

**”JOSKUS OLI MUKAVAA, JOSKUS ÄRSYTTI” -
Viidesluokkalaisten tunnekokemuksia liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla
opetustunneilla**

Jaakko Halla

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Halla, J. 2017. ”JOSKUS OLI MUKAVAA; JOSKUS ÄRSYTTI” – Viidesluokkalaisten tunnekokemuksia liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla opetustunneilla. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 59 s., (6 liitettä)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, että miten Ollaan ihmisiksi – hankkeen tavoitteet ilmentyvät oppilaiden kirjoitelmista sekä millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla opetustunneilla. Samalla selvitettiin, että miten tuntien liikunnallisuus näyttäytyy oppilaiden kirjoitelmissa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineistona on käytetty oppilaiden kerronnallisia ainekirjoitelmia, jonka aiheena oli ”tunteeni liikunnallisella ITU-tunnilla.” Kirjoittelman kirjoittamisen apuna käytettiin kehyskertomusta sekä teemallisia apukysymyksiä. Ainekirjoittelman kirjoittaminen oli integroitu äidinkielen opintoihin. Aineisto koostuu 37 kirjoitelmasta ja se on kerätty keväällä 2016. Tutkimusaineisto on analysoitu teemoittelun, kvantifiointin sekä sisällön erittelyn avulla. Aineistoa on kuvattu määrällisesti taulukoinnin avulla.

Oppilaat kirjoittivat kirjoittelman tunnekokemuksistaan liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla opetustunneilla. Tunnit liittyivät Jämsän kaupungin perusopetuspalveluiden Ollaan ihmisiksi –hankkeeseen, jonka tarkoituksena oli tukea koulujen toimintakulttuurin muutosta erilaisuuden hyväksymiseen, toisten kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen sekä kunkin oppilaan omien vahvuuksien löytämiseen. Tuntien keskiössä olivat toiminnallinen opetus sekä oppilaiden omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen.

Tämä pro gradu tutkimus osoittaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen keskittynyt opetus edesauttaa erilaisuuden hyväksymistä, auttaa oppilaita kunnioittamaan toisia ja toimimaan ryhmässä sekä mahdollistaa omien vahvuuksien löytämistä. Tutkimus osoittaa myös, että toiminnallinen opetus herättää oppilaissa niin positiivisia, mutta myös negatiivisia tunteita. Syyt tunteiden syntymiselle ovat moninaiset. Oppilaiden näkökulmasta katsottuna liikunnallisuus opetuksessa näyttäytyy pelkästään positiivisena asiana.

Asiasanat: Tunne, tunnekokemus, tunnetaidot, toiminnallinen opetus, liikunnallisuus, laadullinen tutkimus

ABSTRACT

Halla, J. 2017. "Sometimes it was fun, sometimes it was annoying" - Emotional experiences of fifth-graders during functional lessons with physical activities. Department of Sport Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 59 pp, 6 appendices.

The aim of this research was to find out how the objectives of Ollaan ihmisiksi –project showed in the essays written by students and what kind of emotional experiences the students had during functional lessons with physical activities. The research also studied in what way the physical activities of the lessons appeared in the essays written by the students.

The research was conducted as a qualitative case study and the research material consisted of narrative essays written by students whose essay topic was "My emotions during the ITU-lesson with physical activity". A frame story and some thematic help questions were used to support the essay writing. The essay writing was integrated in Finnish lessons. The research material consists of 37 essays, which were collected during spring 2016. The research material has been analyzed by thematising, quantifying and content specification. The quantitative description of the material has been made by using charts.

The students wrote an essay about their emotional experiences during functional lessons with physical activities. The lessons were a part of Ollaan ihmisiksi –project carried out by the City of Jämsä basic education services. The aim of that project was to support schools to change their ways of accepting difference, respecting and listening to others and finding the own strengths of each student. Functional teaching and developing the emotional and communication skills of the students were central to the lessons.

This master's thesis proves that teaching which concentrates on developing emotional and communication skills helps accepting difference, helps the students to respect others and to work in groups and makes it possible for them to find their own strengths. The thesis also shows that functional teaching arouses both positive and negative feelings in students. The reasons for these feelings are manifold. From the students' point of view physical activities in teaching prove to be solely a positive matter.

Key words: emotions, emotional experiences, emotional skills, functional teaching, physical activity, qualitative research

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUNTEET	4
2.1 Tunteiden historiaa	4
2.2 Tunnekäsitteen määrittelyä.....	5
2.3 Tunneprosessi	6
2.3.1 Automaattiset ja tiedostamattomat tunnereaktiot	6
2.3.2 Tunnekokemukset eli tunteet.....	7
2.4 Tunteiden havaitseminen sekä nimeäminen	8
2.5 Tunteet ja muisti	10
3 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN.....	11
3.1 Lähtökohtia.....	11
3.2 Erilaisia näkökulmia	12
3.3 Toiminnallisen oppimisen ominaispiirteet	14
3.3.1 Toiminta.....	14
3.3.2 Reflektio	15
3.4 Roolit toiminnallisessa oppimisessa.....	15
3.4.1 Ryhmä.....	16
3.4.2 Oppilas.....	18
3.4.3 Opettaja.....	19
3.5 Liikuntalähtöisyys opetuksessa	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22

4.1	Tutkimuksen viitekehys ja tarkoitus.....	22
4.2	Ollaan ihmisiksi –hanke ja toiminnallinen opetus.....	23
4.3	Tutkimuksen kohdejoukko	26
4.4	Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto	26
4.5	Aineiston analysointi ja tulkinta.....	29
4.6	Esiymmärrys ja tutkijan kaksoisrooli	31
5	TULOKSET.....	34
5.1	Miten hankkeen tavoitteet toteutuivat oppilaiden kirjoitelmissa? - <i>"Hyvä tiimi, autoimme ja kannustimme toisiamme."</i>	34
5.2	Millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla tunneilla? - <i>"Kun teimme geometrisiä kuvioita, tunteeni olivat iloiset ja samalla jännittynyt, kun ei tiennyt, minkälainen kuvio tulisi."</i>	35
5.3	Miten liikunnallisuus näkyy oppilaiden kirjoitelmissa? - <i>"Ulkoleikit olivat parasta itussa, koska saatiin raikasta ilmaa ja liikuttua."</i>	40
6	POHDINTA.....	42
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	44
6.2	Tutkimuksen kriittisyys ja jatkotutkimusehdotukset.....	45
	LÄHTEET	48
	LIITTEET.....	55

1 JOHDANTO

Tunteet kuuluvat elämäämme kaiken aikaa (Nummenmaa 2010). Tunteet rikastuttavat elämäämme ja ne edistävät keskittymistä, muistamista sekä oppimista (Kokkonen 2010, 11-12). Tunteet ovat ohjelmoitu meihin synnynnäisesti ja niillä tarkoitetaan tunnistettavaa sekä nimettyä kokemusta (Turunen, 2004, 160). Tunnetaidoilla tarkoitetaan omien tunteiden tunnistamista, niiden ilmaisemista sekä säätelyä ja kyvykkyyttä asettua toisen ihmisen asemaan (Kokkonen & Siponen 2006, 195). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan tunnetaitojen harjoittelu on nostettu koulun yleisiin tavoitteisiin laaja-alaisena osaamisena (Opetushallitus 2014) ja tämä on aiheuttanut uusia haasteita niin opetushenkilöstölle kuin opetuksen suunnitteluunkin. Mielestäni oppilas tulisi opetuksessa huomioida kokonaisuutena ja sen tulisi kehittää oppilaiden osaamista monipuolisesti.

Lukuvuonna 2015-2016 Jämsän kaupungin perusopetuspalveluilla toimi Ollaan ihmisiksi -hanke, jonka tavoitteena oli tukea ja edes auttaa koulujen toimintakulttuurin muutosta erilaisuuden hyväksymiseen, toisten kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen sekä kunkin oppilaan omien vahvuuksien löytämiseen. Nämä tavoitteet suuntasivat hankkeen toiminnan suunnittelua. Lisäksi keskeisiksi aiheiksi nousivat toiminnallinen opetus sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu.

Muodostin työparini kanssa Jämsän alueelle kolme erilaista toimintamallia. Alakoululle kehitelimme tuntikokonaisuuden, jota kutsuimme ITU -tunneiksi. Keskeistä näillä tunneilla oli aktiivinen tekeminen, kokeminen ja ajatusten jakaminen koko luokan kesken. Keskeisenä opetussisältönä näillä tunneilla käytimme Suomen mielenterveysseuran mielenterveys voimaksi -kirjaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti vuonna 2016 alle kouluikäisten lasten liikuntasuosituksiksi kolme tuntia fyysistä aktiivisuutta päivittäin (OKM 2016, 13). Kouluikäisten vastaava liikuntasuositus on 1-2 tuntia päivittäin (Ahonen, Kannas, Laakso, Lintunen, Sääkslahti & Telama 2008, 18). Näiden suositusten täyttymisestä ollaan yleisesti huolissaan, ja niin olen

minäkin. Ajattelen, että aktiivinen opetus ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö voisi edesauttaa oppilaita pääsemään näihin liikuntasuosituksiin.

Tämän Pro Gradu –tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli laadullisin tutkimusmenetelmin selvittää, miten Ollaan ihmisiksi -hankkeelle asetetut tavoitteet toteutuivat oppilaiden kirjoittamissa kirjoitelmissa. Yleisesti hankkeen kannalta oli tärkeää saada tietoa siitä, että oliko hankkeessa käyttämämme menetelmät oikeita tavoitellessamme hankkeelle asetettuja tavoitteita? Samalla voimme pohtia myös, että soveltuuko toiminnalliset opetusmenetelmät hankkeen tavoitteiden saavuttamiseen? Miten voimme hyödyntää tuloksia koulun päivittäisessä arjessa?

Toiseksi tutkimuksessa halusin selvittää, että millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikuntaa sisältävillä toiminnallisen opetuksen tunneilla. Aikaisempien tutkimustulosten pohjalta toiminnallinen opetus on oppilasta motivoiva tapa oppia, se lisää oppimista aktiivisuutta, oppilaat ovat henkisesti läsnä opetuksessa ja se parantaa luokan yhteishenkeä. Toiminnallisen opetuksen aiheuttamista tunteista ei vielä kumminkaan löydy tutkimustietoa. Millaisia tunnekokemuksia toiminta aiheuttaa ja mitkä asiat näitä tunteita aiheuttaa? Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi toiminnan suunnittelussa. Jos toiminnallinen opetus aiheuttaa positiivisia tunteita, voisiko se olla positiivinen asia esimerkiksi oppimiselle tai voisiko se lisätä oppilaan koulumotivaatiota? Entäs jos toiminta aiheuttaakin negatiivisia tunteita? Voiko opetuksessa aiheutuneet negatiiviset tunteet lisätä oppilaille turhaa stressiä selviytyäkseen opetuksesta?

Kolmanneksi tutkimuksessa halusin selvittää, että miten liikunnallisuus näyttäytyy oppilaiden kirjoitelmissa ja miten oppilaat kokevat liikuntaa sisältävän opetuksen. Tutkimuksen tekemisen taustalla vaikuttaa myös liikuntapedagogin näkökulma. Olen huolissani lasten liikkumattomuudesta sekä siitä, että osa oppilaista ei liiku liikuntasuosittelun suosittelemaa määrää. Katson, että liikuntaa sisältävä tuntiopetus on yksi mahdollisuus lisätä oppilaiden aktiivisuutta koulupäivän aikana ja näin ollen lisätä oppilaiden yleistä hyvinvointia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että liikunta herättää voimakkaita kokemuksia ja tästä syystä on tärkeää tutkia, että kokevatko oppilaat liikunnan positiivisena vai negatiivisena asiana? Jos oppilaat kokevat

sen opetuksessa negatiivisena asiana, niin on hyvä pohtia, että miten liikuntaa lisätään koulu-
päivään, jotta liikuntasuosituksen määrä täyttyy?

2 TUNTEET

Tässä luvussa käsitellään tunteen historiaa yleisesti sekä avataan tunnesanan käsitettä. Luvussa kerrotaan sekä avataan tunneprosessin eri vaiheista sekä käsitteistöä. Luvun loppuosiossa käsitellään tunteiden nimeämistä perustunteiden kautta ja nostetaan esille, mitkä seikat vaikuttavat tunteiden havaitsemiseen. Viimeinen osa tarkastelee tunnepätevyyden kehitystä lapsuuden eri vaiheissa.

2.1 Tunteiden historiaa

Tunteiden juuret ulottuvat aina antiikin ajattelijoihin Platoniin sekä Aristoteleen. Heidän pohdintojen mukaan ihmisen tunne-elämä on rakennettu tekemään ihminen tietoiseksi itsestään. (Puolimatka 2011, 23.) Järki on tullut esiin kauan jälkeen tunteiden (Pietiäinen 2005, 15).

Tunteet pitivät esi-isämme hengissä. Ennen muinoin esi-isät kohtasivat monenlaisia vaaroja ja selvitäkseen heidän tuli pysyä pois petoeläinten reviiriltä sekä heidän piti tunnistaa myrkylliset ruoka-aineet. Nykyään voimme puhua erilaisista jokapäiväisistä haasteista. Esimerkiksi haasteisiin kuuluu toimiminen isoissa ryhmissä sekä meidän on kyettävä välttämään ja ratkomaan sosiaalisissa tilanteissa syntyneitä erimielisyyksiä. (Nummenmaa 2010, 12.)

Olemme tunteiden ympäröimiä kaiken aikaa ja ne ovat välttämättömiä, jotta selviämme jokapäiväisestä elämästä sekä sosiaalisista tilanteista toisten kanssa. Ympärillämme tapahtuu tilanteita kaiken aikaa, joskus säikähdämme yllättävän tilanteen sattuessa, joskus ihastelemme kaunista auringonlaskua ja joskus purskahdamme itkuun läheisen ihmisen loukkaantumisen takia. Nämä kaikki saavat meissä eri asteisia tunnereaktioita aikaiseksi. Reaktiot vaihtelevat ilosta vihaan, surusta rakastumiseen ja näitä reaktioita kutsumme yleisesti tunteiksi. Tunteiden keskeisimpänä tehtävänä onkin hyvinvointimme edistäminen. (Nummenmaan 2010, 11,17.) Tunteet rikastuttavat elämäämme ja pistävät meidät hakeutumaan hyvinvointimme kannalta miellyttäviin paikkoihin sekä sellaisten asioiden äärelle, jotka saavat meissä hyvää oloa aikaiseksi. Pelon, hermostuneisuuden ja epävarmuuden tunteet ovat merkkejä hyvinvointiamme uhkaavasta vaarasta. (Kokkonen 2010, 11.)

Tunteita on pidetty subjektiivisina, henkilökohtaisina sekä vaikeasti määriteltynä asioina. Epämääräisyydestä johtuen ne ovat olleet tutkimattomia pitkän aikaa. Tehtyjen tutkimusten ansiosta tiedetään, että tunteet muodostuvat järjestelmällisesti aivoissamme sekä kehossamme, ja niitä voidaan tutkia yhtä tarkasti, kuin muitakin kehon toimintoja. (Nummenmaa 2010, 15.) Voidaan ajatella, että sydämen sykkeen kohoaminen, hengityksen kiihtyminen ja kämmenien tai kainaloiden hikoaminen ovat merkkejä tunteiden aiheuttamista fysiologisista muutoksista kehossamme. (Kokkonen 2010; Nummenmaa 2010; Goleman 2003.)

2.2 Tunne­käsitteen määrittelyä

Tunteet liikuttavat meitä konkreettisesti. Emootio eli tunne sana tulee latinankielen sanoista *motere* ja *emotere*. Nämä sanat tarkoittavat liikuttamista sekä pois­päin liikkumista. Näin saamme kuvauksen siitä, että emootiot eli tunteet saavat meidän konkreettisesti toimimaan sekä liikkumaan ja näin toimivat myös motivaation alkulähteenä. (Goleman 2003, 23; Nummenmaa 2010, 13; Jalovaara 2006, 41.) Tunnesana on merkitykseltään laaja, koska esimerkiksi englanninkielen sanat ”feeling”, ”emotion” ja ”affect” ovat kaikki käännettävissä tunteeksi (Jokinen, Venäläinen, Vähämäki 2015, 18). Emootiosta sekä tunteesta puhutaan toistensa synonyymeinä. Näiden sanojen ero on lähinnä tieteellinen ja arkikielessä ne tarkoittavat samaa asiaa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 152.)

Pietiäinen (2013, 30) määrittelee tunnesanan niin, että tunteella tarkoitetaan ihmisen sisällä tapahtunutta kehollista kokemusta ja ihminen uskaltaa kohdata nämä tunteensa sekä hän nimeää ne. Tunne kohdentuu johonkin ja on näin ollen intentionaalinen.

Tunne on lyhytaikainen sekä intensiivinen tila ja se tulee erottaa tunnetilasta tai mielialasta. Tunteet eivät myöskään ole luonteen­piirteitä, kuten ujous tai vilkkaus. Tunnetilalla on kesto, voimakkuus, ja sisältö. Tunnetilan kokija pystyy itse havaitsemaan sisäisen tilansa muutokset. Pitkittynyttä tunnetilaa kutsutaan mielialaksi. Mielialalle ei löydy yksittäistä syytä. Ne ovat taustalla ja voi olla esimerkiksi jostakin asiasta ärtynyt, kunnes tapahtuman seurauksena tunne pulpahtaa pintaan kimpaantumisena. (Helkama ym. 1998, 165; Hyypä 1997, 47; Kekkonen 2001, 30-31.) Turunen (2004, 160) pelkistää tunne käsitteen kokemukseksi, joka on tunnistettavissa sekä nimettävissä.

Affektia pidetään tunnetilan yläkäsitteenä. Affektin sisällä tunnetila jaetaan kahteen osaan, jotka ovat emootio sekä tunnekokemus eli tunne. Emootiota pidetään automaattisena, biologisesti määräytyneenä ja ne ovat kokonaan tiedostamattomia tai esitietoisia tunnereaktioita. Emootio ilmenee yleisesti tunneprosessin alkupäässä, kun jotakin on ihmisen ympärillä tapahtunut. (Kokkonen 2010, 14.)

2.3 Tunneprosessi

Tunneprosessia voidaan ajatella jananana tai jatkumona, johon liittyy ainakin kolme eri vaihetta ja nämä vaiheet linkittyvät toisiinsa hyvinkin tiiviisti. Prosessi alkaa tilanteesta tai tapahtumasta, joka tapahtuu ympärillämme. Tämän jälkeen ihminen kokee biologisesti määräytyneitä, automaattisia tunnereaktioita, jonka jälkeen tunneprosessi etenee vaiheeseen, jossa ihminen tulee tietoiseksi tunnetilastaan sekä tunteen aiheuttajasta. Tätä viimeistä vaihetta kutsutaan tunnekokemukseksi, joita kutsumme tunteiksi. (Nummenmaa 2010, 16.) Nummenmaa (2010, 21) jatkaa, että tutkijat ovat yrittäneet selvittää sitä, että aiheuttaako tunnekokemukset automaattiset keholliset tunnereaktiot vai keholliset reaktiot tietoisesta tunnekokemuksesta. Hän siis kysyy, missä järjestyksessä tunneprosessi etenee?

2.3.1 Automaattiset ja tiedostamattomat tunnereaktiot

Perttula (2006, 124) määrittelee, että tunteiden muodostuminen ei tarvitse kieltä eikä käsitteitä. Tunteet elävät siinä hetkessä missä ihminen on. Ne ovat kokemuksia, jotka havainnollistavat ihmiselle hänen suhdettaan ympärillään tapahtuviin muutoksiin niin välittöminä kuin mahdollista. Ensimmäinen kokemus ihmisen sekä ympärillään tapahtuneen asian välillä on tunne. (Perttula 2006, 124.)

Tunneprosessin alussa olevat automaattiset tunnereaktiot voivat olla hyvinkin välittömiä, tiedostamattomia sekä vaikeasti kuvailtavia kokemuksia (Kokkonen 2010, 15). Nummenmaan (2010, 16) mielestä automaattiset tunnereaktiot syntyvät mielessämme sekä kehossamme ilman, että pystymme niihin vaikuttamaan. Emme siis edes välttämättä tiedosta mikä aiheuttaa tunnereaktion. Automaattiset tunnereaktiot valmistavat mieltämme sekä kehoamme kohtaamaan meihin kohdistuvan haasteen.

Automaattiset tunnereaktiot aiheuttavat aivotoiminnan muutoksia, kehon toiminnan muutoksia, käyttäytymisen muutoksia sekä saa meissä aikaan erilaisia tunneilmauksia (Nummenmaa 2010, 16). Goleman (2003, 23) on listannut tutkijoiden löytämiä tunteisiin liittyviä fysiologia reaktioita, joita he ovat löytäneet kuvantamismenetelmillä. Esimerkiksi suuttuessa ihmisen käsiin virtaa lisää verta, syke kiihtyy ja adrenaliini virtaa kehossa. Pelko reaktion alkaessa ihmisen isoihin lihaksiin virtaa lisää verta erityisesti jalkoihin, jotta pakeneminen on mahdollista. Onnellisuus ei lisää kehon toimintoja, mutta saa kehon rentoutumaan sekä antaa tarmoa ja virkeyttä. Rakkaus aiheuttaa parasympaattista aktivoitumista, joka aiheuttaa rauhaa sekä levollisuutta. Hämmennys taas saa aikaan kulmakarvojen kohoamisen ja inho reaktiosta ihminen nyrpistää nenää ja ylähuuli menee mutrulle. Suru lamaannuttaa ihmistä. Vaikka meissä tapahtuu tiedostamattomia tunnereaktioita, kulttuuri sekä kokemus muokkaavat sitä, miten suureleisesti tunteet osoitetaan tai piilotetaan. (Goleman 2003, 23.)

Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen (2013) ovat tutkineet tunteiden esiintymistä ihmiskehossa. Tutkimusryhmä havaitsi, että tunteet aiheuttivat keskenään erilaisia kehollisia tuntemuksia. Tutkijat havaittiin myös, että keholliset tunteet olivat samanlaisia kulttuurista toiseen näin ollen tunteet määräytyvät meille biologisesti. (Nummenmaa ym. 2013.)

2.3.2 Tunnekokemukset eli tunteet

Tunneprosessin lopputuotteena on tietoinen tunnekokemus. Tällöin tiedämme, että mielesämme tai kehossamme on tapahtunut merkittävä muutos. Tietoinen tunnekokemus on pieni osa tunneprosessia, mutta se on sitäkin tärkeämpi. (Nummenmaa 2010, 18.) Jalovaaran (2006, 19) mukaan lapsuudessa koetut tunnekokemukset vaikuttavat aivojen tunneratojen muotoutumiseen ja sekä niiden toimintaan. Hän lisää, että lapsen persoonallisuus kehittyy näiden kokemusten pohjalta ja, että toistuvat sekä voimakkaat tunnekokemukset jättävät pysyvät jäljet. Nummenmaa (2010, 18) kuvaa pelkoesimerkillä mitä tämä käytännössä tarkoittaa. Pelko reaktio saa kehomme valmistautumaan pakenemiseen, mutta kun tiedostamme, että meitä pelottaa pystymme suunnittelemaan, miten tässä pelottavassa tilanteessa toimimme. Tietoinen tunnereaktio tehostaa automaattista tunnereaktiota, tässä esimerkissä siis pelkoreaktiota. (Nummenmaa 2010, 18.)

Meissä tuntuva asia alkaa kehomme ja mieleemme muutoksella, joka aiheutuu kehomme ulkopuolisesta tapahtumasta. Samalla tämä tilan muutos aiheuttaa sisällä kehossamme, jonkin muutoksen. Mieleemme reagoi tähän kehon sisäiseen muutokseen. Näin ollen tietoinen kehontuntemus on mielen reaktio muuttuneeseen tilanteeseen. (Nummenmaa 2010, 19.) Havaitsemisen jälkeen tunne tarvitsee nimen, joka antaa tunteelle sisällön sekä sen, mitä tunteelle pitää tehdä ja miten sitä tulee käsitellä. Tunteen nimeäminen mahdollistaa sen, että ihminen ymmärtää mikä tunne on ja mistä se johtuu. Samalla asian ratkaiseminen helpottuu. Tunteiden tunnistaminen sekä nimeäminen voivat olla jollekin ihmisille vaikeaa. Ihminen voi esimerkiksi suojella itseään syyttämällä muita. (Keltikangas-Järvinen 2000, 218-219.)

2.4 Tunteiden havaitseminen sekä nimeäminen

Goleman (2003, 341-342) on määritellyt perustunteita, jotka ovat viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys, inho ja häpeä. Nummenmaa (2010, 36) vuorostaan pitää perustunteina mielihyvää (iloa), pelkoa, vihaa, inhoa sekä surua. Pietiäinen (2013, 78.) nostaa työnsä kautta esille tulleet perustunteiksi pelon, vihan, syyllisyyden sekä häpeän. Hänelle esimerkiksi suru ei ole perustunne, koska hänen mukaansa surun taakse kätkeytyy paljon muita tunteita. Nummenmaa (2010, 85) korostaakin, että perustunteet ovat kulttuurista vapaat ja perustunteisiin liittyvät kasvoniilmeet ovat tunnistettavissa kaikkialla maailmassa.

Kulttuurilla sekä kasvatuksella on vaikutusta siihen, miten ihminen oppii havaitsemaan tunteitaan (Keltikangas-Järvinen 2000, 217). Turusen (2004, 160) mukaan, jokaisella ihmisellä on perustunteet tai ainakin niiden aihiot. Se, miten yksilö käyttää tunne-elämäänsä vaihtelee yksilöiden välillä. Hän lisää, että yksilöiden yksilöllisyys sekä tunne-elämästä kerätyt kokemukset vaikuttavat yksilön tunne-elämän käyttöön. Nummenmaan (2010, 34-35) näkee asian niin, että pelkät perustunteet eivät riitä kuvaamaan ihmisen monipuolista tunnemaailmaa vaan kulttuuri opettaa ilmaisemaan paljon monimutkaisempia tunteita, kuten häpeää tai nolostumista.

Jotta ihminen voi kokea tunteita täytyy hänen ymmärtää niiden merkityksiä. Esimerkiksi ilon tunne edellyttää tietoa arvokkaan asian kokemisesta tai saavuttamisesta. Syyllisyyden tunne vaatii tietoa, että on tehnyt jotakin väärin. Kun ihmiselle selviää minkä tyyppisestä ilon aiheesta tai syyllisyyden aiheuttajasta oli kysymys, tunne voimistuu, laimentuu tai häviää kokonaan. (Puolimatka 2010, 73.)

Tunnetaitoihin liittyviä käsitteitä on laajalti, mutta keskeisimpänä käsitteinä pidetään Saarnin (1990) emotionaalinen pätevyys sekä Mayerin & Saloveyn (1997) tunneälyn käsitteitä (Kokkonen & Klemola 2013, 205). Tunnetaidoilla tarkoitetaan omien tunteiden tunnistamista, niiden ilmaisemista sekä säätelyä ja kyvykkyyttä asettua toisen ihmisen asemaan (Kokkonen & Siponen 2006, 195). Kokkonen (2005, 68) korostaa, että tunnetaidot ovat taitoja, joita voi harjoitella. Ne liittyvät vahvasti jokaisen omaan ja tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Tunnetaitoja pystyy harjoitella ilman sosiaalista kontaktia. On selvää, että riittävä tietous omista tunteista auttaa myös ymmärtämään toisten tunteita. (Kokkonen 2005, 69.) Ollaan ihmisiksi –hankkeen toiminta perustui tunne ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun, keskittyen oppilaiden omien tunnetaitojen harjoitteluun.

Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, Knox (2009) ovat käsitelleet artikkelissaan ihmisen tunnepätevyyden kehittymistä eri ikävaiheissa. Ihmisen tunnepätevyys alkaa kehittymään heti syntymän jälkeen. Imeväisiän kehitysvaiheessa lapsi alkaa ilmaisemaan perustunteitaan. Tunteiden säätelyssä lapsi tarvitsee paljon vanhempien apua, mutta osaa jotenkin itsenäisesti rauhoittua. Toisessa kehitysvaiheessa eli taaperoiässä lapsi alkaa ilmaisemaan sosiaalisia tunteita, kuten häpeää, empatiaa sekä syyllisyyttä. Hän alkaa myös mieltämään tunteet hyviksi ja huonoiksi. Tunteiden itsenäinen säätely lisääntyy. Kolmas vaihe on päiväkotivaihe, jossa lapsi alkaa ilmaisemaan eri tunteiden sekoituksia. Lapsi ymmärtää tilanteet, joissa perustunteet ilmenemään sekä pystyy nimeämään nämä. Lapsen itsenäinen tunteiden säätelytaito lisääntyy. Alakouluiässä lapsi alkaa käyttämään itsenäisiä mielen sisäisiä strategioita ja taitoja tunteiden säätelyssä. Lapselle kehittyy tietoisuus useammasta tunteesta samaa ihmistä kohtaan. Viides vaihe on varhaisuoruus, jolloin nuorelle on kehittynyt paljon taitoa kokea sekä ilmaista tunteitaan. Hänellä on sivistynyttä ymmärrystä tunteiden näkökulmista ja hänellä on jo laajentunut määrä tunteiden säätelyn menetelmiä. (Denham ym. 2009.)

Ulpu Siponen (2005) on pro gradu –tutkimuksessaan tutkinut tunnetaitojen kehittymistä tunnetaitoihin keskittyneessä projektissa viidesluokkalaisilla peruskoulun oppilailta. Tutkimus osoittaa, että projekti luontoinen opetus kehittää oppilaiden tunnetaitoja ja varsinkin tunteiden tunnistamiseen sekä ilmaisemisen osa-alueita.

2.5 Tunteet ja muisti

Ihmisen muistiin tallentuu tietoja ihmisen elämästä. Näiden tietojen avulla pystymme käsittelemään menneitä tapahtumia, mutta myös ennakoimaan tulevia tapahtumia. Muistin avulla kykenemme tarkastelemaan tapahtumia ja kokemuksia. Muistamme asioita, joihin tunteet liittyvät hyvinkin voimakkaasti. Nämä asiat pystymme muistamaan hyvinkin tarkasti. Jotta ihminen pystyy suojautumaan haitallisilta kokemuksilta tai hakeutumaan hyvinvointinsa kannalta tärkeiden asioiden äärelle, tulee aivojen muodostaa tunnepitoisia muistijälkiä. Tapahtumat sekä paikat, joihin liittyy tunnepitoinen muisto, kiinnittyy muistiimme paljon helpommin kuin neutraali, arkipäiväinen tapahtuma. (Nummenmaa 2010, 119.)

Nummenmaa (2010, 121) on erotellut tunneperusteisen muistin sekä tietoperusteisen muistin. Tietoperusteiseen muistiin liittyy kielellinen koodaaminen vaikkakin tietoperusteinen muisti tallentaa muistoja myös kuvina, ääninä ja tuoksuina. Tunneperustainen muisti taas ei liitä asiaan mitään kielellistä vaan esimerkiksi epämiellyttävään muistoon epämiellyttävän tunnereaktion ja epämiellyttävän tunnekokemuksen.

Kun puhumme valokuvamuistoista, puhumme muistoista, jotka ovat piirtyneet muistiimme valokuvan tarkasti. Tällaiset muistot liittyvät tunnepitoisiin tapahtumiin. Valokuvamuiston muistijälki on tarkka, rikas, vivahteikas ja täydellinen. Tavallinen muisto on tavallinen ja epätarkka. Normaali kaupassa käynti tai aamupalan valmistus on vaikea muistaa, mutta valokuvamuisti liittyy yleensä tapahtumaan, joka on merkityksellinen ja tunteita herättävä. (Nummenmaa 2010, 123-124.)

3 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Tässä luvussa käsitellään toiminnallisen oppimisen lähtökohtia, joihin lukeutuu John Deweyn learning by doing –teoria sekä muut tutkijat, jotka ovat jatkaneet Deweyn työtä. Nostan esille myös vaihtoehtopedagogian näkökulmia toiminnallisuudesta. Luvussa on avattu myös toiminnallisen oppimisen ominaispiirteitä, joihin lukeutuvat toiminta sekä reflektio. Loppu osa käsittelee ryhmän, oppilaan ja opettajan rooleja toiminnallisessa oppimistilanteessa.

3.1 Lähtökohtia

Toiminnallinen oppiminen kuuluu kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Kaisla & Välimaa 2009, 113; Öystilä 2003, 62). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu, että tieto ei siirry oppilaaseen, vaan oppiminen on oppilaan aktiivisuuden tulosta ja hän rakentaa, valikoi ja tulkitsee informaatiota omista lähtökohdistaan. Toisena läheisenä käsittelemisenä voidaan käyttää pragmatistista oppimiskäsitystä, jossa samalla tavalla oppilas itse rakentaa, valikoi ja tulkitsee uutta informaatiota. Hän pyrkii ymmärtämään uutta tietoa aikaisemman opitun tiedon pohjalta. Tiedon rakentaminen tapahtuu tilanteissa sekä asia yhteyksissä ja näin tietoa on mahdollisuus hyödyntää myöhemmässä vaiheessa. (Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 20, 53; Öystilä 2003, 62.)

John Dewey (1859-1952) oli filosofi ja reformipedagogi. Häntä pidetään kokemuksellisen oppimisen perustajana (Öystilä 2003, 27). Deweyn kasvatuksellisia lähtökohtia olivat oppijan oma aktiivisuus, sosiaalisuus ja oppimisen yhteisöllisyys (Väkevä 2011, 70-71; Paalasmaa 2014). Näiden yhteistekijänä voidaan pitää tekemällä oppimisen (learning by doing) käsitettä (Väkevä 2011, 70-71). Myöhempiä toiminnallisen oppimisen tutkijoita ovat olleet esimerkiksi Kurt Lewin, Jacob Levy Morero, David Kolb sekä Jack Mezirow. Kaikkien näiden tutkijoiden tavoitteena oli kehittää toiminnallista oppimista omien näkökulmiensa mukaisesti. (Öystilä 2003, 27-29)

Deweyn tavoitteena oli oppimistilanteessa yhdistää tarkoitus, tekeminen sekä ajattelu. Lewiniä kiinnosti ryhmän toiminnallinen ohjaaminen ja miten ryhmä toimii opittaessa uutta.

Morero kehitti draama- ja rooliharjoitteita. Kolb kehitti kokemuksellisen oppimisen käsitteen. Mezirow keskittyi aikuisten oppijoiden oppimista toiminnallisesta näkökulmasta. (Öystilä 2003, 27-29.)

Dewey (1954, 127) korosti, että toiminnallisessa oppimisessa lapsi kuormittuu monipuolisesti, koska hän joutuu käyttää kehoaan ja älykkyyttään selviytyäkseen tehtävästä sekä oppiakseen tästä toiminnasta. Oppimisessa toiminnallisuudella Dewey ei tarkoittanut vain tekemistä tai puuhastelua, vaan toiminnalla tuli olla selvät asetetut tavoitteet ja toiminnan tuli saavuttaa nämä tavoitteet. Dewey nostaa esille hienosti sen, että vaikka lapsen ajatukset eivät vielä ole kehittyneet, niin ohjaamisella pystytään suuntaamaan lapsen oppimista haluttuun päämäärään (Dewey 1954, 43-44).

Nykyisyys sekä aika, jolloin toiminnallista oppimista on ryhdytty kehittämään ovat hyvin erilaisia. Dewey oli tuolloin jo huolissaan kädentaitojen ja perimätiedon katoamisesta. Onkin huomattavaa, että tuolloin tekemällä oppiminen on lähtenyt paljolti arjessa pärjäämisen, kodin, ja yleisesti selviytymisen tarpeesta. Piti osata tehdä lankaa lampaan villasta, jotta sukan kutominen oli mahdollista. Leipään on pitänyt osata myllätä jauhot sekä leipoa. Sepän sekä tynnyrintekijöiden ammateissa on tekemällä oppimisen kulttuuri ollut voimakkaasti läsnä. (Dewey 1954, 18.)

3.2 Erilaisia näkökulmia

Toiminnallista oppimista on vaikea määritellä sen moninaisuutensa takia. Se ei ole mikään yksiselitteinen tapa oppia, vaan se nähdäänkin tapana toimia sekä ajatella opettamisesta ja oppimisesta. Toiminnallinen aktiivisuus on mahdollista liittää moniin erilaisiin toimintatapoihin, mutta se ei saa olla itsetarkoitus. Toiminnallisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu tekemällä sekä osallistumalla ja se osallistaa oppilaita aktiiviseen toimintaan tuntien aikana. Toiminnallisina työtapoina voidaan käyttää kirjoittamista, suullista, draamallista, musiikillista sekä liikkeellistä toimintaa. Oppilaat voivat esimerkiksi tehdä draamaesityksiä koulukiusaamisesta, jossa esiintyvät erilaiset roolit kiusaamistapahtumassa. (Vuorinen 2005, 179; Kaisla & Välimaa 2009, 111.)

Vuorinen (2005) näkee toiminnallisen oppimisen lähinnä ajatuksena, jossa oppilaat nähdään kokonaisuutena ja opettajana toimii kokonaisvaltainen toiminta, joka liitetään opeteltavaan asiaan. Vuorinen ei määrittele eikä rajaa toiminnallista oppimista, vaan se liitetään erilaisiin työtapoihin fyysisenä aktiivisuutena, jossa opitaan tekemällä ja osallistumalla. (Vuorinen 2005, 179.) Öystilä (2003, 61) vuorostaan määrittelee toiminnallisen oppimisen kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, johon liittyy uuden tiedon oppimista ja ihmisen henkilökohtaista kehittymistä.

Vaihtoehtopedagogisille suuntauksille yhtenäistä on, että opetus lähtee lapsesta itsestään (Malinen 1993, 12). Vaihtoehtopedagogiset suuntaukset lähestyvät toiminnallisuutta erilaisista näkökulmista. Montessoripedagogiikka lähestyy toiminnallisuutta leikin kautta ja Freinet-pedagogiikka taiteen, luontoyhteyden ja työn kautta. (Paalasmaa 2014, 81.) Freire-pedagogiikassa opetus viedään oppilaan luo ja opetus tapahtuu asuinympäristöstä nousseiden teemojen pohjalle (Gröhn & Räisänen 1993, 40). Steiner-pedagogiikassa oppilaiden toiminnallisuus nähdään muun muassa taiteen ja draaman kautta (Dahlström 1993, 60).

Jantunen & Haapaniemi (2013) teoksessa Iloa kouluun arvostelevat opettajalähtöistä pedagogiikkaa, jossa oppilas istuu hiljaa paikallaan ja opettaja opettaa. He näkevät oppimisen vuorovaikutteisena tapahtumana, joka aiheuttaa ääntä. Hiljaisuudessa opettaja saa rauhassa opettaa, mutta samalla he kyseenalaistavat oppilaiden oppimisen. He korostavat, että oppilaiden on osattava hallita meluamistaan ja osattava olla hiljaa oikeassa paikassa. Lapsi on luontaisesti liikkuvainen ja siksi lapsen on hyvä saada liikkua ja keskustella. Entistä enemmän nykyajan lapsilla on vaikea olla hiljaa ja opiskella omalla paikalla. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235-236)

Toiminnallinen oppiminen mahdollistaa käytännön ja teorian yhdistämisen. Tässä sosiaalisessa toiminnassa tutustutaan, kokeillaan, harjoitellaan, opitaan, keskustellaan ja osallistutaan. Onkin tärkeää ohjata oppilaita aktiiviseen ryhmätyöhön ja toisten auttamiseen. (Vuorinen 2005, 180.)

Öystilä (2003) mukaansa toiminnallinen oppiminen voidaan nähdä paljon laajempänä kokonaisuutena, kuin pelkästään kehon fyysisenä sekä älykkyyden toimintana. Tällöin toiminnallista oppimista tulee katsoa ajattelun näkökulmasta. Toiminnallisena opetusmenetelmänä voi olla lähtökohtaisesti mikä vain, kunhan oppijoiden ajattelu saadaan käynnistymään. Uuden oppimiseen vaikuttavat aikaisemmat kokemukset. Reflektointi mahdollistaa ajattelun käynnistämisen, sekä uuden oppimisen. Reflektointi yhdistää aikaisemmat kokemukset, uuden asian sekä muiden oppilaiden kokemukset opitusta asiasta. Toiminta on itsessään kiihdyttänyt ajattelua, joka on mahdollistanut uusien tavoitteiden suuntaisen oppimisen. (Öystilä 2003, 59-73.)

3.3 Toiminnallisen oppimisen ominaispiirteet

Tässä osassa tarkastellaan toiminnallisen oppimisen ominaispiirteitä, jotka ovat toiminta ja reflektio. Toiminnan luvussa käsittelen, että mitä toiminnalla tarkoitetaan toiminnallisessa oppimisessa ja reflektion osassa käsittelen sitä, että miten tärkeä osa reflektio on oppimisen kannalta ja mitä reflektoinnilla tarkoitetaan. Nostan esille myös joitakin toiminnallisen oppimisen hyötyjä.

3.3.1 Toiminta

Oppilaiden kokonaisvaltainen huomioiminen sekä aktiivinen oppimistilanne kuvaavat hyvin toiminnallista oppimista. Oppimistilanteeseen on tällöin sisällytetty teeman sekä tavoitteiden mukaisia opittavia asioita. Erilaiset leikit, draamapedagogiikka, seikkailukasvatus, projektit, dialogi ja taidekasvatus ovat toiminnallisia oppimisen menetelmiä ja oppimistilanteeseen sisältyy fyysistä aktiivisuutta, oppijan mietiskelyä, ongelmien ratkaisua yksin tai pienryhmissä, ääneen ajattelua ja ihmettelyä, argumentointia, keskustelua ja osallistumista. (Paalasmaa 2014, 105; Kaisla & Välimaa 2009, 113.) Öystilän (2003) mukaan toiminnallisilla menetelmillä tarkoitetaan yleensä pienryhmä- ja draamamenetelmiä. Toisaalta näistä puhutaan myös aktivoivina menetelminä, jossa toiminnallisuus on läsnä. Tärkeää on kumminkin muistaa, että toiminnallisuus tarkoittaa oppijan kokonaisvaltaisen kokemisen hyödyntämistä oppimisessa. Tärkeää on myös muistaa, että toiminnallinen oppiminen ei ole leikkimistä, koska toiminnan tulee edistää oppimista ja sen tulee saavuttaa annetut tavoitteet. (Öystilä 2003, 71.) Kaisla &

Välmaa (2009, 113) huomauttavat, että osassa toiminnoista fyysistä aktiivisuutta ei ole ollenkaan ja näin ollen toiminta voi olla myös oppilaan mielen sisäisiä liikkeitä. On muistettava, että tekemistä ei voi ainoastaan olla tekemisen vuoksi, vaan opiskeluun liittyy opittavan aiheen opiskelua tekemisen, kokemisen ja reflektoinnin kautta. (Kaisla & Välmaa 2009, 113.)

3.3.2 Reflektio

Reflektointi on oppimisen kannalta merkityksellinen. Reflektoinnilla tarkoitetaan tehtävän jälkeistä keskustelua, jossa oppilaat keskustelevat tunteistaan ja kokemuksistaan. Opittava aihe toimii dialogin voimavarana. Oppilaat keskustelun avulla jakavat toisten kanssa oppimansa tiedon sekä tiedon synnyttämät oppimismerkitykset ja opittu käsitteellistetään ja puretaan ymmärrettävään muotoon. Yleisesti reflektointi kannattaa jakaa kahteen eri osaan. Ensimmäisessä osassa käsitellään toiminnan synnyttämiä tunteita sekä kokemuksia ja toisessa osassa käsitellään ryhmän suoriutumista ja mitä ryhmän sisällä tapahtui toiminnan aikana. Reflektoinnin avulla oppilaat voivat antaa toisillensa palautetta eikä palaute tule pelkästään opettajalta. Palaute on oppimisen edellytys ja se toimii hyvin oppimiskokemuksena. (Aalto 2000, 120; Rätty 2011, 82-83; Öystilä 2003, 69-70.)

Ryhmässä ajattelemisen yhdistää omat sekä toisten näkemykset. Ryhmän jäsenten näkökulmien avulla oma oppiminen sekä omat näkemykset saavat uutta tarkastelunäkökulmaa. Tämän ansiosta uuden luominen on mahdollista. Yhdessä ajattelemisen kehittää henkilökohtaista ajattelua ja siinä on mahdollisuus kehittää jotakin sellaista, mitä yksinään ei kukaan voisi tehdä. (Laine 2009, 57.)

3.4 Roolit toiminnallisessa oppimisessä

Tässä luvussa tarkastellaan ryhmän, oppilaan sekä opettajan rooleja toiminnallisessa oppimistapahtumassa sekä opetuksen liikuntalähtöisyyttä. Jokaisella eri roolilla on oman tyyppinen vaikutuksensa oppimistapahtumaan. Nostan esille, että miten esimerkiksi tunteet liittyvät oppimiseen, mitä oppilaan aktivoinnilla tarkoitetaan opetuksessa sekä millainen rooli nykypäi-

vän opettajalla on koulumaailmassa. Samalla esittelen miten liikunta vaikuttaa nuorten elämään.

3.4.1 Ryhmä

Ryhmän muodostaa joukko ihmisiä, joilla on yhteisiä intressejä tai tarpeita sekä he hyödyntävät toisiaan ryhmän toiminnassa. Vuorovaikutus on avain sana ryhmän jäsenten välillä. Jotta ihminen pystyy toimimaan ryhmässä, hän tarvitsee erilaisia vuorovaikutustaitoja. Näitä taitoja ovat keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot ja empatiataidot. (Kauppila 2006, 24, 85.) Rätty (2011, 46) lisää, että pelkkä vuorovaikutus ei riitä siihen, että ryhmä toimii hyvin keskenään. Hänen mukaan tarvitaan myös tunnetta keskinäisestä vaikuttamisesta, johon kuuluu, että jokaisella on mahdollisuus esittää mielipiteitään ja päättää yhteisistä asioista. (Rätty 2011, 46.)

Ryhmä, ryhmän hyödyntäminen, vuorovaikutuksellisuus sekä dialogisuus kuuluvat toiminnallisiin menetelmiin. Osallistumalla ryhmän toimintaan tapahtuu ryhmäilmion muotoutumista eli ryhmä kehittyy. (Öystilä 2003, 65-66.) Toiminnalliset menetelmät auttavat ryhmää kehittymään ja kohottamaan ryhmän turvallisuuden astetta. Mitä turvallisempi ryhmä on, sitä miellyttävämmäksi yksilö kokee olonsa ryhmässä. (Aalto 2000, 22.) Ryhmän kehittyessä myös ihmisen identiteetti sekä yksilöllisyys kehittyvät muilta saatujen kokemusten sekä palautteen kautta. (Öystilä 2003, 65-66.) Niinpä ryhmä sekä ihminen kehittyvät käsi kädessä (Rätty 2011, 46).

Tunteet liittyvät uuden oppimiseen sekä ryhmädynamiikkaan. Ryhmän oppimistilanteet aktivoivat positiivisia tunteita ratkaistuissa ryhmätehtävissä, mutta voivat myös aiheuttaa negatiivisia tunteita. Negatiivisten tunteiden aktivoituessa keskittyminen oppimiseen herpaantuu ja opittava asia jää saavuttamatta. Ryhmätyöskentely voi oppilaissa aiheuttaa kateutta tai kilpailua toisia oppilaita kohtaan. (Repo-Kaarento 2007, 52-52.)

Hyvässä oppimisympäristössä kaikki erilaiset tunteet ovat sallittuja. Hyväksytyjen tunteiden ansioista ilon sekä rentouden lisääntyminen opiskeluun on mahdollista. (Repo-Kaarento 2007,

52-53.) Isokorpi (2004, 86) huomauttaa, että ryhmän turvallisuus on tunnekysymys ja oppilaan kokiessa olonsa turvalliseksi omassa ryhmässä, hän pystyy sitoutumaan opittaviin haasteisiin. Aalto (2002, 8, 24) kirjoittaa turvallisesta ryhmästä. Turvallisella ryhmällä hän tarkoittaa ryhmää, jossa luottamus ja turvallisuus ovat peruspilareita. Turvallinen ryhmä saa meidät hehkumaan ja pystymme käyttämään parhaita puoliamme ryhmän eteen. Voimme olla sellaisia kun olemme ja ryhmä hyväksyy heikkoutemme. Turvallinen ryhmä vahvistaa jäsentensä itsetuntoa ja välittää ryhmän muista jäsenistä. Aallon (2002, 4) mukaan yhteiskuntamuutoksen takia oppiminen sekä työelämä ovat muuttumassa ja ovat jo muuttuneetkin. Pärjätäksemme työelämässä, koulussa sekä parisuhteessa tarvitsee ihmisellä olla vuorovaikutustaitoja, tunneälyä, kyky ilmasta itseään sekä tunteitaan. Tarvitsemme turvallisia ryhmiä näiden taitojen kehittämiseen. Samoin tarvitsemme turvallisia ryhmiä koulussa oppimiseen. Enää opettaja ei ole pelkkä tiedon siirtäjä, vaan oppimisen voi nähdä vuorovaikutteisena tapahtumana, jossa oppilaat aktiivisesti etsivät tietoa ja jakavat sitä toisilleen. Turvallinen ryhmä mahdollistaa tunneälyn, vuorovaikutustaitojen sekä elämisentaitojen kehittymisen. (Aalto 2002, 4.)

Saloviita (2006, 19) ihmettelee miten on mahdollista, että kouluoppiminen on keskittynyt yksioopiskeluun. Hänen mukaansa ihminen on sosiaalinen eläin, jolle on ominaista hakeutua yhteen toisten kanssa sekä toimimaan yhdessä. On myös huomioitavaa, että oppiminen koulun ulkopuolella tapahtuu ihmisyyhteisöissä kokemusten jakamisen kautta. Saloviidan (2003) mukaan yksilötyöskentelyn juuret ulottuvat entisajan työelämän vaatimuksiin. Ennen työntekijän tuli työskennellä johdon alaisuudessa yksitoikkoisen ja pitkästyttävän työn parissa. Nykyään työelämän vaatimukset ovat toisenlaiset. Työntekijän on tultava toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja työtä tehdään tiimeissä ja ryhmissä. (Saloviita 2006, 19.)

Kun opiskelua tai työtä tehdään pienessä ryhmässä oppilas osallistuu enemmän. Suuressa ryhmässä yksittäisen oppilaan ajatukset ja keskusteluun osallistuminen on rajallista. Usein ei ole myöskään aikaa tarkastella asioita suuren ryhmän aiheuttamien monien näkökulmien mukaisesti. Pienessä ryhmässä lapsella on aikaa osallistua ja hän pystyy tuoda omia ajatuksiaan esille. Pienryhmässä kaikkien osallistujien pohdintoja sekä kommentteja ehditään käsittelemään. (Karlsson 2014, 228.) Myös ryhmän turvallisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan sekä yksilöiden työskentelyyn vaikka ryhmä olisi pienikin (Aalto 2000, 22).

3.4.2 Oppilas

Lapsi on luontaisesti liikkuvainen, joka aistii ympäristöään. Lapsi liikkuu ja käyttää aistejaan oppiakseen sekä kasvaakseen. Samalla lapsi saa kokemuksia ympäröivästä maailmasta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 311.) Opetuksessa sekä oppimisessa lapsen on saatava kokea ja käyttää eri aistejaan (Jantunen & Haapaniemi 2013, 312; Vuorinen 2005, 47). Käytössä olevien aistien lisääntyessä toiminta lisääntyy, oppiminen paranee ja opittu asia pysyy paremmin muistissa (Vuorinen 2005, 47).

Vuorinen (2005) jakaa oppilaan aktivoinnin tuntityöskentelyssä kolmeen eri tasoon. Ensimmäinen taso on fyysinen taso, jolloin opetukseen lisätään liikettä ja liikuntaa. Aktivointia voidaan tehdä myös sosiaalisella tasolla, jolloin oppilailla on enemmän mahdollisuuksia sosiaaliin kanssa käymiseen opiskelukavereidensa kanssa. Kolmannella tasolla opetusta voidaan aktivoida psyykkisellä tasolla. Silloin oppilaalla on mahdollisuus itsensä voittamiseen ja itse-tunnon kohoamiseen. (Vuorinen 2005, 52.)

Paalasmaa (2014) havainnollistaa hyvin sen, mitä Vuorinen oppilaan aktivoinnilla tarkoittaa. Alakoulun oppilaita voidaan fyysisesti aktivoida laskemalla ulkona esimerkiksi murtolukuja. Oppilaat etsivät luonnosta kolmasosan vihreitä ja kaksi kolmas osaa ruskeita asioita. Vanhempia oppilaita voidaan aktivoida tekemällä kartoituslomakkeet, laskemalla kulutusmittauksia ja tulosten yhteenvedon jälkeen oppilaat voivat arvioida koulun energiankulutuksen. Fysiikassa ja kemiassa oppilaita voidaan aktivoida tutkimalla maaperää ja veden ominaisuuksia. Musiikissa aktivointi voi tapahtua rakentamalla soittimia kierrätysmateriaaleista ja tekemällä niitä apuna käyttäen kappaleita. Vaihtoehtoja on siis monia. (Paalasmaa 2014, 90.)

Tärkeää on myös muistaa, että vaikka oppilaan aktivointia voidaankin tehdä monella eri tavalla oppilaan temperamentti vaikuttaa oppilaan aktiivisuuteen. Toiset oppilaat luonteisesti tekevät ja ovat aktiivisempia kuin toiset. Toisille on luontaista jäädä taka-alalle. Aktiivisuus vaikuttaa oppilaan tapaan oppia ja yleisesti aktiiviset oppilaat oppivat tekemällä ei lukemalla tai katselemalla. Matala aktiivisuus ei tarkoita matalaa älyllisyyttä, asiat tapahtuvat vain hi-

taammin. Tietyissä asioissa nopeus on valttia, mutta esimerkiksi päättelykykyä vaativissa tehtävissä nopeuden mittaamisella ei ole mitään hyötyä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 76-80.)

3.4.3 Opettaja

Nykypäivän opettajuus on laaja-alaista. Opettaja on muun muassa kasvattaja, turvallinen aikuinen, mentori ja rohkaisija (Paalasmaa 2014, 126; Luukkainen 2005, 20-21). Luukkaisen (2005, 21) mukaan opettajan tulisi ensisijaisesti kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä. Heillä tulisi olla valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Opetuksen kasvatuksellisuus sekä opettajan kasvatuksellinen rooli on lisääntynyt tämän päivän koulumaailmassa.

Opettajan vastuulla on kumminkin luoda toimiva oppimisympäristö, jossa monipuolinen opetus on mahdollista. Opettajakeskeiselle opetukselle on oma paikkansa opetuksessa, mutta opetustilanteessa opettajan puhetta tulisikin nykyään olla paljon totuttua vähemmän. Oppilaat voivat itse tuottaa tietoa sekä vuorovaikutuksen avulla luokassa kehittyvät aloitteellisuus sekä vastuullisuus. Toiminnallisuutta lisäävässä opetuksessa oppilas on tiedon luoja eikä niinkään tiedon vastaanottaja. (Paalasmaa 2014, 126-127.)

Öystilän (2003, 61-62, 67-68) mukaan opettajan tulee olla auktoriteetti, ilman autoritäärisyyttä ja ryhmänjohtajana opettaja kantaa vastuun oppilaiden oppimis- sekä ryhmäprosessista. Opettaja huolehtii yhdessä laadittujen pelisääntöjen toteutumisesta sekä noudattamisesta. Opettaja edistää oppimisprosessia nostamalla esiin opetukseen liittyvät teoriat ja uskomukset. Opettajan tehtäviin kuuluu myös oppilaiden aikaisempien tietojen sekä asenteiden esille tuominen, niiden pohtiminen ja testaaminen. Tällä tavoin opettaja mahdollistaa oppilaiden uuden oppimisen.

Aalto (2000, 149) on listannut toiminnallisen oppimisen hyötyjä elämisen taitojen harjoittelussa. Toiminnalliset menetelmät koskettavat oppijan persoonaa, jolloin asenteiden sekä käyttäytymismallien muutos mahdollistuu. Kokemuksellisessa sekä toiminnallisessa oppimisessa saadaan elämyksiä, jotka vaikuttavat sekä koskettavat oppijan tunteisiin, asenteisiin, arvoihin,

moraaliin, ajatteluun sekä käyttäytymiseen. Harjoitteiden purkaminen sekä prosessointi mahdollistaa oppijan käyttäytymisen sekä ajatusten muutokset. Ryhmän turvallisuuden kehittyminen on toiminnallisilla menetelmillä mahdollista, koska turvallisuutta oikeasti koetaan tekemisen aikana. Toiminnallinen oppiminen aktivoi oppilasta ja siirtää vastuuta oppimisesta oppilaalle, jolloin opettajan tehtäväksi jää ryhmätoiminnan johtaminen sekä oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen (Öystilä 2003, 72).

Paalasmaan (2014) mukaan opettaja yhdessä oppilaiden kanssa ihmettelee, keskustelee ja käsittelee opittavaa asiaa monesta eri näkökulmasta. Dialogisessa opetuksessa on huomioitava myös, että opettaja pyrkii kysymysten avulla ohjaamaan oppilaita tunnin tavoitteen suuntaisesti. Hyvät etukäteen mietityt kysymykset ohjaavat oppilaita ajatteluun ja näin ollen oppilaat aktivoituvat käsittelemään opittavaa asiaa. (Paalasmaa 2014, 85.) Saloviita (2006, 17) huomauttaa, että opetuksen tulikin olla opettajajohtoista, eikä opettaja keskeistä.

3.5 Liikuntalähtöisyys opetuksessa

Liikunta vaikuttaa lasten ja nuorten elämään. Sillä on vaikutusta juuri sillä hetkellä, mutta myös lasten tulevaisuudessa. Se edes auttaa lasten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvua. Liikkuessaan lapsi saa kokemuksia omasta kehostaan ja sen toiminnoista. Niillä on vaikutusta itsetuntemukseen ja minäkäsityksen kehittymiselle. Kansanterveyden kannalta lapsuuden ja nuoruuden liikunta ennustaa aikuisiän liikunta-aktiivisuutta ja näin vaikuttaa terveyteen myös aikuisiällä. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42-43.)

Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö ja Tammelin (2012, 24) tiivistävät, että liikunnalla on monia positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten hyvinvointiin. Liikunta ehkäisee sydän- ja verisuonisairauksia, vahvistaa tuki- ja liikuntaelimiä, vähentää ahdistusta ja masennusta sekä parantaa lasten fyysistä kuntoa. Liikunta edistää myös oppimista ja sillä on positiivinen vaikutus oppimistuloksiin. Lapsuudessa luodulla pohjalla liikunnalliseen elämäntapaan on positiivisia vaikutuksia nyt ja tulevaisuudessa. Passiivisuus sekä epäterveelliset tottumukset seuraavat lapsia aikuisuuteen asti. (Syväoja ym. 2012, 25.)

Tällä hetkellä on yleinen huoli lasten liikkumattomuudesta. Tähän huoleen pyritään vastaamaan vuonna 2010 perustetulla valtakunnallisella liikkuva koulu – hankkeella, jonka tarkoituksena on lisätä liikuntaan koululaisten koulupäivään tai sen välittömään läheisyyteen (Tammelin, Kaarlo & Turpeinen 2013). He raportissaan ovat koonneet yhteen erilaisia tapoja liikunnan lisäämiseksi sekä passiivisuuden purkamiseksi ja näitä voivat olla esimerkiksi liikuntavälitunnit, yhteinen liikkuminen tunnin aikana, aktiivinen koulumatka, seisten työskentely sekä toiminnallinen opetus (Tammelin ym. 2013, 74).

Liikkuvan koulun pilottivaiheen aikana Kämppi, Asanti, Hirvensalo, Laine, Pönkkö, Romar, & Tammelin (2013) tekivät tutkimusta siitä, miten koulunhenkilökunta koki liikunnan lisäämisen koulupäivään. Tutkimuksen mukaan liikunnan lisääminen oli opettajilla herättänyt tunteita sekä puolesta, että vastaan. Osa opettajista oli kokenut sen mielekkäänä ja osan mielestä liikunta vei liian suuren huomion muista asioista. (Kämppi ym. 2013.) Kirsti Lauritsalo (2014) on väitöskirjassaan tutkinut aikuistenihmisten kokemuksia koululiikunnasta avoimilla keskustelupalstoilla. Kirjoitukset osoittivat, että koululiikunta on aiheuttanut tunteita puolesta ja vastaan. Vaikka liikunnan hyödyt ovat valtaiset, niin Lauritsalon väitöskirjatutkimuksen mukaan kaikki eivät koe liikuntaa mielekkäänä, vaan kokemukset sekä tunteet voivat olla hyvinkin negatiivisia. Mäki & Pulli (2001) tutkivat pro gradu tutkielmassaan historian sekä liikunnanopiskelijoiden koululiikuntaan liittyneitä tunnekokemuksiaan. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että tutkimuksessa mukana olleiden opiskelijoiden mielestä koululiikunta oli herättänyt paljon erilaisia tunnekokemuksia, jotka pääosin olivat olleet positiivisia. Henttu & Ihatsu (2016) ovat tuoreessa opinnäytteessään tutkineet oppilaiden sekä opettajien kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta. Tämän tutkimuksen mukaan yli puolet vastanneista oppialaista kokivat, että toiminnallinen opetus ei lisää fyysistä aktiivisuutta tunneilla. Tutkijat päättelivät, että oppilaat mieltävät urheilun pelkästään liikunnaksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä osiossa esitän tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita. Aluksi nostan esille tutkimuksen taustatekijöitä ja kerron Ollaan ihmisiksi -hankkeesta tarkemmin. Sitten luonnehdin tutkimuksen kohdejoukkoa. Tämän jälkeen osiossa on tutkimuksen toteutukseen liittyvät eri vaiheet. Lisäksi avaan tutkimusaineiston analysoinnin eri vaiheet ja perustelen tehdyt menetelmälliset valinnat. Lopuksi kerron aineiston analysoinnista sekä avaan omaa esiyymmärrystäni ja kaksoisrooliani koko tutkimuksen tekoprosessissa.

4.1 Tutkimuksen viitekehys ja tarkoitus

Jämsä kaupunki keskellä Suomea, on ollut muutoksen kourissa jo pidemmän aikaa. Suurten yhtiöiden lakkautukset ja näin ollen työttömyyden lisääntyminen on alkanut näkyä tämän pienen kaupungin yleisessä ilmapiirissä. Tämän ilmapiirin muutoksen myötä, myös lapset ovat saaneet osansa tästä muutoksesta. Tulevaisuuden näkymät ja koulumenestyksen kyseenalaistaminen on alkanut vaikuttamaan oppilaiden koulunkäyntiin sekä itsetuntoon. Niinpä aktiiviset toimijat koulumaailmasta päättivät hakea muutosta tälle suunnalle käynnistämällä Ollaan ihmisiksi -hankkeen.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin vaan pyrkimyksenä on kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa ja antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaiset dokumentit. Yksittäisten dokumenttien aineistona käyttämisessä tulee huomioida kirjoittajien ikä sekä kyvykkyys tekstin kirjoittamiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71,84.) Tässä laadullisessa työssä on käytetty yksittäisinä dokumentteina oppilaiden äidinkielenä kirjoittamia kirjoitelmia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, että miten hankkeen tavoitteet nousevat esiin oppilaiden kirjoittamista kirjoitelmista, millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikunnallisen toiminnallisen opetuksen aikana ja miten liikunnallisuus näkyy oppilaiden kirjoitelmissa.

Henttu ja Ihatsu (2016) ovat tutkineet seitsemäs luokkalaisten kokemuksia toiminnallisesta oppimisesta. Tämän uuden tutkimuksen valossa oppilaat kokevat toiminnallisen opetuksen positiivisena asiana. Oppilaat kokivat, että he osallistuvat opetukseen enemmän, he kokivat menestyvänsä koulussa paremmin henkisen läsnäolon takia, luokan yhteishenki parantui toiminnallisen opetuksen ansioista, oppilaat kokivat myös, että koulumotivaatio sekä kouluviihtyminen on lisääntynyt toiminnallisen opetuksen ansiosta. Tutkimus osoitti myös, että osan oppilaiden keskittyminen häiriintyi taukojumppien takia ja osallistuminen esimerkiksi ryhmittöihin ei lisännyt oppilaiden oppimista. Heidän mukaansa toiminnallinen opetus tarvitsee tutkimustietoa lisää, etenkin kokemuksellisuuden osa-alueelta. (Henttu & Ihatsu 2016.) Mielestäni Hentun ja Ihatsun tutkimus antoi hyvän pohjan tämän tutkimuksen tekemiselle.

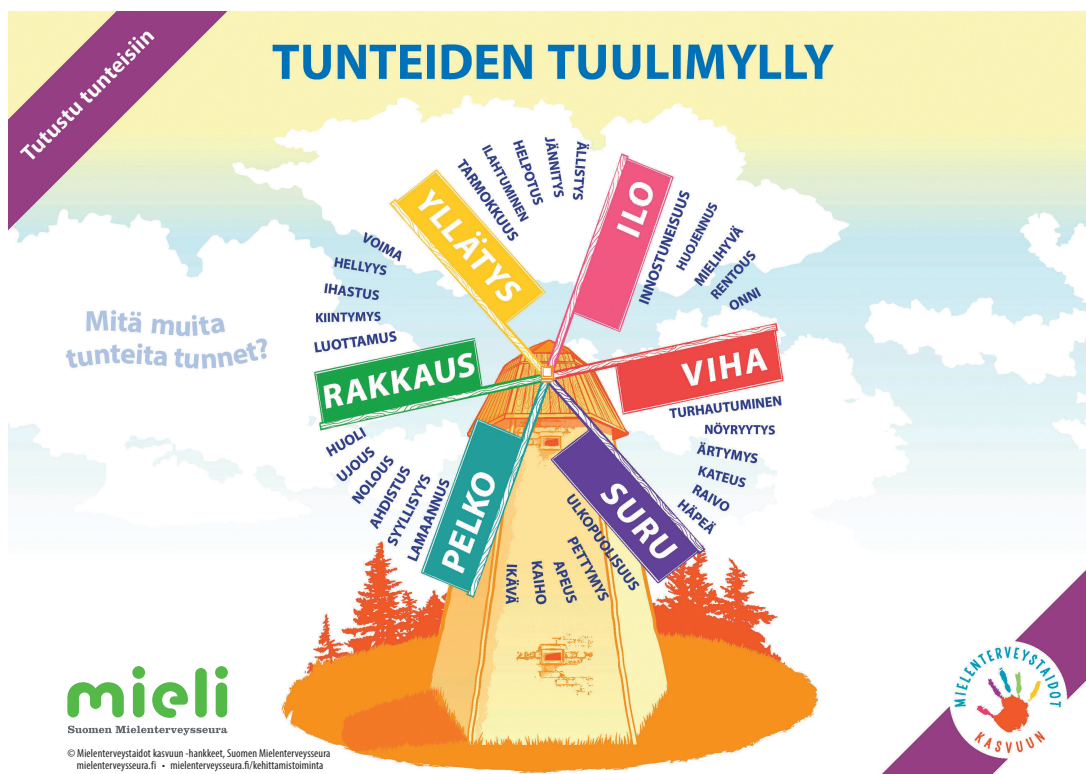
4.2 Ollaan ihmisiksi –hanke ja toiminnallinen opetus

Ollaan ihmisiksi –hanke toimi Jämsän kaupungin alueella lukuvuonna 2015-2016. Hankkeen tavoitteena oli tukea ja edes auttaa koulujen toimintakulttuurin muutosta erilaisuuden hyväksymiseen, toisten kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen sekä kunkin oppilaan omien vahvuuksien löytämiseen. Hankehakemuksen pohjalta muodostin työparini kanssa kolme erilaista toimintamallia. Alakoululla integroimme toiminnan suoraan päivittäiseen kouluarkeen, yläkoululla toimimme haastavien yksittäisten luokkien kanssa ja yhtenäiskoululla soluttauduimme tukioppilas toimintaan.

Alakoulun toiminnasta muotoutui hankkeen helmi. Koulun rehtorin sekä luokkien opettajien päätöksellä toiminnan aloittaminen oli mahdollista. Minun sekä työparini vahvuuksien kautta muodostimme toimintamallin, jonka keskiössä olivat toiminnallinen opetus sekä tunnetaitojen harjoittelu. Katsoimme, että näiden avulla pääsemme hankkeelle asetettuihin tavoitteisiin.

Ohjattu toiminta alkoi syyslukukaudella viikolla 37 ja jatkui kevätlukukaudelle viikolle 14. Syyslukukaudella opetusta oli 13 viikkoa, joka tekee yhteensä 78 tuntia ja näin yksi luokka sai opetusta 26 tuntia. Kevätlukukaudella opetusta oli 12 viikkoa, joka tekee yhteensä 72 tuntia ja näin ollen yksi luokka sai opetusta 24 tuntia. Yhteensä yksi luokka sai siis opetusta 50 tuntia koko lukuvuoden aikana, ja kolme luokkaa yhteensä sai opetusta 150 tuntia.

Tuntien nimeksi muodostui ITU -tunnit. Koin työparini kanssa, että tarvitsimme tunneille konkreettisen nimen, jotta oppilaat mieltävät toiminnan opetusaineeksi. ITU tulee sanasta itsetunto ja siitä, että toiminnan tarkoitus oli istuttaa positiivisuuden siemen näihin oppilaisiin. Näiden tuntien toteutukseen käytimme luokkien musiikin, kuvaamataidon ja liikunnan tunteja. Keskeiseksi opetussisällöksi valikoitui Suomen mielenterveysseuran mielenterveys voimaksi -kirja, josta löytyi hyviä materiaaleja ja harjoitteita mielenterveyden edistämiseen. Kirjasta löytyy myös konkreettisia harjoitteita sekä selkeä tunnejaottelu. Tunteiden tuulimyllyä (Kuva 1) käytimme keskeisenä materiaalina tunteiden harjoittelussa.



KUVA 1. Suomen mielenterveysseuran tunteiden tuulimylly

ITU –tuntien keskiössä olivat aktiivinen tekeminen, tunteiden kokeminen sekä niiden jakaminen koko luokan kesken. Ohjasin ITU –tunnit yhdessä työparini kanssa. ITU -tunti alkoi yleensä lämmittelyharjoituksella, jonka tarkoituksena oli lämmittää oppilaat päivän teemaan. Yhtenä harjoitteena käytimme esimerkiksi fiilisjanaa, eli oppilaat menivät janalla siihen kohtaan miltä heistä väittämän mukaan tuntui. Joskus lämmittelyharjoituksena toimi esimerkiksi patsashippa, jossa oppilaat hipan kosketuksesta jäivät siihen asentoon, missä sillä hetkellä olivat. Kaveri pystyi pelastaa kaverin tekemällä patsaan lähellä saman liikkeen. Lämmittelyharjoituksen jälkeen tunti eteni toiminnan osioon, jossa toiminnallisesti käsiteltiin päivän aihetta. Yhdellä matematiikkaan liittyvällä tunnilla kertasimme geometrisiä kuvioita köysien avulla. Oppilaat toimivat pienissä ryhmissä ja heidän tehtävänä oli muodostaa sokkona köyden avulla geometrisiä kuvioita. Yhden kerran teemana oli luokan ryhmäyttäminen. Silloin oppilaat tiiviissä piirissä heittelivät lankakerää toisilleen kertoen vuorotellen toisista hyviä asioita. Langasta muodostui piirin keskelle luokan seitti. Lopuksi luokan piti yhdessä selvittää muodostunut seitti. Tunteiden esiintymistä käsitelimme tunnelumiukon avulla. Oppilaat tekivät oman lumiukon ja tämän jälkeen aloimme leikkimään. Leikin tiimellyksessä oppilaat kävivät maalaamassa elintarvikeväriillä tunteen ilmenemiskohdan lumiukkoon. Toiminnan jälkeen kokoonnuimme yhteiseen loppurefleksointiin, jossa yhdessä käsitelimme toiminnan aikana ilmenneitä tunteita, pohdimme yhdessä oppilaiden kanssa, että miten ryhmätyö oli onnistunut ja miten toiminta liittyi opittavaan asiaan esimerkiksi tunteiden ilmentymiseen. Loppurefleksioinnit olivat opettajajohtoisia ja puheenvuorojen antamiseen käytössä oli luokan maskotteina toimineet koira ja possu hahmot.

ITU –tuntien toisena ohjaavana opettajana pääsin läheltä tarkastelemaan oppilaiden muutosta. Lukuvuoden edetessä mielessäni heräsi monia kysymyksiä. Voiko pinnan alla olla jotakin muuta mitä oppilaat kertovat? Mitä oppilaat oikeasti tuntevat? Onkohan tämä toiminta niin hauskaa, kun oppilaat antavat ymmärtää? Näin tämä tutkimus oli saanut lähtölaukauksen. Tutkimuksella halusin saada selvyuden mieltäni askarruttaviin kysymyksiin sekä halusin päästä todentamaan oppilaissa ilmenneitä muutoksia.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimus toteutettiin Jämsän kaupungin alueen alakoululla keväällä 2016. Tämän koulun koululuokat olivat tavallisia koululuokkia ilman minkään oppiaineen painotuksia. Tutkimuksen kohdejoukoksi valikoitui hankkeen kautta tulleet alakoulun viidesluokkalaiset. Luokkia oli yhteensä kolme ja näissä luokissa oli oppilaita yhteensä 64. Hankkeessa tuli huomioida oppilaiden nivelvaiheen haasteet. Tästä syystä nämä viidesluokkalaiset valikoituivat hankkeen toiminnan piiriin. Koulun rehtori, luokkien opettajat, minä ja työparini katsoimme tärkeäksi, että mitä aikaisemmin itämään laitettu itu vaikuttaa positiivisesti näihin viidesluokkalaisiin ja helpottaa nivelvaiheen tuomia haasteita.

Olin tehnyt lukuvuoden luokkien opettajien kanssa yhteistyötä, joten minulla oli hyvät kontaktit luokkien opettajiin. Kun esittelin ideaa tutkimustyön tekemisestä, opettajat olivat valmiita toteuttamaan aineistonkeräämisen kanssani. Tutkimusaineiston kerääminen ei aiheuttanut opettajille ylimääräistä vaivaa. Kirjoitelmien kirjoittamiseen käytettiin äidinkielen tunteita ja olin antanut opettajille selvät ohjeet ja materiaalit aineiston keräämiseen. Aineiston keräämisen hetkellä työskentelin Jämsässä ja tästä syystä käytännön toteuttaminen oli helppoa ja pystyin tarvittaessa vierailemaan koululla.

4.4 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineisto

Tutkimuksen tekeminen alkoi ideasta. Minulle tutkimusaiheen idea syntyi lukuvuoden edetessä ja varsinkin loppurefleksointien aikana huomasin pohtineeni lasten sanomisia ja että onko asiat niin kuin he sanovat. Loppurefleksoinnissa muiden kuullen jaetaan omia kokemuksia ja halusin antaa oppilaille mahdollisuuden kirjoittaa omista ajatuksistaan niin, että muut luokkalaiset eivät kuule tai näe heidän ajatuksiaan. Tästä syystä halusin käyttää oppilaiden kirjoitelmia tutkimusaineistonani. Tätä kutsutaan narratiiviseksi tutkimusaineistoksi, jossa tutkittavat kertovat käsityksistään omin sanoin (Heikkinen 2015, 159).

Huhtikuussa 2016 aloin valmistella tutkimusaineiston keräämistä. Hankkeessa mukana olleet luokkien luokanopettajat olivat suuressa osassa tämän tutkimuksen aineiston keräämisessä ja

taustatietoa keräsin haastattelemalla heitä. Keskustelin yhdessä luokanopettajien kanssa, että miten oppilaat pystyvät tuottamaan kirjallista tekstiä ja millainen kirjoitusohjeen tulisi olla. Opettajien mielestä oppilaat pystyivät tuottamaan tekstiä kirjoitelman verran, kunhan oppilaat saavat avuksi apukysymyksiä. Keskustelun perusteella päädyin ainekirjoitelmaan. Eskola & Suoranta (2008, 114) suosittelevat, että kirjoitelman tekemiseen kannattaa varata sellainen aika, että koko luokka on paikalla ja he ovat valmistautuneet kirjoittamaan. Niinpä sovin luokan opettajien kanssa, että kirjoitelma toteutetaan äidinkielen tunnilla ja näin myös opettajat lukisivat oppilaiden tekstit. Katsoin tämän tärkeäksi, jotta oppilaat ottivat kirjoittamisen riittäväällä vakavuudella ja he olivat valmistautuneita kirjoittamaan. Lopuksi sovin opettajien kanssa, että kirjoitelman tekemiseen on aikaa kaksi oppituntia ja annan heille kirjalliset sekä suulliset ohjeet kirjoitelman tekemiseen.

On tärkeää huomioida, että pienten lasten kirjoitelmien käyttäminen tutkimusaineistona on iso riski ja, vaikka opettajien mukaan oppilaat pystyivät tuottamaan tekstiä, olin epäilevä. Toisaalta kirjoitelman käyttämisestä tutkimusaineistona tukee myös Rödstamin (1994, 40) määritelmä, jonka mukaan viidesluokkalaiset oppilaat ovat latenssi ja esipuberteetti kehitysvaiheessa ja heillä on kyvykkyys muodostaa lauseista tekstejä. Rödstamin määritelmää tukee Eskolan ja Suorannan (2008, 115) toteamus, että kirjoitettuja tutkimusaineistoja on käytetty jo alakoulun toisen luokan oppilailla. Halusin kumminkin varmistua kirjoittamisen sujumisesta, joten päätin ujuttaa tekstiosion hankkeen palautekyselyyn. Tekstiosio sisälsi kysymyksen sekä vapaan tilan vastauksen kirjoittamiseen. Luin oppilaiden vastaukset ja huomasin nopeasti, että oppilaat olivat kirjoittaneet tekstiä yhteen kysymykseen oikein hyvin. Niinpä tein lopullisen päätöksen kirjoitelman käyttämisestä tutkimusaineistona.

Tutkimuksen tekemistä varten tulee tutkittavilta pyytää tutkimuslupa (ks. Liite 1). Koska oppilaat olivat alle 18 –vuotiaita, oli lupa pyydettävä heidän vanhemmiltaan. Lähetin oppilaiden mukana vanhemmille paperisen version tutkimusluvasta, joka sisälsi infoa tästä tutkimuksesta sekä suostumusosion. Luvan palauttamalla vanhemmat joko antoivat luvan tai eivät antaneet lupaa käyttää lastensa kirjoitelmia tässä tutkimuksessa. Jokaisen oppilaan tuli palauttaa tutkimuslupa. Tutkimuslupien palauttamiseen oli aikaa neljä päivää.

Tämän jälkeen aloin laatimaan oppilaiden tehtävänantoa (ks. Liite 3). Aluksi kirjoitin kehyskertomuksen. Kehyskertomus on orientaatio, joka herättää lukijassa mielikuvia kirjoitettavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 110). Ahonen (1994, 141) lisää vielä, että lähtökohtavirikkeellä tässä tapauksessa kehyskertomuksella on myös tarkoitus, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät toisiaan ja tutkittava ei kirjoita vastaukseen ihan mitä sattuu. Pysin kirjoittamaan kehyskertomuksen, joka herättää oppilaat ajattelemaan ja muistelemaan liikuntaa sisältäviä tunteja. Kehyskertomuksen tarkoituksena oli orientoida oppilaat kirjoitettavaan aiheeseen. Koska halusin oppilaiden kirjoitettavan tietyn tyyppisistä tunteista, kirjoitin kehyskertomuksen lisäksi apukysymyksiä näistä tunteista. Aarnoksen (2015, 170) mukaan tehtävänanto, jossa on hyvä aihe, apukysymykset sekä onnistunut kehyskertomus on hyvää tutkimusmateriaalia yhdeksän- ja kymmenenvuotiailla sekä sitä vanhemmilla lapsilla. Apukysymyksissä pyrin etenemään kronologisessa järjestyksessä niin, että ne alkavat niistä tunteista joita tehtiin lukuvuoden aluksi aina niihin tunteihin, jota tehtiin viimeiseksi. Apukysymysten avulla halusin myös varmistaa, että oppilaat saavat kirjoitettua ainekirjoituksen. Kehyskertomuksessa sekä apukysymyksissä varoin käyttämästä minkäänlaisia tunneilmauksia, koska en halunnut ohjailta oppilaita. Halusin saada oppilaille mahdollisimman neutraalin lähtötilanteen ainekirjoittelun kirjoittamiseen ilman johdattelevia tunneilmauksia. Eskolan ja Suorannan (2008, 115) mukaan kehyskertomukset tulisi testata etukäteen, joten lopuksi tarkistutin tehtävänantomonisteen ymmärrettävyyden ulkopuolisella lukijalla ja tein tarvittavat muutokset. Ulkopuolinen lukija luki pelkästään kehyskertomukseni, eikä kirjoittanut kirjoitelmaa ohjeiden mukaan.

Tämän jälkeen suunnittelin opettajien ohjeistuksen (ks. Liite 2) sekä kirjoitushetken toiminnan. Päädyin lyhyisiin ja ytimekkäisiin ohjeisiin, koska liian pitkät ja monimutkaiset ohjeet olisivat olleet epäkäytännölliset. Kun ohjeistus oli valmis, tarkistutin opettajien ohjeistomonisteen ymmärrettävyyden ulkopuolisella lukijalla. Tämän jälkeen kävin ohjeistuksen opettajien kanssa suullisesti läpi. Näin pyrin yhdenmukaistamaan opettajien toiminnan sekä tehtävänannot kirjoituksen teko hetkellä. Jokainen opettaja sai itse päättää luokan aikatauluihin sopivan kirjoitushetken. Koin tärkeäksi jättäytyä pois kirjoitelman kirjoittamisen hetkestä. ITU-tunnit olivat henkilöityneet niin vahvasti, että läsnäoloni olisi voinut vaikuttaa kirjoittelien sävyyn tai sisältöön. Oppilaat toteuttivat kirjoitustehtävän ilman läsnäoloani ja mahdollista vaikutustani teksteihin (Ahonen 1994, 141). Lisäksi olin laatinut hyvät ohjeet ja olin oh-

jeistanut opettajat huolella, joten läsnäoloani ei tästäkään syystä tarvittu. Luotin siihen, että opettajat hoitavat aineiston keräämisen ohjeideni mukaan sovitulla tavalla.

Äidinkiellentunnilla opettajat jakoivat oppilaille kehyskertomuksen sekä yhden konseptipaperin kirjoitelman kirjoitusta varten. Tämän jälkeen opettaja luki rauhallisella äänellä kehyskertomuksen oppilaille ja samalla oppilaat pystyivät seuraamaan tekstiä opettajan lukiessa. Näin oppilaat pystyivät omaksumaan tehtävänannon visuaalisesti eli näköaistin kautta sekä auditii-visesti eli kuuloaistin kautta tuleen informaation (Prashnig 2000, 193). Näin huomion eri oppimistyyliä. Päätin myös, että oppilaille ei jaeta tunteiden tuulimylly –monistetta. Katsoin, että jos oppilaat olisivat saaneet monisteen, he olisivat voineet valita tunteita ilman niiden oikeaa esiintymistä. Halusin, että oppilaat pohtivat ja muistelevat niitä tunteita, jotka oikeasti toiminnan aikana ilmeni. Opettajat toteuttivat kirjoitelmien kirjoittamisen toukokuussa 2016.

Loppujen lopuksi tutkimusaineistoksi muodostui 37 kirjoitelmaa. Osa oppilaiden vanhemmista ei antanut lupaa lapsensa kirjoitelman käyttämiseen tutkimustarkoituksiin, osa oppilaista ei palauttanut tutkimuslupalomaketta ja osa oppilaista oli pois koulusta kirjoitelman kirjoittamisen hetkellä. Nämä tapahtumat vaikuttivat negatiivisesti tutkimusaineiston kokoon.

4.5 Aineiston analysointi ja tulkinta

Eskolan ja Suorannan (2008, 151) mukaan tutkijan on tunnettava aineistonsa perinpohjaisesti ja siinä auttaa aineiston lukeminen ajatuksella moneen kertaan läpi. Niinpä aloitin aineiston analysoinnin lukemalla oppilaiden tekstejä. Tutustuin kirjoitelmiin ja pyrin löytämään sen, mitä niissä kerrotaan. Silmämääräisesti oli hienoa huomata, kuinka erilaisia tekstit olivat ja niistä löytyi paljon erilaisia tunnekokemuksia toimintaan liittyen. Huoleni kirjoitelmien käyttämisenä tutkimusaineistona oli täysin turhaa.

Lähdin liikkeelle teemoittelusta. Teemoittelu on yleensä ensimmäinen lähestyminen aineistoon ja tutkimusaineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. (Eskola & Suoranta 2008, 174). Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmitte-lystä erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93). Ennen varsinaista teemoit-

telua numeroin tekstit, jotta oppilaiden nimettömyys toteutuu ja oppilaita ei pysty yhdistämään kirjoitelmiin. Olin tehtävänannossa rajannut hyvinkin tarkasti sen, että oppilaat kirjoittavat tiettyjen tuntien tunnekokemuksistaan. Apukysymysten avulla ohjasin oppilaita näiden tuntien äärelle. Näin ollen analysoinnin teemana toimi tunnekokemukset. Niinpä tekstien pilkkominen ja aihepiiriin liittyvien asioiden etsiminen oli teksteistä helppoa. Etsin teksteistä tunteita sekä niiden syitä. Aluksi merkkasin punaisella värillä kaikki tunteet tai tunteisiin viittaavat ilmaukset. Tämän jälkeen merkkasin vihreällä värillä positiivisen ja sinisellä värillä negatiivisen syyn tunteeseen. (Ks. Liite 4)

Tämän jälkeen kokosin yhteen Excel –taulukkoon teksteissä ilmenneet tunteet. Annoin jokaiselle tunteelle koodin tekstit sekä tunteet. Esimerkiksi innostuminen oli A1 ja jännitys B4. Näin pystyin jaottelemaan, että millaisia tunne ilmauksia teksteissä ilmenee ja kuinka paljon. Tunnekirjon hahmottamiseksi muodostin teksteistä ja tunteista matriisin (ks. Liite 5). Matriisin avulla näin, mitä tunteita oli missäkin tekstissä ja kuinka paljon tunteita teksteissä oli.

Kvantifioiminen on laadullisen aineiston yksinkertaisin analysointimuoto. Käytännössä siinä lasketaan jonkin halutun asian esiintyvyyksiä ja tulokset esitetään määrällisessä muodossa. Pelkästään kvantifioimista käytettynä laadullisen aineiston analyysinä, tulokset jäävät hyvin pintapuolisiksi ja aineiston syvälliset merkitykset jäävät uupumaan. (Eskola & Suoranta 2008, 164.) Kvantifioinnin ansioista sain tarkemmin selville, että miten tunteet olivat jakautuneet.

Halusin syventää tutkimuksen tuloksia ja niinpä jatkoin analysointia sisällön erittelyyn. Tällöin nostin aineistosta esiin viitteitä, joiden tehtävänä on havainnollistaa, sitä mitä ollaan tutkimassa. Viitteet voivat olla parista sanasta lauseen mittaisiin tekstin pätkiin. (Eskola & Suoranta 2008, 185.) Aikaisemmin olin merkannut teksteistä syitä tunteiden aiheuttajiksi, kokosin nämä yhteen excel –taulukkoon ja jaottelin viitteet positiivisiin sekä negatiivisiin aiheuttajiin. (Ks. Liite 6) Jaottelin viitteet positiivisiin tunteiden aiheuttajiin sekä negatiivisiin tunteiden aiheuttajiin.

Halusin antaa tilaa myös teoriaohjaavalle analyysille. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117) Tällöin analyysissä ei ole suoranaisia teoreettisia kytkentöjä, vaan analysoitavat teemat nousevat ai-

neistosta ja se ei testaa teoriaa vaan avaa uusia suuntia ja ajatuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96-97). Liikunnallisuus nousi esiin oppilaiden kirjoitelmissa. Oppilaat olivat kirjoittaneet, että miten he kokivat liikunnallisen opetuksen tai liikunnallisen elementin opetuksessa. Nämä viittaukset merkkasin teksteihin violetilla värillä. Kokosin nämä myös yhteen taulukkoon.

4.6 Esiymmärrys ja tutkijan kaksoisrooli

Alusta alkaen tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat tutkimukseen ja on hyvän tutkimuskäytännön mukaista, että tutkija tuo esille omat lähtökohdat sekä ennakkokäsityksensä. Näin lukija saa käsityksen siitä, mitä lähtökohdista tutkimusta on lähdetty tekemään. (Anttila 2005, 282.) Olen aina tykännyt tehdä asioita. Leikkiminen, pelaaminen, rakentaminen, korjaaminen ja kaikenlainen touhuaminen on aina ollut lähellä sydäntäni. Olen pieneltä paikkakunnalta kotoisin, jossa tekeminen on ollut mahdollista. Koulunkäynnin ohella olen pienestä asti ole pelannut eri pelejä ja nauttinut liikunnasta. Liikunnan avulla olen saanut hienoja kokemuksia ja se on tuonut paljon hyvää elämääni. Niinpä liikunta-alalle hakeutuminen ei ole ollut yllätys. Koin, että ihmisten ohjaaminen on minulle luontaista ja halusin saada ihmiset liikkumaan. Niinpä hain opiskelemaan liikunnanohjaajaksi ammattikorkeakouluun. Tämän koulutuksen aikana olin huolissani tulevaisuudestani ja se olikin sysäys hakeutua liikunnanopettajakoulutukseen.

Liikunnanohjaajakoulutuksen jälkeen opiskelin seikkailukasvatusta ja pääsin käsiksi toiminnalliseen opetukseen. Oli selvää, kun pääsin liikunnanopettajakoulutukseen, halusin tutkia toiminnallista opetusta jollakin tavalla. Siinä oppilas on aktiivinen tekijä, jossa oppilas toimii kokonaisvaltaisesti. Mielestäni oppiminen tulisi nimenomaan olla kokonaisvaltaista, jossa oppilas on aktiivinen toimija ja hänet huomioidaan kokonaisuutena. Opettajan rooli on olla suunnannäyttävä, vierellä kulkija, kannustaja sekä mahdollistaja. On selvää, että toiminnallinen opetus on erilaista kun perinteinen kouluopetus. Tästä syystä on hyvä selvittää, että mitä tapahtuu oppilaiden tunnetasolla tällaista opetusta käytettäessä ja voiko opettaja opetukseen liittyvillä valinnoilla vaikuttaa näiden tunteiden esiintymiseen.

Tunteet ovat olleet lähellä sydäntäni läpi elämäni. Lapsuuden kodissani on saanut näyttää tunteensa ja siihen on kannustettukin. Milloin ollaan itketty surusta ja naurettu ilosta. Se kuului meidän arkeemme. Niinpä Ollaan ihmisiksi –hanke ei ollut minulle ihan outoa. Outoa siitä teki sen, että nyt näistä tunteista piti muodostaa omanlaisensa oppituntikonaisuus. Oli selvää, että ohjaajana käsittelin paljon samanlaisia tunteita mitä oppilaat. Lukuvuoden aikana oli hienoa nähdä oppilaiden kehitys, mutta silti minua mietitytti muutama seikka. Jokaisen oppilaan ääni ei tullut kuuluviin toiminnassa, vaikka käytimme erilaista tapoja. Kiinnostuin nimenomaan näiden oppilaiden ajatuksista. Mitä hiljaisemmat oppilaat ajattelivat, jos he nimettömänä saisivat kirjoittaa asioista? Samalla pohdin, että voiko oppilaiden iloisuuden taakse piiloutua negatiivisiakin tunteita?

Tulevana liikuntapedagogina katson huolestuneena tämän hetken nuorten liikkumattomuutta ja siitä aiheutuvia seurauksia. Mielestäni on väärin, että lapsi joka on luontaisesti liikkuvainen käyttää päivästä monta tuntia passiivisesti paikoillaan. Mielestäni olisikin tärkeää saada lapset aktiivisiksi toimijoiksi, niin koulussa kun koulun ulkopuolella. Tämän tavoitteen eteen tulee jokaisen aikuisen ihmisen lapsen ympärillä tehdä töitä. Katson, että yleinen liikunnallinen aktiivisuus voi olla vastaus moneen erilaiseen ongelmaan.

Eskolan & Suorannan (2008, 20) mukaan tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen, mutta hieman vapaampi ja se mahdollistaa hyvinkin joustavan tavan tehdä tutkimusta. Tuomi & Sarajärvi (2013, 134-136) nostavat esille, että laadullisessa tutkimuksessa nousee usein esille tiedon totuudesta sekä objektiivisuudesta. Tutkija on henkilö joka asettaa tutkimusasetelman sekä tulkitsee annettuja vastauksia, niinpä he kysyvät, että katsooko tutkija tuloksia oman ruutunsa läpi ja näin se omalta osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen? Luotettavuuden kannalta olisikin tärkeää huomioida tutkijan puolueettomuusnäkökulma. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 136.) Eskola & Suoranta (2008, 2010) huomauttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimusväline ja tutkijan tulee myöntää subjektiviteettinsa avoimesti. Puolueettomuuden takia katsonkin tärkeäksi avata asemaani tutkimuksen eri vaiheissa.

Elokuussa 2015 aloitin työni Ollaan ihmisiksi –hankkeessa ja pian tämän jälkeen aloitimme ITU -projektimme alakoulun kanssa. Toimin tässä projektissa hanketyöntekijänä, mutta myös ITU -tuntien ohjaavana opettajana. Tutkijan rooli tuli minulle vasta myöhemmin. Hankkeessa meillä oli selvät tavoitteet ja pyrimme toiminnassamme parhaamme mukaan saavuttamaan nämä tavoitteet. Pyrimme parhaan osaamisemme ja taitojemme puitteissa opettamaan oppilaille tunnetaitoja sekä kehittämään heidän ryhmädynaamisia taitoja.

Huhtikuussa 2016 hanketyöntekijän lisäksi otin tutkijan roolin. ITU –tunnit loppuivat hankkeen muiden kiireiden takia ja oli hyvä paikka ottaa tutkijan rooli. Näin projektit eivät menneet päällekkäin ja näin en voinut suunnata opetusta tutkimukseni suuntaan. Opetus tapahtui näin pelkästään hankkeen tavoitteiden suunnassa. Halusin lisätä puolueettomuuttani ja päätin olla osallistumatta kirjoitelman tekemisen hetkeen eli tutkimusaineiston keräämiseen. Koska olin tunneilla keskeisessä asemassa, läsnäoloni olisi voinut muuttaa oppilaiden vastauksia. Nyt he saivat neutraalin lähtötilanteen kirjoittamiseen.

Vaikka toimin tässä projektissa osittain kaksoisroolissa, en usko sen vaikuttaneen oppilaiden kirjoitelmiin. Hanketta ei alun perin suunniteltu ja toteutettu tutkimukseksi. Se alkoi puhtaalta pöydältä pohjautuen tarpeeseen sekä huoleen. Tutkimus toteutui hankkeen jälkeen oman mielenkiintoni pohjalta. Tämä on mielestäni merkittävä asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, että miten Ollaan ihmisiksi –hankkeen tavoitteet toteutuivat oppilaiden kirjoittamissa kirjoitelmissa sekä millaisia tunnekokemuksia oppilaat kokevat toiminnallisilla tunneilla, jotka sisältävät liikuntaa ja mitkä asiat vaikuttavat näiden tunteiden syntymiseen. Samalla olen tarkastellut, että miten liikunnallisuus ilmenee oppilaiden kirjoitelmissa.

5.1 Miten hankkeen tavoitteet toteutuivat oppilaiden kirjoitelmissa? - *"Hyvä tiimi, autoimme ja kannustimme toisiamme."*

Ollaan ihmisiksi –hankkeen tavoitteena oli tukea koulujen toimintakulttuurin muutosta erilaisuuden hyväksymiseen, toisten kunnioittamiseen ja kuuntelemiseen sekä kunkin oppilaan omien vahvuuksien löytämiseen. Keskeisenä opetussisältönä käytettiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä ja keskeisenä opetusmenetelmänä käytimme toiminnallisia opetusmenetelmiä.

Suoranaisia mainintoja toisen kunnioittamisesta tai erilaisuuden hyväksymisestä ei kirjoitelmissa löytynyt. Ryhmässä toimiminen sekä ryhmän tuloksellinen toiminta vaatii ihmiseltä vuorovaikutustaitoja (Kauppinen 2006, 24). Niinpä hankkeen teemoja tulee tarkastella ryhmätyönkautta. Oppilaista 32,4% kokivat ryhmässä tekemisen mielekkäänä: *"Hyvä tiimi, autoimme ja kannustimme toisiamme."*, *"Kun tehtiin erilaisia tehtäviä jotka tehtiin porukassa."*, *"hyvä joukkue ja yhteishenki."*, *"Sain kertoa hyviä asioita toisista."*, *"Aina ei tarvinnut itse pohtia kysymyksiä sillä kun olimme rastiradalla ja vastasimme kysymyksiin pystyimme päättämään yhdessä vastauksemme."*. Hankkeen tavoitteen suuntaiset teemat nousivat siis esille monessa kirjoitelmassa. Oppilaat olivat selvästi sisäistäneet yhdessä tekemisen tärkeyden ja ovat sitä sitaattien perusteella myös hyödyntäneet. Oppilaat ovat käyttäneet omia vuorovaikutustaitojaan tuloksellisesti ja ryhmän etua ajatellen. Teimme paljon erilaisia ryhmässä tehtäviä harjoitteita, joissa oli otettava huomioon ryhmän kaikki jäsenet ja hyväksyttävä erilaisuutta.

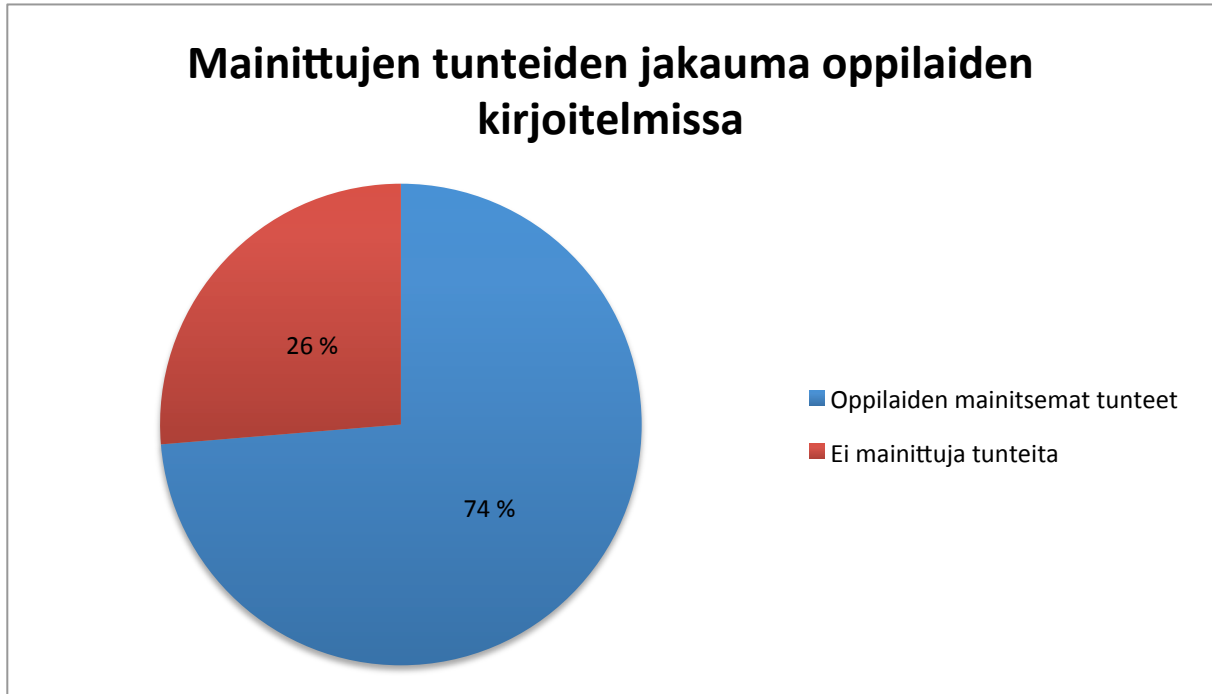
Oppilaiden omien vahvuuksien löytämiseen liittyviä mainintoja oli kirjoitelmissa vähän. Yksi oppilas nosti esille sen, mitä oli oppinut ITU –tunneilla ja kertoi, että tällainen opetus on lisännyt hänen itseluottamustaan: *”ITU –tunneilta opin luottamaan ja tuntemaan luokkaani enemmän. Sain myös enemmän itseluottamusta.”* Toinen oppilas oli tuntenut oman panoksensa tärkeäksi: *”Tunsin itseni tärkeäksi.”* Osallistumalla ryhmän toimintaan ihmisen identiteetti sekä yksilöllisyys kehittyvät ryhmän jäseniltä saatujen kokemusten kautta (Öystilä 2003, 65-66). Aalto (2002) jatkaa, että turvallinen ryhmä vahvistaa jäsentensä itsetuntoa ja välittää ryhmän muista jäsenistä. Haluan nostaa esille, että yleistäminen edes tämän ryhmän kohdalla on vaikeaa vähäisten mainintojen takia, niin silti onnistuneet tehtävät ja vuorovaikutteinen ryhmätyöskentely mahdollistavat oppilaiden itsetietoisuuden ja sitä kautta, myös itsetunto kehittymisen.

Oppilaat olivat vastanneet tarkasti niihin kysymyksiin, jotka olin heille antanut. Tästä syystä vastauksia hankkeen tavoitteiden suuntaisiin teemoihin oli hyvin niukasti. Johtopäätöksenä voin todeta, että hankkeen tavoitteiden toteutumista voin tulkita pelkästään ryhmätyöskentelyn kautta. Ryhmätyöskentely koettiin mielekkäänä, joten uskon, että oppilaat ovat saaneet paljon positiivisia kokemuksia ryhmätyön onnistumisesta sekä tuloksellisesta toiminnasta. Toiminnallinen opetus mahdollistaa oppilaiden itsetunnon kehittymisen ryhmätyöskentelyn ansiosta.

5.2 Millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikuntaa sisältävillä toiminnallisilla tunneilla? - ”Kun teimme geometrisiä kuvioita, tunteeni olivat iloiset ja samalla jännittänyt, kun ei tiennyt, minkälainen kuvio tulisi.”

Lukuvuoden kestävän opetuksen avulla oppilaat tulivat tietoisiksi omista tunteistaan. Tunteiden tuulimylly sisältää 38 erilaista tunnetta ja oppilaiden kirjoitelmissaan oli maininta 28 näistä tunteista (Kuvio 1). Tunnetaitojen yhtenä osa-alueena on tunnistaa henkilössä itsessään ilmeneviä erilaisia tunteita (Kokkonen & Siponen 2006) ja kirjoitelmissa tämä ilmenee oikein hyvin. Oppilaat olivat nimenneet tunteita nimeltä sekä tunteiden syntymiseen liittyviä asioita. Oppilaiden keskinäiset erot olivat suuria. Yhdessä oppilaassa toiminta oli herättänyt 9 erilaista tunnetta ja monet oppilaat eivät maininneet yhtään tunnetta kirjoitelmissaan. Tämä kertoo

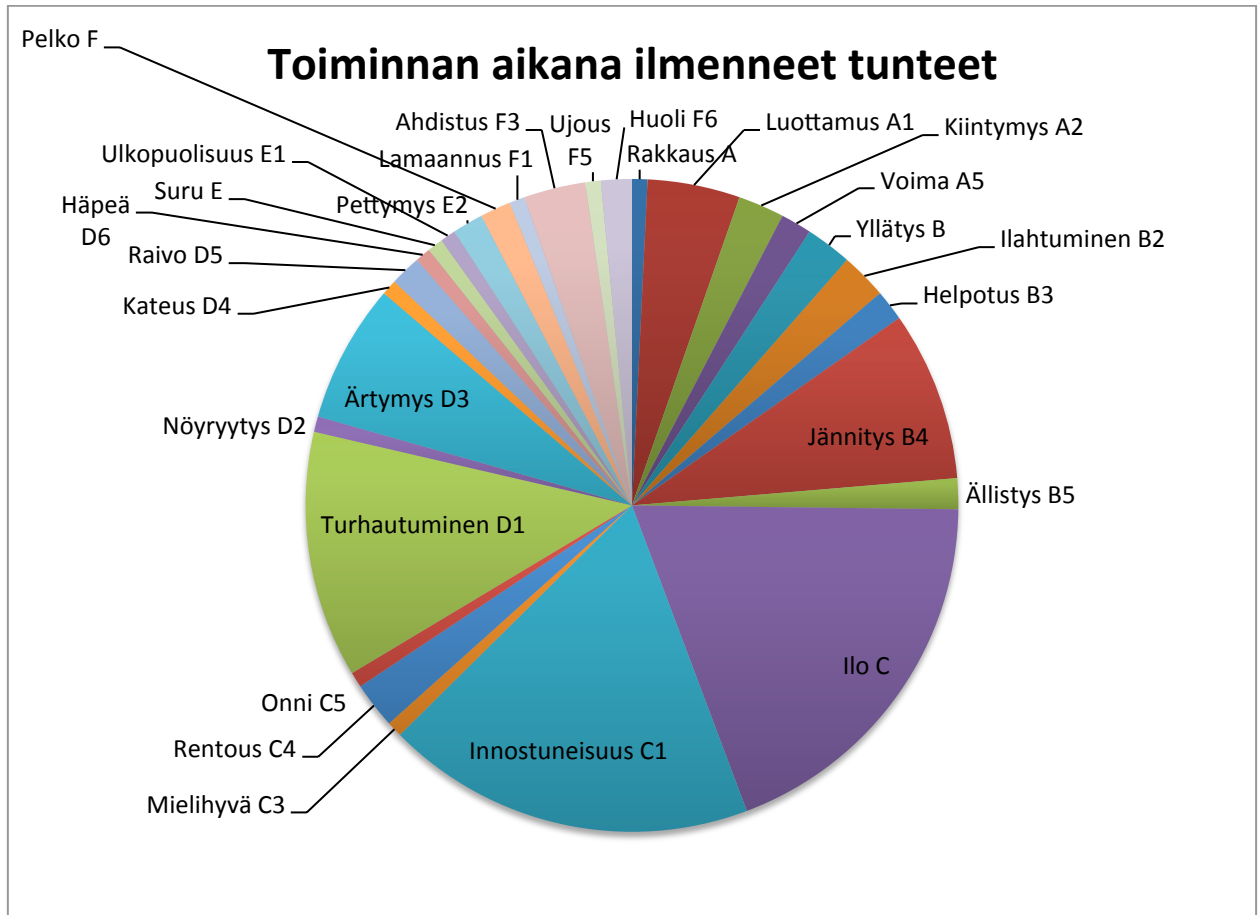
siitä, että osalla oppilaista tunnetaidot ovat kehittyneet ja tunteiden löytäminen heistä itsestään on helpompaa



KUVIO 1. Prosentti osuudet tunteiden tuulimyllyn tunteista

Toiminnallinen opetus herätti oppilaissa sekä positiivisia, että negatiivisia tunteita. Kuviosta 2 on nähtävillä se, että mitä kaikkia tunteita toiminnallinen opetus oppilaissa herätti.

Tunteiden syntymiseen vaikuttivat monet eri tekijät. Positiivisten tunteiden syntymiseen vaikuttivat esimerkiksi hyvä ryhmä, yhdessä tekeminen, mielekäs tekeminen, lopputulos on pölyssä, epä tietoisuus tulevasta, tekeminen on harvinaista, lopputulos on onnistunut, aistien rajoittaminen, tekemisen sisällä liittyvät asiat, toisiin tutustuminen, keskittyminen, haastavat tehtävät, ajattelun käynnistäminen.



KUVIO 2. Toiminnan aikana ilmenneet oppilaiden tunteet

Huomion arvoista on, että positiivisia tunteita ilmeni enemmän kuin negatiivisia. Kuvio 2 voi nähdä, että positiivisten tunteiden osuus koko piirakasta on yli puolet. Tehtävät aiheuttivat paljon esimerkiksi iloa ja innostuneisuutta oppilaissa, mutta joukossa on myös turhautumista sekä ärtymystä. Matriisi osoittaa (Liite 5), että 37 oppilaasta 67,5% oli kokenut ilon tunteita toiminnallisessa opetuksessa. Oppilaat kokivat positiivisia tunteita uusien ja sopivasti haastavien tehtävien asioista: *"hauskoja ja mukavan haastavia."*, *"Tehtävät olivat haastavia ja mielenkiintoisia."* Toisaalta positiiviseen tunteeseen vaikutti myös ryhmässä tekeminen: *"Kun tehtiin erilaisia tehtäviä jotka tehtiin porukassa."* Yhden oppilaan positiiviseen tunteeseen oli vaikuttanut tehtävien selkeys: *"Tehtävät olivat niin selkeitä."*

Monelle toiminnallinen opetus oli uutta ja jännittävää: *"Koska sellaista tehdään tosi harvoin."* Oppilaista 29,7% koki jännitystä toiminnan aikana. Katson, että kyseessä oli positiivista jännitystä, koska nimenomaan tehtävien lopputulosta oli vaikea arvata etukäteen ja tämä omalta

osaltaan aiheutti oppilaissa positiivista jännitystä: *"En tiennyt yhtään mitään mitä siitä oli tulossa, mutta lopputulos oli ihan hyvä."*, *"Kun näki mitä siitä oli tullut kun oli silmät kiinni."*, *"Ei tiennyt mitä siellä hyvinvointilapussa luki."* *"Kun näki mitä oltiin tehty"*, Kokemukseni pohjalta opetustilanteessa oli tärkeä huomioida, että ryhmä näkee lopputuloksensa sekä he pääsivät refleктоimaan toiminnassa ilmentyneitä tapahtumia ja kokemuksiaan. Reflektointi eli toiminnan jälkeinen palautekeskustelu mahdollistaa omien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen, siellä tarkastella toimintaa yksityiskohtaisemmin sekä puretaan opittuja asioita ymmärrettävään muotoon, sekä mahdollisesti asetetaan uusia tavoitteita ja tarkastella edellisiin pääsyä (Räty 2011, 82-83). Mielestäni reflektointi oli tärkeä osa toimintaa. Tällöin oppilaat pääsivät yhdessä pohtimaan onnistunutta tai epäonnistunutta tehtävää ja antamaan toisilleen palautetta siitä, miten tehtävässä toimittiin ja samalla me opettajat saimme tilaisuuden suunnata oppilaiden huomiota opittavaan asiaan. Uskon, että yhdessä pohtiminen lisäsi positiivisia tunnekokemuksia.

Ryhmässä tekeminen koettiin erittäin mielekkäänä asiana ja se nousi teksteistä esille merkittävänä positiivisen tunteen aiheuttajana: *"Kun toimittiin ryhmässä."*, *"hyvä joukkue ja yhteishenki."*, *"Aina ei tarvinnut itse pohtia kysymyksiä sillä kun olimme rastiradalla ja vastasimme kysymyksiin pystyimme päättämään yhdessä vastauksemme."*, *"kaikki juoksivat ja liikkuvat yhdessä."*, *"Sai uusia kavereita"*, *"Ryhmäni oli kiva"*, *"Kun tehtiin erilaisia tehtäviä jotka tehtiin porukassa."* Selvästi, luokkien sisällä vallitsi hyvä ryhmähenki. Opetuksessa panostimme yhdessä tekemiseen sekä siihen, että ryhmät vaihtuivat paljon ja kaikkien kanssa oli tultava toimeen. Tutustuminen oli selvästi tärkeä osa tämän hyvän ryhmähengen muodostumista. Samalla kun hyvä ryhmähenki muodostui paremmaksi oppilaat lähentyivät toisiaan ja esimerkiksi toimiminen yhtenä ryhmänä oli helpompaa ja jollekin oppilaalle myös positiivisen tunteen aiheuttaja: *"kun piti liikkua kasassa."*

On tärkeää huomioida myös negatiiviset tunteet. Niitä ilmeni jonkin verran toiminnan aikana. Turhautumista esiintyi 43,2%, ärtymystä 24,3% ja ahdistusta 10,8% oppilaista. Muita negatiivisia nimettyjä tunteita oli muun muassa pelkoa, pitkästymistä ja surua. Näitä olivat aiheuttaneet vieraat ihmiset ja epäselvät tuntuksellöt: *"Vieraat ihmiset, eikä tiennyt mitä tunneilla tehdään."*, Sää: *"Jos sato kun oltiin pihalla niin se ei ollut hauskaa."*, *"Satoi ja oli oltava pihalla"*, *"Oli kylmä ja ei niin hyvä olo."* Huonot ja samat harjoitteet: *"Polttopalloa oli usein."*

"koska se oli normaali hippa", Tehtävässä epäonnistuminen: "Sokkona ei osunut keneenkään ja kun yritti neuvoa niin siinäkin meni hermo.", Harjoitteen aikana tapahtuneet negatiiviset asiat: "Koko ajan sai pelätä, osuuko pallo.", "Yksi aisti oli poissa, oli vaikea liikkua." Epäselvät säännöt tai epätietoisuus tulevasta: "En ollut tajunnut sääntöjä.", "Ei tiennyt mikä tehtävä olisi seuraavaksi.", Ärsyttävä pari: "Kun joutu olemaan ärsyttävän parin kanssa.", Tehtävässä oli sattunut: "Se sattui kun jotkut vetivät köyttä liian kovaa", Oppilas ei uskaltanut osallistua tehtävään: "Koska en uskaltanut mennä siihen mukaan.". Vaikka ryhmän sisällä vallitsi hyvä ryhmähenki, se ei näyttäytynyt kaikille samanlaisena: "Olen tuntenut itseni ulkopuoliseksi.", Oppilas kirjoittaa tunteneensa ulkopuolisuutta, vaikka ryhmässä ja yhdessä muiden luokkakaverien kanssa tekemistä oli paljon. Mielestäni tällaiseen tunteeseen on opettajan puututtava, jotta oppilas voi kokea koulun mielekkäänä ja turvallisenä paikkana oppia uusia asioita.

Syyt negatiivisten tunteiden syntymiseen olivat moninaiset. Repo-Karento (2007, 52) nostaa esille, että tunteet ovat mukana ryhmädynamiikassa. Hän muistuttaa, että negatiivisten tunteiden aktivoituessa keskittyminen opittavaan asiaan herpaantuu. Aalto (2002, 8) käyttää pelkoa erimerkkinä ja huonossa ryhmässä pelko on läsnä. Pelko vaikuttaa meihin lamaannuttavasti ja enne uskalla näyttää sitä mitä parhaimmillaan osaamme. Pelko ohjaa meitä toimimaan valheellisesti emmekä ole omia itseämme. (Aalto 2002, 8). Niinpä mielestäni on tärkeää, huomioida negatiiviset tunteet ja etenkin silloin kun toiminnallista opetusta käytetään säännöllisesti. Katson, että oppilas ei pysty keskittymään opittavaan asiaan, vaan hänellä keskittyminen menee tehtävästä suoriutumiseen. Kokemukseni perusteella tähän yhtenä lääkkeenä on toiminnallisten elementtien vaihtelu. Toisinaan draaman keinoin käsitellään äidinkielen aiheita ja toisinaan leikitään hippaa pihalla ja lasketaan matematiikkaa. Repo-Karento (2007) muistuttaa, että hyvässä oppimisympäristössä kaikki tunteet ovat sallittuja.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat samassa suunnassa Siposen (2005) tekemän tutkimuksen kanssa, jonka tuloksena oli, että projektiluontoinen tunnetaitojen opetus kannattaa sekä kehittää oppilaita. Mielestäni tunnetaidot tulisikin ottaa säännöllisesti opetettavaksi tuntisisällöksi, niin kuin opetussuunnitelma 2014 velvoittaa.

5.3 Miten liikunnallisuus näkyy oppilaiden kirjoitelmissa? - *”Ulkoleikit olivat parasta itussa, koska saatiin raikasta ilmaa ja liikuttua.”*

On mielenkiintoista huomata oppilaiden kirjoitelmista, että liikunta nähdään positiivisena asiana. Liikunta mainittiin viidessä kirjoitelmassa. Yksi oppilas oli kokenut toiminnalliset tunnit samantyyppisinä kuin normaalitkin liikuntatunnit: *”Kun olimme liikuntasalissa, se tuntui tavan liikuntatunnilta mutta vaan eri opettajien ja eri leikkien kanssa.”* ITU –tunneilla hyödynnettiin monenlaisia sisältöjä kädentaidoista liikuntaan. Kaksi oppilasta olivat selvästi sitä mieltä, että liikunnalliset tunnit olivat olleet parhaita: *”Liikunnalliset ITU-tunnit ovat olleet kaikista kivoimpia ITU-tunteja, koska tykkään liikkua.”*, *”Pidän enimmäkseen ITU –tunneista joissa liikutaan paljon.”* Kaksi oppilasta pitivät liikunnallisista ITU –tunneista, koska niissä on saanut liikkua ja on päässyt pihalle koulun huonosta sisäilmasta: *”Ulkoleikit olivat parasta itussa, koska saatiin raikasta ilmaa ja liikuttua.”*, *”Pihalle oli aina kiva mennä, koska koulussa oli tukala ilma ja sai raitista ilmaa.”* Liikuntaan viittaavia mainintoja oli kirjoitelmien määrään nähden vähän, mutta voin silti todeta, että liikunnallisuus ei näyttäytynyt oppilaille mitenkään negatiivisessa valossa. Monipuolisessa opetuksessa, jossa teimme paljon erilaisia asioita, liikunta näyttäytyi selvästi myönteisenä asiana. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 311) toteavat, että lapsi on luontaisesti liikkuvainen ja tästä syystä on mielestäni luonnollista, että lapsi pitää liikunnasta.

Eniten negatiivisia mainintoja oli yhden liikunnallisen tunnin kohdalla. Tämä tunti nousi oppilaiden tunnekokemusten perusteella epämieluisaksi. Osa oppilaista kokivat silloiset sääolosuhteet epämieluisina: *”Jos sato kun oltiin pihalla niin se ei ollut hauskaa.”* Toiset oppilaat kokivat tehtävään liittyvän elementin epämieluisana: *”Se sattui kun jotkut vetivät köyttä liian kovaa.”* *”Koska olin reunassa, naru kiristyi ja painoi selkää.”* Tämänkään tunnin kohdalla liikuntaa ei oppilaat nähneet huonona asiana, vaan huonoja asioita olivat nimenomaan muut tuntiin vaikuttavat tekijät. Olenkin pohtinut tunnin sisältöä ja miten olisin voinut muuttaa tuntia, jotta se olisi tuottanut positiivisen oppimiskokemuksen.

Opetuksen liikunnallistamisen kannalta on positiivista, että oppilaat eivät kokeneet liikuntaa negatiivisena asiana. Tulos on saman suuntainen, kun Hentun & Ihatsun (2016) tekemässä

tutkimuksessa. Toisaalta haluan huomauttaa, että tässä tutkimuksessa mukana olleet oppilaat olivat viidesluokkalaisia, joille liikkumisen tulisi mielestäni olla vielä mielekästä ja luontaista.

6 POHDINTA

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tutkittiin Ollaan ihmisiksi –hankkeen tavoitteiden toteutumista oppilaiden kirjoitelmissa. Toiseksi tutkittiin, että millaisia tunnekokemuksia oppilaat tunsivat liikuntaa sisältävillä toiminnallisen opetuksen tunneilla ja kolmanneksi selvitettiin, että miten liikunnallisuus näyttäytyy oppilaiden kirjoitelmissa

Tämä tutkimus osoittaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittynyt toiminnallinen opetus kehittää oppilaiden tunnetaitoja sekä antaa mahdollisuuden itsetunnon kehittymiseen. Ryhmässä tekeminen vaatii vuorovaikutustaitoja, joita ovat keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaidot ja empatiataidot. (Kauppila 2006, 24, 85). Oppilaat kokivat ryhmässä tekemisen erittäin mielekkäänä, joten voidaan välillisesti ajatella, että oppilaat joutuivat käyttämään yllä mainittuja vuorovaikutustaitojaan monipuolisesti ja täten toisten kuuntelu sekä huomioon ottaminen olivat suuressa osassa ryhmätyöskentelyä. Sinällään toiminnallinen opetus herätti oppilaissa positiivisia sekä negatiivisia tunteita ja syyt tunteiden aiheuttajista ovat moninaiset. Liikunnallisuuden oppilaat näkivät positiivisena asiana eikä se kirjoitelmien perusteella häirinnyt oppilaiden keskittymistä opittavasta asiasta.

Toiminnalliset opetusmenetelmät olivat hyvä valinta hankkeen tavoitteiden saavuttamiseksi. Hankkeen tavoitteet saavutettiin osittain, mutta toiminnallinen opetus on haaste koulumaailmassa, sen erityispiirteidensä takia. Omiin kokemuksiin pohjaten väitän, että se aiheuttaa opettajalle enemmän työtä, jonka tutkimuksetkin osoittavat, mutta samalla se on oppilaista mielekästä. Mielestäni tämä on suuri ristiriita siinä, että toiminnallinen opetus yleistyisi tämän päivän koulumaailmassa. Toiminnalliselle opetukselle tulisi löytää sopiva paikka joka päiväisestä opetuksesta sekä aineiden opetuksesta. Ollaan ihmisiksi -hanketyössä pyrimme kehittämään kokonaisuutta, joka mahdollistaisi ja tukisi koulun toimintakulttuurin muutosta, mutta muutoksen tekeminen vaatii paljon enemmän aikaa kuin yhden lukuvuoden.

Ollaan ihmisiksi –hankkeen toiminnallisen opetus mahdollisti oppilaiden itsetunnon kehittymisen. Ryhmätyöskentely kehittää ihmisen identiteettiä sekä yksilöllisyyttä (Öystilä 2003,

65). Itsetuntoon liittyviä mainintoja oli kirjoitelmissa niin vähän, että yleistäminen edes tämän ryhmän kohdalla on haastavaa, mutta mainintojen perusteella voin todeta, että toiminnallinen opetus mahdollistaa itsetunnon kehittymisen monipuolisen ryhmätoiminnan ansiosta. Tutkimus osoittaa sen, että ryhmässä tehdyt harjoitteet opettaa oppilaille muutakin kuin pelkästään opittavaa asiaa ja jos koulussa saamme kehitettyä oppilaiden itsetuntoa, niin opettaja yksi tärkeimmistä tehtävistä on täytetty.

Koska tunteet kuuluvat elämäämme kaiken aikaa (Nummenmaa 2010) niin on selvää, että toiminnallinen opetus herätti oppilaissa tunteita. Oppilaat olivat maininneet kirjoitelmissaan suurimman osan opetusmateriaalin tunteista ja toiminnan aikana heränneet tunteet olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Tämä on erittäin kannustavaa ja uskallan väittää, että heidän tunnesanasto sekä ymmärrys tunteista kasvoi toiminnan aikana. Valokuvamuistoilla tarkoitetaan muistoja, jotka ovat muistissamme erittäin tarkkoina tapahtumina (Nummenmaa 2010). Osa oppilaista kirjoitti erittäin tarkasti omista tunteistaan toiminnan aikana ja näin ollen väitän, että toiminta piirsi oppilaisiin muistijälkiä. Halusin nostaa esille nämä positiiviset kokemukset sekä muistot, koska jos ajatellaan, että oppilas saa positiivisia kokemuksia oppimisesta sekä hän kokee koulun mielekkäänä, niin voisiko se vaikuttaa oppilaiden koulumotivaatioon? Katson, että toiminnallinen opetus mahdollistaa koulumotivaation lisääntymisen.

Lauritsalon (2014) väitöskirjan mukaan, aikuisilla on negatiivisia kokemuksia koululiikunnasta. Toiminnallinen opetus ei ole varsinaista koululiikuntaa. Se on opetusta, jossa aktiivinen toiminta on opetuksen yhtenä elementtinä. Tämän tutkimuksen mukaan totean, että opetus, joka sisältää liikuntaa näyttäytyy viidesluokkalaisten kirjoitelmissa pelkästään positiivisena asiana. Mielestäni olisi tärkeää saada lapset liikkumaan, antaa heille positiivisia kokemuksia liikunnasta sekä saada heidät ajattelemaan liikunnasta positiivisesti. Lisäksi haluan korostaa, että liikuntaa voisi olla mukana normaalissa opetuksessa, jotta oppilaiden hyvinvointi lisääntyy ja päivittäinen liikuntasuosittelun vaadittava määrä täyttyy.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yleisesti tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein validiteetin sekä reliabiliteetin käsittein. Ongelmallisinta näiden käsitteiden käyttämisessä laadullisessa tutkimuksessa on, että käsitteet ovat tulleet määrällisen tutkimuksen piiristä ja näin ollen vastaavat määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.)

Eskola ja Suoranta (2008, 210) ovatkin määritelleet, että laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tässä tutkimuksessa olen rehellisesti pyrkinyt kuvaamaan työn eri vaiheet ja tapahtumat sellaisina, kuin ne ovat olleet tai tapahtuneet sekä kuvaamaan ihmiset ja paikat mahdollisimman todenmukaisesti. Ymmärrän, että aineiston keräämisen vaiheessa on kohtia, joiden etenemiseen en ole voinut vaikuttaa. Olen esimerkiksi pyrkinyt yhdenmukaistamaan ohjetekstit, jotta olosuhteet kirjoitelman kirjoittamiseen on ollut yhdenmukaiset ja tasapuoliset.

Kolmas laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa käytetty termi on triangulaatio, jolla tarkoitetaan useampien menetelmien käyttämistä tutkimuksen tekemisessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233). Useamman tutkijan käyttäminen tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista. En ollut aikaisemmin tehnyt laadullista tutkimusta ja halusin yksinkertaisesti tehdä tämän pro gradu –tutkimuksen yksin. Halusin saada itselleni tästä oppimisprosessista kaiken mahdollisen irti ja toinen tutkija olisi voinut sotkea päämääräni. Olen pyrkinyt lähestymään tutkimusta monesta eri teoreettisesta lähtökohdasta ja olen pyrkinyt kokoamaan ne yhteen tämän työn teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimusmenetelmien useampi käyttäminen olisi ollut myös haasteellista. Tutkimusaiheen varmistuminen meni liian myöhään ja olimme jo tehneet paljon tunnetaitojen harjoittelua oppilaiden kanssa. Tästä syystä esimerkiksi havainnoin tekeminen ei tullut kuuloon, koska tulokset eivät olisi olleet oikeita. Ohjaavana opettajana toimiminen oli itsessään jo haasteellista ja vaikka olisin havainnoinut oppilaita koko ajan, en olisi pystynyt niistä tekemään havainnoivaa analysointia. Aineiston käsittelyssä pyrin hyödyntämään erilaisia menetelmiä ja tuomaan ilmenneet tulokset monipuolisesti esille muun muassa esittämällä otteita heidän kirjoituksistaan sitaattien muodossa.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkija noudattaa tutkimuksen tekemisessä hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 132-133). Rehellisyyttä olen noudattanut myös tutkimusmenetelmien ja tulosten osalta. Jo hankkeen alussa kerroimme avoimesti vanhempainillassa huoltajille, että millaisesta toiminnasta on kysymys ja mitkä ovat toiminnan ja hankkeen tavoitteet. Oppilaat ovat olleet osana opetusta, koska ITU -tunnit ovat olleet osa koulupäivää. Oppilaat ovat olleet alle 18-vuotiaita, joten olen pyytänyt tutkimusluvat heidän huoltajiltaan. Jokainen ITU -tunneilla mukana ollut oppilas on kirjoittanut kertomuksensa, mutta tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista. Ne kirjoitelmat, joiden käyttämiseen en ole saanut suostumusta tutkimustarkoitukseen, olen hävittänyt. Vanhemmat ovat olleet tietoisia siitä, mihin oppilaat vastaavat kun he ovat kirjoittaneet kirjoitelmia. Tutkimusaineisto on myös käsitelty ja esitetty niin, että oppilaan nimettömyys sekä tunnistamattomuus säilyy.

6.2 Tutkimuksen kriittisyys ja jatkotutkimusehdotukset

Aineiston analysoinnin vaiheessa olin jo sitä mieltä, että olin kaivanut itselleni erittäin suuren sudenkuopan, koska rajasin tutkimusaineeni niin tarkasti. Toisaalta se on ollut analysoinnissa etu, koska en ole voinut eksyä polulta missään kohti. Oppilaiden kirjoitelmista olisi löytynyt paljonkin mielenkiintoista. Nyt tälle aineistolähtöisyydelle ei ollut tilaa, koska oppilaat olivat kirjoittaneet tietyistä tunteista ja tietyistä kokemuksistaan. Oppilaiden ääni olisi voinut tulla paremmin kuuluviin, jos aihe ei olisi ollut niin rajattu. Toivon kuitenkin, että olen osannut tuoda oppilaiden äänen kuuluviin myös tässä työssä.

Aloittavana laadullisen tutkimuksen tekijänä tässä tutkimuksessa olisin voinut tehdä monta asiaa toisin. Ensinnäkin, miksi en aloittanut päiväkirjan pitämistä heti ITU -tuntien alkaessa? Yksinkertainen syy tähän on, että ohjaavana opettajana, jouduin keskittymään toiminnan muodostumiseen. Alussa toiminta vaati paljon suunnittelua sekä jatkuvaa arviointia miten olemme onnistuneet. Samalla hanketyöntekijänä toimiminen vaati muutenkin paljon voimavaroja, koska suunnittelimme sekä toteutimme samaan aikaan kahden muun koulun toimintaa. Päiväkirjan avulla olisin saanut vahvistusta kirjoitelmien löydöksiin ja olisin voinut peilata omia havaintojani oppilaiden kirjoitelmiin ja tunteisiin. Toisaalta pitää myös huomioida, että

jos olisin täyttänyt päiväkirjaa toiminnasta olisi se ollut pois hanketyöstä, jota tein samaan aikaan.

Tutkimuksen alkaessa en ollut täysin perillä siitä, että kuinka paljon on olemassa laadullisia tutkimusmenetelmiä. Toisaalta ITU –tunnit olivat menneet jo pitkän aikaa ennen kuin päätin tehdä tutkimustyöstäni tästä aiheesta. Tämä ITU -hankeprojekti oli erittäin mielenkiintoinen etten vain pystynyt päästämään näitä oppilaita käsistäni ilman tätä tutkimusta. Mielestäni oli tärkeää saada oppilaiden tunnekokemukset kaapattua meneillään olevan lukuvuoden aikana, koska jos olisin aineiston keräämisen jättänyt seuraavaan syksyyn, olisi aineisto ollut mahdollisesti paljon kehnompaa ja laihempaa. Nyt mielestäni aineisto oli oikein hyvä ja oli mahtavaa nähdä, kuinka hyvin oppilaat olivat löytäneet erilaisia tunteita ja toiminta oli selvästi herättänyt monenlaisia tunteita.

Mielestäni kirjoitelman käyttäminen tutkimusaineistona oli onnistunut. Oppilaat kirjoittivat asiariikkaat kirjoitelmat ja niistä olisi löytynyt paljon materiaalia moneenkin erilaiseen tutkimuskysymykseen. On todettava, että osalle oppilaista suullisen tutkimusmateriaalin tuottaminen olisi varmasti ollut helpompaa sekä asiariikkaampaa kuin kirjoittaen tehtyä aineisto. Halusin kumminkin saada kattavamman otannan oppilaista ja tästä syystä valitsin kirjoitelman, jonka jokainen oppilas kirjoitti. Yli kuudenkymmenen oppilaan haastattelu ei olisi tullut kulloonkaan tässä aikaikkunassa.

Jatkossa tunnetaitojen osalta olisi mielenkiintoista tutkia tunnetaitojen kehittymistä ja miten ne vaikuttavat ryhmädynamiikan kehittymiseen sekä millä tavalla kehittynyt ryhmädynamiikka vaikuttaa oppilaiden kouluarkeen? Liikuntapedagogiin näkökulmasta katsottuna olisi hyvin mielenkiintoista jatkossa tutkia toiminnallisten opetustuntien kuormittavuutta ja miten aktiivinen kouluopetus vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden jaksamiseen. Oppilaat elävät aktiivista elämää kouluajan ulkopuolella ja jos koulussa touhutaan aktiivisesti vaikuttaako tämä oppilaiden jaksamiseen negatiivisesti? Yleisen hyvinvoinnin kannalta on tärkeää huomioida myös riittävä lepo. Vapaa-ajalla paljon liikkuville oppilaille koulussa tulee varmasti paljon lepoakin, mutta vähän liikkuville oppilaille toiminnallinen opetus lisää vuorostaan aktiivisuutta päivään. Näin tätä kolikkoa heitellään puolelta toiselle ja samalla pohditaan mikä on oppilaille parhaaksi.

Jalovaara (2006) sekä Kokkonen (2010) korostavat, että tunteet vaikuttavat oppimistapahtumaan, muistamiseen, havaitsemiseen, ajatteluun, käyttäytymiseen, oppilaiden itsetuntoon ja ne motivoivat oppimaan. Mielestäni puhumme erittäin merkittävästä asiasta ihmisen elämässä ja tulevana pedagogina en voi sivuuttaa tätä asiaa. Tunteiden huomioiminen tulisikin mielestäni olla yksi koulumaailman keskeisimpiä asioita tiedon opetuksen ohella. Katson, että tunnetaitojen harjoittelu ei auta oppilaita pelkästään sillä hetkellä, vaan he saavat eväitä koko loppuelämän ajaksi. Samalla haluan korostaa, että koulu ei itsessään voi opettaa oppilaille kaikkea, vaan olemme kaikki omalta osaltamme vastuussa lasten kasvusta ja kehityksestä. Aalto (2000, 24) nostaa mielestäni hyvin esille, että ihmisen täytyy omata riittävät tunnetaidot sekä olla vuorovaikutteinen, jotta hän pärjää tämän päivän työelämässä sekä parisuhteissa.

Olen jo aikaisemmin nostanut esille, että liikunnalla on positiivisia vaikutuksia hyvinvointiimme, joten on erityisen tärkeää, että ihminen varsinkin lapsi ja nuori saa riittävästä fyysisestä aktiivisuudesta päivittäin, jotta toimintakyky aikuisuudessa säilyisi. (Laakso ym. 2007, 42-43.)

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. 3. painos. Ryttylä: My Generation oy.

Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Helsinki: Aseman lapset ry.

Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltonen (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 164-179.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä., S. Ahonen., E. Syrjäläinen. & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy. 113-160.

Ahonen, T., Kannas, L., Laakso, L., Lintunen, T., Sääkslahti, A., & Telama, R. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö : Nuori Suomi ry.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: AKATIIMI Oy.

Dahlström, M. 1993. Steiner-pedagogiikka – opetus henkisen kasvun tukena. Teoksessa P. Ståhle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 41-48

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H.H., Echeverria, D. & Knox, S. S. 2009. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. Journal of epidemiology and community health, 68 (Suppl 1), 37-52

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Goleman, D. & Kankaanpää, J. 2003. Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva. 9. painos. Helsinki: Otava.
- Gröhn, T. & Räisänen, R. 1993. Freire-pedagogiikka – yhteiskunnallisen tietoisuuden herättäjä. Teoksessa P. Ståhle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 31-40
- Heikkinen, H. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. 4.painos. Jyväskylä: Ps-kustannus. 151-167.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Henttu, J. & Ihatsu, L. 2016. Oppilaiden ja opettajien kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta. Saimaan ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Viitattu 24.2.2017. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/105937/Ihatsu_Laura_Henttu_Johanna.pdf?sequence=1.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hyyppä, M. T. 1997. Tunteet ja oireet: Uusin psykosomatiikka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus oy.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jokinen, E., Venäläinen, J. & Vähämäki, J. 2015. Johdatus prekaarien affektien tutkimukseen. Teoksessa E, Jokinen & J, Venäläinen (toim.) Prekarisaatio ja affekti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 7-30
- Kaisla, M. & Välimaa, R. 2009. Toiminnalliset menetelmät terveystiedon opetuksessa. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen, & H. Maijala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 111-127.
- Karlsson, L. 2014. Sadutus – Avain osallisuuden toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kekkonen S, 2001. Tunne – mitä se on?. Teoksessa T. Isokorpi & P. Viitanen (toim.) Tunnevoimaa!. Helsinki: Tammi. 23-42
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 67-77.
- Kokkonen, M & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus. 204-235.

- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteena. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. 2.painos. Helsinki: Opetushallitus. 189-211.
- Kämpö, 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.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2.painos. Helsinki: WSOY. 42-63
- Laine, T. 2009. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Helsinki: Kansanvalistusseura. 37-64.
- Lauritsalo, K. 2014. "Usually I like school PE, but...": School physical education described in Internet discussion forums. University of Jyväskylä. Studies in sport, physical education and health 207.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1993. Reformipedagogiikka ja opetussuunnitelman kehittäminen. Teoksessa P. Ståhle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy. 9-13.
- Mäki, T. & Pulli, K. 2001. Historian ja liikunnanopiskelijoiden koululiikuntaan liittyneitä tunnekokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 16.3.2017.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/9328/maki_pulli.pdf?sequence=1.

Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen J. K. 2013. Bodily maps of emotions. Proceedings of The National Academy of Sciences of The United States of America (PNAS). Vol. 111 no.2. 646-651. doi: 10.1073/pnas.1321664111

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21.

Viitattu 25.2.2017.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/OKM21.pdf?lang=fi>.

Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. 2. painos. Helsinki: Dialogia. 115-162.

Pietiäinen, A. 2013. Tunne, antitunne, perimä: Johdanto tunteiden dynamiikkaan. Espoo: Natura medicina Oy.

Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat, minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.

- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki university press.
- Rauste –von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Repo –Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä: Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansavalistusseura.
- Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen. Lahti: Outward bound finland ry.
- Rödström, M. 1992, Lapsen kehitys. Helsinki: Otava.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siponen, U. 2005. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – tunnetaitoprojekti peruskoulun viidennellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 20.1.2017.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10662/URN_NBN_fi_jyu-2006535.pdf?sequence=1.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhälä, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Tammelin, T., Laine, K., & Turpeinen, S. 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö Likes.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. painos. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena.

Vuorinen, I. 2005. Tuhat tapaa opettaa. 7. painos. Vammala: Resurssi.

Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-81.

Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press. 27-76

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Hyvät vanhemmat ja huoltajat,

Olen Jaakko Halla, tunnette minut oppilaiden ITU-tuntien opettajana. Opiskelen töiden ohella liikuntapedagogiikkaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa (Liikuntatieteen maisterin tutkinto). Opintoihin kuuluu pro gradu opinnäytetyön tekeminen. Työni tutkimusaiheena ovat lasten tunnekokemukset toiminnallisessa opetuksessa.

ITU-tunnit ovat sisältäneet toiminnallista opetusta ja haluaisin käyttää Mäntykallion viidesluokkalasten äidinkielenkirjoitelmia tutkimusmateriaalina. Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä tämän kevään aikana ja tulokset analysoidaan ensi syksynä. Oppilaat kirjoittavat vapaamuotoisen kirjoitelman tunnekokemuksistaan ITU-tunneilla. Olemme käsitelleet paljon tunteita ja uskon, että heillä on paljon tunnekokemuksia toiminnasta.

Kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti ja niin, että yksittäistä oppilasta ei voi tunnistaa kirjoitusten perusteella.

Pyydän palauttamaan oheisen tutkimusluvan täytettynä – myös siinä tapauksessa, että ette anna lapsenne kirjoitelmia tutkimuskäyttöön.

Kiitän yhteistyöstä ja annan mielelläni lisätietoja!

Terveisin,
Jaakko Halla, kasvatusohjaaja, tutkimusentekijä, puh. 050 543 3272

Reijo Bottas, Yliopistonlehtori, pro gradu -tutkielman ohjaavaopettaja, puh. 040 805 4738

Palautathan tutkimuslupalomakkeen JOKA TAPAUKSESSA / myös siinä tapauksessa, että oppilaan kirjoitelmia ei saa käyttää tutkimuksessa.

Viimeinen palautuspvm ke 13.4.2016 (oppilaalle: palautus oman luokan opettajalle)

Oppilaan nimi _____ ja luokka _____

Annan lapseni kirjoitelman tutkimuskäyttöön

En anna lapseni kirjoitelmia tutkimuskäyttöön

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2016 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys

Liite 2. Opettajien infoteksti

Terve opet!

Yleiset ohjeet:

- Kirjoitus tehdään äidinkielen tunnilla, jotta oppilaat ottavat sen vakavasti.
- Aikaa kirjoituksen tekemiseen on kaksi oppituntia (2x45min)
- Ohjeistuksessa on vältettävä minkään tunteen ilmaisua, jolloin lähtökohta on mahdollisimman neutraali ja objektiivinen.
- 1x A4 sivu on toivottava määrä jokaiselta oppilaalta, mutta saa kirjoittaa enemmänkin.
- Kirjoituksen muoto on pohdiskeleva kirjoitelma. Tarkoitus on, että kirjoitus sisältäisi tunnekokemuksia ITU-tuntien liikunnallisista menetelmistä sekä kirjoitus olisi yhtenäistä tekstiä.

Kirjoitusohjeet:

- Lue kehyskertomus sekä apukysymykset rauhallisesti ääneen koko luokalle.
- Jaa oppilaille kehyskertomus ja apukysymys-moniste sekä vastauspaperi (1xkonsepti)
- Kirjoitus kirjoitetaan otsikolla: "Tunteeni liikunnallisella ITU-tunnilla"
- Vastuspaperiin tulee oppilaan nimi ja luokka.

Miten voit neuvoa oppilasta, jos tehtävässä on ongelmia:

- Vältä tunteiden luettelemista nimeltä esim. vihainen, iloinen, surullinen
- Käytä apukysymyksiä, avaamaan lapsen tunnetiloja.
- Mikä asia aiheutti tunteen tai mitä asioita siihen tunteeseen liittyi?

Palautuksessa:

- Silmäile tekstiä ja tarkista, onko oppilas kirjoittanut vähintään yhden tunteen nimeltä. Jos tunnetiloja ei ole nimetty, pyydä oppilasta lisäämään ne.

Liite 3. Kehyskertomus

Kehyskertomus tutkimuskirjoitukseen:

Uusi lukuvuosi oli alkamassa ja viidennelle luokalle siirtyminen toi mukanaan monta uutta asiaa. Yksi näistä asioista oli ITU-tunnit, joita Jaakko ja Maria ohjasivat opettajan kanssa. ITU-tunneilla tehtiin monia asioita ja aiheet vaihtelivat viikoittain. Olimme pihalla, liikuntasalissa ja sisällä luokassa. Kelistä riippumatta me viidesluokkalaiset touhusimme päivän askareiden äärellä. ITU-tunnit ovat loppuneet jonkin aika sitten, mutta on kiva muistella aikaa hieman taaksepäin. Miltä tekeminen on minusta tuntunut? Kuvaile mahdollisimman tarkasti liikunnallisten ITU-tuntien tunteita ja millaisia ne olivat?

Miltä ryhmässä tehtävät vanneharjoitukset minusta tuntuivat?

Miltä tuntui, kun koulun kentällä juoksimme patsashippa-leikin tiimellyksessä?

Mitä tunteita tunsin, kun liikuimme rastiradalla rastilta toiselle samalla vastaten hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin?

Miltä minusta tuntui, kun sokkona teimme narusta geometrisiä kuvioita ja lopulta näimme mitä olimme ryhmänä saaneet aikaiseksi?

Miltä minusta tuntui, kun seilasimme laivalla autolle saarelle ja parin kanssa pääsimme tutkimaan saarta?

Entä tunteeni erilaisissa polttopallo-leikeissä, joita teimme monella eri kertaa?

Miltä minusta tuntui, kun maalasimme lumiukkoja?

Mitä minä tunsin, kun leikimme kirkkistä?

Mikä oli suosikkituntini ja miksi?

Liite 4. Teemoittelu

18 Tunteeni liikunnallisella ITU-tunnilla.
Tykkäsin olla ITU-tunneilla koska on vaihtelua päivään ja oli kivaa touhuta kavereitten kanssa koska välitunnilla ei oikein kerkeä. Oli kivaa liikkua kun liikkaa on vain 2 tuntia viikossa. Tunteet olivat vaihtelevia, joskus oli kivaa, hauskaa, mutta joskus oli kylmää ja ei niin hyvä olo. Varsinkin ulkona (vaikka oli hyvin vastetta). Patsashippa oli kivaa koska hippa nyt yleensä on kivaa ja parihippa muitten Silokolaisten kanssa oli kivaa koska oppi tuntemaan muita paremmin. Rastimadalla oli

Liite 5. Matriisi

Tutkimusaineisto_Luokittelu.xlsx

Home Layout Tables Charts SmartArt Formulas Data Review

Page Setup View

Orientation Size Margins Breaks Background Header & Footer Normal Page Layout Gridlines Ruler Headings Breaks Preview Repeat Titles Gridlines Headings

AF23

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN			
1	Tunteet	Opiskelijat																																									
2		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	yht.				
3	Rakkaus A																		x																						1		
4	Luottamus A1	x										x		x								x																				6	
5	Kiintymys A2		x																x																							3	
6	lhastus A3																																										
7	Hellyys A4																																										
8	Voima A5														x																											2	
9	Yllätys B			x																		x																				3	
10	Tarmokkuus B1																																										
11	Ilahtuminen B2											x	x								x																					3	
12	Helpotus B3												x																													2	
13	Jännitys B4		x	x	x					x												x	x	x																		11	
14	Ällistys B5		x																																								2
15	Ilo C		x	x	x	x	x	x	x	x					x	x																										25	
16	Innostuneisuus C1			x			x	x	x						x	x	x																										24
17	Huojennus C2																																										
18	Mielihyvä C3			x																																						1	
19	Rentous C4				x																																					3	
20	Onni C5																																									1	
21	Viha D																																										
22	Turhautuminen D1		x	x	x																																					16	
23	Nöyryytys D2																																									1	
24	Ärtymys D3			x																																						9	
25	Kateus D4																																									1	
26	Raivo D5																																									2	
27	Häpeä D6																																									1	
28	Suru E																																									1	
29	Ulkopuolisuus E1																																									1	
30	Pettymys E2			x																																						2	
31	Apeus E3																																										
32	Kaiho E4																																										
33	Ikävä E5																																										
34	Pallo E																																										

Normal View Ready Sum=0

Liite 6. Sisällön erittely

Tutkimusaineisto_Sisällön erittely.xlsx

Home Layout Tables Charts SmartArt Formulas Data Review

Font: Calibri (Body) 12

Alignment: abc, Wrap Text

Number: General

	A	B	C	D	E	F	G
1	Teksti nro	Sukupuoli	Teema: Miksi positiivinen tunne ilmenee	Alaluokka			Teema: Miksi negatiivinen tunne ilmenee:
2		1 t					
3		2 t	"Pidän paljon radoista ja yhdessä tekemisestä." "Koko luokka oli mukana siinä, kaikilla oli hyvä meininki."	Hyvä ryhmä, yhdessä tekeminen, mielekäs tekeminen, lopputulos on piilossa, epätietoisuus tulevasta, tekeminen on harvinaista, lopputulos on onnistunut, aistien rajoittaminen, tekemisen sisällä liittyvät asiat, toisiin tutustuminen, keskittyminen, haastavat tehtävät, ajattelun käynnistäminen,			Vieraat ihmiset, eikä tiennyt mitä tunneilla tehdään.
4		3 t	"Sai maalata lumiukkoja ja oli kivaa olla kavereiden kanssa." "Kun näki mitä siitä oli tullut kun oli silmät kiinni." "Ei tiennyt mitä siellä hyvinvointilapussa luki."				"Vieraat ihmiset." "Jos sato kun oltiin pihalla niin se ei ollut hauskaa." "Polttopalloa oli usein."
5		4 t					
6		5 p	"Koska sellaista tehdään tosi harvoin."				"En vain pitänyt siitä."
7		6 p	"Kun toimittiin ryhmässä."				
8	7 (esimerkki)	p	"Aina ei tarvinnut itse pohtia kysymyksiä sillä kun olimme rastiradalla ja vastasimme kysymyksiin pystyimme päättämään yhdessä vastauksemme." "Tykkään kirkkiksestä, leikin sitä				

Sheet1

Normal View Ready

Sum=0