaja myös tietää milloin toiminnallista opetusta kannattaa käyttää ja milloin ei.

“oikeestaan mulla on kolme ryhmää jotka mulla pääasiassa on, niin mä tiedän sen yhden ryhmän kans että mä otan ne alkuun tai loppuun ne touhut ja sitten sen yhden ryhmän kans voi ottaa millon vaan, että tietää sen porukan mille käy se homma...” (LO-4–6lk-16, PRK6).

“...riippuu varmasti ryhmästä että luokanope järjestämässä ope tietää varmasti omasa suunnilleen sillon ku on ollu jonku aikaa siinä että miten se toimii...” (LO-5lk-20, PRK7).

Opettajan näkemyksen mukaan kokemuksen myötä huomaa helpommin minkälaisen ryhmän kanssa toiminnallista työskentelyä pystyy toteuttamaan.

”...mitä enemmän vuosia tulee nii sitä enemmän niinkö alakaa hoksaan että minkälaisen porukan kans pystyy tekemään ja mitä pystyy” (LO-1lk-4, PRK2).

Eräs opettaja kertoi omien toimintatapojensa olevan niin juurtuneita, että sen takia ei monesti-kaan muista edes hyödyntää toiminnallista opetusta. Hän näkee positiivisena asiana sen, että oppilailta itsellään olisi mahdollisuus vaikuttaa siihen, milloin ja mitä toiminnallista työskentelyä tehdään.

”...täytyy kyllä sanoa ku ite oon sen verran vanhan koulukunnan käyny että on kyllä opettelussa se että juurtuu ne toimintatavat ja siksi mä aattelenki että mitä enemmän lapset pystyy vaikuttaa että millon tehhää ja mitä tehhää ja ne alakas sitä niinku hoksauttaan mulla ei oo sitä vastaan mittää mutta ku mä en vaa muista millää...” (LO-3–4lk-10, PRK4).

Toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen tarvitaan opettajalta tietämystä. Opettajan näkemyksen mukaan toiminnallisen opetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta itseltään taitotietoa opetusmenetelmän mahdollisuuksista.

”tää vaatii opettajalta niinkö semmosta ravistelua koko ajan että hei että nyt pitäis niinkö olla semmonen tietopankki koko ajan mielessä et hei tähän vois käyttää tätä ja vois tehdä tätä ja tätä” (LO-11k-4, PRK2).

6.3.2 Opetustapaan tottuminen

Toinen yläkategoria, jolla vastataan tutkimuskysymykseen kolme, on opetustapaan tottuminen. Tässä kategoriassa opetustavan toistuvuus on keskeisin alakategoria. Sillä tarkoitetaan toiminnallisen työskentelytavan toistuvaa käyttämistä oppilaiden kouluarjessa. Aineiston analyysi osoitti, että struktuurilla ja erilaisilla opetuskäytännöillä on merkitystä opetustavan tottumisessa. Toiminnalliseen työskentelyyn tottuminen vaikuttaa olennaisella tavalla työskentelyn sujuvuuteen sekä työrauhan säilymiseen.

Kun työskennellään toiminnallisesti ensimmäisiä kertoja, oppilaat vielä harjoittelevat sitä. Työrauha voi tällöin vielä häiriintyä. Kun oppilaat oppivat ja tottuvat toiminnalliseen työskentelyyn, niin häiriötilanteiden määrä vähenee huomattavasti.

”...ensimmäisillä kerroilla harjotellaan niin se vähän häiritsee sitä työrauhaa mutta sitte kun ne oppilaat oppii sen touhun niin se jotenkin tulee luonnollisena osana, ne ei enää, se ei enää häiritte niin paljon muita” (LO-1–21k-8, PRK3).

”...voi olla semmosia oppilaita joille tommonen toiminnallinen ei niinku että niiden pitää niinku oppia siihen toiminnallisuuteen (mm), että ensimmäisillä kerroilla mennee niinku ihan överiksi, ja niillä lähtee lapasesta” (LO-41k-14, PRK5).

Liikettä hyödyntävään toiminnalliseen työskentelyyn tottuminen vaikuttaa myös positiivisesti niin, että oppilaat ovat motivoituneempia työskentelemään. Kun toimintatavat ovat tulleet tutuiksi, niin vilkkaammatkin oppilaat jaksavat tehdä tehtäviä, kun tietävät, että kohta pääsevät liikkumaan palkinnoksi.

”...sitten ku tulee ne tavat toimia tutuiksi niin sittenhä ne on kyllä tosi motivoivia ja tuota niinnii kivoja ja ainaki sillee ja sitte ku meilläki on näitä vilkkaita sankareita niin kyllä määhän ainaki koen ja sitten niille, oikeen huomaa että ne pinnistellee

ja sitten jes että nyt voi lähtä tekemään sitten tuota niin niin vähän käyä niinku tuulettumassa ja liikkumassa niin sit jaksaa taas keskittyä” (LO-1–2lk-7, PRK3).

Opettajan näkemyksen mukaan myös hänen luokkansa käytänteet vaikuttavat siihen, miten toiminnallinen työskentely onnistuu. Kun oppilaat ovat tottuneita jo valmiiksi siihen, että luokassa tulee luonnollista liikettä, niin heidän keskittymisensä ei liikettä hyödyntävässäkään toiminnallisessa tekemisessä herpaannu.

”niin ja meillä varmaan se että meillä on oppilaat tottunu että siellä aina joku liikkuu, aina joku lähtee hakkeen pyyhekumia tai kynnä, ne ei niinku kiinnitä huomiota siihen että joku lähtee käymään jossakin” (LO-1–2lk-8, PRK3).

Eräs ensimmäisen luokan opettaja koki toiminnallisuuden toteuttamisen haasteellisena, koska oppilaille ei ole vielä siinä vaiheessa koulun käytänteet ja struktuuri tuttuja.

”...ykkösen alussa niin ihan siinä alussa niin sen toiminnallisuuden saaminen on aika haastavaa koska semmoset käytänteet ja se struktuuri ei vielä oo vielä ehkä siinä mukana että tota et se vaatii semmosta ne tietyt käytänteet että millä sitte saahaan niinkö tavallaan rauhotettuaki se tilanne...” (LO-1lk-4, PRK2).

Työrauha toiminnallisessa tekemisessä säilyy koko ajan paremmin, kun tehdään toiminnallisuutta toistuvasti. Toistojen kautta toiminta tulee oppilaille tutummaksi, jolloin oppimistilanteeseen sopimaton käyttäytyminen jää pois.

”joo ja on se nytku mulle tuli tämä ryhmä nyt syksyllä ku ollaan monta kertaa tehty erilaisia toiminnallisia juttuja niin koko ajan huomaa että se työrauha säilyy entistä pidempään...” (LO-5lk-19, PRK7).

”kyllä ja just se että varmaan se toleranssi tietyllä tavalla oppilaille kasvaa siihen sitten kun sitä tehhään toistuvasti ja pystyy tekemään niinku useammin että siitä tulee niinku tuttua niin se sitte jää se ylimääräinen mikä tahtoo olla se semmonen vohottaminen mikä tuohon kuuluu tietyllä tavalla aina joillaki ainaki aluksi niin sitte pois” (LO-5lk-20, PRK7).

Opettajien näkemyksen mukaan toiminnallisen työskentelyn jälkeen työrauhan säilyminen paranee, kun toiminnallinen tekeminen on tullut toistojen kautta oppilaille tutuksi. Ilman toistoja ja totuttautumista toiminnallinen työskentely ei ole sujuvaa, eikä työrauha toiminnallisen tekemisen jälkeenkään välttämättä palaudu.

”niimpä, mutta mää silti ainakin uskon tuohon että se työrauhaan toiminnallisen opetuksen jälkeen vaikuttaa positiivisesti siihen kun sitä on tarpeeksi kauan tehty...” (LO-5lk-20, PRK7).

”...tarvis semmosta niinku toistoja ja totuttautumistakin että jos sen tekkee yhtäkkiä niin siinä on äkkiä se riski että sit se niinku mennee ihan miten sattuu ja sitten sen jälkehen ei ees rauhotu se tilanne sitte” (LO-5lk-18, PRK7).

6.3.3 Fyysinen tila

Kolmas yläkategoria, jolla vastaamme tutkimuskysymykseen kolme on fyysisen tilan vaikutus. Aineiston analyysi osoitti, että tilan puute, oppilasmäärä ja opetustilojen eroavaisuudet vaikuttavat opetuksen toteuttamiseen. Toiminnallinen opettaminen vaatii opettajien mielestä enemmän tilaa, ja joskus sopivan tilan löytäminen on vaikeaa. Tilan puute vaikuttaa toiminnallisen opetuksen sisältöön.

”mullakin on aivan hirveästi oppilaita ja pulpetteja niin ei oo sitä tilla ja pikkunen luokka niin sitten on pakko ottaa just tuommosia yks kaks kolome ja kivi-paperi-sakset jotakin semmosia, että ne ei oo semmosia isompia välttämättä, vaan että pääsee paikaltaan ylös” (LO-4lk-15, PRK5).

”me tehää monesti tuntuu vähä että pienemmässä mittakaavassa iha just ton tilan takia, meillä on pieni koulu ja tuota mää oon eri rakennuksessa missä on vain 2 luokkaa öö liikuntasali on eri rakennuksessa sit se että lähtä lasten kans sinne nii se on aina vähä juttusa lähtä että tuota pyrkii sitte just nuo käytävätila mitä siinä nyt on se tila nii siinä” (LO-1lk-5, PRK2).

Tilan vaikutuksen näkökulmasta myös oppilasmäärällä on olennainen merkitys toiminnallisen opetuksen toteuttamiselle.

”joo jakotunneilla on helpompi että jos jakotunteja on niin sillon on ehottomasti helpompi käyttää pienemmällä porukalla” (LO-1lk-5, PRK2).

Luokassa, jossa toteutetaan yhteisopettajuutta ja oppilaita on paljon, toiminnallinen opetus on tilan vuoksi haasteellista.

”mää kokisin vielä sen että itellä kun on tosiaan se 46 ja 2 opettajaa ja monesti se tila ei välttämättä ehkä oo kaikista paras mahdollinen sille toiminnalliselle” (LO-11k-4, PRK2).

Käytettävä opetustila vaikuttaa jo itsessään olennaisesti siihen, miten paljon oppituntien aikana syntyy luonnollista liikettä, kun oppilaat siirtyvät ryhmittelyihin eri paikkoihin.

”...meillähän ei oo luokkahuoneita, siellä on niinko erilaiset ne tilat niin siellähän se liikettä tulee luonnollisestikin kun meillä kellään ei oo esimerkiksi omaa pulpettia niin nehän hakee kaikki kynät ja kumit yhteisistä paikoista niin se on muutenkin vähän semmosta liikkuvampaa kun ne oppilaat liikkuu eri ryhmittelyihin eri paikkoihin tekemään hommia, se on ehkä semmosta perinteistä luokkatyöskentelyä liikkuvampaa ollut se touhu siellä” (LO-1-21k-8, PRK3).

Opettajan kokemuksen mukaan heillä käytössä olevat avoimet oppimisympäristöt ovat olleet työrauhan kannalta haasteellisia, kun on käytössä vähän tilaa ja paljon oppilaita. Samasta syystä toiminnallisen opetuksen toteuttaminen tuntuu vaikealta, kun samaan aikaan samoissa tiloissa saatetaan tehdä esimerkiksi kokeita.

”mää taas työskentelen uudessa koulussa jossa on paljon avoimia oppimisympäristöjä ja sillä lailla meillä tehään paljon koulussa työtä sen etteen että meillä ylipäättään saatas ne oppitunnit piettyä sillain että kaikilla olis niinku rauha opiskella, meillä on suht pienet ne tilat missä ollaan vaikka meillä on semmonen iso oppimistori mutta ei siihenkää voi oikee mennä tämmöstä toiminnallista tekemään ku siinä on 9 muuta ryhmää ympärillä ja jokaisella oma oppimistila ja siellä voi olla koetta ja siellä voi olla aina mitä sattuu ja kuitenkin siellä on toistakymmentä opettajaa joista jokainen toimii omalla tyylillään niin se on ehkä näihin haasteisiin niinku sannoit niin meillä ainakin vaikeuttaa sitä” (LO-51k-20, PRK7).

Opettajan näkemyksen mukaan hänen on vaikea toteuttaa toiminnallista opetusta omassa luokkassaan, koska oppilaat ovat hyvin äänekkäitä ja rauhattomia. Oppilaat pitävät kyllä toiminnallisesta työskentelystä, mutta opettaja kokee, että se edellyttää heidän kanssaan erillistä, isompaa tilaa, jotta toiminnallinen työskentely pysyy hallinnassa ja kaikki oppilaat pystyvät keskittymään.

”...mulla on semmonen hyvin äänekes ja kohtuu rauhaton luokka, toisaalta ne tykkää hirveesti ku tehään jotaki mut sitte me tarvitaan vähä isompi tila ku se oma luokka, että se oma luokka ja ne nelijä seinää ku meillä on vanhanaikaset luokat niin se on liian pieni semmoseen isomman tai sanotaanko että tämmöset tilanteet sitte aika helposti aiheuttaa paljon melua ja sitten myöskin toiset parit voi vähän häiriintyä siitä, siellä on muutamia tosi isoäänisiä oppilaita ja sitte semmosia että ne ärsyttää toisia että jos oman parin kanssa pitäs toimia niin sitte ne saattaa pallolla heittää jotaki toista, mutta sitte kun on enemmän tillaa, jos voijaan esimerkiksi olla ulkona tai käyttää sitte jotaki käytävätillaa niin sitten tämmöset hommat toimii paljon paremmin...” (LO-5lk-19, PRK7).

Perinteisessä pulpettityöskentelyssä työskentelyn aloittaminen on nopeampaa kuin toiminnallisessa työskentelyssä, koska käytettävä tila on erilainen.

”...oikeastaan siinä menee enemmän aikaa siihen että ne saapi tekemään sitä toiminnallista opetusta että se ei ole sitä vapaata hösläys aikaa, että jos vaikka sulla esimerkiksi pulpetissa olevaa työskentelyä niin sää saat ne nopeammin työn alkuun kun sitte toiminnallisessa opetuksessa että kun se tila on erinlainen ja muuta” (LO-4–6lk-16, PRK6).

Erään opettajan kokemuksen mukaan toiminnallinen tekeminen on hyödyllisempää silloin, kun on käytettävissä erillinen tila, minne opettaja voi valmiiksi järjestää materiaalit valmiiksi.

“...joo mie oon kokenu semmosia tavallaan että jos sulla on liikuntasali tilana, että sun ei tarvi luokassa sitä alkaa niinkö järjestelemään, mie pystyn helposti viemään ne lapset sinne liikuntasaliin ja mulla on siellä jotku laput valmiina tai joku touhu valmiina jonka ne tekevät, niin se on parempi kuin se että sulla on hajautettuna se eri pisteisiin tai että ensin sä alat luokassa järjestelemään paikkoja...” (LO-4–6lk-16, PRK6).

7 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikutuksista luokan työrauhaan ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Pohdimme tässä luvussa tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, jonka jälkeen tarkastelemme tutkimustuloksia ja lopuksi teemme johtopäätöksiä opettajien näkemyksistä.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tekemisessä nousee aina lukusia isoja ja pieniä kysymyksiä, joihin ei ole aina olemassa yhtä oikeaa vastausta. Monen kysymyksen kohdalla tutkijan on itse ratkaistava, miten hänen tulee toimia. Tutkimuksen eettisten kysymyksen haasteellisuuden tiedostaminen ohjaa tutkijaa kohti luotettavan tutkimuksen toteutusta. (Eskola & Suoranta, 1999, 52.) Kuula (2011, luku ”etiikka ja tieteenarvot”) toteaa myös, että ratkaisujen tekemisessä tutkijaa auttaa lakien ja normien tunteminen, mutta lopulta ratkaisut tulee tehdä itse. Nauhoitusten litterointivaiheessa halusimme määritellä, miten tarkasti litteroimme aineiston. Mietimme yhdessä oman linjauksemme litterointiin ja päädyimme siihen, että jokaista epäolennaista muminaa tai täytesanaa ei tarvitse kirjoittaa ylös. Haastatteluaineiston luotettavuutta heikentää se, jos litterointi ei noudata samoja sääntöjä aineiston alusta loppuun saakka, jonka huomioimme mielestämme hyvin (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185).

Tutkimuksen reliabelius voidaan määritellä erään näkemyksen mukaan niin, että tulos on luotettava, mikäli kaksi tutkijaa päätyvät samanlaiseen tulokseen tutkittavasta asiasta tai henkilöstä. On hyvin epätodennäköistä, että kaksi tutkijaa oman taustansa ja kokemustensa perusteella päätyisivät täysin samanlaiseen tulkintaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 186.) Aineistoa analysoidessa huomasimme, että yhteistyö kahden tutkijan välillä parantaa tulkintojen luotettavuutta. Kun teimme tulkintoja haastateltavien näkemyksistä, olimme monesti siinä tilanteessa, että käsitimme opettajien kommentteja hieman eri tavoin. Tällöin pureuduimme mielestämme tarkemmin opettajien näkemyksiin, kun meitä oli kaksi tulkitsemassa niitä. Halusimme päästä konsensukseen siitä, mitä opettajat kommentteissaan tarkoittivat. Tuomi & Sarajärvi (2018, luku 6.4) kertovat, että aineiston luokittelussa luotettavuutta parantaa kahden luokittelijan käyttäminen, jolloin tosin voi olla ongelmallista saada ulkopuolinen luokittelija avuksi, koska aineiston analyysi vie niin paljon aikaa. Meillä tosin tätä ongelmaa ei ollut, kun teimme tutkimuksen yhdessä.

Suojanen (1982) esittelee tutkimuksen eettiset ongelmakohdat seuraavien teemojen mukaan: tutkimuslupaan liittyvät kohdat, aineistonkeruun ongelmat, miten tutkimuskohdetta tutkija käyttää hyväkseen, tutkijan osallistuminen sekä tutkimuksen tiedottaminen. Tutkijan pitää saada tutkimukseen lupa, sekä viranomaisilta, että tutkittavilta. (Suojaanen, 1982, 70–72.) Oppimista liikkumalla -hankkeen puitteissa viranomaisluvut olivat jo kunnossa, mutta pyysimme kirjalliset tutkimusluvut (liite 1) opettajilta vielä ennen keskusteluiden nauhoittamista. Aineistonkeruuseen ei saa liittyä esimerkiksi salaa nauhoittamista. Tutkimuskohteen hyväksikäyttöä voi myös tapahtua joidenkin tutkijoiden toimesta, mikä näyttäytyy tutkimuksen kannalta eettisesti ongelmallisena. (Suojaanen, 1982, 70–72.)

Tutkijan vaikuttaminen tutkimusyhteisön osallistumiseen voi näyttäytyä myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta haasteellisena (Suojaanen, 1982, 70–72). Emme vaikuttaneet itse tutkijoina millään tavalla opettajien osallistumiseen. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta voisi pohtia sitä, onko opettajien valikoituminen Oppimista liikkumalla -hankkeen koulutukseen vaikuttanut jollakin tavalla tutkimuksemme tuloksiin. Hankkeen puitteissa järjestetty täydennyskoulutus oli opettajille vapaaehtoinen. Tällöin voidaan pohtia sitä, olivatko tutkittavien opettajien näkemykset toiminnallisesta opetuksesta valmiiksi jo positiivissävytteisiä. Toisaalta rehtori on voinut esittää, ketkä opettajat osallistuvat juuri kyseiseen koulutustapahtumaan. Tulosten luonnetta voisi pohtia lisää, jos olisi tiedossa, miten koulutustapahtumaan osallistuneet opettajat olivat valikoituneet.

Aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että täydennyskoulutukseen osallistuneilla opettajilla oli pääsääntöisesti kokemusta toiminnallisesta opettamisesta hyvin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään jollekin ilmiölle tai tapahtumalle, sitä mahdollisimman hyvin kuvaava teoreettinen tulkinta. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että osallistujat, joilta aineisto kerätään, olisivat mahdollisimman tietoisia tutkittavasta asiasta ja heillä olisi siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.4.)

Tutkija ei saa luovuttaa tutkimustarkoituksessa kerättyä aineistoa päätöksentekoon, mikä koskettaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkimusaineiston käytön eettisyyteen liittyy olennaisesti se, että haastatteluun osallistuneet henkilöt eivät ole tunnistettavissa. Haastateltavien henkilöiden tiedoista ei saa puhua, eikä niistä saa kirjoittaa ilman heidän erillistä lupaansa. (Kuula & Tiitinen, 2010, 450.) Aineiston analyysivaiheessa otimme tämän asian vakavasti ja halusimme käsitellä opettajien antamia näkemyksiä täysin anonyymisti. Tutkimuksen luotetta-

vuutta parantaa se, että haastatteluun osallistuvilla henkilöillä kerrotaan aineiston keruun tarkoitus ja heille kerrotaan, miten aineistoa käytetään ja analysoidaan (Kuula & Tiitinen, 2010, 450). Kerroimme haastatteluun osallistuvilla opettajille, että käsittelemme aineistoa täysin anonymisti ja pelkästään me tutkijat pääsemme käsiin aineistoon. Kerroimme myös haastateltaville tutkimuksemme tarkoituksen ja sen, miten olemme päätyneet tutkimaan kyseistä aihetta.

Kuula & Tiitinen (2010, 450) muistuttavat tutkijaa, että aineistonkerääminen tulee valmistella etukäteen niin, että haastatteluun osallistuvilla kerrotaan haastattelutilanteessa aineiston jatkokäyttöön ja arkistointiin liittyvät asiat. Kerroimme haastattelutilanteessa, että äänityksiä käytämme pelkästään aineiston litterointia varten, minkä jälkeen nauhoitukset hävitetään. Osa opettajista häiritsi käyttämämme varaäänilaitteet, GoPro-kamerat, jolloin muistutimme siitä, että ne ovat ainoastaan varalla eivätkä ne kuvaa heitä lainkaan.

Tutkijan ja tutkittavan välinen riippuvuussuhde heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä riippuvuussuhde saattaa vaikuttaa siihen osallistuuko tutkittava tietojen antamiseen täysin vapaaehtoisesti (Eskola & Suoranta, 1999, 55). Tutkittavista opettajista ainoastaan yksi (n=23) oli meille tutkijoille jollakin tapaa tuttu, joten voidaan sanoa, että tutkijan ja tutkittavan välinen riippuvuussuhde ei vaikuttanut siihen, osallistuiko opettajat vapaaehtoisesti aineistonkeruuseen. Koulutuksessa, missä aineiston keräsimme, oli yksi opettaja, joka ei halunnut osallistua haastattelutilanteeseen. Kunnioitimme hänen päätöstään, eikä hän osallistunut haastattelutilanteeseen lainkaan.

7.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimustuloksemme osoittivat, että toiminnallinen opetus vaikuttaa hyvin yksilöllisesti oppilaiden käyttäytymiseen. Pääasiassa liike toiminnallisen opetuksen aikana ja sen jälkeen rauhoitti oppilaita ja auttoi heitä keskittymään paremmin. Aineiston analyysi osoitti, että liike aiheutti joillekin oppilaille rauhattomuutta ja toiminnan jälkeen työrauhan saaminen oli haastavaa. Tutkimustulosten mukaan oppilaiden välillä on eroja siinä, miten he toimivat toiminnallisen opetuksen aikana. Osa oppilaista tekee tunnollisesti kaiken, kun osalla on vaikea keskittyä olennaiseen. Häiriökäyttäytymistä toiminnallisen opetuksen aikana ei juurikaan tapahtunut tai ne eivät olleet laadultaan pahoja. Kantomaan ym. (2018, 27) mukaan koulupäivän aikainen liikunta vaikuttaa positiivisella tavalla keskittymiseen, käyttäytymiseen ja viihtymiseen koulussa, jotka ovat oppimisen kannalta tärkeitä edellytyksiä. Tutkimuksemme tuloksien mukaan toiminnallisessa työskentelyssä syntyy ääntä ja hälinää luokkaan luonnollisena osana sitä. Opettajat,

jotka kokivat ääntä syntyvän, eivät kuitenkaan kokeneet toiminnallisen työskentelyn heikentävän luokan työrauhaa.

Tutkimustulosten mukaan toiminnallinen opetus lisää oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Toiminnallisessa opetuksessa oppilaissa näkyy hyväntuulisuus, positiivinen asenne ja tekemisen meininki. Tulosten mukaan toiminnallisen oppimisen avulla oppilaat ovat motivoituneempia työskentelemään ja oppimaan. Tämä näyttäytyi myös opettajien omaa motivaatiota ja hyvinvointia parantava asiana. Airan & Kämpin (2017) mukaan koulupäivän aikainen liikkuminen edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja työrauhaa. Vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen näyttäytyivät opettajien kommentteissa oppilaiden kouluviihtyvyyttä lisäävänä tekijänä toiminnallisessa opetuksessa. Lewin korostaa ryhmän jäsenten vuorovaikutuksen ja oppimisen yhteyttä. Hänen mukaansa oppiminen ryhmässä on tehokkainta silloin, kun jäsenet toimivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja he refleктоivat yhdessä keskinäisiä kokemuksia. (Öystilä, 2003, 38–39.)

Opettajien mukaan toiminnallisessa työskentelyssä oppilaat ovat enemmän vuorovaikutuksessa keskenään ja työskentelevät yhdessä enemmän kuin perinteisessä pulpettityöskentelyssä. Toiminnallinen opetus opettaa oppilaita myös laajentamaan vuorovaikutussuhteita omien kaverisuhteidensa ulkopuolelle. Tulosten mukaan toiminnallinen opetus lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaille ja sen avulla on helppoa ryhmäyttää oppilaita. Ulmasen (2017) mukaan oppilaan kiinnostumista koulutyöhön on tietoisesti tuettava, jotta heistä tulisi aktiivisia oman opiskelunsa toimijoita. Tässä keskeisessä asemassa on vuorovaikutuksen tukeminen, mikä tukee oppilaan osallisuutta ja antaa kouluyhteisöön kuulumisen kokemuksia. (Ulmanen, 2017.) Toiminnallisen opetuksen vuorovaikutteisuus näyttäytyy myönteisenä asiana, mutta voi olla joillekin oppilaille myös oppimisen paikka, jota ei pidä nähdä kielteisenä asiana, vaikka se saattaa aiheuttaa haasteellisia tilanteita. Muutaman opettajan näkemyksen mukaan vahva vuorovaikutteisuus saattaa aiheuttaa haasteita, jos luokassa on oppilaita, jotka eivät halua työskennellä tiettyjen oppilaiden kanssa lainkaan.

Tutkimuksemme mukaan liikettä hyödyntävä toiminnallinen osuus vaikutti oppilaiden käyttäytymiseen positiivisesti. Kun oppitunti alkoi liikettä hyödyntävällä toiminnallisella osuudella, oli oppilaiden keskittyminen parempaa. Tutkimuksemme mukaan voidaan todeta, että liikettä hyödyntävä toiminnallinen osuus innostaa oppilaita tekemään tehtäviä enemmän. Opettaja voi käyttää liikettä myös motivaatiokeinona, sillä oppilaiden motivoituminen on selkeästi parempaa, kun he pääsevät välillä liikkumaan tehtävien tekemisen aikana. Vuorinen (2001) kertoo,

että opettajan kannattaa panostaa ryhmänsä aktivointiin, sillä se vahvistaa oppilaiden motivaatiota. Motivoitunut oppilasryhmä puolestaan sitoutuu purkamaan aktiivinnista saadun energian ahkeraan työskentelyyn. (Vuorinen, 2001, 53.) Tulosten mukaan toiminnallinen tekeminen rauhoittaa oppilaita, sillä he pääsevät liikkumaan ja purkamaan energiaa sen avulla. Myös oppilaita, joilla on taipumusta häiriökäyttäytymiseen, toiminnallinen opetus rauhoittaa.

Toiminnallisen opetuksen vaikutukset luokan työrauhaan ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen ovat positiivisia silloin, kun toiminnallinen opetus on onnistuneesti toteutettu. Toiminnallisen opetuksen onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttavat opettajien näkemysten mukaan olennaisesti opettajan ammattitaito, opetustapaan tottuminen sekä fyysinen tila. Työrauhan säilymisen kannalta olennaisin asia oli toiminnalliseen työskentelytapaan tottuminen. Luostarinen & Peltomaa (2016) kertovat toiminnan sujuvuuden kannalta olevan tärkeää, että oppilaat ovat kyseiseen tekemiseen rutinoituneita ja toiminnan perustana ovat automatisoituneet tottumukset. Mikäli tiettyyn toimintaan ei ole rutiinia, niin joka kerta sitä joudutaan opettelemaan alusta. Rutiinien avulla normaalin kouluarjen toiminnot, sekä tiedonkäsittely on nopeampaa. (Luostarinen & Peltomaa, 2016, luku 7.)

Kolmannen tutkimuskysymyksen tuloksia tarkastellessa voidaan todeta, että niistä tuli tutkimuksemme keskeisimmät tulokset. Opetustapaan tottuminen on tutkimuksemme mukaan toiminnallisen työskentelyn onnistuneen toteutuksen yksi kulmakivistä. Tulosten mukaan oppilaiden tottuessa toiminnalliseen työskentelyyn, häiriötilanteiden määrä vähenee huomattavasti. Kun toiminnallista työskentelyä tehdään toistuvasti, säilyy työrauha koko ajan paremmin toiminnallisen opetuksen aikana. Toistuvuuden avulla työrauhan palautuminen toiminnallisen työskentelyn jälkeen on myös parempaa. Opetustapaan tottuminen vaikuttaa myönteisesti myös oppilaiden motivoitumiseen. Opettajien näkemysten mukaan myös vilkkaammat oppilaat jaksavat keskittyä paremmin, kun toiminnallinen opetustyyli on tuttu. Toiminnallinen opetus on varsin uusi toimintamalli suomalaisessa opetusjärjestelmässä. Uusiin toimintamalleihin tottuminen vie aikansa niin opettajilla kuin oppilailakin. Jehkosen & Nurmen (2019) mukaan uusissa tilanteissa, jotka poikkeavat totutusta, yksilöllä ei ole vielä opittua toimintamallia, jolloin tahdonalaisella tarkkaavuudella on suuri merkitys toiminnan suuntaamisessa olennaiseen. Kun toiminta automatisoituu, myös vaatimukset tahdonalaiselle tarkkaavuudelle vähenevät. Automaattisesti tapahtuvaan tarkkaavuuteen liittyy olennaisesti ympäristön tarjoamiin ärsykkeisiin ja toimintoihin tottuminen eli habituaatio. Habituaatiolla on iso merkitys rutiininomaisissa, opituissa toimintamalleissa. (Jehkonen & Nurmi, 2019, 71.)

Toinen kulmakivi tutkimuksemme mukaan toiminnallisen opetuksen onnistuneen toteutuksen kannalta on opettajan ammattitaito. Merkittävin asia opettajan ammattitaidossa toiminnan onnistumisen kannalta oli tutkimustulosten mukaan suunnittelun merkitys. Jantunen & Haapaniemi (2013, 310) ovat tässä asiassa samalla linjalla, kun he sanovat toiminnallisen opetuksen vaativan pääsääntöisesti selkeän rakenteen, eli oppilaiden tulee tietää mitä tehdään ja millä tavalla. Silloin, kun toiminnallinen työskentely on suunniteltu hyvin, se ei heikennä työrauhaa lainkaan. Toiminnallisen opetuksen suunnittelu ja strukturoiminen parantavat oppilaiden suhtautumista siihen, mikä vaikuttaa myös työrauhaan myönteisesti. Tutkimuksemme mukaan toiminnallinen työskentely on sujuvampaa ja työrauha säilyy paremmin, kun opettaja on suunnitellut sille selkeät tavoitteet ja toiminta liittyy olennaisesti siihen, mitä ollaan oppimassa. Hyvin suunniteltu ja oppilaille pohjustettu toiminta tempaa oppilaat mukaansa ja alkaa toimia, vaikka oppilaat aluksi riehaantuivatkin, kun toiminnallinen osuus käynnistyy (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 309). Tutkimuksemme mukaan opettajan ammattitaitoon liittyy olennaisesti oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen. Tulosten mukaan oppilaiden poikkeavuus toisistaan tulee ottaa huomioon, kun opettaja suunnittelee toiminnallisen opetuksen toteuttamista.

Tuloksissa osa opettajista koki toiminnallisen työskentelyn käyttämisen kuormittavaksi, koska se vaatii paljon erilaisten materiaalien valmisteluja. Toisaalta erään opettajan näkemyksen mukaan moni ajattelee toiminnallisen opetuksen olevan vaativaa ja vaikeaa. Eräs opettaja kuitenkin muistuttaa, että toiminnallinen tekeminen ei monestikaan vaadi isoja valmisteluja, vaan se voi olla esimerkiksi pieni toiminnallinen hetki oppitunnin aikana. Tulosten mukaan toiminnallinen opetus vaatii myös opettajalta tietotaitoa, jotta sitä voidaan toteuttaa.

Tutkimuksemme mukaan opetettavan ryhmän tunteminen helpottaa huomattavasti toiminnallisen työskentelyn suunnittelua ja toteutusta. Kun opettaja tuntee oppilaiden erityispiirteet, on hänen helpompi suunnitella työskentely niin, että se on sujuvaa. Ryhmän tuntemus auttaa myös suunnittelemaan toiminnallisen työskentelyn sellaiseen ajankohtaan, jolloin sitä on järkevää toteuttaa. Kokemuksen myötä on myös helpompaa huomata, minkälaisen ryhmän kanssa toiminnallinen työskentely milloinkin onnistuu. Jantunen & Haapaniemi (2013, 309) kertovat, että tilanteessa, jossa oppilailta on ensin edellytetty keskittymistä, toiminnallinen harjoitus onnistuu hyvin, mikäli keskittymisen jakso ei ole vienyt liikaa voimia.

Toiminnallisen työskentelyn onnistuneeseen toteuttamiseen vaikuttaa tutkimuksemme tulosten mukaan myös käytettävissä oleva fyysinen tila. Opettajat näkivät, että toiminnallinen työskentely vaatii enemmän tilaa, kuin perinteinen pulpettityöskentely. Tilan puute koetaan tuloksien

mukaan toiminnallista opetusta rajoittavana ja sen sisältöä ohjaavana tekijänä. Opettajien näkemyksissä käytettävissä olevaan fyysiseen tilaan liittyi olennaisena osana oppilasmäärä. Kun oppilaita on paljon, voi tilan puutteen takia toiminnallinen työskentely olla haasteellista, kun taas pienemmän oppilasmäärän kanssa sitä on helpompi toteuttaa. Tutkimuksemme tuloksissa avoimet oppimisympäristöt näyttäytyivät haasteellisina toiminnallisen opetuksen toteuttamisen kannalta, koska tilaa on vähän ja oppilaita on paljon. Liikettä hyödyntävää toiminnallista opetusta ei välttämättä haluta toteuttaa, kun samoissa tiloissa voi olla opetusta, joka vaatii rauhallisen ympäristön. Äänekkään ja rauhottoman oppilasryhmän kanssa toiminnallista opetusta koetaan olevan helpompi järjestää erillisessä tilassa. Käytettävissä oleva erillinen tila näyttäytyy myös hyödyllisempänä kuin oma luokka, koska opettaja voi järjestää materiaalit sinne valmiiksi.

7.3 Johtopäätökset

Tarkastelemme tuloksia myös vertaillen eri luokka-asteen opettajien näkemyksiä. Tuloksista on havaittavissa, että alkuopettajat painottivat hieman eri teemoja kuin alakoulun ylempien vuosiluokkien opettajat. Alkuopetuksen opettajat painottivat suunnittelua selkeästi enemmän toiminnallisen työskentelyn onnistuneen toteutuksen kannalta merkittäväksi asiaksi. Puolestaan isompien oppilaiden opettajat korostivat selkeästi alkuopettajia enemmän opettajajohtoisuutta toiminnallisen työskentelyn onnistuneen toteutuksen kannalta. Kun toiminta on opettajajohtoista ja ohjattua, opettajien näkemysten mukaan työrauha säilyy hyvänä ja oppilaat ovat motivoituneempia. Oppilaiden keskittyminen ja rauhoittuminen olivat jokaisen luokka-asteen opettajien näkemyksissä pääsääntöisesti hyvää toiminnallisen työskentelyn aikana ja sen jälkeen.

Koulukäytänteiden oppiminen ja opetuksen struktuuri olivat kaksi asiaa, jotka painoutuivat alkuopetuksen opettajien kommentoissa toiminnallista työskentelyä edellyttävinä tekijöinä. Opettajien näkemysten mukaan toiminnallista työskentelyä ei kannata toteuttaa ennen kuin oppilaat ovat oppineet, miten koulussa tulee olla ja käyttäytyä. Isompien oppilaiden opettajat eivät puhuneet tästä asiasta lainkaan, sillä koulukäytänteiden oppiminen painottuu alkuopetuksen aikaan. Työrauhan palautuminen liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen jälkeen on tutkimuksemme mukaan parempaa alkuopetuksen oppilaille. Opettajien näkemysten mukaan häiriökäyttäytymistä toiminnallisen työskentelyn jälkeen on alkuopetuksen oppilaille vähemmän. Tulosten mukaan näyttää siltä, että alkuopetuksen ylempien vuosiluokkien oppilaille toimin-

nalliseen työskentelyyn tottuminen on merkittävämpi asia toiminnallisuuden sujuvuuden kannalta, kuin alkuopetuksen oppilaille. Tässä yhteydessä voidaan pohtia sitä, että isommilla oppilaille toiminnallinen työskentely on kokonaan uusi toimintamalli, kun taas alkuopetuksen oppilaat ovat oppineet toiminnallisen työskentelyn käytänteet jo koulu-uransa alussa.

Alkuopetuksen opettajien näkemyksissä korostuivat toiminnallisen työskentelyn ahkeruutta ja mielekkyyttä lisäävä piirre selkeästi enemmän, kuin isompien oppilaiden opettajien kommentissa. Tutkimuksemme tuloksien mukaan näyttää siltä, että alkuopetuksen oppilaat innostuvat helpommin liikettä hyödyntävästä toiminnallisesta työskentelystä, kuin alakoulun ylempien vuosiluokkien oppilaat. Liikettä hyödyntävä toiminnallinen tekeminen näyttäytyi kuitenkin jokaisella luokka-asteella mielekkyyttä lisäävänä tekijänä. Liikkuva koulu -hankkeen puitteissa tehdyn tutkimuksen mukaan koulutyypistä riippumatta liikunnan lisääminen koulupäivään paransi selkeästi oppilaiden kouluviihtyvyyttä (Kämpö ym., 2013, 45). Kämpö ym. (2015) mukaan 98% alakoulun opettajista oli joko täysin samaa mieltä tai samaa mieltä siitä, että liikkuminen koulupäivän aikana edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä.

Tutkimustulostemme mukaan oli nähtävissä eroavaisuuksia eri luokka-asteiden opettajien näkemyksissä, kun selvitimme heidän kokemuksiaan toiminnallisesta opettamisesta. Koemme, että yksi mielenkiintoinen ja tärkeä näkökulma, jota toiminnallista opetusta käsittelevissä tutkimuksissa tulisi tutkia vielä enemmän, on eri luokka-asteiden väliset erot toiminnallista opetusta toteutettaessa. Tutkimuksemme yksi tuloksista oli, että opetustapaan totumisella on suuri merkitys siihen, miten toiminnallinen opetus onnistuu. Opettajien näkemysten mukaan tämä on selkeästi merkittävä asia ja sen merkitys korostui etenkin ala-asteen ylempien luokkien opettajien näkemyksissä. Koemme, että työtapaan totumisen näkökulma toiminnallista opettamista koskevaan tutkimukseen kaipaisi jatkotutkimusta. Aihetta olisi tärkeä tutkia jo senkin perusteella, että moni opettaja kokee toiminnallisen opetuksen työrauhan kannalta heikentäväksi asiaksi, eikä sitä välttämättä uskalleta toteuttaa sen takia. Toiminnallinen työskentely ei mones- tikaan ensimmäisillä kerroilla ole sujuvaa, mutta sille ei pitäisi antaa liikaa painoarvoa. Eräs opettaja kertoi osuvasti, että toiminnallinen työskentely alkaa sujua, kun sitä on harjoiteltu monta kertaa.

Opettajien näkemysten mukaan toiminnallinen opetus aiheuttaa jonkin verran kuormitusta siitä, miten sitä tulisi toteuttaa ja riittävätkö opettajan taidot ja aika suunnitella toiminnallista opetusta. Osa opettajista kertoi, että joko he itse tai jotkut heidän kollegoistaan ajattelevat toimin-

nallisen opetuksen olevan jotakin suurta ja paljon aikaa vievää. Näihin ennakkokäsityksiin voidaan vaikuttaa täydennyskoulutuksen avulla, sekä lisäämällä toiminnallisen opetuksen käsitteilyä opettajankoulutuksen oppisisältöihin. Jonkin verran esimerkiksi matematiikan didaktiikan kursseilla perehdytään siihen, miten matematiikkaa voidaan opettaa toiminnallisesti, mutta koemme, että toiminnallinen opetus jää kuitenkin kokonaisuudessaan vähäiseksi opettajankoulutuksessa. Myös harjoittelujaksoilla olisi hyvä, jos toiminnallisen opetuksen toteuttamista vaadittaisiin enemmän. Nämä asiat olisivat yksi ratkaisu siihen, miten opettajien ammattitaitoa voidaan tukea toiminnallisen opetuksen osalta.

Lähteet

- Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Aira, A. & Kämppi, K. (toim.) 2017. *Kohti aktiivisempia ja viihtyisämpiä koulupäiviä*. Liikkuva koulu -ohjelman väliraportti 1.8.2015–31.12.2016. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 329.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Donnelly, J.E., Hillman, C.H., Castelli, D., Jennifer L., Lee, S. & Tomporowski, P. 2016. *Physical activity, Fitness, Cognitive Function and Academic Achievement in Children: A Systematic Review*. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 48:6, 1197-1222.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. *Miksi häiritset minua: 2. osa, Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. uud. painos). Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Goh, T. L., Hannon, J. C., Webster, C. A. & Podlog, L. 2017. Classroom teachers' experiences implementing a movement integration program: Barriers, facilitators and continuance. *Teaching and Teacher Education* 66: 88-95.
- Gordon, T. 1999. *Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa*. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- 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*, 98-103.

- Haapala, H. 2017. *Finnish Schools on the Move: Students' physical activity and school-related social factors*. LIKES Research Reports on Physical Activity and Health 336. The Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. *How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment*. Scandinavian Journal of Educational Research, 133–150.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hanhivaara, P. 2006. *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun*. Nuorisotutkimus 3/2006, 29–38.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen Unicef: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Heinonen, O., Kantomaa, M., Karvinen, J., Laakso, L., Lähdesmäki, L., Pekkarinen, H., Stigman, S., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Vasankari, T. & Mäenpää, P. 2008. Suositukset. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry, 16–31.
- Helamaa, O. 2008. *”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”*. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Howie, E., Schatz, J. & Pate, R. 2015. *Acute effects of classroom exercise breaks on executive function and math performance: A Dose-Response Study*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 86:3.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Husu, P., Sievänen, H., Tokola, K., Suni, J., Vähä-Ypyä, H., Mänttari, A. & Vasankari, T. 2018. *Suomalaisten objektiivisesti mitattu fyysinen aktiivisuus, paikallaanolo ja fyysinen kunto*. UKK-instituutti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:30.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. (toim.) 2016. *Eriäinen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.
- Janhunen, K. 2013. *Kouluhyvinvointi Nuorten Tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jehkonen, M. & Nurmi, L. 2019. Tarkkaavuuden häiriöt ja neglect-oire eli huomiotta jääminen. Teoksessa Jehkonen, M., Saunamäki, T. & Hokkanen, L. (toim.) 2019. *Klininen neuropsykologia*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 70–84.
- Jones, V. & Jones, L. 2007. *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and problem solving*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Jäger, K., Schmidt, M., Conzelmann, A. & Roebbers, C.M. 2014. *Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children*. Frontiers in psychology vol 5.

- Kaisla, M. & Välimaa, R. 2009. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa Jeronen, E., Välimaa, R., Tyrväinen, H. & Maijala, H. (toim.) 2009. *Terveystietoa oppimaan ja opettamaan*. Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino, 95–110.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2018. *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus.
- Karvinen, J. 2008. Suositusten toteuttaminen. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille*. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry, 32–42.
- Kiilakoski, T. 2012. *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana*. Tilannekatsaus marraskuu 2012. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–140.
- Knudsen, L., Bredahl, T, Skovgaard, T. & Frydensbjerg, N. 2019. *Identification of Usable Ways to Support and "Scaffold" Danish Schoolteachers in the Integration of Classroom-based Physical Activity: Results from a Qualitative Study*. Scandinavian Journal of Educational Research.
- Kokko, S. & Martin, L. (toim.) 2018. *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU -tutkimuksen tuloksia 2018*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. (4. Tark. P.). Helsinki: Otava.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kämppi, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J. & Tammelin, T. 2013. *Viihtyvyyttä ja työrauhaa: Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämisestä koulussa*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Kämppi, K., Laine, K. & Tammelin, T. 2015. *Liikkuminen ja viihtyminen koulussa. Liikkuvien koulujen henkilökunnan kokemuksia. Tutkimustiivistelmä*. LIKES –tutkimuskeskus.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) 2007. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. *Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Manninen, S. 2018. *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Laadullisen tutkimuksen perusteet (2. tark. p.)*. Helsinki: International Methelp.
- Nevalainen, V. 2016. Psykologinen osaaminen koulun kehittämisessä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–297.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto. No 85.
- Opetushallitus. 2015. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raney, M., Henriksen, A., Minton, S. & Lyncn, T.J. 2017. *Impact of short duration health & science energizers in the elementary school classroom*. Cogent Education, 4:1.
- Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. American Psychologist 55:1, 68-78.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin?: Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsingin yliopisto: Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Sajaniemi, N. 2016. Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt – digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) 2016. *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–56.
- Salmela-Aro, K. 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.

- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. 2012. *The Schoolwork Engagement Inventory*. European Journal of Psychological Assessment, 28(1), 60–67.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. (3. uud. p.). Juva: PS-Kustannus.
- Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78–100.
- Suojanen, P. 1982. *Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät*. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere.
- Syväoja, H. 2014. Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children. LIKES-Research Reports on Sport and Health 292. Jyväskylä: LIKES- Research Reports on Sport and Health.
- Tammelin, T., Kulmala, J., Hakonen, H. & Kallio, J. 2015. *Koulu liikuttaa ja istuttaa. Liikkuva koulu –tutkimuksen tuloksia 2010–2015*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Tian, L., Chu, S. & Huebner, S. 2016. *The Chain of Relationships Among Gratitude, Prosocial Behavior and Elementary School Students' School Satisfaction: The Role of School Affect*. Child Indicators Research 9(2), 515–532.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. uud. painos.) Helsinki: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulmanen, S. 2017. *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampere University Press.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vazou, S. & Skrade, M. 2016. *Intervention integrating physical activity with math: Math performance, perceived competence and need satisfaction*. International Journal of Sport and Exercise Psychology 15:5, 508-522.
- Venkula, J. 1994. *Tiedon suhde toimintaan*. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia Osa I. Helsinki: Yliopistopaino.
- Viikari, M. 2014. *Toiminnallinen oppiminen alakoulussa*. Valo-julkaisusarja 2/2014. Helsinki: Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio.
- Vuorinen, I. 2001. *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Naantali: Resurssi.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä: kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 27–76.

Liite 1 Tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Ajankohta 11.-14.2.2019

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

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

Yhteistyöstä kiittäen

Susanna Takalo, Oulun yliopisto, p.

Niina Loukkola, Oulun yliopisto, p.

Tutkimuslupa

Kerättyä aineistoa saa käyttää tutkimustarkoitukseen.

Pvm

Paikka

Allekirjoitus

Nimen selvennys _____

Liite 2 Pienryhmäkeskustelun keskustelurunko

Pienryhmäkeskustelu

Palauta mieleen joku käyttämäsi onnistunut liikettä hyödyntävä toiminnallinen työtapa.

1. Miten koet liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikuttavan luokan

a) työrauhaan toiminnallisen opetuksen aikana?

b) työrauhaan toiminnallisen opetuksen jälkeen?

c) häiriötilanteiden määrään/laatuun?

2. Miten koet liikettä hyödyntävän toiminnallisen opetuksen vaikuttavan oppilaiden luokassa viihtymiseen?

3. Miten kehittäisit Liikkuva koulu -toimintaa omassa koulussasi?