

**Oppitunnille kiinnittyminen ja opettaja-oppilas-
vuorovaikutus 7. luokan liikuntatunneilla**

Kreetta Nevantaus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kreeta Nevantaus. 2019. Oppitunnille kiinnittyminen ja opettaja-oppilasvuorovaikutus 7. luokan liikuntatunneilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 80 sivua.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka kiinnittyneitä oppilaat arvioivat olevansa liikuntatunneilla, sekä kuvailla opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta korkeimman ja matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla. Tutkimusaineistona oli kuusi 7. luokan liikuntatunneilta kuvattua videota sekä oppilaiden itsearviot oppitunnille kiinnittymisestään. Aineisto on kerätty osana laajaa Alkuportaati-tutkimushanketta. Videoaineisto litteroitiin ja analysoitiin teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisen analyysin teoreettisena viitekehyksenä toimi Teaching Through Interactions -viitekehys, jossa opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laatu jakaantuu tunnetukeen, toiminnan organisointiin sekä ohjaukselliseen tukeen.

Tulokset osoittivat, että kaikilla kuudella liikuntatunnilla oppilaiden arvioiman kiinnittymisen keskiarvo oli keskitasolla tai sitä korkeammalla. Oppitunneilla, joilla tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvo oli matalin, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa korostuivat erityisesti käyttäytymisen säätely, kielteinen ilmapiiri sekä opettajajohtoisuus. Korkeimman kiinnittymisen keskiarvon saaneilla oppitunneilla vuorovaikutuksessa korostuivat puolestaan erityisesti toiminnan tehokkuus, opettajan oppilaille osoittama tunnetuki sekä oppilaskeskeiset opetusmenetelmät. Palautteenanto oli kaikilla oppitunneilla sävyltään myönteistä, kannustavaa ja yksilöllistä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että lämmin ja avoin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä vahvistaa oppilaiden tilannekohtaista kiinnittymistä kouluun.

Asiasanat: Kouluun kiinnittyminen, opettaja-oppilasvuorovaikutus, liikunta, yläkoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUUN KIINNITTYMINEN	8
	2.1 Kouluun kiinnittymisen käsite	8
	2.2 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet.....	10
	2.3 Kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät	13
	2.4 Kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen ja hyvinvointiin.....	15
3	OPETTAJA-OPPILASVUOROVAIKUTUS	18
	3.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutus ja kiinnittyminen.....	18
	3.2 Teaching Through Interactions -viitekehys	21
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
	5.1 Aineisto ja tutkittavat	26
	5.2 Tutkimusmenetelmät.....	25
	5.3 Analyysimenetelmät.....	26
	5.4 Tutkimuksen eettisyys.....	30
6	TULOKSET	32
	6.1 Kiinnittyminen liikuntatunneilla.....	32
	6.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus liikuntatunneilla.....	35
	6.2.1 Tunnetuki liikuntatunneilla	36
	6.2.2 Toiminnan organisointi liikuntatunneilla.....	43
	6.2.3 Ohjauksellinen tuki liikuntatunneilla.....	54
8	POHDINTA	67
	8.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta	67

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	73
LÄHTEET	76

1 JOHDANTO

Oppilaiden kouluun kiinnittymistä on alettu tutkia Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana yhä enemmän. Tulokset ovat antaneet selkeitä viitteitä siitä, että korkeasti kouluun kiinnittyneet oppilaat menestyvät opinnoissaan paremmin, hakeutuvat jatko-opintoihin sekä sopeutuvat kouluun ja yhteiskuntaan paremmin kuin heikosti kiinnittyneet oppilaat (Virtanen 2016). Heikolla kouluun kiinnittymisellä taas on havaittu olevan yhteys oppilaan koulunkäynnin laiminlyömiseen sekä heikompaan elämänlaatuun esimerkiksi koulupudokkuuden seurauksena (Finn 1993; Virtanen 2016). Oppilaiden hyvinvoinnin ja tulevaisuuden kannalta on siis suuri merkitys sillä, minkälaisena oppilaat kokevat koulun ja opiskelun sekä kuinka he koulussa viihtyvät.

Peruskoulun pakollinen liikunnan opetus on ainoa instituutio, joka liikuttaa kaikkia saman ikäluokan suomalaisia lapsia ja nuoria. Tästä johtuen koululiikunnalla on mahdollisuus vaikuttaa kaikkien lasten ja nuorten liikuntatottumuksiin. Vuori (2005) toteaa, että erityisesti lapsuus- ja nuoruusvaiheessa harrastetulla liikunnalla on äärimmäisen tärkeä merkitys lapsen fyysiselle ja kognitiiviselle kasvulle ja kehitykselle. Hänen mukaansa fyysisesti aktiivisesta lapsesta kasvaa passiivista ikätoveriaan todennäköisemmin terve aikuinen. Tästä huolimatta vuonna 2016 toteutetussa Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa -tutkimuksessa raportoitiin, että vain noin kolmasosa lapsista ja nuorista liikkui terveytensä kannalta riittävästi. Saman tutkimuksen mukaan liikunnan harrastaminen myös väheni huomattavasti ikävuosien 9 ja 15 välillä (Kokko, Mehtälä, Villberg, Ng & Hämylä 2016). Tämän vuoksi erityisesti yläkouluikäisten nuorten liikunnan harrastamisen jatkumista olisi tärkeää pyrkiä edistämään. Koululiikunta voikin tarjota tähän mahdollisuuksia esimerkiksi tarjoamalla kokemuksia eri lajeista ja yhdessä liikkumisesta.

Zacheus ja Koski (2012) toteavat, että mitä useampia ja voimakkaampia merkityksiä ihminen liikunnasta löytää, sitä myönteisemmäksi hänen suhtautumisensa liikuntaa ja liikkumista kohtaan muodostuu. Tutkijoiden mukaan lii-

kunnan merkitykselliseksi kokeminen sekä myönteinen suhtautuminen liikuntaan puolestaan lisäävät todennäköisyyttä elinikäiseen fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan. Liikunnan harrastamisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia ihmisen terveyteen (Vuori 2005). Vuonna 2018 toteutetun LIITU-tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että lasten ja nuorten suhtautuminen liikuntaa kohtaan on heikentynyt vuoteen 2014 verrattuna, eivätkä he löytäneet liikunnasta yhtä paljon merkityksellisiä asioita kuin neljä vuotta aiemmin toteutetussa tutkimuksessa (Kokko ym. 2019). Lasten ja nuorten koululiikuntaan kiinnittymisen tukeminen voisikin tarjota mahdollisuuden innostaa ja kannustaa lapsia ja nuoria liikunnan pariin sekä auttaa heitä löytämään itselleen sopiva liikuntamuoto elinikäisen liikunnallisen elämäntavan syntymiseksi.

Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on yksi keskeisimpiä tekijöitä oppilaan kiinnittymisen syntymisessä (mm. Hamre & Pianta 2001; Wu, Hughes & Kwok 2010). Wu kollegoineen (2010) toteaa, että lämmin ja avoin opettaja-oppilassuhde lisää oppilaan yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemuksia, mikä taas vahvistaa hänen kiinnittymistään kouluun. Näin ollen voidaan ajatella, että liikuntatuntien aikainen opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus voi vaikuttaa merkittävästi oppilaan liikuntatunnille kiinnittymiseen ja sitä kautta pidemmällä aikavälillä myös hänen liikuntasuhteensa muodostumiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että liikunta-oppiaineen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, tuottaa oppilaille myönteisiä elämyksiä sekä tukea liikunnallisen elämäntavan syntymistä. Myönteinen ja lämmin vuorovaikutussuhde liikunnanopettajan ja oppilaiden välillä voi edistää näitä opetussuunnitelmassa mainittuja oppiaineen tehtäviä.

Oppilaiden kiinnittymistä on tutkittu pitkään ulkoisten mittareiden sekä opettajien näkemysten perusteella, jolloin oppilaiden omat kokemukset kiinnittymisestään ovat jääneet huomiotta (Appleton, Christenson & Furlong 2008). Tässä tapaustutkimuksessa oppilaat ovat arvioineet itse kiinnittymisensä tasoa kyselylomakkeen avulla, jolloin keskiöön nousevat oppilaiden omat kokemukset oppitunneille kiinnittymisestä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää,

kuinka korkeaksi 7.-luokkalaiset oppilaat kokevat kiinnittymisensä liikuntatunneilla. Lisäksi tutkimuksessa kuvataan, millaisena liikunnanopettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näyttäytyy Hamren kumppaneineen (2013) kehittämän Teaching Through Interactions -viitekehyksen pohjalta niillä liikuntatunneilla, joilla oppilaat arvioivat kiinnittymisensä tässä aineistossa korkeimmaksi ja matalimmaksi.

2 KOULUUN KIINNITTYMINEN

Tässä luvussa määritellään tarkemmin kouluun kiinnittymisen käsitettä ja sen ulottuvuuksia sekä esitellään kiinnittymisen yhteyksiä oppilaan koulumenestykseen ja hyvinvointiin. Luvun lopussa esitellään myös kiinnittymisen arviointia.

2.1 Kouluun kiinnittymisen käsite

Kiinnostus oppilaiden kouluun kiinnittymistä kohtaan on lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana kasvattajien keskuudessa muun muassa oppilaiden heikentyneen opiskelumotivaation ja lisääntyneiden työrauhaongelmien vuoksi (Appleton, Christenson & Furlong 2008). Yhdeksi ratkaisuksi erilaisiin koulunkäynnin pulmiin, kuten motivaation laskuun, luvattomien poissaolojen yleistymiseen, koulun keskeyttämiseen ja syrjäytymiseen, on tarjottu lasten ja nuorten kouluun kiinnittymisen tukemista (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Finn 1993; Virtanen 2016). Virtasen (2016) mukaan kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen yleiskäsite, joka kuvaa koulun normeihin sitoutumista, kouluyhteisöön kuulumisen ja osallisuuden kokemusta sekä oppimistavoitteisiin liittyviä arvoja. Useissa tutkimuksissa on löydetty myönteinen yhteys oppilaiden kouluun kiinnittymisen sekä heidän koulumenestyksensä ja hyvinvointinsa välillä (mm. Finn 1989, 1993; Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004).

Kiinnittymisen käsitteen (eng. student engagement tai school engagement) tutkimus juontaa juurensa 1980-luvulle, jolloin Yhdysvalloissa tutkittiin paljon koulupudokkuutta, sen syitä ja ennaltaehkäisemistä (mm. Finn 1989; Newmann, Wehlage, Lamborn 1992) sekä motivaatiota koulunkäyntiä ja opiskelua kohtaan (mm. Connell 1990; Wang & Eccles 2013). Kyse on siis vielä varsin tuoreesta käsitteestä motivaatiotutkimuksen kentällä. Deci ja Ryan (2004) ovat kehittäneet itseohjautuvuusteorian, joka on yleisesti käytetty motivaatioteoria. Itseohjautuvuusteoria luo pohjan kiinnittymisen tarkastelemiselle, sillä sisäinen motivaatio nähdään tärkeänä oppilaan kiinnittymistä tukevana tekijänä (Ryan & Patrick 2001; Ulmanen 2017). Mikäli kouluympäristö tarjoaa itseohjautuvuusteoriassa

määriteltyjä sisäisen motivaation syntyyn vaikuttavia tekijöitä eli pätevyyden kokemuksia, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä autonomian kokemuksia, on myös oppilaan kiinnittyminen kouluun todennäköisempää (Ulmanen 2017). Appletonin, Christensonin, Kimin ja Reschlyn (2006) mukaan kiinnittyminen kuitenkin eroaa motivaatiosta toiminnassa itsessään olevan energian vuoksi. Tämän näkemyksen mukaan kiinnittyminen toimii yhdistävänä tekijänä yksilön ja itse toiminnan välillä, kun taas motivaatio vastaa enemmän kysymykseen, miksi yksilö toimii jollain tietyllä tapaa. Tästä esimerkkinä toimii lukemiseen liittyvä tehtävä. Oppilas saattaa olla ulkoisesti motivoitunut lukemaan, koska tietää sen joltavan parempiin arvosanoihin tai haluaa menestyä kyseisessä tehtävässä. Lukemistehtävään kiinnittynyt oppilas sen sijaan pyrkii ymmärtämään lukemaansa syvällisesti, ja lukeminen saa aikaan syvempiä oppimisen prosesseja. Appleton kollegoineen (2006) toteaaakin, että oppilas voi olla motivoitunut, mutta ei aktiivisesti kiinnittynyt opiskeltavaan tehtävään. Motivaatio on siis tarpeellista, mutta ei välttämätöntä kiinnittymisen kannalta.

Suomenkielisessä kirjallisuudessa kiinnittymisen käsitettä on alettu tutkia vasta viime vuosikymmenellä. Täten englanninkieliselle termille *school engagement* ei ole vielä vakiintunut termiä, joka kuvaisi riittävän moniulotteisesti oppilaan tunnepitoista, kognitiivista ja käyttäytymisen tasolla havaittavaa suhtautumista koulunkäyntiin. Suomenkielisissä tutkimuksissa on käytetty termejä *kouluun kiinnittyminen* sekä *kouluun sitoutuminen* kuvaamaan tätä kouluympäristöön kiinni kasvamisen käsitettä (mm. Muhonen ym. 2016; Virtanen 2016). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä *kiinnittyminen* sen moniulotteisen luonteen vuoksi, joka ottaa huomioon oppilaan tietoisien koulun osallistumisen lisäksi myös sen tiedostamattomat ja kokemukselliset asenteet koulunkäyntiä kohtaan (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004).

Skinner, Kindermann ja Fuller (2009) toteavat kiinnittymisen vastakohtana olevan englanninkieliset termit *disaffection* ja *disengagement*, jotka kuvaavat käsitteinä oppilaan vaivannäön puuttumista, kouluvastaisuutta ja tyytymättömyyttä koulunkäyntiä kohtaan. Kyseisen lähteen mukaan oppilas, joka ei ole lainkaan kiinnittynyt kouluun, on usein passiivinen ja aloitekyvytön ja saattaa luovuttaa

helposti pienenkin vastoinkäymisen edessä. Skinner kollegoineen (2009) huomauttaa, että myös avuttomuus ja voimakas tylsistyminen voivat olla merkkejä oppilaan kiinnittymisen täydellisestä puutteesta. Heidän mukaansa ihmisen normaali ja luonnollinen reaktio itselleen merkityksettömien asioiden sekä turhautumisen ja osaamattomuuden tunteiden ääressä on kyseisen toiminnan vältteleminen. Koulun varsinaisen kesken jättämisen ollessa mahdotonta esimerkiksi oppivelvollisuuden takia oppilaalle kehittyikin psyykkisiä sekä tunnepitoisia välttämisreaktioita, kuten turhautumista ja häiritsevää käyttäytymistä (Skinner ym. 2009).

2.2 Kouluun kiinnittymisen ulottuvuudet

Kouluun kiinnittymistä määritellään usein kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat behavioraalinen eli toiminnallinen, emotionaalinen eli tunnepitoinen sekä kognitiivinen eli tiedollinen kiinnittyminen (Fredricks ym. 2004). Fredricks kollegoineen (2004) muistuttaa, että nämä kolme kiinnittymisen ulottuvuutta toimivat aina dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen oppilaan kiinnittymistä selittävät kaikki sen osatekijät, eikä niitä pystytä useinkaan onnistuneesti erottamaan toisistaan. Wangin ja kumppaneiden (2011) mukaan onkin tärkeää löytää keinoja tutkia kiinnittymistä behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden kokonaisuutena.

Behavioraalinen kiinnittyminen. Fredricksin ja kumppaneiden (2004) mukaan behavioraalisella eli toiminnallisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan ulospäin suuntautuvaa ja käyttäytymisen tasolla näkyvää toimintaa koulussa, kuten sääntöjen noudattamista ja koulun normeihin sitoutumista, koulutehtävien asianmukaista suorittamista sekä oppilaan ponnistelua ja vaivannäköä oppimisen ja opiskelun eteen. Myös aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan, kuten esimerkiksi oppilaskuntaan kuuluminen tai koulun tapahtumiin osallistuminen kuvaa behavioraalista kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004).

Emotionaalinen kiinnittyminen. Fredricks kollegoineen (2014) toteaa, että emotionaalinen eli tunnepitoinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan tunnepitoisia

reaktioita koulunkäyntiä, opettajia ja opiskelua kohtaan, kuten iloa, kiinnostumista tai tylsistymistä koulussa. Emotionaaliseen kiinnittymiseen liittyvät vahvasti myös kuulumisen ja osallisuuden kokemukset omassa koulussa ja ryhmässä, jolloin oppilas kokee olevansa tärkeä osa koulua ja kokee koulunkäynnin itselleen tärkeäksi (Finn 1993). Myös oppilaan kokemat asenteet sekä arvostus koulunkäyntiä ja koulua kohtaan liittyvät emotionaaliseen kiinnittymiseen (Fredricks ym. 2004). Finn (1993) toteaa, että oppilaan osallisuuden ja kuulumisen kokemukset todennäköisesti syntyvät ajan myötä hänen osallistuessa koulun toimintaan, mikäli hänet palkitaan ponnisteluista ja hänen tekemästään työstä.

Kognitiivinen kiinnittyminen. Fredricksin ja kumppaneiden (2004) mukaan kognitiivinen eli tiedollinen kiinnittyminen pitää sisällään oppilaan itsesäätelyn taidot sekä opiskelun strategiat. Esimerkiksi oppilaan kyky asettaa itselleen oppimistavoitteita sekä suunnitella ja arvioida oppimistaan ovat kognitiivisesta kiinnittymisestä kertovia oppimisstrategioita. Myös oppilaan oma käsitys itsestään koululaisena ja oppijana eli oppilaan minäkäsitys liittyy kognitiiviseen kiinnittymiseen. Siihen liittyvät myös oppilaan panostus koulunkäyntiin, hänen opiskelulle asettamansa tavoitteet sekä opiskelun merkityksellisyys (Fredricks ym. 2004). Lam kumppaneineen (2014) toteaa, että ollakseen vahvasti kiinnittynyt ja sitoutunut kouluun, oppilaalla on tärkeää olla aktiivinen ja itseohjautuva rooli oppimisprosessissaan.

Finnin (1989) mukaan aktiivinen behavioraalinen osallistuminen koulun toimintaan lisää oppilaiden kuulumisen tunnetta kouluyhteisöön, ja sitä kautta oppilaat myös omistautuvat opiskelulle emotionaalisella tasolla. Näin ollen behavioraalinen kiinnittyminen siis mahdollistaisi emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen syntymisen. Kyseinen näkemys voisi kuvastaa tilannetta, jossa lapsi tulee kouluun ensimmäistä kertaa ilman varsinaista kuulumisen tunnetta kouluyhteisöön. Kyseisen käsityksen mukaan koulun toimintaan osallistuminen johtaa siis hiljalleen tunnepitoisen siteen muodostumiseen (Finn 1989). Fredricks kollegoineen (2004) näkee syy-seuraussuhteen puolestaan päinvastaisena. Tämän näkemyksen mukaan oppilaan myönteiset tunteet koulunkäyntiä kohtaan

lisäävät behavioraalista kiinnittymistä. Toisin sanoen, mikäli oppilas pitää koulusta, hän myös todennäköisemmin osallistuu siihen aktiivisemmin. Myös Virtasen (2016) mukaan emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen ovat vahvasti yhteydessä toiminnalliseen eli behavioraaliseen kiinnittymiseen. Hänen mukaansa emotionaalinen kiinnittyminen luo pohjan muille kiinnittymisen ulottuvuuksille, jolloin tunteiden ja asenteiden muutokset koulunkäyntiä kohtaan muokkaavat tehokkaasti kognitiivista ja behavioraalista kiinnittymistä eli oppimisstrategioiden tehokkuutta sekä käyttäytymistä. Tämän lisäksi vahva emotionaalinen ja kognitiivinen kiinnittyminen vahvistavaa oppilaan minäkuvaa, parantavat koulumenestystä sekä vähentävät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Virtanen 2016). Virtanen (2016) jatkaa edelleen, että oppilaan täytyy ensin kokea koulun toiminta itselleen merkitykselliseksi ennen kuin behavioraalinen kiinnittyminen mahdollistuu.

Kouluun kiinnittymisen tutkimuksessa ja oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa on olennaista huomioida, että kaikki kiinnittymisen osa-alueet ovat aina dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja riippuvaisia toisistaan (mm. Fredricks 2004; Pöysä ym. 2018; Virtanen 2016). Lin, Lernerin ja Lernerin (2010) mukaan koulupolun ensimmäisinä vuosina lapset voivat osallistua koulun toimintaan ilman voimakasta kuuluvuuden tunnetta, mutta mitä pidemmälle oppilas koulu-urallaan etenee, sitä tärkeämpään rooliin emotionaalinen kiinnittyminen nousee, jotta nuori jaksaa nähdä vaivaa opintojensa eteen. Tutkijat tuovat edelleen esiin, että emotionaalinen kiinnittyminen vaikuttaa koulumenestykseen ja oppilaan kompetenssiin välillisesti. Kun oppilas on emotionaalisesti kiinnittynyt opiskeluun, työskentelee hän ahkerammin, jolloin myös hänen koulumenestyksensä kohenee. Kouluun kiinnittymisen ulottuvuuksien suhde voidaan siis nähdä kehänä, jossa emotionaalinen kiinnittyminen vahvistaa behavioraalista kiinnittymistä, mikä tuottaa hyviä arvosanoja ja menestystä opinnoissa kohentuen oppilaan itseluottamusta, mikä puolestaan ruokkii emotionaalista kiinnittymistä entisestään (Li, Lerner & Lerner 2010).

2.3 Kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät

Virtanen (2016) toteaa, että vahva kouluun kiinnittyminen on yhteydessä hyvään koulumenestymiseen ja jatko-opiskeluihin hakeutumiseen peruskoulun jälkeen. Kansainvälisten tutkimusten mukaan erityisesti yläkouluikäiset oppilaat kuitenkin raportoivat toistuvasti kokemuksia, jotka johtavat heikkoon kouluun kiinnittymiseen tai koulusta vieraantumiseen (Roeser, Eccles, & Sameroff 2000; Skinner & Pitzer 2012). Tämän vuoksi onkin tärkeää tunnistaa kiinnittymistä vahvistavia ja sitä heikentäviä tekijöitä.

Oppilaan kouluun kiinnittyminen on monitasoinen prosessi, joka muo- vaantuu yksilöllisten tekijöiden sekä ympäristön vuorovaikutuksessa (Fredricks ym. 2004). Tietyt yksilölliset taustatekijät vaikuttavat oppilaan kouluun kiinnittymisen todennäköisyyteen. Näitä tekijöitä ovat tutkimusten mukaan esimerkiksi oppilaan sukupuoli, ikä sekä perhetausta (Lam ym. 2014; Virtanen 2016). Virtanen (2016) toteaa oppilaan sukupuolen ennustavan kiinnittymistä siten, että tytöt ovat keskimäärin poikia kiinnittyneempiä kouluun. Myös oppilaan iällä on Virtasen mukaan merkitystä: mitä nuorempi oppilas on, sitä vahvemmin hän on tyypillisesti kiinnittynyt kouluun. Vasalampi, Salmela-Aro ja Nurmi (2009) toteavat erityisesti tyttöjen kouluun kiinnittymisellä ja peruskoulun jälkeisiin toisen asteen opintoihin hakeutumisella olevan myönteinen yhteys. Kyseisen tutkimuksen mukaan vastaavaa yhteyttä poikien kiinnittymisen suhteen ei löydetty. Virtasen (2016) tutkimuksessa puolestaan huomattiin, että vahvimmin kouluun kiinnittyneitä olivat sellaiset oppilaat, jotka asuivat molempien tai toisen vanhemman kanssa kotona. Samassa tutkimuksessa todettiin, että perheen osoittama tuki on yksi tärkeimmistä oppilaan heikolta kiinnittymiseltä suojaavista tekijöistä hyvän opettaja-oppilassuhteen, positiivisen minäkuvan, koulumenestyksen ja jatko-opintosuunnitelmien ohella. Näin ollen heikon kiinnittymisen riskiryhmään voivat siis kuulua erityisesti rikkonaisista perhetaustoista tulevat oppilaat, yläkouluikäiset oppilaat sekä pojat.

Kiinnittymiseen liittyvä tutkimus on kohdistunut useimmiten oppilaiden yleiseen kouluun kiinnittymiseen (mm. Fredricks ym. 2004), jolloin oppilaiden

tilannekohtaiset tiettyyn oppituntiin tai koulun toimintaan liittyvät kiinnittymistä edistävät ja heikentävät tekijät jäävät helposti huomioimatta. Pöysä kollegoineen (2017) toteaa, että myös lyhyen aikavälin yksityiskohtaista kiinnittymisen tutkimusta tarvitaan, jotta voidaan ymmärtää yksittäisten oppituntien merkitystä oppilaan kiinnittymiseen. Näin saadaan tietoa myös yksittäisten oppituntien ja oppiaineiden välisistä kiinnittymisen muutoksista. Tutkimusta tilannekohtaisesta kiinnittymisestä koulussa on tehty vasta vähän, mutta tämänhetkisten tulosten perusteella oppilaiden kiinnittymisessä on havaittu huomattavaa vaihtelua eri tilanteiden välillä (esim. Malmberg, Pakarinen, Vasalampi & Nurmi 2015; Martin ym. 2015). Martin ja kumppanit (2015) keräsivät mobiilisovelluksen avulla reaaliaikaista aineistoa oppilaiden motivaation ja kiinnittymisen asteesta useita kertoja koulupäivän aikana päivittäin neljän viikon ajan. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaiden kokema motivaatio ja kiinnittyminen vaihtelivat huomattavasti oppituntien mukaan ja olivat hyvin tilannesidonnaisia. Ei siis voida olettaa, että oppilaan motivaatio ja kiinnittyminen pysyisi muuttumattomana koko koulupäivän tai lukuvuoden ajan. Näin ollen jokainen oppitunti tai muu koulupäivän aikainen tapahtuma on uusi mahdollisuus motivoida ja tukea oppilaiden kiinnittymistä, mutta toisaalta myös mahdollisuus heikentää niitä.

Kouluun kiinnittymisen kokemus on hyvin altis niin yksilöllisille kuin ympäristössä tapahtuville tilannekohtaisille muutoksille (Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus & Nurmi 2018; Virtanen 2016). Pöysä kollegoineen (2018) toteaa, että oppilaiden tilannekohtainen kiinnittyminen vaihtelee huomattavasti oppiaineittain. Kyseisen tutkimuksen mukaan oppilaat raportoivat kiinnittymisensä korkeammaksi käytännönläheisissä oppiaineissa verrattuna akateemisiin oppiaineisiin. Esimerkiksi liikunta sai kyseisessä tutkimuksessa oppilailta akateemisia oppiaineita korkeammat arviot niin emotionaalisen, behavioraalisen kuin kognitiivisenkin kiinnittymisen osa-alueilla. Pöysä kumppaneineen (2017) ehdottaa yhdeksi syyksi sitä, että käytännönläheiset oppiaineet eivät vaadi oppilailta yhtä paljon töitä eivätkä ole yhtä vaativia verrattuna akateemisiin oppiaineisiin.

Virtanen (2016) tuo esille, että esimerkiksi opettaja-oppilasvuorovaikutus tai oppituntikohtainen opetuksen olennaisuus - tai sen puute - voivat selvästi vaikuttaa tilannekohtaisen kiinnittymisen syntymiseen tai sen puutteeseen. Oppilaan kouluun kiinnittyminen on siis dynaaminen prosessi, johon ei riitä pelkkä läsnäolo oppitunneilla. Voimakasta kiinnittymistä kouluun kuvastaakin oppilaan syvemmät tunne- ja ajatustason arvot sekä asenteet koulunkäyntiä kohtaan (Skinner, Kindermann, & Fuller 2009.) Heikosti kiinnittynyt oppilas saattaa olla fyysisesti paikalla oppitunneilla ja suoriutua pakollisista tehtävistä, mutta hän ei koe opiskelua ja oppisisältöjä itselleen mielekkäiksi ja arvokkaiksi, eikä siten ole valmis antamaan syvällistä panosta opiskeluun.

2.4 Kiinnittymisen yhteys koulumenestykseen ja hyvinvointiin

Koulumenestys on olennainen tekijä lasten ja nuorten kasvulle yhteiskunnan täysipainoisiksi jäseniksi niin taloudelliselta kuin sosiaaliseltakin kannalta (Li, Lerner & Lerner 2010). Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa oppilaiden koulusuoriutumista tukevia tekijöitä. Kuten aiemmin mainittiin, useat tutkimukset vahvistavat oppilaan kouluun kiinnittymisen olevan yhteydessä hänen koulumenestyksensä ja jatko-opintoihin hakeutumiseen (mm. Finn 1989, 1993; Fredricks ym. 2004; Virtanen 2016). Vahvasti kouluun kiinnittyneet oppilaat saavat tyypillisesti parempia arvosanoja sekä panostavat kouluun enemmän kuin oppilaat, jotka ovat heikosti kiinnittyneitä tai eivät ole lainkaan kiinnittyneitä kouluun (Li, Lerner & Lerner 2010). Virtanen (2016) mukaan vahva kiinnittyminen kouluun on yhteydessä pitkällä tähtäimellä oppilaiden yhteiskuntaan sopeutumiseen sekä yleiseen hyvinvointiin ja elintason peruskoulun jälkeisessä elämässä, sillä koulumenestys ja tutkinnon suorittaminen mahdollistavat korkeamman sosioekonomisen aseman saavuttamisen. Hän huomauttaa, että oppilaiden matalalla kouluun kiinnittymisellä voi sen sijaan olla yksilöllisten vaikutusten lisäksi myös yhteiskunnallisia seurauksia esimerkiksi koulupudokkuuden muodossa. Matala

kouluun kiinnittyminen on yhteydessä koulunkäynnin laiminlyöntiin sekä oppilaan elämänlaadun heikkenemiseen esimerkiksi masennuksen muodossa (Virtanen 2016).

Amerikassa 1990-luvulla tehdyn tutkimuksen mukaan heikosti tai ei lainkaan kouluun kiinnittyneet oppilaat ovat alttiita pitkäaikaisesti elämään vaikuttaville seurauksille, kuten heikoille oppimistuloksille, ei-toivotulle käyttäytymiselle, poissaoloille tai koulunkäynnin lopettamiselle (Finn 1993). Kyseisen tutkimuksen mukaan syrjäytymisen kannalta riskiryhmään kuuluvat usein vähemmistöjä edustavat sekä pienituloisista perheistä tulevat oppilaat. Finnin (1989, 1993) tutkimukset antavat viitteitä siitä, että vahva kouluun kiinnittyminen toimisi suojaavana tekijänä koulupudokkuudelta sekä yhteiskunnasta syrjäytymiseltä, sillä vastenmielisyyden koulunkäyntiä kohtaan on näissä tutkimuksissa todettu olevan tärkein syy koulunkäynnin lopettamiselle. Tutkijat vaikuttaisivat olevan yhtä mieltä siitä, että oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukeminen on tärkeä keino ennaltaehkäistä oppilaan kouluyhteisöstä ja sitä kautta myös yhteiskunnasta syrjäytymistä (mm. Finn 1989, 1993, Virtanen 2016; Wang 2011).

Virtanen (2016) toteaa, että oppilaiden kiinnittymisen tukeminen tulisi olla koulun tärkeimpiä tehtäviä. Kouluun kiinnittymisen prosessin ymmärtäminen edistää oppilaantuntemusta ja on tarpeen yksilöllisten tukimuotojen suunnittelussa sekä oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisessa. Kouluun kiinnittymisen merkitys onkin liitetty usein myös lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja terveyden vahvistamiseen. Australialaisen tutkimuksen mukaan emotionaalisesti kouluun kiinnittyneet oppilaat olivat omaksuneet muita enemmän terveyttä edistäviä elämäntapoja, ja heillä havaittiin myös vähemmän terveydelle haitallisia elintapoja, kuten päihteidenkäyttöä (Carter, McGee, Taylor & Williams 2007). Voimakkaasti kouluun kiinnittyneet oppilaat viettivät aikaansa harvemmin kehityksen kannalta haitallisissa kaveriryhmissä, ja heidän keskuudessaan esiintyi vähemmän ei-toivottua käyttäytymistä (Simons-Morton & Chen 2009). Vaikka kouluun kiinnittymisen voidaan nähdä edistävän oppilaiden terveyttä ja hyvinvointia, voidaan kiinnittyminen nähdä itsessään hyvinvointia kuvaavana tekijänä (Virtanen

2016). Kiinnittyminen on siis jo itsessään tavoiteltavaa, sillä sen vaikutukset oppilaan tulevaisuuteen voidaan nähdä hyvin kauaskantoisina. Kiinnittyminen ei siten ole pelkästään välillinen tekijä oppilaan koulumenestyksen ja hyvinvoinnin edistäjänä, vaan se voidaan nähdä jo itsessään arvokkaana tavoitteena koulutuksessa (Virtanen 2016).

3 OPETTAJA-OPPILASVUOROVAIKUTUS

Tässä luvussa esitellään opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyviä teemoja ja sen yhteyksiä oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Luvun lopussa esitellään Teaching Through Interactions -viitekehys, jota käytetään tässä tutkimuksessa liikuntatunneilla tapahtuvan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen analysoinnin viitekehyksenä.

3.1 Opettaja-oppilasvuorovaikutus ja kouluun kiinnittyminen

Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että opettajan ja oppilaan välinen myönteinen ja lämmin vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä tekijöistä oppilaan kouluun kiinnittymisen mahdollistajana sekä heikolta kiinnittymiseltä suojaavana tekijänä (mm. Furrer, Skinner, & Pitzer 2014; Niemiec & Ryan 2009; Skinner & Pitzer 2012; Ullmanen 2017; Wang & Eccles, 2012). Useiden tutkimusten mukaan lämmin vuorovaikutussuhde opettajan kanssa on myös yhteydessä oppilaiden parempaan koulumenestykseen, parempiin sosiaalisiin taitoihin, tarkkaavaisuuteen sekä itesäätelytaitoihin, kun taas ristiriitainen suhde on yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Hamre & Pianta 2001). Hamre ja Pianta (2001) toteavat, että opettajalla voi olla hyvin merkittävä rooli siinä, minkälaiseksi lapsi kokee itsensä sekä kouluympäristönsä, ja kuinka hän sopeutuu kouluun.

Lämmin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vahvistaa oppilaan kouluun kiinnittymistä koulun normeihin sopeutumisen lisäksi myös yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden kokemusten lisääntymisen myötä (mm. Wu ym. 2010). Lam kollegoinee (2014) toteaa tutkimuksessaan, että oppilaat ovat vahvimmin kiinnittyneitä kouluun ja opiskeluun silloin, kun opettaja osoittaa oppilaille tunnetukea sekä pyrkii motivoimaan ja kannustamaan heitä. Kyseisen tut-

kimuksen mukaan myös vertaissuhteet ovat tärkeitä oppilaan kiinnittymisen näkökulmasta, mutta tärkeimpään asemaan kouluun kiinnittymisen edistäjänä nousee opettajan tarjoama tuki oppilaalle. Ulmasen (2017) raportoimat tulokset ovat linjassa edellä mainitun tutkimuksen kanssa. Hänen mukaansa opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteet ovat vertaissuhteita yksiselitteisemmin myönteisesti yhteydessä oppilaan kokonaisvaltaiseen emotionaaliseen kiinnittymiseen. Ulmasen (2017) mukaan myönteinen opettaja-oppilasvuorovaikutus vahvistaa oppilaan kuulumisen kokemusta, mikä puolestaan lisää oppimisen iloa ja koulutyön kokemista merkityksellisenä, ja näin ollen vahvistaa oppilaan kiinnittymistä kouluun. Samalla linjalla ovat myös useat muut tutkimukset, joiden mukaan lapset, jotka saavat keskivertoa enemmän tukea opettajilta sekä koulutovereiltaan, pitävät koulunkäynnistä enemmän sekä osallistuvat oppitunteihin aktiivisemmin kuin vähemmän tukea saavat oppilaat (Furrer & Skinner 2003; Hamre & Pianta 2001; Ryan & Patrick 2001).

Muhosen ja kumppaneiden (2016) mukaan lämmin vuorovaikutussuhde vaatii läheisyyttä sekä avointa keskustelua osapuolten kesken. Kansanen (2004) toteaa, että opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on aina läsnä asymmetrisuus, jossa erilaisessa asemassa olevat osapuolet toimivat vuorovaikutuksessa keskenään. Näin ollen toimiva vuorovaikutussuhde vaatiikin oppilaalta luottamusta siihen, että opettaja toimii vilpittömästi hänen parhaakseen valta-asemaansa huolimatta. Erityisen tärkeää on, että oppilas kokee tulevansa hyväksytyksi opettajan silmissä, jolloin myönteinen vuorovaikutus edistää oppilaan vastuunottoa sekä itseohjautuvuutta, eli kognitiivista kiinnittymistä (Muhonen ym. 2016). Wu kollegoineen (2010) lisää, että sosiaalisesti hyväksytyksi itsensä kokevat lapset myös sopeutuvat usein paremmin kouluympäristöön ja sen odotuksiin.

Ulmanen (2017) toteaa väitöskirjassaan, että kahdeksaluokkalaiset oppilaat kuvasivat suhdettaan opettajiinsa huomattavasti kuudesluokkalaisia kielteisemmäksi. He kokivat enemmän luottamuksen ja arvostuksen puutetta opettajiensa kohtaan kuin kuudennen luokan oppilaat. Samalla he kokivat enemmän

kielteisiä tunteita ja etääntymistä koulunkäyntiä kohtaan, mikä viittaa heikentyneeseen kiinnittymiseen. Wun ja kollegoiden (2010) tutkimuksen mukaan pojat kokevat tyttöjä enemmän konflikteja ja ristiriitoja suhteissaan opettajiinsa, mitä he selittivät poikien yleisemmällä alttiudella ajautua ongelmiin. Kyseisen tutkimuksen mukaan yläkouluikäiset oppilaat, ja erityisesti pojat, voivat kuulua siis riskiryhmään heikon opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen ja näin ollen myös heikon kouluun kiinnittymisen näkökulmasta.

Wun ja kumppaneiden (2010) mukaan lapset, jotka kokevat opettajansa läheiseksi ja saavansa opettajalta tarvitsemaansa tukea, raportoivat enemmän kuuluvuuden ja pystyvyyden tunteita verrattuna oppilaisiin, joiden suhde opettajaan ei ole yhtä myönteinen. Kuuluvuuden ja pätevyyden kokemukset voivat motivoida oppilasta yrittämään kovemmin saavuttaakseen oppimiselle ja käyttäytymiselle asetetut tavoitteet. Kannustavaksi ja avoimeksi koetulta opettajalta oppilaat myös uskaltavat pyytää herkemmin apua erilaisissa oppimiseen liittyvissä asioissa (Wu ym. 2010). Hamre ja Pianta (2001) tuovat esiin, että myönteinen ja vahva side oppilaan kanssa voi motivoida myös opettajaa käyttämään aikaansa ja energiaansa oppilaan koulumenestyksen eteen. Heidän mukaansa vastaavasti ristiriitainen suhde oppilaan ja opettajan välillä voi johtaa siihen, ettei opettaja enää pyri kontrolloimaan oppilaan käytöstä, jolloin myös opettajan väivannäkö oppilaan kehittymisen ja oppimisen eteen vähenee. Myönteinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde johtaa siis kierteseen, jossa molemmat osapuolet toimivat aktiivisesti oppilaan menestymisen eteen (Hamre & Pianta 2001). Cicchetti ja Lynch (1993) toteavat, että lämpimän opettaja-oppilassuhteen merkitys koulumenestykselle kasvaa erityisesti silloin, jos lapsen kotiympäristö ei anna tarpeeksi tukea hänen opiskelulleen. Lämmin ja myönteinen opettaja-oppilassuhde voi siis toimia suojaavana tekijänä heikolta kiinnittymiseltä sekä koulupudokkuudelta silloin, kun kotiolosuhteet eivät tarjoa koulunkäynnille tarpeeksi tukea (Cicchetti & Lynch 1993; Virtanen 2016).

3.2 Teaching Through Interactions -viitekehys

Hamre ja kollegat (2013) ovat kehittäneet Teaching Through Interactions (TTI) –nimisen teoreettisen viitekehysten, jossa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta tarkastellaan kolmen osa-alueen kautta. Nämä osa-alueet ovat tunnetuki, toiminnan organisointi sekä ohjauksellinen tuki. Kyseisillä vuorovaikutuksen osa-alueilla on tärkeä rooli oppilaiden oppimisen edistäjinä sekä heidän sosiaalisessa kehityksessään (Hamre ym. 2013). Virtasen, Lerkkasen, Poikkeuksen ja Kuorelahden (2014) mukaan erityisesti toiminnan organisoinnin sekä ohjauksellisen tuen ulottuvuuksien on todettu olevan yhteydessä oppilaan behavioraaliseen eli toiminnalliseen kiinnittymiseen. Tutkijat toteavat, että näiden ulottuvuuksien ollessa korkeita myös oppilaan aktiivisuus opetusta kohtaan on tyypillisesti korkeampi. Opettajan antaman tunnetuen on puolestaan huomattu olevan positiivisesti yhteydessä yleiseen kouluun kiinnittymiseen erityisesti tyttöjen kohdalla (Pöysä ym. 2018; Skinner & Pitzer 2012). Tässä tutkimuksessa Teaching Through Interactions -viitekehys toimii yläkoulun liikuntatunneilla tapahtuvan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadullisen analysoinnin lähtökohtana. Seuraavaksi esitellään viitekehysten osa-alueet sekä niiden sisältämien osioiden kuvaukset.

Tunnetuki. Hamren ja kumppaneiden (2013) mukaan opettajan oppilaille osoittama tunnetuki on tärkeää luokan sujuvan toiminnan näkökulmasta. Tunnetuki käsittää opettajan ja oppilaiden toimintatavat, jotka edistävät oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä tunnetaitoja (Hamre ym. 2013). Tunnetuki koostuu myönteisestä oppimisilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä oppilaiden tarpeita kohtaan sekä opettajan kyvystä asettua nuoren asemaan ja nähdä asioita heidän näkökulmastaan (Hafen ym. 2015). Hafenin ja kollegoiden (2015) mukaan myönteinen ilmapiiri kuvastaa opettajan ja oppilaiden välistä tunneyhteyttä sekä vuorovaikutustilanteissa ilmenevää lämpimyyttä, keskinäistä kunnioitusta sekä ilmapiirin nautinnollisuutta. Opettajan sensitiivisyys puolestaan sisältää Hafenin ja kumppaneiden (2015) mukaan opettajan tietoisuuden oppilaiden tarpeista ja

reagoimisen oppilaiden tunteita, toiveita ja tarpeita kohtaan. Saman lähteen mukaan kyky asettua nuorten asemaan tarkoittaa sitä, että opettaja pystyy hyödyntämään oppilaiden kokemusmaailmaa ja tarpeita opetuksessa mahdollistaen oppilaiden autonomian kokemuksen. Lisäksi opettaja kuuntelee ja kunnioittaa oppilaiden toiveita ja mielipiteitä opetuksen toteuttamisesta, jolloin opetuksen sisältö olisi nuorille suunnattua ja heille mielekästä. Opettajan toimintatapojen sisältäessä näitä tunnetuen piirteitä oppilaat uskaltavat ja pystyvät avoimesti kerotomaan omista tarpeistaan ja toiveistaan opiskeluun, sosiaaliin suhteisiin tai tunteisiin liittyen, ja opettaja myös vastaa näihin tarpeisiin (Hamre ym. 2013). Esimerkkinä tunnetuesta voi olla esimerkiksi opettajan osoittama ymmärrys ja läsnäolo tilanteessa, jossa oppilas suuttuu voimakkaasti eikä pysty itsenäisesti pääsemään tunteestaan eteenpäin. Tällöin opettaja voi osoittaa tukea sanoittamalla oppilaan tunteita, kertomalla niiden olevan hyväksyttäviä sekä tarjoamalla vaihtoehtoisia toimintatapoja tilanteesta selviämiseen.

Toiminnan organisointi. Hamre kollegoineen (2013) toteaa, että toinen vuorovaikutuksen osa-alue, toiminnan organisointi, käsittää tavat, jotka auttavat oppilasta käyttäytymään sekä suuntaamaan huomiotaan siten, että akateemisten tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu. Toiminnan organisoinnilla tarkoitetaan toimintatapoja, joiden avulla pyritään tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti järjestämään oppimistilanteita luokassa. Toiminnan organisoinnin osa-alueeseen kuuluvat Hafenin ja kollegoiden (2015) mukaan oppilaiden käyttäytymisen säätely sekä käyttäytymissäännöt, toiminnan tuotteliaisuus ja tehokkuus sekä kielteinen oppimisilmapiiri. Hafen kollegoineen (2015) toteaa käyttäytymisen säätelyn pitävän sisällään opettajan selkeät käyttäytymisen odotukset sekä keinot ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi sekä uudelleensuuntaamiseksi. Toiminnan tehokkuuden osa-alue sisältää opettajan ajanhallintataidot sekä rutinit, joilla varsinaiseen opetettavaan asiaan kuluva aika saataisiin maksimoitua (Hafen ym. 2015). Pianta, Hamre ja Mintz (2012) lisäävät toiminnan organisoinnin osa-alueeseen vielä kielteisen ilmapiirin, jolla he tarkoittavat kielteisten tunteiden, kuten aggressiivisuuden, vihan tai vähäisen kunnioituksen ilmenemistä

oppitunnilla. Jokaisella oppitunnilla toteutettavat toimintarutiinit, kuten vaikkapa yhteinen loppupiiri, ovat esimerkki rutiineista.

Ohjauksellinen tuki. Ohjauksellisella tuella Hamre ja kumppanit (2013) tarkoittavat oppitunnilla toteutettavia toimintatapoja esimerkiksi ohjeiden- ja palautteenannon suhteen, joiden tavoitteena on edistää oppilaiden oppimista ja sisällön ymmärtämistä. Ohjauksellinen tuki -osa-alue koostuu mukaan viidestä eri osiosta, jotka ovat opetusmenetelmät, sisältöjen ymmärtäminen, analysointi ja ongelmanratkaisu, opetusdialogi sekä palautteen laatu (Hafen ym. 2015; Hamre ym. 2013). Opetusmenetelmät sisältää työtavat, joiden avulla opettaja pyrkii maksimoimaan oppilaiden kiinnostuksen ja kiinnittymisen opetettavaa aihetta kohtaan (Hafen ym. 2015). Kiinnostavat oppimateriaalit, eriyttäminen ja selkeät oppimistavoitteet ovat esimerkkejä opetusmenetelmistä. Sisällön ymmärtämisen osa-alue pitää Hafenin ja kollegoiden (2015) mukaan sisällään puolestaan oppitunnin sisällön syvällisyyden ja ne lähestymistavat, joiden avulla opettaja auttaa oppilasta ymmärtämään ydinasiat opetettavasta sisällöstä. Tutkijat esittävät, että sisällöllisen ymmärryksen ollessa korkealla tasolla oppilas ymmärtää faktojen, taitojen ja periaatteiden välisiä yhteyksiä. Analysoinnin ja ongelmanratkaisun osiolla tarkoitetaan opettajan kykyä ohjata oppilasta korkean tason ajatteluprosesseihin, kuten analysoimiseen, ongelmanratkaisuun sekä luovuuteen (Hafen ym. 2015). Opetuksellinen dialogi tarkoittaa opettajan tarkoituksellista pyrkimystä oppimista edistävään keskusteluun, jossa oppiminen ja sisällön ymmärrys kumuloituvat kysymysten ja keskustelun kautta (Hafen ym. 2015). Viimeisimpänä esitellään palautteen laatu -osio, jolla Hamre kumppaneineen (2013) tarkoittaa sellaista palautteenantoa, jonka tarkoituksena on oppimisen ja ymmärryksen laajentaminen ja edistäminen sekä oppilaan osallisuuden lisääminen. Esimerkkinä ohjauksellisen tuen temasta voi toimia vaikkapa opettajan osoittamat kysymykset oppilaalle suoran toimintaohjeen sijaan, jolloin tämä joutuu itsenäisesti refleктоimaan oppimaansa.

4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka kiinnittyneitä oppilaat arvioivat olevansa liikuntatunneilla. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, millaisena opettaja-oppilasvuorovaikutus näyttäytyy tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osa-alueilla yläkoulun 7. luokan liikuntatunneilla, joilla oppilaat ovat arvioineet kiinnittymisensä matalaksi tai korkeaksi.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Kuinka kiinnittyneitä oppilaat ovat 7. luokan liikuntatunneilla?
2. Millaista on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus korkeimman ja matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineisto ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineistona käytettiin Alkuportaatt -tutkimushankkeen osana kuvattua liikuntatuntien videomateriaalia, sekä oppilaiden kyseisistä oppitunneista tekemiä arviointeja omasta kiinnittymisen tasostaan. Alkuportaatt-seurantatutkimus: Lapset, vanhemmat ja opettajat koulupolulla on seurantatutkimus, jossa oppilaiden koulunkäyntiä on tutkittu kymmenen vuoden ajan esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen saakka. Päättökohdekohteina ovat lukutaidon ja matemaattisten taitojen sekä sosiaalisten taitojen sekä motivaation kehittyminen, sekä niihin liittyvät ristitekijät. Näiden lisäksi tutkimushankkeessa on tutkittu luokkahuonevuorovaikutusta, opettajien ja vanhempien käsityksiä lasten oppimisesta, opettajien ja vanhempien opetus- ja kasvatuskäytänteitä, kodin ja koulun yhteistyötä sekä edellä mainittujen tekijöiden vaikutusta lapsen oppimispolkuun. Hankkeeseen on kokonaisuudessaan osallistunut noin 2000 lasta sekä heidän vanhempansa ja opettajansa Keski-Suomen, Varsinais-Suomen ja Itä-Suomen alueelta. Tutkimushankkeen menetelminä on käytetty yksilö- ja ryhmätestejä, oppimistilanteiden havainnoiteja sekä erilaisia kyselyjä.

Tutkimusaineisto koostui seitsemäsluokkalaisten oppilaiden liikuntatunneilta kuvattua videomateriaalista sekä äänitteistä. Aineisto on kerätty 2010-luvun alussa, eli oppitunnit ovat vuonna 2004 hyväksytyt opetussuunnitelman aikaisia. Kuvattuja liikuntatunteja oli yhteensä kuusi, ja kaikki tunnit olivat kaksotunteja. Näin ollen videomateriaalia kertyi yhteensä noin yhdeksän tuntia yhden oppitunnin kestäessä 45 minuuttia. Ääninauhoja kertyi yhtä paljon kuin videomateriaalia. Mikrofonit oli kiinnitetty opettajan vaatteisiin, jolloin opettajan ääni kuului selvimpänä.

Tutkimusaineistossa oli kuusi opetusryhmää, joista kaksi oli poikien liikuntaryhmiä ja neljä tyttöjen liikuntaryhmiä. Tutkittaviin kuului noin 120 oppilasta sekä kuusi liikunnanopettajaa. Laadulliseen vuorovaikutuksen analyysiin valikoitui kolme oppituntia oppilaiden arvioiman tilannekohtaisen kiinnittymisen

perusteella. Laadulliseen analyysiin valittiin matalimman kiinnittymisen keskiarvon saanut oppitunti sekä kaksi korkeimman kiinnittymisen keskiarvon saanutta oppituntia. Korkeimman kiinnittymisen keskiarvon saaneita oppitunteja valikoitui laadulliseen analyysiin kaksi, koska oppilaiden arvioima kiinnittymisen keskiarvo näillä oppitunneilla oli sama. Liikuntatuntien sisällöt vaihtelivat siten, että kahdella oppitunnilla oli telinevoimistelua, kahdella salibandya, yhdellä välinevoimistelua sekä yhdellä lentopalloa. Itsearviointit kerättiin kännyköillä täytettävien kyselylomakkein kunkin kaksoistunnin puolivälissä sekä lopussa, eli ensimmäisen ja toisen oppitunnin (45 min) päätteeksi.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla liikuntatunneilla ilmenevää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, minkä vuoksi tutkimusta lähestytään pääasiassa laadullisin keinoin. Tuomen & Sarajärven (2017) mukaan laadullinen lähestymistapa mahdollistaa tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaisen tarkastelun. Laadullinen tutkimus on laaja käsite, joka sisältää lukuisia erilaisia tutkimusperinteitä ja lähestymistapoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004). Tuomi ja Sarajärvi (2017) kuvailevatkin laadullista tutkimusta terminä ikään kuin sateenvarjoksi, joka kätkee alleen hyvin monenlaisia tutkimuksia. Heidän mukaansa ihmisen elämismailma ja sen tuottamien merkitysten tutkiminen ovat elementtejä, jotka ovat yhteisiä koko laadullisen tutkimuksen kirjolle, ja nämä merkitykset voivat ilmetä tutkimuksessa mitä moninaisimmin tavoin. Ihmisten välinen vuorovaikutus ja käyttäytyminen ovat aina sidoksissa ympäröivään kontekstiin, jolloin vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisen ymmärtäminen vaatii myös kontekstin ja ympäristön kuvaamista (Tuomi & Sarajärvi 2017). Alasuutari (2011) lisää, että laadullisen tutkimuksen analyysivaihe eroaa määrällisestä siten, että siinä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jolloin sen ajatellaan valottavan loogisia kokonaisuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Alasuutari toteaa, että laadullisessa analyysissä kaikki tutkittavaan ilmiöön liittyvät luotettavat seikat tulee pystyä selvittämään siten, että ne eivät ole tulkinnan kanssa ristiriidassa.

Tutkimuksen toteutustapa on tapaustutkimus, sillä tarkastelun kohteena ovat oppilaiden kiinnittymisen asteen selvittäminen sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kuvaaminen yksittäisillä oppitunneilla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä yksittäisten tapausten ja tapausjoukon tarkasteleminen, jolloin kyseisiä tapauksia pyritään tutkimaan niiden luonnollisessa ilmenemismuodossa ja ympäristössä. Heidän mukaansa tapaustutkimuksen tavoitteena on ilmiön tyypillisten piirteiden mahdollisimman syvällinen, tarkka ja totuudenmukainen kuvaaminen. Eriksson ja Koistinen (2014) lisäävät, että tapaustutkimus eroaa muusta laadullisesta tutkimuksesta yhden tai useamman tapauksen keskeisyyden vuoksi, jolloin tavoitteena on tuottaa rikasta aineistoa yksittäisestä tapauksesta.

5.3 Analyysimenetelmät

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (kuinka kiinnittyneitä oppilaat ovat 7. luokan liikuntatunneilla?) vastattaessa käytettiin määrällisiä menetelmiä oppituntien tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvojen laskemiseen. Seitsemäsluokkalaisten oppilaiden tilannekohtaista kiinnittymistä liikuntatunneilla mitattiin Vasalammen ja kollegoiden (2016) kehittämällä InSitu -mittarilla, jossa oppilaat vastasivat behavioraalista, kognitiivista ja emotionaalista kiinnittymistä mittaaviin kysymyksiin kännykällä täytettävän kyselylomakkeen avulla. Kyselylomake koostui 18 kysymyksestä, jotka liittyivät viiteen tilannekohtaiseen kiinnittymiseen yhteydessä olevaan teemaan. Nämä teemat olivat oppitunnin toimintaan osallistuminen (esim. kuinka paljon yritit toimia opettajan ohjeiden mukaan?), tehtäviin keskittyminen (esim. kuinka hyvin keskityit oppitunnilla?), oppitunnin vaikuttavuus ja tyytymättömyys (esim. kuinka paljon pidit oppitunnista?), pätevyyden kokemukset (esim. kuinka hyvin ymmärsit, mitä oppitunnilla opetettiin?) sekä avun pyytäminen (esim. kuinka paljon kysyit apua opettajalta/muulta aikuiselta oppitunnin aikana?). Arviointiasteikko oli viisiportainen, jossa arvo 1 tarkoitti ei lainkaan ja arvo 5 hyvin paljon. Mittaukset suoritettiin kunkin oppi-

tunnin (45 min) päätteeksi, jolloin liikunnan kaksoistunneilla mittauspisteitä kertyi kaksi. Poikkeuksena oli oppitunti A, jolla mittapisteitä oli vain yksi. Oppilaiden vastauksista laskettiin kullekin kaksoistunnille emotionaalisen sekä behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvo. Näiden osa-alueiden arvojen summasta laskettiin tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvo. Tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot selvitettiin laskemalla kunkin osa-alueen ensimmäisen ja toisen mittapisteen keskiarvot yhteen ja jakamalla nämä tekijöiden summalla. Kiinnittymisen keskiarvon ja keskihajonnan laskemiseen käytettiin IBM SPSS Statistics-tilasto-ohjelmaa, joka laskee jokaiselle mittapisteelle oppilaiden arvioiden keskiarvon, keskihajonnan sekä arvioiden vaihteluvälin. Toiseen tutkimusongelmaan vastaamista varten oppitunneista valittiin tarkempaan analyysiin ne oppitunnit, joilla oppilaiden arvioima tilannekohtaisen kiinnittymisen yleinen keskiarvo oli korkein tai matalin.

Toiseen tutkimuskysymykseen (Millaista on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus korkeimman ja matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla?) vastatessa käytettiin puolestaan laadullisen sisällönanalyysin keinoja. Tässä tutkimuksessa käytettiin analysointimenetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä tarkoitetaan analyysimenetelmää, jossa ilmiöstä etukäteen tiedettävä teoreettinen tieto ohjaa analyysiprosessia, mutta tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata aiempaa teoriaa. Kyseisessä menetelmässä analysoidaan yksiköt nousevat teoriasta, joita analysoidaan aiemman tiedon perusteella. Tässä tutkimuksessa teoriaohjaava sisällönanalyysi ilmeni siten, että analysoidut vuorovaikutustilanteet liikuntatunneilla valikoituivat aineistosta, jonka jälkeen niitä kuvailtiin Teaching Through Interactions -viitekehyksen pohjalta.

Aineiston analysoiminen aloitettiin litteroimalla kaikki kuusi videotallennetta ja ääninauhoitetta huolellisesti. Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 106 sivua. Litteroinnissa kirjattiin ylös kaikki videoilla ja ääninauhotteella kuuluneet opettajan ja oppilaan väliset keskustelut. Litteroinnin ulkopuolelle jätettiin tilanteita, joita ei ollut tarkoituksenmukaista kirjata ylös tutkimuksen näkökulmasta. Ulkopuolelle rajautuivat esimerkiksi paikalla olleen videokuvaajan ja opettajan

väliset keskustelut sekä epäselvästi kuuluneet oppilaiden väliset keskustelut, jotka eivät varsinaisesti liittyneet opetustilanteeseen. Vaikka kaikkia liikuntatunteja ei käytetty tarkemman opettaja-oppilasvuorovaikutuksen analysoimiseen, antoi kaikkien videoiden katsominen ja litteroiminen laajemman ja kokonaisvaltaisemman kuvan liikuntatuntien tyypillisestä vuorovaikutuksesta verrattuna vain kolmen videotallenteen katsomiseen. Liikuntatunnit litteroitiin pääosin niiltä äänitettyjen ääninauhojen perusteella. Mikäli opettajaan kiinnitetty mikrofoni ei jostain syystä toiminut, pyrittiin tilanne litteroimaan videotallenteen äänen perusteella, joka saattoi kuitenkin olla vaimea ja hiljainen. Mikrofoni oli kiinnitettynä opettajaan, minkä vuoksi opettajan ja hänen lähellään olevien oppilaiden puhe kuului äänitteellä selkeimpänä. Opettajasta kauempana olevien oppilaiden ääni kuului vaimeana tai epäselvänä, mikä toi haasteensa litterointiin. Kyseisiä keskusteluja ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa olisi tarvittu tutkimuksen keskittyessä lähinnä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, jolloin mahdollisia oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutustilanteita analysoitiin lähinnä opettajan reaktioiden näkökulmasta.

Litterointien jälkeen seuraava analyysin vaihe oli litteraattien perusteellinen lukeminen ja niihin perehtyminen koskien liikuntatunteja, joilla oppilaat olivat arvioineet kiinnittymisensä tässä aineistossa korkeimmaksi ja matalimmaksi. Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, aineiston pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännön tilanteessa aina nivoutuvat toisiinsa. Alasuutari toteaa, että tästä johtuen tutkijan on toimittava analyttisesti. Tässä tutkimuksessa aineiston kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen jokaisesta tunneilla esiintyneestä vuorovaikutustilanteesta luotiin taulukkoon ensin pelkistys, jonka perusteella pääteltiin, mitä TTI-viitekehyksen osa-aluetta tilanne parhaiten ilmentää (taulukko 1). Useat vuorovaikutustilanteet saattoivat sisältää piirteitä niin emotionaalisen tuen, ohjauksellisen tuen kuin toiminnan organisoinninkin osa-alueista. Näissä tilanteissa pyrittiin ymmärtämään konteksti, jossa keskustelu käytiin ja siten ymmärtämään tilanteen ydinanoma. Vuorovaikutustilanteiden analyysien perusteella kutakin vuorovaiku-

tustilannetta kuvailtiin TTI-viitekehysten mukaisesti tunnetuen, toiminnan organisoinnin tai ohjauksellisen tuen sekä niiden sisältämien alakäsitteiden (esim. myönteinen ilmapiiri) perusteella. Analysoinnin myötä aineistosta alkoi löytyä toistuvia vuorovaikutuksen keskeisiä piirteitä, jotka ilmensivät erilaisia viitekehysten määrittämiä vuorovaikutuksen osa-alueita.

TAULUKKO 1. Esimerkki sisällönanalyysin taulukosta

Esimerkki	Pelkistys	TTI:n osa-alue
<p>Opettaja: Mut hei huomenta, oliko hyvä viikonloppu? Oppilas: Oli. Opettaja: Saitte levättyä ja - Oppilas: Saatiin Opettaja: Kuka muistaa mitä tänään tehtiin? Tänään on tiukka salibandy kerta kyllä.</p>	<p>Oppilaiden kuulumisten kysely, aiheen pohjustaminen ja siihen innostaminen</p>	<p>Tunnetuki - myönteinen ilmapiiri</p>

5.4 Tutkimuksen eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2017) toteavat, että tutkimuseettiset kysymykset korostuvat laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkimuksen kohteina ovat usein yksittäiset ihmiset sekä heidän elämänsä maailmansa. Kyseisen lähteen mukaan tutkijan institutionaalisen aseman vuoksi tutkittavien mahdollinen väärinkohtelu tutkimuksessa saa erilaiset mittasuhteet kuin arkielämän tilanteissa. Tästä syystä tutkimukseen liittyvien eettisten pohdintojen ja ratkaisujen merkitys kasvaa suureksi eettisesti kestävässä tutkimusprosessissa. Hyvä tieteellinen käytäntö toimii ohjenuorana tutkimusta tehdessä.

Tässä tutkimuksessa eettisiksi haasteiksi nousivat videomateriaalin anonymiteettiin liittyvät kysymykset erityisesti, kun tutkittavat ovat tutkimushetkellä olleet alaikäisiä. Tästä syystä aineiston analyysiä ja tutkimuksen tuloksia kirjatessa oli noudatettava erityistä huolellisuutta tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi kuitenkin siten, että vuorovaikutustilanteet pysyisivät mahdollisimman todenmukaisina. Tutkittavien anonymiteetin turvaamiseksi päädyttiin

muuttamaan videoilla esiintyneiden henkilöiden nimet, sillä oppilaiden etunimien käyttämisellä on merkittävä rooli opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin nimien jättäminen pois olisi muuttanut vuorovaikutustilanteiden sävyä merkittävästi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli ymmärtää liikuntatunneilla ilmenevän opettaja-oppilasvuorovaikutuksen piirteitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jonka vuoksi tutkimusjoukko on pieni. Tutkimuksen tulokset eivät siis ole yleistettävissä.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaiden kiinnittyminen liikuntatunneilla

Tässä luvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Kuinka kiinnittyneitä oppilaat ovat 7. luokan liikuntatunneilla? Taulukossa 2 on nähtävissä kunkin liikuntatunnin tilannesidonnaisen kiinnittymisen keskiarvo ja keskihajonta osa-alueittain sekä osa-alueiden summan keskiarvo.

TAULUKKO 2. Tilannesidonnaisen kiinnittymisen keskiarvot

Liikuntatunti	Emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvo	Behavioraalisen/ kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvo	Kiinnittymisen osa-alueiden summan keskiarvo
Oppitunti A	4.51 (.59)	4.15 (.48)	4.33
Oppitunti B	4.60 (.66)	4.055 (.58)	4.33
Oppitunti C	3.97 (.72)	3.355 (.39)	3.73
Oppitunti D	3.16 (1.05)	3.08 (.53)	3.12
Oppitunti E	3.94 (.96)	3.58 (.44)	3.76
Oppitunti F	3.44 (1.04)	3.34 (.74)	3.39

Oppitunnilla A opiskeli tyttöryhmä, ja tunnin sisältönä oli telinevoimistelu sille tarkoitettussa telinesalissa. Oppitunnilla harjoiteltiin erilaisia pyörintöjä vaihtuvilla telineillä. Oppitunnin emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 3,00-5,00. Emotionaalisen kiinnittymisen vastausten keskihajonnan (0,59) mukaan vastauksissa oli jonkin verran hajontaa. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihteluväli oli puolestaan 3,43-5,00. Myös behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vastauksissa oli jonkin verran hajontaa, mutta vähemmän kuin emotionaalisisessa kiinnittymisessä. Oppitunnilla ei esiintynyt kovin suurta

vaihtelua kiinnittymisen arvojen välillä, eikä oppitunnilla siis ollut lainkaan heikosti kiinnittyneitä oppilaita.

Oppitunnilla B opiskeli poikaryhmä, ja aiheena oli salibandy. Tunnilla harjoiteltiin erilaisia syöttöjä ja maalintekoa sekä pelattiin. Oppitunnin emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 2,67-5,00. Emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvon keskihajonnan mukaan vaihtelua oppilaiden vastauksissa oli jonkin verran, jolloin emotionaalinen kiinnittyminen on vaihdellut oppilaiden välillä. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 3,00-5,00. Myös behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vastauksissa on ollut vaihtelua, tosin vähemmän kuin emotionaalisen kiinnittymisen vastauksissa. Oppilaiden kiinnittyminen oli siis suurimmaksi osaksi keskitasolla tai sitä korkeammalla, mutta yksittäisiä oppilaita arvioi kiinnittymistään myös matalilla arvoilla (arvot 1-2). Emotionaalisen kiinnittymisen matalin arvo 2,67 esiintyi toisella mittapisteellä, mikä viittaisi siihen, että oppilaiden tilannekohtainen kiinnittyminen on hieman laskenut oppitunnin loppua kohti.

Oppitunnin C oppilasryhmänä olivat tytöt ja aiheena telinevoimistelu. Tunti pidettiin koulun liikuntasalissa, ja tunnilla harjoiteltiin erilaisia pyörintöjä vaihtuvilla telineillä, kuten kuperkeikkoja, kieppejä sekä kärrynpyöriä. Kyseisellä oppitunnilla raportoidun emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 3,00-5,00. Keskihajonnan mukaan emotionaalisen kiinnittymisen oppilaskohtaiset arviot vaihtelivat huomattavasti oppitunnilla. Vaihtelua vastauksissa on siis ollut jonkin verran. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen osalta vaihteluväli oli 2,71-4,00. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vastausten keskihajonta oli oppitunnilla selvästi emotionaalista kiinnittymistä pienempi eli kyseisellä kiinnittymisen osa-alueella oppilaiden vastaukset olivat lähempänä toisiaan verrattuna tunnepitoiseen kiinnittymiseen. Vaihtelu behavioraalisessa ja kognitiivisessä kiinnittymisessä on siis ollut pienempää kuin emotionaalisessa kiinnittymisessä.

Oppitunnilla D oppilasryhmänä olivat pojat, ja tunnilla pelattiin aluksi ultimate-peliä frisbeellä ja lopuksi salibandyä. Noin kolmannes tunnista käytettiin

keskusteluun pelisäännöistä ja siitä, kuinka liikuntatunnilla käyttäytyään. Kyseisellä oppitunnilla emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 1,00-5,00 ja keskihajonta aineiston suurin. Näin ollen vaihtelu oppilaiden vastauksissa oli siis melko suurta. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihteluväli oli puolestaan 1,89-4,14. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vastausten keskihajonnan mukaan oppilaiden vastaukset vaihtelivat tällä kiinnittymisen osa-alueella huomattavasti vähemmän kuin tunnepitoisen kiinnittymisen osa-alueella. Kyseisellä oppitunnilla oli siis oppilaita, jotka olivat vahvasti kiinnittyneitä oppituntiin sekä oppilaita, jotka eivät kokeneet lainkaan kiinnittymistä oppituntiin.

Oppitunnilla E opiskeli tyttöryhmä ja tunnin aiheena oli lentopallo. Tunnilla leikittiin hippaa ja tehtiin erilaisia lihaskuntoliikkeitä pallon avulla sekä harjoiteltiin lentopallon lyöntitekniikoita ja sääntöjä. Tunnin päätteeksi pelattiin lentopalloa sovelletuin säännöin. Kyseisellä oppitunnilla emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 3,00-5,00. Keskihajonnan mukaan emotionaalisen kiinnittymisen oppilaskohtaisissa vastauksissa oli melko paljon vaihtelua. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihteluväli oli puolestaan 2,89-4,14. Kyseisen osa-alueen keskihajonnan mukaan vastauksissa oli jonkin verran vaihtelua, muuta selvästi vähemmän kuin emotionaalisen kiinnittymisen vastauksissa.

Oppitunnin F oppilasryhmänä oli tytöt ja aiheena voimistelu ja liikkuminen erilaisten välineiden, kuten narun, pallon ja keilojen kanssa. Tunnilla harjoiteltiin pääasiassa eri välineiden käsittelyä, ja lopuksi oppilaat saivat päättää itse venytysliikkeitä, joita toteutettiin ryhmänä. Kyseisellä oppitunnilla emotionaalisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 1,67-5,00. Myös keskihajonta kertoo vastausten välillä olleen melko suurta vaihtelua. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vaihteluväli oli 2,29-5,00. Behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen vastausten keskihajonnan mukaan tällä osa-alueella vastaukset vaihtelivat jonkin verran. Huomion arvoista on, että oppitunnilla oli opettajana sijainen, jota oppilaat eivät tunteneet entuudestaan, mikä saattaa vaikuttaa tilannekohtaiseen kiinnittymiseen niin vahvistavasti kuin heikentävästikin.

Kaikilla liikuntatunneilla oppilaiden arvioiman tilannekohtaisen kiinnittymisen osa-alueiden (emotionaalinen ja behavioraalinen/kognitiivinen) summan keskiarvo oli yli kolme, mikä kertoo keskimäärin melko korkeasta tilannekohtaisen kiinnittymisestä oppitunneilla. Kaikilla oppitunneilla emotionaalisen kiinnittymisen keskihajonta oli suurempi kuin kognitiivisen kiinnittymisen keskihajonta, mikä kertoo siitä, että oppilaiden tunnepitoinen kiinnittyminen vaihteli oppitunneilla kognitiivista ja toiminnallista kiinnittymistä enemmän. Vaikka opettussisällöt ja osallistuminen olivat kaikilla oppilailla samanlaisia, osa oppilaista koki toisia enemmän tunnepitoista kiinnittymistä oppituntiin.

Korkeimmat tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot saivat oppitunnit A ja B, jotka molemmat saivat keskiarvon 4,33. Kyseisessä keskiarvossa on huomioitu niin emotionaalinen kuin behavioraalinen ja kognitiivinenkin keskiarvo. Matalimman kiinnittymisen keskiarvon sai oppitunti D, jonka tilannekohtaisen kiinnittymisen kaikkien osa-alueiden keskiarvo oli 3,12. Kyseisellä oppitunnilla erityisesti emotionaalisen kiinnittymisen keskihajonta oli suurta, ja oppilaiden arviot kiinnittymisestään vaihtelivat heikoimmasta mahdollisesta kiinnittymisestä (1,00) korkeimpaan mahdolliseen kiinnittymiseen (5,00). Vaihtelu oppituntien välisissä osa-alueiden summan keskiarvoissa ei ollut suurta, minkä vuoksi tarkempaan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen tarkasteluun valittiin vain korkeimmat tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot saaneet liikuntatunnit sekä matalimman keskiarvon saanut tunti, eli oppitunnit A, B ja D.

6.2 Opettaja-oppilasvuorovaikutus liikuntatunneilla

Tässä luvussa etsitään vastauksia toiseen tutkimusongelmaan: Millaista on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus korkeimman ja matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla? Vuorovaikutuksen tarkastelun näkökulmana toimii Teaching Through Interactions -viitekehys. Luku jakaantuu TTI-viitekehyyksen mukaisesti tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen tarkasteluun, sekä niiden osioihin. Tutkittavien anonymiteetin turvaa-

miseksi tutkittavien nimet ovat muutettu. Sulkeita on käytetty tarkentamaan puhujan tarkoitusta tai kuvaamaan puheeseen olennaisesti liittyvää toimintaa. Viiva tarkoittaa, että puhujan lause on jäänyt kesken.

6.2.1 Tunnetuki liikuntatunneilla

Korkeimmat tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot saaneilla oppitunneilla opettajan osoittama tunnetuki korostui opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sen sijaan matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella oppitunnilla tunnetuen rooli jäi vähäisemmäksi opettajan huomion suuntautuessa toiminnan organisointiin ja käyttäytymisen säätelyyn. Kuitenkin myös matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneella oppitunnilla näyttäytyi korkean tunnetuen piirteitä, kuten oppilaan rauhoittamisesta ja kannustamista.

TAULUKKO 3. Tunnetuki matalimman ja korkeimman tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunneilla

Tunnetuen osiot	Matalimman kiinnittymisen tunti	Korkeimman kiinnittymisen tunnit
Myönteinen ilmapiiri	Pelin käynnistyessä paljon kannustusta ja myönteistä palautetta	Oppilaiden kuulumisten kysely Virheet salliva ilmapiiri Oppilaiden innostuksen osoittaminen
Sensitiivisyys oppilaan tarpeita kohtaan	Tuohtuneen oppilaan rauhoittelu	Oppilaat pyytävät opettajalta apua, jolloin opettaja auttaa Opettaja kysyy oma-aloitteisesti oppilaiden huolista Myönteinen suhtautuminen oppilaiden toiveisiin
Oppilaan asemaan asettuminen ja oppilaan näkökulmien huomioiminen	Turhautuneen oppilaan kannustus Vaihtoehtojen tarjoaminen passiivisille oppilaille	Oppilaan harrastuksista ja vapaa-ajasta kyseleminen Empaattinen suhtautuminen oppilaiden tarpeisiin

Myönteinen ilmapiiri. Korkean tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunneilla oppilaille kohdistetut kysymykset heidän vapaa-ajastaan ja harrastuksistaan näyttäytyvät keinona luoda lämmintä opettaja-oppilassuhdetta sekä myönteistä ilmapiiriä oppitunnille. Opettajien puheessa korostui myös innostaminen ja motivointi päivän aiheeseen. Opettajat osoittivat hyvää oppilaantuntemusta ja kiinnostusta oppilaiden elämää, jaksamista ja vapaa-aikaa kohtaan.

Esimerkki 1: Kuulumisten kysyminen

Opettaja: Hei huomenta, oliko hyvä viikonloppu?

Oppilaat: Oli.

Ope: Saitte levättyä ja -

Oppilaat: Saatiin.

Ope: Kuka muistaa mitä tänään tehään? Tänään on tiukka salibandykerta kyllä.

Esimerkissä 1 opettaja aloittaa tunnin kyselemällä lyhyesti oppilaiden kuulumisia, mikä pohjustaa oppitunnin myönteistä ja turvallista ilmapiiriä. Opettaja pyrkii myös innostamaan oppilaita päivän teemaan tunnin alussa. Vaikka oppilaiden reaktiot ovat lyhyitä, voivat opettajan kysymykset lisätä oppilaiden tunnetta siitä, että opettajaa kiinnostaa, mitä heille kuuluu. Tämä puolestaan voi vahvistaa oppilaiden luottamusta ja kiintymystä opettajaan.

Korkeaa tunnetukea osoitti myös opettajien luoma turvallinen, virheet salliva ilmapiiri sekä oppilaiden rohkaisu suorituksissaan. Oppilaisiin ei kohdistettu fyysisiä tai psyykkisiä paineita harjoitteiden suorittamiseen, mutta heitä kannustettiin siihen. Opettajat pyrkivät myös poistamaan oppilaiden pelkoa epäonnistumisesta muistuttamalla virheiden olevan sallittuja.

Esimerkki 2: Oppilaiden rohkaiseminen

Opettaja: Eli rohkaisen kaikkia, en pakota mihinkään, mutta suosittelen kokeilemaan elikkä se et kokeilkaa, ei se mitään jos epäonnistuu.

Esimerkissä 2 tulee ilmi opettajan painotus siihen, että kaikki saavat harjoitella omalla tasollaan eikä virheitä tarvitse pelätä. Erityisesti telinevoimistelussa opettaja luo oppilaille turvallisuuden tunnetta myös avustamalla oppilaita liikkeissä fyysisesti, jolloin oppilaat uskaltautuivat yrittämään liikkeitä, joita eivät yksin uskaltaisi suorittaa. Opettajalla on turvallisen aikuisen rooli, jolloin oppilaalla on turvallisempi olo kokeilla uutta, mikä mahdollistaa oppimisen ja onnistumisen kokemuksia.

Myönteisestä ilmapiiristä viestivät myös oppilaiden innostuneet reaktiot opiskeltavaa sisältöä kohtaan. Ilmapiirin ollessa myönteinen ja turvallinen oppilaat uskalsivat tuoda ajatuksiaan ja innostustaan esille pelkäämättä toisten oppilaiden ja opettajien reaktioita.

Esimerkki 3: Oppilaan osoittama innokkuus opetussisältöä kohtaan

Oppilas: Eiku telinevoikkaa joka päivä kun se on niin kivaa!

Myös matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneella oppitunnilla opettaja yritti luoda mahdollisimman myönteisen ja innostavan ilmapiirin kannustamalla aktiivisia oppilaita, sallimalla virheitä ja menemällä itse mukaan pelaamaan. Virheiden salliminen ja rohkaisu epäonnistumisen hetkellä saattoi parantaa liikuntatunnin ilmapiiriä.

Esimerkki 4: Opettajan toimiminen esimerkkinä

Opettaja: Nyt tehään maali, eikö niin?

Oppilas: Me pelataan alivoimaa

Opettaja: Mä tuun teille, Sami tuu mukaan! Mä oon mustilla kans. Elmeri ota kiekko peiliin! Ei mitää, huono heitto oli vähän (toteaa omasta heitostaan). Mustapunaset tuonne päätyyn. Noni vielä koitetaan! Tulkaa hakee vaan varmat, hyvä puolustetaan vaan! Hyvä katko, hyvä Anton, hyvä Lauri, ei mitään! Mennäas tonne päätyyn kaikk. Ei auttanu meidän taistelu, nojoo, ei se oo aina joukkueen taso.

Esimerkissä 4 opettaja tule itse mukaan pelaamaan, kun joukkueessa ei ole tarpeeksi pelaajia osan kieltäytyttyä pelaamasta. Näin ollen opettaja pyrki kan-

nustamaan ja innostamaan jäljelle jääneitä oppilaita, vaikka joukkueessa on vähemmän pelaajia. Vaikuttaa siltä, että opettaja pyrkii luomaan myönteistä ja kannustavaa ilmapiiriä ja osoittamaan omalla esimerkillään oppilaille hyvää peliasennetta.

Sensitiivisyys oppilaiden tarpeita kohtaan. Korkean kiinnittymisen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla opettajat vaikuttivat tuntevan oppilaansa hyvin, mistä kertoivat opettajien oppilaille esittämät kysymykset esimerkiksi muusta koulunkäynnistä ja vapaa-ajasta. Oppilaat toivat omia näkemyksiään ja tarpeitaan esille oppitunneilla, ja opettaja vastasi näihin tarpeisiin. Opettajan ja oppilaiden välillä vaikutti vallitsevan hyvä luottamussuhde, ja oppilaat pystyivät myös uskoutumaan opettajalle myös kielteisistä ajatuksista pelkäämättä opettajan reaktiota.

Esimerkki 5: Keskustelu muista oppiaineista

Opettaja: Kaikki hyvin?

Oppilas: Joo, puhutaan vaan musiikin tunnista

Ope: Puhutte musiikin tunnista? Onks siel kaikki hyvin?

Oppilas: Joo ei kun se vaan aina siirtyy lukujärjestyksen mukaan, ihan oman pään mukaan. Meillä olis nytki musiikkia ja äikkää samassa luokassa mut se pistää kaks äikkää peräkkäin.

Ope: Okei, vai semmonen kuvio.

Oppilas: Se on muka järkevämpää silleen.

Ope: Joojoo, vai niin, kai siinä joku ajatus on mukana sitten.

Esimerkissä 5 opettaja osoittaa kiinnostusta ja välittämistä oppilaiden koulunkäyntiä kohtaan myös oman oppiaineensa ulkopuolella. Vaikuttaa siltä, että opettaja-oppilassuhde on niin luottamuksellinen, että oppilaat pystyvät kertomaan avoimesti opettajalle heitä mietityttävästä asiasta.

Korkeimpien tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvojen saaneilla tunneilla oppilaat uskalsivat tuoda omia tarpeitaan esille, ja opettaja reagoi niihin

välittömästi ymmärtäen oppilaan näkökulman. Liikunnanopettajan roolin lisäksi opettaja toimi muun muassa oppilaan hyvinvoinnista huolehtijana.

Esimerkki 6: Oppilaan tarpeesta huolehtiminen

Oppilas: Onko sulla jotain pieniä saksia?

Opettaja: Mihin sä tarviit?

Oppilas: Mun varpaaseen

Opettaja: Oho joo, käydäänpä ettimässä.

Oppilas: En mä sitä vielä, en mä vielä -

Opettaja: Jääppä hetkeks kentälle nii mä haen sulle ne sakset. Tuus Jussi käymään täällä vaihdossa. Tota ei ollu pienempii saksii, pitää kokeilla näillä (leikkaa kynnen). Tehdäänpä silleen et laitetaan siihen pieni teippi. Katoppa tota sun toistaki kynttä, se on nyt aika pitkä et sit kun tänään meet kotiin nii sä voisit leikata nää nii ei käy silleen et - Mites toi toinen kynsi jätetäänkö tolleen?

Oppilas: Joo.

Esimerkissä 6 oppilas ilmaisee tarpeen varpaan kynnen leikkaamiselle varpaan ilmeisesti alettua vuotamaan verta tai kipeydyttyä. Opettaja huolehtii oppilaan tarpeesta ja leikkaa tämän kynnen. Lisäksi opettaja opastaa oppilasta huolehtimaan itsestään vielä kotona, mikä osoittaa välittämistä ja huolenpitoa oppilaan hyvinvoinnista. Opettajan roolin lisäksi opettajalla voi olla monia muitakin rooleja kasvattajana ja huolehtijana, jotka nousevat esiin erityisesti tunnetuen osaluella.

Kyky asettua nuoren asemaan. Korkean kiinnittymisen oppitunneilla opettajat osoittivat empatiaa oppilaille asettumalla heidän asemaansa ja kannustamalla etenemään omissa harrastuksissaan. Tällaisella opettajalta saadulla vahvistamisella voi olla oppilaalle suuri merkitys oman harrastuksen jatkamisessa ja merkitykselliseksi kokemisessa.

Esimerkki 7: Keskustelu oppilaan kanssa tämän harrastuksesta

Opettaja: Onko Markus ollu maajoukkuehommia?

(Oppilas 1 kertoo harrastuksestaan.)

Oppilas 2: Ai pääsit sää maajoukkueeseen?

Oppilas 1: Emmää maajoukkueessa lähellekään, siinä on 180 suomen parasta.

Opettaja: Mutta pikkuhiljaa.

Oppilas 1: Pikkuhiljaa

Esimerkissä 7 opettaja kysyy oppilaalta tämän harrastuksesta, mikä voi vahvistaa oppilaan mielikuvaa siitä, että hän on tärkeä ja kiinnostaa opettajaa. Toisen oppilaan kysyessä maajoukkueesta opettaja pystyy asettumaan oppilaan asemaan ja painottaa pikkuhiljaa etenemistä, jolloin oppilas saa vahvistusta ja kannustusta harrastuksen jatkamiseen, vaikka ei vielä olisikaan huipulla.

Myös matalimman kiinnittymisen keskiarvon saaneella liikuntatunnilla opettaja pyrki asettumaan erityisesti toisten oppilaiden toimintaan kyllästyneiden oppilaiden asemaan ja näkemään tilanteita heidän näkökulmastaan. Opettaja osoitti empatiaa kyseisille oppilaille ja pyrki kannustamaan näitä jatkamaan eteenpäin luovuttamatta. Opettaja pyrki motivoimaan asiallisesti käyttäytyviä oppilaita esimerkiksi ohjaamalla näitä ottamaan enemmän vastuuta pelin kuluista. Näin ollen opettaja osoitti ymmärtävänsä kyseisen oppilaan harmituksen ja vähemmän innostuneen asenteen liikuntatunnilla.

Esimerkki 8: Turhautuneen oppilaan tukeminen

Opettaja: (oppilaalle) Katotaan jos saatais salibandyssä peliä niin vois saada jopa vähän hikeä pintaan, en tiedä kyllä.

Oppilas: Onneks on valinnaista, se ei oo tämmöstä vitunmoista säheltämistä.

Opettaja: Kyl ne ryhmät vähän muuttuu, kyl siel on vähän eri meininki. Mut ei menetetä toivoo nytte, koitetaan jaksaa.

(Oppilas vastaa.)

Opettaja: Nojoo. mut koitat, ota Manu siinä pelissäkin sitä roolia vaan ja ohjaat sitä peliä että tuota.

Esimerkissä 8 oppilas haluaa jakaa opettajalle turhautumisen tunteensa. Opettaja puolestaan osoittaa tilanteessa tunnetukea ymmärtämällä kyseisen oppilaan harmituksen ja kannustalla tätä ottamaan lisää vastuuta pelin kulusta. Näin ollen opettaja osoittaa tietävänsä oppilaan todellisen osaamisen tason, vaikka se ei kyseisellä oppitunnilla pääsisikään näkymään oppilaasta itsestään riippumattomista syistä.

Passiivisten oppilaiden aktivoimiseksi opettaja kysyi oppilailta itseltään näiden mielipidettä heille mieluisasta toiminnasta. Tämä saattoi viitata opettajan pyrkimykseen osallistaa oppilaita päätöksentekoon sen sijaan, että olisi käskenyt tai pakottanut heidät osallistumaan esimerkiksi hylätyllä arvosanalla uhkailemalla. Vaikutti siltä, että opettaja pyrki toimimaan oppilaslähtöisesti, jotta oppilaat saisivat kokemuksen vaikuttamismahdollisuudestaan. Valinnanvapaus kääntyi kuitenkin helposti itseään vastaan, jolloin koetun autonomian sijaan oppilaat saivat kuvan siitä, että voivat vapaasti päättää, mitä oppitunnilla tekevät.

Esimerkki 9: Oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon

Opettaja: Hei mites tästä saatais teille vielä liikuntatuntia?

Oppilas: Jos me hypitään tuolla?

Opettaja: Ei tuolla patjoilla se on -

Oppilas: Tässä näkyvissä?

Opettaja: No siinä voi kiivetä kyllä mut siinäkin pitäis olla tasanen alusta kyllä.

Oppilas: Jos me kiivetään tonne ja -

Opettaja: Siis paras olis kun ottaisitte mailan ja tulisitte kentälle.

Esimerkissä 9 opettaja kysyy oppilaiden mielipidettä, ja pyrkii antamaan heille mahdollisuuden vaikuttaa omaan tekemiseensä. Oppilaiden ehdottaessa oppitunnin aiheesta täysin poikkeavaa aktiviteettia opettaja toteaa, että toivoisi heidän osallistuvan oppitunnin aiheeseen. Tilanteessa on havaittavissa, että oppilaat koettelevat opettajaa ja testaavat, kenellä on päätösvalta oppitunnin kulusta. Aikuisen vastuun ja päätösvalan puuttuessa oppilaiden turvattomuuden

kokemus saattoi lisääntyä, mikä puolestaan voi lietsoa ei-toivottua käyttäytymistä entisestään.

6.2.2 Toiminnan organisointi liikuntatunneilla

Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen liikuntatunnilla oli havaittavissa paljon käyttäytymisen säätelyä, kun taas korkeimman kiinnittymisen oppitunneilla toiminnassa oli havaittavissa tehokkuus ja tuotteliaisuus. Matalimman kiinnittymisen oppitunnista huomattava osa oppitunnista kului aiheeseen liittyvämmien asioiden selvittämiseen, kun taas korkeimman kiinnittymisen tunnilla suurin osa oppilaiden ja opettajien keskusteluista liittyi jollakin tavalla tunnin aiheeseen.

TAULUKKO 4. Toiminnan organisointi matalimman ja korkeimman tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunneilla

Toiminnan organisoinnin osiot	Matalimman kiinnittymisen tunti	Korkeimman kiinnittymisen tunti
Käyttäytymisen säätely ja säännöt	Oppilaiden ojentaminen ja säännöistä muistuttaminen	Käyttäytymistä säätelevät kysymykset ja oppilaan vastuun korostaminen Ennakoiva käyttäytymisen säätely
Toiminnan tehokkuus ja tuotteliaisuus	Toiminnan alkuun saaminen hidasta, sen käynnistyessä toiminta tehokasta Oppilaiden passiivisuus	Paljon toimintaa Joukkueiden jaot aikaavieviä
Kielteinen ilmapiiri	Kiusaamistilanteet ja solvaukset Epäoikeudenmukaisuuden kokemukset Opettajan pyyntöjen uhmaaminen	Ristiriitatilanteessa opettajan nopea puuttuminen

Käyttäytymisen säätely ja säännöt. Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella oppitunnilla oppilaiden käyttäytymisen säätely oli suuressa roolissa oppitunnin aikaisessa vuorovaikutuksessa. Valtaosa tunnilla käytettävissä olevasta ajasta kului oppilaiden käytöksen ojentamiseen ja oppilaiden huomion pyytämiseen, jolloin varsinaisen toiminnan alkuun saaminen kesti kauan. Oppilaat reagoivat usein opettajan huomautuksiin välinpitämättömästi tai näsäviisaasti, ja opettaja joutui kertomaan samat ohjeet moneen kertaan. Oppilaille näytti kehittyvän oppilaiden keskinäinen leikki, jossa he testasivat opettajan kärsivällisyyttä. Seuraavassa esimerkissä kuvataan tilannetta käyttäytymisen säätelystä, jossa oppilaiden huomion saaminen on haasteellista.

Esimerkki 10: Oppilaiden käyttäytymisen ojentaminen

Opettaja: Tulkaa kentän puolelle kaikki, Leevi oli siellä piilossa niinkö? Tulkaa kentän puolelle kaikki.

Oppilas 1: Älä riehu! (toiselle oppilaalle)

Opettaja: Hei, mee nyt kentän puolelle vaan.

Oppilas 1: Noku toi yks riehuu!

Opettaja: Nonii, joo.

Oppilas 2: Tossa olis parempi istua.

Opettaja: Noni, jätkät, tuutte tänne kentän puolelle. Tota istutaan tähän lattialle, tulkaa tänne lähelle.

Oppilas 3: Ole hiljaa! (toiselle oppilaalle)

Opettaja: Noni, tulkaa tänne lähemmäs, tulkaa tänne näin. Eeli, Aleks. Ossi tänne, Rauno, Sakke. Hei kolmikko nyt tänne näin. Selkeesti on sanottu jo viis kertaa. Ossi tänne lähemmäs pois laidalta siinä ei voi kaikki istua, se ei kestä. Miikka ja Viljami, istukaa lattialle, samaten Sakari ja Jouni, kaikki lattialle.

Oppilas 4: Leikitään koiraa, hei.

Opettaja: Hei sitten taas menee niin kauan kun touhuutte jotain muuta. Älä väännä sitä laitaa, hei, pistätkö sinne takasin. Kiitos.

Esimerkin 10 tilanteessa opettaja pyytää jokaista oppilasta erikseen nimeltä toimimaan hänen ohjeidensa mukaan. Oppilaat näyttävät ärsyyntyvän myös toisiinsa ja alkavat ohjenta toisiaan osan toimiessa tahallisesti vastoin opettajan ohjeita. Tämä aiheuttaa lisää levottomuutta, ja oppilaiden huomio alkaa kiinnittyä helposti muualle opettajan keskittyessä toisiin oppilaisiin.

Oppilaiden käyttäytyessä välinpitämättömästi opettajan pyyntöjä kohtaan opettaja turvautui usein uhkailuun saadakseen oppilaat käyttäytymään toiveensa mukaisesti. Uhkaileminen voi olla merkki opettajan reaktiivisesta, eli vaistomaisesta suhtautumisesta ja turhautumisesta oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen, jolloin tilanteessa ei löydy ennalta pohdittuja toimintamalleja ei-toivotun käyttäytymisen säätelyyn. Kyseisessä tilanteessa opettajan voi olla vaikea säilyttää oma opettajan roolinsa, jolloin hänen omat tunteensa mahdollisesti pääsevät vaikuttamaan tarkoitusta enemmän reaktioon tilanteessa.

Esimerkki 11: Opettajan uhkaus

Opettaja: Sit me vaan joudutaan pitää pelivälineet tuolla lukkojen takana ja istuu täällä koko loppukevät.

Esimerkissä 11 opettaja uhkaa oppilaita sillä, ettei koko keväänä enää pelata, vaan istutaan paikallaan, elleivät oppilaat ala käyttäytyä asianmukaisesti. Esimerkistä on havaittavissa opettajan oma tunnepitoinen reaktio oppilaiden käyttäytymistä kohtaan, jolloin hän turvautuu uhkailuun seuraamuksesta, jota ei oppivelvollisuuden puitteissa voi toteuttaa. Näin ollen uhkauksella ei lopulta ollut opettajan toivomaa vastetta oppilaiden käyttäytymisessä, vaan oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen jatkui entisellään.

Korkeimpien tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot saaneilla liikunta-tunneilla käyttäytymisen säätelyn osa-alue näytti olevan edellistä vähäisemmässä roolissa oppitunnin aikaisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaat myös toimivat opettajan ohjeiden mukaan vähäisemmällä kehotusten määrällä. Käyttäytymisen säätelyssä opettajien toimintatavat näyttävät oppilaslähtöisinä, jolloin opettajan rooli muuttuu auktoriteetin sijasta toiminnan ohjaajaksi. Oppitunneilla oli erotettavissa vähän tai ei ollenkaan älä -, ei - tai lopeta -muotoisia käskyjä

käyttäytymisen säätelemiseksi. Oppilaiden ojentaminen olikin puettu usein kysymyksen muotoon käskymuodon sijaan, jolloin oppilas joutui itse pohtimaan käytöksensä järkevyyttä ja sen seurauksia. Alla esimerkki kysymys-muotoisesta käyttäytymisen säätelyn metodista.

Esimerkki 12: Kysymysmuotoinen käyttäytymisen säätely

(Oppilas huitoo mailalla kovakouraisesti siten, että se voi hajota.)

Opettaja: Hei! Onko sun maila?

Oppilas: Ei.

Opettaja: Okei, joo kato ne voi hajota tosta niin siitä tulee lasku perään.

Oppilas: Ei se hajonnu.

Ope: Niin mut jos hajoaa niin mä tiedän kelle mä laitan laskun. Toi on vielä kalliimpi.

Oppilas: Maksaa 19 euroo.

Ope: Joo mut me voidaan laskuttaa vaikka neljäkymppiä.

Esimerkissä 12 oppilaan käyttäessä koulun omaisuutta liian kovakouraisesti opettaja muotoilee ojentamisensa kysymysmuotoon ja perustelee, mitä mailan rikkomisesta seuraa. Opettajan toiminnan tarkoituksena saattaa olla se, että oppilas miettisi toimintaansa ja sen seurauksia sen sijaan että vain tottelisi käskyä. Oppilas saa siis mahdollisuuden säädellä itse omaa toimintaansa ulkoisen käskyn noudattamisen sijaan. Reaktiivisen eli vaistomaisen suuttumisen sekä äläkäskyn sijaan opettaja toimii oppilaan omaa vastuunottoa korostavalla tavalla.

Korkean tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunneilla opettajat ohjasivat käyttäytymistä jo ennakkoon ja pyrkivät ennakoimaan mahdollisia ongelmatilanteita. Opettajan toiminta on siis proaktiivista eli ennakoivaa, jolloin hän pyrkii vaikuttamaan oppilaan käyttäytymiseen jo ennen varsinaisen ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemistä. Oppilaat tiesivät tunnin alkaessa, minkälaista käyttäytymistä heiltä odotettiin tulevalla oppitunnilla.

Esimerkki 13: Ennakoiva käyttäytymisen säätely

Opettaja: Ja tota ollaan tänään tos keskilohkos, siellä on sali ihan täynnä väkeä. Ei lähetä seikkailemaan, Lauri, minnekään.

Oppilas: Ai miten niin?

Opettaja: No joskus on lähetty aikasemmin seikkailee nii tänään ei lähetä ja ollaan siellä keskilohkossa.

Esimerkissä 13 opettaja vaikutti tietävän, minkälaisia haasteita mahdollisesti tunnilla esiintyisi ja pyrki näin ollen jo ennakoivasti tekemään oppilaille selväksi, mitä heiltä odotettiin.

Toiminnan tehokkuus ja tuotteliaisuus. Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella liikuntatunnilla varsinaiseen liikkumiseen käytetty aktiivinen aika jäi melko vähäiseksi ajan kuluessa pitkälti toiminnan alkujärjestelyihin ja käyttäytymisen säätelemiseen. Yhteiset ohjeistukset menivät osalta oppilaista ohi, jolloin oppilaat vaikuttivat olevan epätietoisia siitä, mitä ympärillä tapahtuu. Oppilaiden huomio suuntautui muualle toiminnan alkuun saamisen pitkittyessä. Toiminnan lopulta käynnistyessä se oli kuitenkin tehokasta.

Esimerkki 14: Toiminnan alkuun saamisen pitkittyminen

Oppilas 1: Voinks mää vedellä kun ei tästä tuu peliä.

Opettaja: Ei, nyt koitetaan saada vaan peli käyntiin menee muuten ihan hirveesti aikaa - ota tosta jos on tyhjä lohko niin vaikka vetelet siinä sitten.

Oppilas 1: Voinks mää mennä kaverin kaa?

Opettaja: Pysy tossa lohkossa nytte ja sä voit yksin siinä kikkailla, siinä on kolme meidän ryhmän poikaa. Niin mee sä tonne verhon tolle puolelle, katotaan täs on sit vaihtopelaajia ja muita. Hei Veikka, Veikka, rauhotu jooko, ei oo fiksua.

Oppilas 2: Kummalla puolella mää oon?

Opettaja: Pistä sininen liivi päälle. Koska sää oot punasilla, joo. Öö, Rauno, meniskö tää sulle, katsotaan. Hyvinhän se meni. Pistä vielä tuolta ylimmästä reiästä. Veikka tuot takas tänne se, pistä paita päälle niin sut tunnistaa. Tulisiksä liivillisille, ne varmaan tarttis vielä vähän pelaajia?

Oppilas 3: Oonks mä liivillinen vai liivitön?

Opettaja: Liivitön.

Oppilas 3: No sithän mä oon Aleksin kanssa samalla puolella.

Opettaja: Elmeri on punasella... Miikka sä oot punasella niin laita liivi päälle.

Oppilas 3: Ok ok.

Oppilas 4: Hei pelataan!

Opettaja: Joo pelataan mut pitää nyt kattoo et on oikee määrä miehiä kentällä. Mee maalille. Miska me vaihtoon, Henkka me vaihtoon. Noni.

Oppilas 5: Ootsä tehny koskaan tälleen näin, ootsä ikinä kokeillu?

Opettaja: Juuso ja Jukka, menkää te vaihtoon. Hei Juuso ja Jukka nyt ei saada peliä käyntiin. Jukka sä oot viides nyt jo kentällä, neljä kentällä niin mee vielä tonne.

Oppilas 4: Voidaanko me jo pelata?

Oppilas 6: Voinko mä mennä sinisille?

Opettaja: Eikö voitais alottaa tää peli kun menee ihan törkeesti aikaa?

Esimerkissä 14 opettaja antaa liivit yksitellen oppilaille luultavasti saadakseen jaettua tasaiset joukkueet. Samalla aikaa menee myös oppilaiden käyttäytymisen ojentamiseen. Oppilas 1 on pyytää opettajalta lupaa mennä toiseen saliin harjoittelemaan, koska ei usko pelin alkavan lähiaikoina, ja opettaja myöntyy tähän, mikä voi lisätä oppilaan autonomian tunnetta. Myös muut oppilaat turhautuvat ja haluavat saada pelin käyntiin. Osalla oppilaista huomio ei suuntaudu peliin, eivätkä he pyri omalla toiminnallaan edistämään pelin alkamista.

Osa oppilaista oli päättänyt olla osallistumatta tunnin toimintaan ja jättäytyi sivuun. Opettaja kävi suostuttelemassa kyseisiä oppilaita osallistumaan toimintaan, mutta useimmiten tuloksetta. Oppilaiden kesken vaikutti esiintyvän erilaisia valtasuhteita, jolloin kavereiden jäädessä pois tunnin toiminnasta ei kukaan suostunut osallistumaan. Kyseinen ilmiö voi olla merkki oppilaiden turvattomuuden kokemuksesta ryhmässä, jolloin pelko oman arvon menettämisestä kavereiden silmissä voi toimia esteenä tunnille osallistumiseen, vaikka itsellä olisikin halua osallistua.

Esimerkki 15: Oppilaiden passiivisuus

Opettaja: Tuu Juuso tänne niin katotaas sulle liivi päälle, niin voit mennä kentälle. Juuso, kummatki Juusot vois tulla siitä. Meettekste yhtä aikaa kentälle? Tai vuorotellenki voitte mennä.

Oppilas: En mä.

Ope: Tuu vaan Juuso.

Oppilas: En mä jaksa, en mä halua ilman kaveria.

Oppilas: Enkö saakin liikasta hylätyn?

Ope: (huokaa) Tuu nyt antaa vähän näyttöjä hei.

Esimerkissä 15 opettaja yrittää suostutella passiivisia oppilaita osallistumaan tuntiin antamalla heille mahdollisuuden osallistua sekä yhdessä että erikseen.

Oppilas vastustaa opettajan pyyntöä eikä osallistu niistä huolimatta.

Korkeimmat tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvot saaneilla oppitunneilla varsinaista liikuntaa tuli huomattavasti matalan keskiarvon saanutta tuntia enemmän, sillä oppilaat toimivat opettajan ohjeiden mukaan huomattavasti vähemmällä kehotuksilla. Opettajat pystyivät usein organisoimaan toimintaa sen ollessa jo käynnissä, jolloin toiminta oli tehokasta ja aktiivisuuden määrä liikuntatunneilla nousi. Oppilaat osallistuivat innokkaasti toimintaan ja alkoivat tehdä usein myös sellaisia suorituksia, joita ei oltu varsinaisesti ohjeistettu.

Esimerkki 16: Toiminnan tehokas aloittaminen

Opettaja: Mut mejän pitäis ruveta tekee hommia. Hei nyt pysykää niissä ryhmissä missä työ ootte. Siel on kaks neljä kuus tyttöö. joo. Te ootte kuus tyttöö. (jakaa ryhmät) Alkulämmittelyks, sillä lailla että tutustutte tähän saliin. Seuraa johtajaa -leikki.

(Oppilaat nousevat ylös ja lähtevät liikkeelle.)

Ope: Saa jousta, kaikki pitää.... yksi kerrallaan, seuraa johtajaa! Varovasti tässä, koko sali käytössä. (oppilas tekee kärrynpyörän) Ei tarvii vielä kärrynpyöriä, voi lämmitellä ensiks (oppilas kaatuu siltaan) eikä tarvii vielä tommosiakaan. Lämmitellään, eikä tarvi voltteja tehä! Kuhan vaan lämmitellään, voltteja heitätte... Lämmittelyä piti olla eikä mitään voltteja vielä. Juostaan siellä lämmitellään. Ei niitä voltteja vielä. Lämmitelkää lämmitelkää, saadaan lihaksia lämpimäksi. Lämmitellään, kroppaa lämpimäksi!"

Esimerkissä 16 opettaja organisoii lämmittelyä samanaikaisesti, kun oppilaat jo juoksevat ympäri salia. Alkuohjeistukset jäävät niin lyhyiksi, että osa oppilaista innostuu tekemään haastavampia liikkeitä, mitä opettaja pyrkii kuitenkin hillit-

semään, jotta välttyttäisiin venähdyksiltä tai loukkaantumisilta. Oppilaiden aktiivinen toiminta ja liikkeiden kokeileminen ovat kuitenkin merkkejä innostuksesta toimintaa kohtaan, mikä puolestaan kertoo korkeasta kiinnittymisen tasosta.

Oppitunneilla, jotka olivat saaneet korkeimmat kiinnittymisen keskiarvot haasteellisimmiksi toiminnan tehokkuuden näkökulmasta muodostuivat joukkueiden tai ryhmien jakamistilanteet, jotka usein keskeyttivät aktiivisuuden pidemmäksi aikaa. Joukkueiden jakaminen vaikutti herättävän oppilaissa tunteita, ja he halusivat itse päättää joukkueiden kokoonpanot. Opettajat pyrkivät kuitenkin suoriutumaan tilanteista mahdollisimman ripeästi ja pitivät päätösvallan itsellään. Tämä saattoi ennaltaehkäistä kielteistä ilmapiiriä, jota olisi saattanut syntyä oppilaan jäädessä ulkopuolelle tai mikäli hänet olisi valittu viimeisenä joukkueeseen.

Esimerkki 17: Joukkueiden jako

Oppilas 1: Mää voin mennä punaselle

Oppilas 2: Määki haluan punaselle

Opettaja: Joo kaikki haluaa punaselle

Oppilas 3: Mää en halua

Oppilas 4: Mä voin mennä punaselle

Oppilas 5: Mä voin mennä punaselle kans

Opettaja: Noin. Topille tosta.

Oppilas 1: Mäki haluan, mäki haluan

Opettaja: Ja Laurille tosta. Eikun hei, se nyt tuli. Vielä yks punanen.

Oppilas 2: Mä haluan

Oppilas 6: Ei Jussia!

Opettaja: Eikun annetaas tästä ku toi on vähän punertava paita

Oppilas: Mullaki oli punasta paidassa!

Opettaja: Okei herrat tota - kuuntele, kuuntele.

Esimerkissä 17 on käynnissä joukkueiden jakaminen, ja opettaja päättää joukkueet. Oppilaat huomaavat parhaiden pelaajien menevän punaiseen joukkueeseen, jolloin jokainen oppilaista ilmaisee erikseen halukkuutensa kyseiseen joukkueeseen. Toisen joukkueen pelaaja myös ilmoittaa, ettei halua luopua hyvästä pelaajasta, jolloin hän huudahtaa, ettei Jussille saa antaa punaista liiviä. Opettaja pitää päätösvallan joukkueiden jakamisesta kuitenkin itsellään.

Kielteinen ilmapiiri. Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneen liikuntatunnin ryhmässä vaikutti vallitsevan oppilaiden keskinäisiä valta-asetelmia, jossa toisten hyväksyntää ja kunnioitusta haettiin uhmaamalla opettajan ohjeita oppitunnin aikana. Opettaja käytti käskyttävää äänensävyä ja uhkailemista saadakseen oppilaat rauhoittumaan ja kuuntelemaan. Hän vaikutti pyrkivän kuitenkin myös kysymään oppilailta itseltään mielipiteitä käyttäytymisestä, jotta yhteisymmärrykseen päästäisiin.

Esimerkki 18: Sääntöjen kertaus ja pelin aloittaminen

Opettaja: Lauri, anna tänne (frisbee).

Oppilas 1: Ultimate fight niin sehän on tappelua! (oppilas heittää frisbeen toista oppilasta päin)

Opettaja: Marko, tuo frisbee tänne mulle nyt!

Oppilas 2: Minä tuon sinulle frisbeen! Pidä tunkkis! (muut oppilaat nauraa)

Opettaja: Jätkät hei, me liikutaan just niin paljon kun ehditään sitte, tai sit me voidaan istua. Mikä meininki, Juuso?

Oppilas: Tää on perseestä!

Opettaja: Niin miksi on perseestä?

Oppilas: Koska pitää vaan istua

Opettaja: Niin mä oon samaa mieltä - nyt tiedätte suunnilleen säännöt niin meette tonne päytyyn.

Esimerkissä 18 opettaja on koonnut oppilaat yhteen ja kertonut näille säännöt toistamiseen. Oppilaat uhmaavat opettajan pyyntöjä ja käskyjä, jolloin tämä korottaa ääntään saadakseen oppilaat toimimaan halutulla tavalla, mikä kuitenkin

lisää oppitunnin kielteistä ilmapiiriä. Opettaja pyrkii kysymään oppilailta heidän kokemuksiaan toiminnan tehokkuudesta, jolloin eräs oppilas toteaa toiminnan olevan epämieluisaa, eikä hän haluaisi istua ja kuunnella opettajaa.

Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen liikuntatunnilla näyttyi useita tilanteita, joissa oppilaat kokivat epäoikeudenmukaisuutta pelitilanteissa, mistä puolestaan seurasi useita ristiriitoja. Oppilaat saattoivat kokea turvattomuuden tunteita ja epäluottamusta toisiaan kohtaan, mikä voi purkautua toisten syyttämällä ja kantelemisella.

Esimerkki 19: Ristiriitatilanne pelissä

Oppilas 1: Toi tönäs sen maahan! (frisbeen)

Opettaja: Hei, kiekon, ja muutenki... kuunnelkaa, heiton saa katkasta lyömällä sen maahan.

Oppilas 1: Joo mut Eeli heitti sen tonne!

Oppilas 2: Niin ja sää pistit sen -

Opettaja: Eeli katkas teidän syötön ja sai kiekon joukkueelleen.

Oppilas 1: Niin mut se heitti sen tonne ja -- (toinen oppilas intää samanaikaisesti)

Opettaja: Se oli vihellyksen jälkeen.

Oppilas 1: Eihän ollu, sä vihelsit vasta sen jälkeen!

Oppilas 2: Voi jeesus!

Opettaja: Nyt tehkää vaan maalia eikä valiteta, hyvin lähtee sujuu.

Esimerkissä 19 oppilas kokee epäoikeudenmukaisuutta toisen oppilaan lyödessä frisbeen maahan. Opettaja pyrkii ratkaisemaan tilanteen tarkentamalla pelisääntöjä oppilaille. Kun tilanne ei ratkea, opettaja kehottaa oppilasta lopettamaan valittamisen ja keskittymään peliin, jolloin oppilaan kokema epäoikeudenmukaisuus jää ratkaisematta, eikä oppilas saa aikuisen tukea tunteensa käsittelemiseen. Oppilas saattaa kokea tilanteessa, ettei tule nähdyksi ja kuulluksi, mikä voi lisätä oppilaiden turvattomuuden tunnetta oppitunnilla. Kokemus turvattomuudesta puolestaan voi lisätä kielteistä ilmapiiriä.

Kielteisestä ja turvattomasta ilmapiiristä oppitunnilla viestivät myös useat kiusaamis-, tappelu- ja solvaustilanteet, joita oppitunnilla oli havaittavissa. Oppilaat näyttivät reagoivan mahdolliseen turvattomuuden tunteeseen ja kokemiinsa epäoikeudenmukaisuuksiin toisia oppilaita kiusaamalla, syrjimällä ja solvaamalla. Opettajalla ei näyttänyt olevan resursseja puuttua niistä jokaiseen, jolloin tilanteet jäivät usein ratkaisematta, mikä saattoi luoda uusia valtasuhteita oppilaiden välille. Opettajan toiminta salli hiljaisesti oppilaiden väliset solvaukset ja kiusaamiset.

Esimerkki 20: Solvaava nimittely

Oppilas: Rantanen tönäs!

Opettaja: No ei ollu virhe.

Oppilas: Homo Rantanen!

(Opettaja jättää reagoimatta solvaavaan nimittelyyn.)

Esimerkissä 20 oppilas kokee pelissä epäoikeudenmukaisuutta toisen oppilaan toiminnasta, mutta opettaja kuittaa tilanteen sallituksi. Oppilaan turhautuminen opettajan reaktiota kohtaan näyttäisi purkautuvan solvauksena toista oppilasta kohtaan. Opettaja jättää huomioimatta oppilaan solvaavan nimityksen.

Lukuisista ristiriitatilanteista johtuen suuri osa matalimman kiinnittymisen liikuntatunnista käytettiin yhteisten pelisääntöjen muodostamiseen. Oppilaiden puheista oli havaittavissa myös turhautuminen jatkuvaan välien selvittelyyn liikuntatunnilla.

Esimerkki 21: Pelisääntöjen kirjaus

Opettaja: Nyt mä oon pistäny meille seiska ab: n pelisäännöt liikuntatunnille et jos me meinataan salibandymailat tuolta ottaa niin pitää olla säännöt tiedossa, eikö niin ja niitä pitää noudattaa, eikö niin?

Oppilas 1: Kyllä sähly onnistuu mut sepä se kun tää on tällstä kuraa.

Opettaja: Mmm... Mut ei voi hypätä kenenkään niskaan, Saku sä hyppäsit tossa jo Juusonki niskaan. Sen takia mä tulin sut sieltä ottaa pois.

Oppilas 2: Missäköhän vaiheessa mä hyppäsin Juuson niskaan?

Opettaja: Niin.

Oppilas 3: Ei voi hypätä muuten kun -

Oppilas 2: Potkasit mua takaapäin kiveksille!

Opettaja: Niin, tällöisiä tilanteita tulee kokoajan. Mulla on tässä muutama paikka vapaana ja ennemmin ei pelata ennen kun on saatu järkevät pelisäännöt tehtyä. Saatte itse ne tehdä.

Esimerkki 21 yhdistää vuorovaikutustilanteena niin käytöksen säätelyn, kielteisen ilmapiirin kuin toiminnan tehokkuudenkin osa-alueita. Vaikuttaa siltä, että yhteisten pelisääntöjen muodostamisen tarkoituksena on pyrkimys edistää oppitunnin myönteistä ilmapiiriä sekä saada liikuntatunneista aktiivisempia ja tehokkaampia. Tilannetta leimaa kuitenkin kielteinen ilmapiiri ja syytelyt puolin ja toisin, jolloin oppilaita voi olla haastava osallistaa vastavuoroiseen ja avoimeen keskusteluun yhteisistä säännöistä.

6.2.3 Ohjauksellinen tuki liikuntatunneilla

Korkeimmat tilannekohtaiset kiinnittymisen keskiarvot saaneilla liikuntatunneilla ohjauksellisen tuen muodot olivat monipuolisia ja oppilaskeskeisiä, kun taas matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneilla tunneilla ohjauksellisen tuen muodot olivat opettajakeskeisempiä. Myönteistä, ohjaavaa ja kannustavaa palautetta esiintyi kaikkien kolmen oppitunnin opettajien puheissa.

TAULUKKO 5. Ohjauksellinen tuki matalimman ja korkeimman tilannekohtaisen kiinnittymisen liikuntatunneilla

Ohjauksellisen tuen osiot	Matalimman kiinnittymisen tunti	Korkeimman kiinnittymisen tunti
Opetusmenetelmät	Paljon opettajajohtoisuutta, opettajalla suurin vastuu	Kysymykset Ongelmanratkaisu Eriyttäminen
Oppilaiden sisältöjen ymmärtäminen	Ongelmatilanteissa ohjeiden tarkentaminen ja opettajan apu	Tarkat, yksityiskohtaiset ohjeet suorittamiseen Ongelmatilanteissa ohjeiden tarkentaminen ja opettajan apu
Analysointi ja ongelmanratkaisu	Oppilaat eivät esittäneet tarkentavia kysymyksiä opettajalle, eivätkä analysoineet suullisesti suorituksiaan.	Oppilaat esittivät tarkentavia kysymyksiä ja kommentoivat suorituksiaan opettajalle niitä analysoiden.
Opetusdialogi	Pelisääntöjen muodostaminen keskustellen	Useita keskusteluita opetus-tilanteissa
Palautteen laatu	Myönteistä palautetta suorituksista Ohjaavaa, spesifiä palautetta suorituksista Kannustusta	Myönteistä palautetta suorituksista Ohjaavaa, spesifiä palautetta suorituksista Kannustusta

Opetusmenetelmät. Korkean kiinnittymisen keskiarvot saaneilla oppitunneilla opetusmenetelmät olivat keskustelevia ja täysin opettajajohtoisia opetusmenetelmiä esiintyi melko vähän oppituntien aikana. Opettajat opettivat paljon oppilailta kyselemällä, eivätkä niinkään suoraan kertomalla. Kyseiset opetusmenetelmät aktivoivat todennäköisesti oppilasta itseään pohtimaan ja prosessoimaan opetettavaa aihetta opettajajohtoisia menetelmiä paremmin.

Esimerkki 22: Opetuskeskustelu peliä aloittaessa

Opettaja: Hei, mitä tää tarkoittaa? Mitä tää vois tarkoittaa? (näyttää neljää sormeaa)

Oppilas: Neljä kentällä

Opettaja: Neljä kentällä ja loput vaihdossa. Laskekaa, herrat, laskekaa.

Oppilas: Monta on kentällä?

Opettaja: Liivitön, neljä kentällä. Mitäs tarkoittaa että montako vaihtomiestä teillä on?

Oppilas: Muutama, kolme.

Opettaja: Teillä on kaks vaihtomiestä. Laittakaapas Luukas sinne nurkkaan teille vaihtopenkki. Pillistä lähtee sitten niin. Hei, muistakaa joukkuepeli, ja nyt osa hyökkää, osa puolustaa, kaikki ei voi juosta sen pallon perässä. Ja pidetään mailat alhaalla, katotaan miten lähtee sujuu. Lentävät vaihdot!

Esimerkissä 22 opettajan opetusmenetelmänä on kysymysten käyttäminen sekä oppilaiden itsensä osallistaminen kenttäpelaajien ja vaihtomiesten laskemisen sekä pelin järjestelyiden suhteen. Lisäksi opettaja muistuttaa oppilaita tärkeimmistä säännöistä ennen pelin alkua.

Korkeimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella liikuntatunneilla opettajien opetustavoissa oli havaittavissa myös ongelmanratkaisua, joka opetusmenetelmänä osallistaa ja haastaa oppilasta itseään analysoimaan suoritustaan verrattuna valmiiksi annettujen suoritusmallien toistamiseen. Opettajat siis osallistivat oppilaita eri tavoin oppimisprosessiin. Lisäksi opettajat perustelivat oppilaille, minkä vuoksi mitäkin liikettä kannattaa tehdä, ja miten oppilas liikkeen suorittamisesta hyötyy, jolloin oppilas saa syyn ja merkityksen tehtävälle, jota hän suorittaa.

Esimerkki 23: Ongelmanratkaisu opetusmenetelmänä

Opettaja: Kokeilkaa jotain semmosia harhautuksia mitä ette oo ennen kokeillu.

Oppilas: Okei, näin näin näin näin (näyttää oman harhautuksensa)

Opettaja: Jotain semmosia hankalia. Joo mennän tännepäin vaan. Hyvä ajatus, kokeilkaa jotain jalkakikkaa. Mites Miro tämmönen. Tälleen. Jäällä se on helpompi, katos Jussi tarkkaan. Kovalla vauhdilla kohti maalivahtii oot niinku vetämässä. Pistät sen pallon tai kiekon liukumaan. Sit sä otat mailan täältä etukautta tänne sivulle. Niin tällä liikkeellä sen maalivahdin pitäis periaatteessa avata jalat niin sit tää pallo jatkaiski liikettä eteenpäin, hyvä. Joo kokeilkaa jotain hankalaa harhautusta, hyvä.

Oppilas: Takaa jalkojen välistä rystyllä niin sit se menee läpi.

Opettaja: Koitas jotain tän tyyppistä ratkaisua. (antaa esimerkin)

(Oppilas kokeilee omaa harhautusta.)

Opettaja: No esimerkiksi, esimerkiksi joo.

Esimerkissä 23 opettaja antaa oppilaille tehtäväksi kokeilla jotain itselleen uutta harhautusta, jolloin oppilas joutuu soveltamaan opittuja taitoja ja luomaan itse jotain uutta. Opettaja kiertää neuvomassa ja auttamassa oppilaita ja perustelee, minkälaisesta harhautuksesta on hyötyä pelitilanteessa, jolloin oppilas saa merkityksen tekemälleen harjoitukselle. Opetusmenetelmänä ongelmanratkaisu toimii myös eriyttämisen keinona, sillä oppilas valitsee todennäköisesti omalle taitotasolleen sopivan harjoitteen, jolloin tehtävä toimii itseään eriyttävänä.

Eriyisesti telinevoimistelutunnilla opettajan eriyttämisen taidot nousivat keskiöön, jolloin jokainen oppilas sai suorittaa tehtäviä oman tasonsa mukaan. Oppilaita ei siis pakokettu suorittamaan liikkeitä, jotka heitä mahdollisesti pelottivat. Toisaalta erilaiset tehtävät saattoivat luoda paineita psyykkisiä paineita oppilaille suoriutua samoista liikkeistä kun luokkakaveritkin. Kuitenkin opettaja painotti useaan kertaan sitä, ettei ketään pakoteta suorittamaan mitään tehtäviä, vaan kannustettiin harjoittelemaan. Mahdollisuus suorittaa tehtäviä omalla tasolla vaikutti lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta oppitunnilla, jolloin he myös uskalsivat yrittää sellaisiakin liikkeitä, jotka olivat vielä haastavampia.

Esimerkki 24: Eriyttäminen

Opettaja: Nyt sit ne jotka haluaa saa kokeilla taaksepäin kuperkeikkaa. Tässä se on oikeesti aika turvallista tehdä. Tärkeintä on se että molemmat kädet tulee korvien viereen ja sit pitää työntää niillä käsillä. Sen näkee jos toinen käsi on tälleen näin ja pyörähtää ympäri niin käsi on täällä. Molemmat kädet pitää olla korvien vieressä ja sieltä työntää. Haluaako petra näyttää?

Oppilas: En mie tiä ossanko mä.

Opettaja: Kokeillaan. Joo, vähän jää tää vasen käsi tähän näin. Et pitää saada molemmat kämmenet. Mut eihän sattunu?

Oppilas: Ei.

Opettaja: Tää on hirveen turvallinen. En pakota mut suosittelen. Jos ei tee taaksepäin kuperkeikkaa niin tehkää eteenpäin. Oottakaa rauhassa, teitte hirveellä kiireellä edellisen perään, oottakaa lupa et saa mennä. Siitä vaan, ja kädet. Mihin piti laittaa kädet, korvien viereen molemmat. Riittää kolme, hyvä! Näin rauhassa, ei mitään hätää. Nyt menee hienosti. Hyvä, sai tehdä eteenpäin kuperkeikan jos ei uskalla tehdä taaksepäin.

Esimerkissä 24 opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden suorittaa kuperkeikan joko eteen- tai taaksepäin. Opettaja neuvoa suoritustavan tarkasti ja antaa palautetta oppilaiden suorituksista. Hän myös muistuttaa helpomman liikkeen suorittamisen mahdollisuudesta. Opettaja käyttää uskaltaa-verbiä, joka saattaa luoda oppilaille sen kuvan, että takaperinkuperkeikan suorittajat ovat jollain tapaa rohkeampia, mikä voi paineiden helpottamisen sijaan lisätä niitä.

Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella liikuntatunnilla opettajan opetusmenetelmät olivat pitkälti opettajajohtoisia, sillä oppilaiden käyttäytyessä vastoin sääntöjä opettaja ei pystynyt antamaan oppilaille enempää vastuuta liikuntatunnin toteutustavoista. Kysymysten ja opetuksellisten keskusteluiden sijaan opettaja kertoo opetettavat aiheet itse yrittäen näin todennäköisesti sujuvoittaa opetusta.

Esimerkki 25: Opettajajohtoinen tekniikan ohjeistus

Opettaja: Niin aina kierre, ihan sama mistä heittää, pieni kierre kun laittaa niin se on helpompi ottaa kiinni. Ja kun otatte kiinni, niin kahella kädellä on hyvä ottaa kiinni ihan tälle reippaasti. Ei kannata yrittää yhdellä kädellä, nää on tämmösiä aika kevyitä niin se pomppaa helposti kädestä pois. Heitä vielä tähän. Eli varma kiinniotto, ja voit hakee paikkaa näin- ja syöttää vapaalle ja sitten edetään niin että tuolla päädyssä kun ottaa kiinni niin koskettaa laitaa.

Esimerkissä 25 opettaja selostaa itse frisbeen heittotekniikan sen sijaan että kyseisi heittotekniikoita oppilailta. Opettajajohtoinen menetelmä vaikuttaisi olevan kyseisessä tilanteessa nopein tapa saada toiminta käyntiin, jolloin se voi myös olla tarkoituksenmukaista.

Suuri osa matalimman kiinnittymisen oppitunnista käytettiin yhteisten pelisääntöjen muodostamiseen, jolloin opettaja pyrki osallistamaan oppilaita itse pohtimaan yhteisiä sääntöjä tunnin toimivuuden edistämiseksi. Kyseinen teema ei vaikuttanut olevan oppilaille mieleinen, mikä johti oppilaiden osallistumiseen keskusteluun melko vaihtelevalla menestyksellä osan suhtautuessa välinpitämättömästi, osan vastustaessa yhteisiä sääntöjä ja toisten ryhtyessä laskemaan leikkiä sääntöjen kustannuksella. Myös oppilaiden keskinäiset valtasuhteet ja

kielteinen ilmapiiri heijastuivat pelisääntöjen muodostus -tilanteesta, jolloin oppilaat eivät välttämättä uskaltaneet osallistua keskusteluun vakavasti, vaan siitä muodostui muutaman oppilaan keskinäinen vitsi.

Esimerkki 26: Pelisääntöjen muodostaminen keskustellen

Opettaja: Sami, minkälaisia pelisääntöjä oli joukkuepeliin? Mitkä olis hyviä sääntöjä jotta tää homma toimii?

Oppilas 1: Paha sanoo.

Oppilas 2: Kato Ossia.

Opettaja: Paha sanoo, sä et keksi mitään? Mitäs Lauri, mitkä ois hyviä vaikka näin salibandyä ajatellen?

Oppilas 2: Mitä sä teet?

Oppilas 3: No.. ei häselletä muuta.

Oppilas 2: Sillä taipuu jalat.

Opettaja: Joo, mites se tänne kirjoitettais. Ei häselletä niinku muuta.

Oppilas 3: Keskittyy toimintaan.

Opettaja: Noniin, keskittyy toimintaan se on aika hyvä. Kiitos.

Oppilas 1: Jos laittaa jalat niinku näin -

Opettaja: Voitko Saku rauhottuu?

Oppilas 2: Tää on niinku venytysliike, saaksä jalat niinku näin?

Opettaja: Lauri, ymmärsin et sun mailan heittos takia tässä nyt niinku istutaan.

Oppilas 2: Aijaa

Opettaja: Niin, nii nyt sä väännät siinä jalkojas farkut jalassa liikuntatunnilla, joo.

Oppilas 2: En! Siis nää on urheiluhousut!

Opettaja: Niin Lauri, sano joku muu pelisääntö mikä on pelissä hyvä ettei tuu loukkaantumisia?

Oppilas 2: Ettei pelaa puhelimella.

Opettaja: No, me voidaan sekkin laittaa et puhelin pois, mutta siihen nyt ei kukaan vielä loukkaannu. Olisko joku sellanen ettei tapahdu loukkaantumisia?

Oppilas 2: Otetaan niin painava pallo käyttöön ettei -

Oppilas 1 (ivallisesti): loukkaantumisia...

Oppilas 2: otetaan semmonen hirveen kivenmurikka ja pelataan sillä.

Esimerkissä 26 opettaja yrittää osallistaa oppilaat keskusteluun yhteisistä pelisäännöistä. Vaikka oppilaiden vastaanotto on vaihtelevaa, oppilaiden itsensä ottaminen mukaan pelisääntöjen muodostamiseen voi antaa oppilaille tunteen, että he voivat itse vaikuttaa oppitunnin kulkuun.

Sisältöjen ymmärtäminen. Korkean kiinnittymisen keskiarvon saaneilla oppitunneilla opettajien antamat ohjeet suoritustavoista ja kehon asennoista olivat tarkkoja ja yksityiskohtaisia, mikä auttoi oppilasta hahmottamaan suoritusta paremmin jo ennen varsinaista liikkeen suorittamista. Harjoitteissa edettiin usein helpommasta vaikeampaan, mikä myös edisti oppilaan sisällön ymmärtämistä

Esimerkki 27: Liikesarjan opettaminen

(Oppilaat ovat harjoitelleet lyhyen liikesarjan, johon lisätään vähitellen haastetta.)

Opettaja: Noin, hyvä, ja taas tulee jatkoa. Nyt tee kuperkeikan, kyykystä, ja tehään jännehyppy.

Oppilas: Okei

Opettaja: Jännehyppy sinne. Hoplaa! Justiin, koko tyttö suoraks. Nyt pitää ojennella itseensä, nilkkoja. Joo, kädet suorana, pää ylhäällä, hyvä ryhti, täällä saa ojennella nilkkoja, hyvä!

Esimerkissä 27 opettaja kuvailee tarkasti oppilaille, minkälaisessa asennossa vartalon tulee liikkeissä olla. Oppilaat toteuttavat liikettä opettajan ohjeiden ja esimerkin perusteella.

Toisaalta tilanteessa, jossa oppilas ei ymmärtänyt tai osannut opeteltavaa liikettä heti tai oli ymmärtänyt liikkeen väärin, opettaja tulivat oppilaan tueksi auttamaan, jotta uusi liike hahmottuisi paremmin. Oppilaiden henkilökohtainen opastaminen oli siis tärkeässä asemassa sisällön ymmärtämisen kehittämiseksi.

Esimerkki 28: Oppilaan auttaminen

Opettaja: Lähe sieltä -

Oppilas: Näin se on helpompi.

Opettaja: No näytä.

(Oppilas näyttää ja peruu liikkeen viime hetkellä.)

Oppilas: Apua en mä muista!

Opettaja: Se ois käsinseisonta. Kyykystä, noin leuka rintaan - (Avustaa kuperkeikan oppilaalle.)

Esimerkin 28 tilanteessa oppilas oli ymmärtänyt kuperkeikan lähdön väärin, ja yrittäessään liike epäonnistuu. Opettaja tulee auttamaan tilanteessa, jolloin hänen ohjeensa sekä avustaminen auttavat oppilasta hahmottamaan liikkeen.

Aina oppilaat eivät välttämättä ymmärtäneet opeteltavaa sisältöä siten kuin opettaja oli tarkoittanut. Kuitenkin kyseinen keino saattoi oppilaan omasta mielestä olla hyvä. Kyseisissä tilanteissa opettaja neuvoi oppilasta tarkoituksenmukaisempaan suoritustapaan, mutta myös hyväksyi oppilaan yksilöllisen tavan suorittaa tehtävä ja mahdollisesti luotti siihen, että esimerkiksi pelitilanteessa oppilas kyllä huomaa, millainen suoritustapa on tarkoituksenmukaisin.

Esimerkki 29: Oppilaan yksilöllinen sisällön ymmärtäminen

Oppilas: Mä osaan näin päin paremmin vetää kun näin!

Opettaja: Aijaa. Se voi olla et, pelin kannalta kannattais opetella kuitenkin. Et sä pelitilanteessa ehi kääntää sitä.

Oppilas: Ehin kääntää!

Opettaja: Okei.

Esimerkissä 29 oppilas kehittää itselleen uuden suoritustavan, jota opettaja ei näe yhtä järkevänä ja yrittää perustella sitä oppilaalle. Oppilaan ja opettajan näkemykset eivät kuitenkaan kohtaa, jolloin opettaja myöntyy ja antaa oppilaan suorittaa tehtävää omalla tyylillään.

Analysointi ja ongelmanratkaisu. Korkeimman kiinnittymisen tunneilla oppilaat kyselivät tarkentavia kysymyksiä opettajalta esimerkiksi säännöistä, jolloin syntyi keskustelua opettajan ja oppilaiden kesken. Oppilaiden oman ajattelun aktivoimisen, analysoinnin ja päättelyn tukeminen saattoivat auttaa oppilasta hahmottamaan ja ymmärtämään paremmin opeteltavaa asiaa.

Esimerkki 30: Ongelmanratkaisu

Oppilas: Mitä piti tehdä?

Opettaja: Läpiajo, kuljetus, harhautus ja maali.

Oppilas: Pelataanks me yhdellä pallolla vaan?

Opettaja: Eikun jokaisella on oma pallo.

Oppilas: Eiks läpiajossa saa käyttää tällstä lämyä?

Opettaja: Saa käyttää tänään.

Oppilas: Kun eihän rankkarissa saa?

Opettaja: Ei saa, palloa ei saa kuljettaa, liikuttaa taaksepäin salibandys.

Oppilas: Niin onkin joo.

Esimerkissä 30 oppilas kyselee oma-aloitteisesti opettajalta tarkentavia kysymyksiä harjoitteesta sekä lajista yleensä, mikä edistää tämän lajinymmärrystä ja osoittaa kiinnostusta lajia kohtaan.

Opetusdialogi. Korkeimman kiinnittymisen keskiarvon saaneilla tunneilla ohjauksellinen tuki perustui pitkälti opettajien ja oppilaiden väliseen dialogiin, jolloin keskustelu oli molemminpuolista ja se käytiin yhteisymmärryksessä. Opettajat pyrkivät osallistamaan oppilaita tuntiin, jotta oppilaat toisivat esille omia kokemuksiaan opiskeltavaan aiheeseen liittyen.

Esimerkki 31: Opetuskeskustelu

Opettaja: Mitä on sitten telinevoimistelu? Mitä pitää sisällään?

Oppilas: Eiks siinä mennä näillä tangoillakin? Ja näillä puomeilla?

Opettaja: Joo elikkä telinevoimistelu jakaantuu permantosarjaan elikkä tehään permannolla asioita. Sitten on noita eri välineitä. Milläs työ istutte nytten siinä?

Oppilas: Puomi.

Opettaja: Se on puomi. Siinä tehään ihan samoja temppuja mitä tehään täällä permannolla eli ne siirretään tavallaan siihen puomille. Noni, mitäs sitte, mikäs tuo tuolla on nuo kaks, hirviän näkönen teline tuolla? Mikä se on, kuka tietää nimen? Naiset tekee tuolla ja miehet tekee tuolla yhdellä. Mikä tuo paikka on? Ne on eritasonojapuut tuolla takana. Eri taso. Elikkä siinä pyöritään, tehään erilaisia temppuja, vaihetaan välillä tuonne ala-aisalle ja taas yläaisalle. Myö kokeillaan tuolla ala-aisalla tänään jokainen - ja siinä oikee hypyteline tuo garmin, mitä tuossa lukee? Se on se, tavallaan tuon yli hypätään. Ponnistus laudalta, sen yli hypätään ja sitten tuonne matolle tullaan alas. Ja eri telineillä on aina jos on maailmanmestaruuskilpailut, niin joku on puomin maailmanmestari, joku on permannon maailmanmestari, joku on eritasonojapuitten maailmanmestari ja joku on hypyn maailmanmestari. Sit on semmonen neli- tavallaan keskiarvoja lasketaan sitten kaikista - kaikkien telineitten yhteismaailmanmestaruus. Nooh, kukas haluaa olla minkä maailmanmestari tänään?

Oppilas: Ai mitä?

Opettaja: Minkä telineen maailmanmestari haluat olla? Hmm... mikä on semmonen, mistä paikasta tykkäätte, teillä on ollu alakoulussa varmaan jonku verran?

Oppilas: Tramppa.

Opettaja: Tramppa on paras, onko muita lempitelineitä?"

Esimerkissä 31 opettaja pyrkii tutustuttamaan oppilaita uuteen liikuntaympäristöön kysymällä oppilailta telineiden ja välineiden nimiä. Opettaja pyrkii myös osallistamaan oppilaita kyselemällä heidän kokemuksistaan ja mieltymyksistään telinevoimisteluun liittyen. Seuraavassa esimerkissä kuvataan myös erityisesti tilannetta oppilaiden kokemusten kartoittamisesta, jolloin oppilaat myös rohkaistuvat kommentoimaan ja esittämään näkemyksiään aiheeseen liittyen.

Esimerkki 32: Keskustelu oppilaiden kokemuksista

Opettaja: Minkä verran teillä on alakoulussa ollu?

Oppilas: Todella vähän. Ei meillä oo ollu muuta ku rekkitankoja ja vähän, just joku volttti trampan kautta.

Opettaja: Ette oo tehny permannolla mitään?

(Oppilaat pudistavat päitään.)

Oppilas: Ei alakoulussa ollu mitään.

Opettaja: Onhan siellä mattoja.

Oppilas: No niin, sellanen pitkä kuperkeikkamatto.

Oppilas: Niin jossa voi tehdä jonku kuperkeikan.

Opettaja: Kuperkeikat kyllä. Se kuuluu ihan perusliikkeisiin. Voltti on nimittäin kuperkeikka. Siis pitää osata tehdä kuperkeikka ennen kun voi mennä tekemään voltteja. Hmm- ja kärrynpyörä. Kyllä siihen riittää yks matto, tämmönen hieno etu että täällä on tämmönen sali. Joo, ei siihen paljo välineitä tarvita.

Esimerkissä 32 oppilaat kertovat kokemuksistaan alakoulun puolelta ja opettaja yrittää kartoittaa, minkälaisia liikkeitä oppilaat ovat jo harjoitelleet. Opettaja yrittää myös perustella, minkä vuoksi perusliikkeiden harjoittelu on tärkeää. Keskustelu saattaa antaa oppilaille mahdollisuuden purkaa omia tunteitaan, kuten jännitystä tai pelkoa lajia kohtaan, ja opettaja saa kokonaiskuvan oppilaiden lähtötasosta osatakseen valita oppilaille sopivat harjoitteet.

Myös matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvon saaneella liikuntatunnilla opettaja pyrki kohti opetuksellista dialogia, mutta oppilaat eivät vaikuttaneet olevan vielä valmiita rakentavaan keskusteluun yhteisistä asioista.

Esimerkki 33: Keskustelu pelisäännöistä

Opettaja: No, miltä ne säännöt vaikuttivat?

Oppilas: En mä tiää, olis parempi jos olis sääntöjä ollenkaan!

Opettaja: Niin no ei se oo kivempi, te otte kyllä väärässä et se ei oo kiva sillon.

Esimerkissä 33 opettaja pyrkii kysymään oppilaiden mielipiteitä pelisäännöistä ja siten osallistamaan heitä, mutta opettaja joutuu ottamaan auktoriteetin roolin toteamalla oppilaiden olevan väärässä, eikä rakentavaa keskustelua pääse syntymään.

Palautteen laatu. Myönteinen ja spesifi yksilöllinen palaute sekä yleinen kannustus näyttivät olevan merkittävässä roolissa korkean kiinnittymisen oppitunneilla. Oppilaiden kehuminen ja rohkaiseminen vahvistivat oppitunnin myönteistä ja innostavaa ilmapiiriä, jolloin oppilaat innostuivat yrittämään yhä

kovemmin. Myönteisestä palautteesta ja kannustamisesta sekä oppilaiden yrittämisestä muodostui siis itseään ruokkiva kehä. Mitä enemmän opettaja oppilaita kehuu, sitä enemmän oppilaat yrittivät, mikä lisäsi taas opettajan kehumista. Myös spesifi ohjaava palaute oli merkittävässä roolissa korkean tilannekohtaisen kiinnittymisen tunneilla.

Esimerkki 34: Myönteinen palaute ja kannustus pelissä

"Hyvä Jake! Hyvä Jussi, nooiin! Ja sieltä vaan Johannes jatkaa. Peli jatkuu suoraan, ei keskialotuksia. Täältä vaan miestä kentälle hyvä, hyvä ajatus oli Jake! Muistakaa joukkuepeli, syötellään paljon. Hyvä ajatus Aarne! Hyvä Jake, vetoa vaan kun on paikka, maalia kohti."

Esimerkki 35: Myönteinen palaute voimistelussa

"Hieno, se oli nätti, oottehan te tehny vaikka mitä näköjään. Joo hyvä, mmm hieno, hyvä, kahella jalla ponnistus. (nauravat yhdessä oppilaiden kanssa) oi, hyvä! Kahella jalalla ponnistus, hop, hyvä! Noni ja vielä tulee! Ja hop, kahella jalalla tasaponnistus, jee, hyvä! Ensimmäinen ponnistus, sitten vasta jalat auki."

Esimerkeissä 34 ja 35 opettajat seuraavat tarkkaavaisesti oppilaiden suorituksia ja antavat jatkuvasti oppilaille yksilöllistä palautetta sekä kehuja. Opettajien puheesta on havaittavissa opettajan oma innostus ja aktiivinen läsnäolo oppilaiden suorittaessa tehtäviä tai pelatessa, mikä lisää selvästi myös oppilaiden innostusta sekä aktiivisuutta.

Suuri osa matalimman kiinnittymisen tunnilla annetusta palautteesta oli kriittistä, oppilaiden käytökseen puuttuvaa palautetta. Palaute varsinaisesta liikuntasuorituksesta jäi helposti keskustelutilanteissa kriittisen käytökseen liittyvän palautteen jalkoihin, jolloin oppilaat eivät saaneet tietää, miten itse suoritus opettajan mielestä sujui.

Esimerkki 36: Palautekeskustelu pelin jälkeen

Opettaja: Meillä oli uus haastava laji, ja osa pääsi aika hyvin pelaamaan sitä ja yritti. Ehkä vähän pitäiskö valita vähän ketkä sitä yritti pelata, kyllä te tiedätte. Osa oli piilossa verhon takana. Osa meni heti väkivaltaseks.

Oppilas: Minä pelasin sitä.

Opettaja: Sami otti puhelimen ja kolmikko meni piiloon niinkö?

Esimerkissä 36 opettaja pyrkii huomioimaan asianmukaisesti toimineet oppilaat, mutta joutuu myös moittimaan ei-toivotulla tavalla käyttäytyneitä oppilaita. Samalla opettaja tulee arvottaneeksi oppilaita, mikä voi luoda vastakkaisasetteluja oppilaiden välille.

Kriittisistä käytökseen kohdistuneista palautteista huolimatta kyseisellä tunnilla oli havaittavissa paljon myönteistä ja kannustavaa palautetta oppilaiden liikuntasuorituksista erityisesti pelien aikana, kun ne saatiin käynnistettyä. Myös ne oppilaat, jotka olivat saaneet useaan otteeseen kielteistä palautetta käyttäytymisestään, saivat myönteistä palautetta osallistuessaan peleihin. Kyseinen seikka saattaaakin toimia osatekijänä sille, että oppilaat kokivat kuitenkin vähintään keskitasoista kiinnostusta kyseiseen oppituntiin. Alla esimerkkö oppitunnin myönteisestä palautteesta, jotka olivat hyvin samankaltaisia kuin korkeimman kiinnostuksen keskiarvon saaneilla liikuntatunneilla.

Esimerkki 37:

" Hyvä, johtajan elkein Rauno hoiti homman! Hyvä Samuel, hyvä oli. Hyvä torjunta, hyvä Ossi! Muista ei kädelläkään saa pelata! Hyvä Jussi, hyvä oli!"

Esimerkissä 37 opettaja pyrkii innostamaan ja kannustamaan oppilaita pelaamaan, mikä näkyikin oppilaiden paremmassa osallistumisessa oppituntiin. Opettaja antaa yksilöllisiä kehuja sekä ohjaavaa palautetta oppilaille. Myös aiemmin tunnin aikana vastoin sääntöjä toimineet oppilaat osallistuvat paremmin ja saavat kehuja suoriutumisestaan, mikä saattoi parantaa heidän kiinnostustaan oppituntiin.

7 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka kiinnittyneitä oppilaat arvioivat olevansa liikuntatunneilla. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaisena opettaja-oppilasvuorovaikutus näyttäytyy tunnetuen, toiminnan organisoinnin ja ohjauksellisen tuen osa-alueilla yläkoulun 7. luokan liikuntatunneilla, joilla oppilaat ovat arvioineet kiinnittymisensä matalaksi tai korkeaksi. Tässä luvussa kootaan tutkimuksen päätulokset sekä pohditaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ja kouluun kiinnittymisen välisiä yhteyksiä.

7.1 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Kiinnittyminen liikuntatunneilla. Tämän tapaustutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvo oli kaikilla liikuntatunneilla vähintään keskitasolla. Keskiarvo oppilaiden kokemasta tilannekohtaisesta kiinnittymisestä oli siis kaikilla tunneilla hyvällä tai erittäin hyvällä tasolla. Keskiarvojen perusteella tulokset ovat linjassa myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen kanssa, jonka perusteella yläkouluikäiset oppilaat raportoivat liikunnan suosituimmaksi oppiaineeksi koulussa. Myös Pöysän ja kumppaneiden (2017) mukaan oppilaiden tilannekohtainen kiinnittyminen on korkeimmillaan käytännönläheisissä oppiaineissa, joissa he saavat itse olla aktiivisessa roolissa. Kyseisen tutkimuksen mukaan oppilaat raportoivat korkeimpia kiinnittymisen arvoja muun muassa liikunnassa, joka on hyvin kehollinen ja toiminnallinen oppiaine.

On muistettava, että tässä tutkimuksessa tutkittiin oppituntikohtaisia keskiarvoja, jolloin yksittäisten oppilaiden keskiarvoa korkeampi ja matalampi kiinnittyminen ei nouse esiin. Tilannekohtaisen kiinnittymisen tulosten vaihteluvälin ja keskihajonnan mukaan osa oppilaista kokikin huomattavasti keskiarvoa korkeampaa tai matalampaa kiinnittymistä. Huomion arvoista on, että vaihtelua oli selvästi enemmän oppilaiden emotionaalisessa kiinnittymisessä verrattuna

behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Tämä voi kertoa esimerkiksi siitä, että vaikka oppitunnin sisältö ja toimintatavat ovat kaikille oppilaille samoja, voi oppilaiden tunnepitoinen kiinnittyminen vaihdella huomattavasti yksilöiden välillä. Voidaankin pohtia, antoiko opettaja esimerkiksi myönteistä huomiota enemmän niille oppilaille, jotka raportoivat korkeaa tilannekohtaista emotionaalista kiinnittymistä tunnilla. Opettaja tarvitsee siis työssään oppilaantuntemusta ja taitoa huomioida oppilaita myös yksilöinä, jotta oppituntiin kiinnittyminen mahdollistuisi kaikille oppilaille.

Keskiarvojen perusteella tulokset ovat linjassa myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksen kanssa, jonka perusteella yläkouluikäiset oppilaat raportoivat liikunnan suosituimmaksi oppiaineeksi koulussa. Liikuntaoppiaineen aktiivinen ja toiminnallinen luonne voikin olla merkittävä syy siihen, että se koetaan mieleisenä oppiaineena. Usein liikuntaan ei myöskään liity koti-tehtäviä tai kokeita, jotka lisäisivät oppilaiden koulutaakkaa. Liikunnalla voi myös olla virkistävä ja rentouttava vaikutus oppilaisiin usein pitkien ja paljon istumista sekä kuuntelemista sisältävien koulupäivien aikana.

Korkeisiin kiinnittymisen arvoihin voi vaikuttaa myös liikuntatuntien sisältö. Tämän tutkimuksen aineistossa oppituntien sisältöinä olivat salibandy, lentopallo sekä erilaiset voimistelulajit. Kyseisistä lajeista salibandy on Rintalan, Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2013) mukaan yläkouluikäisten poikien keskuudessa suosituin liikuntalaji koululiikunnassa. Heidän mukaansa tyttöjen keskuudessa mieluisimpiin lajeihin kuului puolestaan musiikkiliikunta, johon voimistelulajit kuuluvat. Tämän tutkimuksen videoiden opetussisältöinä olleet lajit saattoivat osaltaan nostaa oppilaiden kokemaa kiinnittymistä verrattuna vaikkapa hiihtoon tai suunnistukseen, joissa oppilaan kunto tai liikuntavälineet saattavat vaikuttaa oppilaan kokemaan pätevyyden kokemukseen huomattavasti.

Tunnetuki. Tunnetuki näyttäytyi tässä tutkimuksessa erityisen suuressa roolissa korkean kiinnittymisen oppitunneilla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Opettajat vaikuttivat tuntevan oppilaansa hyvin, kyselivät näiden vapaa-ajasta,

ottivat oppilaiden erilaiset tarpeet huomioon ja edistivät myönteistä oppimisilmapiiriä kehumalla ja kannustamalla oppilaita paljon oppitunnin aikana. Kyseiset tekijät saattoivat lisätä oppilaiden hyväksytyksi tulemisen sekä turvallisuuden tunnetta, jolloin he myös uskalsivat rohkeasti yrittää uusia taitoja ilman pelkoa epäonnistumisesta. Rohkea yrittäminen ja erehtyminen voivat puolestaan mahdollistaa uusia oppimisen elämyksiä, mikä vahvistaa myös oppilaan kognitiivista kiinnittymistä. Lam kollegoineen (2014) toteaa, että oppilaat ovat vahvimmin kiinnittyneitä opiskeluun silloin, kun opettaja tukee oppilaita tunnetasolla sekä pyrkii motivoimaan ja kannustamaan heitä. Wu kumppaneineen (2010) täydentää, että opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen ollessa lämmin oppilaiden kiinnittyminen mahdollistuu oppilaiden pätevyyden ja kuuluvuuden kokemusten myötä.

Tämän tapaustutkimuksen mukaan myös matalamman kiinnittymisen liikuntatunnilla opettaja tarjosi oppilaille tunnetukea muun muassa kannustamalla ja kehumalla kaikkia oppilaita liikuntasuorituksissaan, myös niitä, jotka saivat paljon kriittistä palautetta käyttäytymisestään. Kuitenkin oppilaiden tuntemisesta ja heistä välittämisestä kertova oppilaiden kuulumisten ja jaksamisen kyseleminen jäi näillä liikuntatunneilla vähäisemmäksi, jolloin oppilaiden ja opettajan välinen suhde saattoi jäädä etäisemmäksi. Maslow'n (1943) tarvehierarkian mukaan hyväksytyksi ja välitetyksi tulemisen kokemukset sekä ryhmään kuulumisen kokemus ovat ihmisen perustarpeita, joiden on toteuduttava riittävässä määrin ennen korkeampien kognitiivisten toimistojen mahdollistumista. Nuoruus on aikaa, jolloin ihmisen minäkuva on vielä kehittymässä, ja näiden tarpeiden toteutuminen nousee erityisen tärkeään asemaan oppilaan tasapainoisen kasvun ja kehityksen kannalta. Liikunta on oppiaine, jossa työskennellään omaa kehoa käyttäen, ja toiminta on toisille näkyvää. Näin ollen niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin ovat toisten nähtävissä, minkä vuoksi ne saatetaan kokea hyvin henkilökohtaisesti niin myönteisessä kuin kielteisessäkin mielessä. Liikunnanopettajan osoittamalla välittämisellä, hyväksynnällä sekä oppilaan osaamisen myönteisellä vahvistamisella voikin olla merkittävä rooli oppilaan onnistu-

misen kokemusten, minäkuvan ja siten myös kiinnittymisen syntyminen kanalta. Hyväksytyksi ja välitetyksi tulemisen kokemukset voivat myös lisätä oppilaiden kuuluvuuden ja osallisuuden kokemuksia, joiden on havaittu vahvistavan oppilaan emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Fredricks ym. 2004).

Toiminnan organisointi. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että matalimman kiinnittymisen oppitunnilla vuorovaikutusta hallitsi käytöksen säätely, mikä saattoi luoda ristiriitoja opettajan ja oppilaiden välille. Hamren ja Piantan (2001) mukaan opettajalla voikin olla hyvin merkittävä rooli siinä, minkälaiseksi lapsi kokee itsensä sekä kouluympäristönsä ja kuinka hän sopeutuu kouluun. Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunnista suuri osa kului oppilaiden huomion kiinnittämiseen, käyttäytymisestä huomauttamiseen sekä säännöistä muistuttamiseen. Oppilaat saattoivat kokea opettajan jatkuvan huomauttelun ikävänä, mikä saattoi heikentää heidän oppitunnille sopeutumistaan ja osallistumistaan. Tuloksesta herää ajatus, heikensikö jatkuva käyttäytymisen säätely ja kielteinen palaute käyttäytymisestä oppilaiden kiinnittymistä oppituntiin vai johtuiko oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen heikosta kiinnittymisestä, mikä puolestaan johti opettajan tarpeeseen säädellä oppilaiden käyttäytymistä. Oppilaiden heikko kiinnittyminen ja opettajan oppilaille osoittamat moitteet voivat myös johtaa kierteeseen, jossa oppilaiden heikko kiinnittyminen ja opettajan turhautuminen ja moitteet ruokkivat toinen toisiaan.

Tutkijat näyttävät olevan yksimielisiä siitä, että myönteinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on yhteydessä oppilaiden parempiin sosiaalisiin taitoihin, tarkkaavaisuuteen sekä itsesäätelytaitoihin (mm. Eisenhower, Baker & Blacher 2007; Hamre & Pianta 2001). Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa, että korkeimpien kiinnittymisen oppitunneilla, joiden vuorovaikutus sisälsi paljon tunnetukea, oli toiminta myös tehokasta ja tuotteliasta. Oppilaiden tarkkaavaisuus suuntautui opetettavaan aiheeseen, jolloin tunnilla pystyttiin keskittymään varsinaiseen toimintaan. Kyseisillä oppitunneilla suurin osa vuorovaikutustilanteista liittyikin käyttäytymisen säätelyyn sijaan itse opetettavaan aiheeseen. Näillä tunneilla myös fyysistä aktiivisuutta tuli huomattavasti enemmän verrattuna matalan kiinnittymisen oppituntiin. Kyse voi olla tässä tapauksessa myönteisestä

kierteestä. Oppilaiden keskittyessä opetettavaan aiheeseen häiriökäyttäytymistä esiintyy vähemmän, ja sitä pystytään ennalta jo välttämään. Tämä puolestaan mahdollistaa oppilaiden oppimisprosessien etenemisen, pätevyyden kokemusten syntymisen ja sitä kautta korkeamman kiinnittymisen.

Korkeimman tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunneilla oppilaiden käyttäytyessä ei-toivotulla tavalla opettajat reagoivat käskyjen sijaan muun muassa esittämälle oppilaalle kysymyksiä saaden nämä ajattelemaan toimintansa seurauksia. Tulokset antavat viitteitä siitä, että oppilaan kiinnittymisen syntymisen kannalta oppilaan kokemus autonomiasta ja vapaudesta ovat tärkeitä, jolloin hän on motivoituneempi osallistumaan oppitunnin toimintaan. Tehokas toiminta, jossa oppilaat pääsevät keskittymään itse opetettavaan aiheeseen mahdollistaa todennäköisemmin oppimisen ja onnistumisen kokemukset, jolloin oppilaiden kiinnittyminen oppitunnilla kohenee pätevyyden kokemusten myötä. Sen sijaan opettajan auktoriteettiin perustuva käskyttävä käyttäytymisen säätely oli tässä tapaustutkimuksessa korostuneessa asemassa matalimman kiinnittymisen oppitunnilla. Näin ollen voidaan pohtia, voiko opettajan auktoriteettiin perustuva järjestyksen ylläpitäminen rajoittaa oppilaan autonomian kokemusta, jolloin sisäinen motivaatio opiskeltavaa aihetta kohtaan ei välttämättä pääse syntymään, mikä puolestaan voi johtaa kiinnittymisen heikentymiseen.

Ohjauksellinen tuki. Tässä tutkimuksessa korkeimman kiinnittymisen liikuntatunneilla opettajan ohjauksellista tuki koostui pitkälti keskusteleavasta otteesta, jolloin oppilaat olivat aktiivisessa roolissa opetuksessa. Näin ollen oppilaiden aktiivinen ja itseohjautuva rooli pääsi toteutumaan. Opettajat opettivat pitkälti kysymysten avulla, ja oppilaat myös esittivät omia kysymyksiään ja kehittivät omia ratkaisujaan oppimistilanteissa. Opettajat myös osoittivat arvostavansa näitä oppilaiden omia tuotoksia. Oppilaat olivat siis tiedon vastaanottajien sijaan enemmän tiedon aktiivisia rakentajia. Oppitunneilla annetun palautteen laatu oli suurimmaksi osaksi sävyiltään positiivista ja kannustavaa, ja oppilaat saivat paljon henkilökohtaista, ohjaavaa ja tarkkaa palautetta. Matalimman tilannekohtaisen kiinnittymisen oppitunnilla opettajan toimi opettajajohtoisemmin ja opettajalla oli suurin vastuu oppitunnin sisällön toteutumisesta. Opetusdialogi

keskittyi lähinnä sääntöjen muodostamiseen, ja muu oppitunnin sisältö toteutettiin opettajan johdolla. Opettajan ratkaisu oli todennäköisesti tarkoituksenmukainen kyseisellä oppitunnilla, mutta hiukan oppilaskeskeisempi lähestymistapa olisi voinut antaa oppilaille kokemuksen omasta vaikuttamisen mahdollisuudesta ja siten vahvistaa sisäistä motivaatiota oppituntia kohtaan. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa Lamin ja kollegoiden (2014) tutkimuksen kanssa, jossa todetaan, että oppilaan aito kiinnittyminen kouluun edellyttää sitä, että oppilaalla on aktiivinen ja itseohjautuva rooli oppimisprosessissaan

Tämän tapaustutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppilaskeskeiset, oppilaan vastuuta korostavat opetusmenetelmät voivat edistää oppilaiden kouluun kiinnittymistä opettajajohtoisia opetusmenetelmiä enemmän. Oppilaskeskeiset opetusmenetelmät vaativat opettajalta luottamusta oppilaisiin ja näiden kykyyn ottaa vastuuta oppimisestaan. Tällöin opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta kohti oppimisen ohjaajaa, jolloin oppimisen keskiössä onkin opettajan sijaan oppilas itse. Esimerkiksi Mosstonin (1966) luomassa opetustyylien spektrissä ongelmanratkaisu ja erilaisten ratkaisujen tuottaminen ovat oppilaskeskeisiä opetustyyliä, jossa opettajan tehtäväksi muodostuu oppimistilanteiden mahdollistaminen ja järjestäminen, tarkkailu sekä oppilaan auttaminen tarpeen vaatiessa. Opettaja ei siis johda opetusta ja oppimista, kuten perinteiseen opettajan rooliin on kuulunut. Opetustyylinä oppilaskeskeiset menetelmät voivat antaa lisää tilaa oppilaan luovuudelle ja yksilölliselle oppimiselle, mikä voi johtaa parempiin oppimistuloksiin ja sitä myötä vahvistaa myös oppilaan kognitiivista kiinnittymistä oppimisstrategioiden kehittymisen myötä (Fredricks ym. 2004).

Virtanen (2016) painottaa, että oppilaiden kouluun kiinnittyminen ei ole yksiselitteinen prosessi, vaan sen osa-alueet sekä siihen vaikuttavat tekijät ovat jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että kaikissa vuorovaikutustilanteissa oli havaittavissa piirteitä niin toiminnan organisoinnin, tunnetuen kuin ohjauksellisenkin tuen osa-alueilta, jolloin oppilaiden kiinnittyminen muodostui näiden kaikkien osa-alueiden yhteisvaikutuksesta, sekä mahdollisesti muista oppilaan henkilökohtaisista

tekijöistä, joita aineiston perusteella on mahdotonta arvioida. Näin ollen oppilaiden kiinnittymisen mahdollistuminen vaatii opettajalta herkkyyttä huomioida ja havainnoida oppilaiden kiinnittymistä vahvistavia ja sitä heikentäviä tekijöitä liikuntatunnilla sekä kykyä arvioida ja kehittää omaa toimintaansa siten, että oppilaiden kiinnittyminen mahdollistuu.

Tietoa niin pysyvän kuin tilannekohtaisen kouluun kiinnittymisen merkityksestä ja sen tukemisesta olisi hyvä tuoda sekä opettajankoulutukseen että valmistuneiden opettajien täydennyskoulutuksiin. Tämä voisi lisätä opettajien tietoisuutta esimerkiksi oman toimintansa vaikutuksista oppilaiden kouluun kiinnittymiseen sekä antaa opettajille käytännön keinoja oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukemiseen. Oppilaiden kiinnittymisen tukemiseen panostaminen voisi tarjota mahdollisuuksia myös oppilaiden koulumyönteisyyden sekä koulujen ilmapiirin edistämiseen, jolloin myös moniin koulu-uupumukseen liittyviin ongelmiin voisi löytyä ratkaisumalleja. Liikunnan opetuksen näkökulmasta oppilaiden koululiikuntaan kiinnittymisen tukeminen voisi puolestaan tarjota ratkaisuja oppilaiden vähäiseen liikkumiseen ja siitä syntyviin terveyden ja hyvinvoinnin ongelmiin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tuomen ja Sarajärven (2017) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa nousevat esiin kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. Totuuden arvioiminen on kuitenkin ongelmallisia, sillä sen määrittelytavat vaihtelevat määrittäjästä riippuen. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa tutkijan puolueettomuus nousee merkittävään asemaan (Tuomi & Sarajärvi 2017). Puolueettoman tutkijan pitäisi siis tutkijoiden mukaan pystyä tulkitsemaan aineistoa sellaisena kuin se on, eikä esimerkiksi tutkittavissa esiintyvien ominaisuuksien, kuten iän, sukupuolen tai etnisyyden perusteella. On kuitenkin hyvä muistaa, että erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat kokemukset ovat aina läsnä tutkimuksen teossa, ja täysin objektiivinen tarkastelu on mahdotonta niin kauan kuin tutkijoina toimivat ihmiset omine kokemushistorioineen. Tuomi ja Sarajärvi

(2017) toteavatkin, että yksilön antamat merkitykset ilmiölle sekä käsitykset ilmiöstä vaikuttavat aina tutkimusmenetelmien lisäksi tutkimuksen tuloksiin. Heidän mukaansa tutkimustuloksia ei voi koskaan pitää täysin objektiivisina, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Tästä syystä tutkijan huolellinen perehtyminen ilmiön teoreettiseen taustaan nouseekin merkittävään asemaan.

Tässä tutkimuksessa käytettiin valmiiksi kuvattua videomateriaalia, jolloin tämän tutkimuksen tutkija ei ollut osallisena kuvaustilanteessa. Tutkimuksen havainnot perustuvat siis täysin videomateriaalissa nähtyihin tilanteisiin sekä opitunneilta tehtyihin ääninauhoitteisiin. Kuvan tai äänitteen ulkopuolelle jääneet tilanteet jäivät analyysin ulkopuolelle, mikä rajoitti ilmiön kokonaisvaltaista tutkimista sen luonnollisessa ympäristössä. Opetustilanteen ulkopuolisena tutkijana oleminen mahdollisti kuitenkin ilmiön mahdollisimman objektiivisen tarkailun, kun tutkija ei liittynyt liikuntatuntien tapahtumiin millään tavalla.

Videot olivat osittain kaukaa kuvattuja, jonka vuoksi tutkittavien puhe jäi paikoittain epäselväksi tai hiljaiseksi. Tästä syystä esimerkiksi ihmisten väliseen vuorovaikutukseen olennaisesti kuuluva nonverbaalinen viestintä oli rajattava pois tutkimuskohteista. Videoilta havainnoitiin siis tutkittavien selkeästi näkyvää ja kuuluvaa käyttäytymistä. Tilanteissa oli paikalla ulkopuolinen tutkija kuvaamassa oppitunteja, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa oppilaiden ja opettajan käyttäytymiseen esimerkiksi jännittämisenä. Videomateriaali kuitenkin mahdollisti vuorovaikutustilanteiden tarkan ja yksityiskohtaisen analysoimisen, sillä yksittäisiä tilanteita pystyi nauhoitukselta kelaamaan, pysäyttämään ja katsomaan moneen kertaan.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat yksittäiset liikuntatunnit ja liikunnanopettajat, jonka vuoksi tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä yleistäviä päätelmiä, vaan ne kuvastavat yksittäisen opettajan opettamaa yksittäistä opituntia. Oppituntien tapahtumiin voivat vaikuttaa huomattavasti tutkimuksesta riippumattomat tekijät, kuten esimerkiksi oppituntia edeltäneen tunnin tapahtumat tai oppilaiden ja opettajan vireystila kuvaushetkellä. Myöskään oppilaiden tilannekohtaisen kiinnittymisen keskiarvojen perusteella ei voida tehdä

yleistettäviä päätelmiä oppilaiden kiinnittymisestä liikuntatunneille. Tämä tutkimus voi kuitenkin antaa viitteitä siitä, minkälainen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä voi edistää oppilaan tilannekohtaista kiinnittymistä koulussa, jolloin se voisi tarjota mahdollisuuksia ja näkökulmia esimerkiksi oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäämiseksi.

Oppilaiden kouluun kiinnittymisen tukeminen on Virtasen (2016) mukaan yksi perusopetuksen tärkeimmistä tehtävistä. Näin ollen tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, millaisia toimenpiteitä oppilaiden kiinnittymisen vahvistaminen edellyttäisi. Pöysä kumppaneineen (2017) toteaa, että oppilaat ovat kiinnittyneimpiä oppiaineisiin, joissa he ovat itse aktiivisessa roolissa oppijoina. Näin ollen olisi tärkeää tutkia, miten opetusta saataisiin kehitettyä sellaiseksi, että oppilaiden kiinnittymistä pystyttäisiin tukemaan myös akateemisissa oppiaineissa, joissa oppilaat eivät tällä hetkellä raportoisi yhtä korkeaa kiinnittymistä kuin käytännönläheisemmissä oppiaineissa. Jatkossa olisi myös tarpeen saada lisää tietoa koululiikuntaan kiinnittymisen yhteydestä esimerkiksi oppilaiden koulumenes-tykseen muissa oppiaineissa, kuten matematiikassa sekä äidinkielessä. Tietoisuuden lisääminen myös liikuntaan kiinnittymisen sekä oppilaan hyvinvoinnin ja terveyden yhteyksistä olisi tarpeen. Pitkittäistutkimusten avulla voitaisiin esimerkiksi selvittää, lisääkö perusopetuksen aikainen koululiikuntaan kiinnittymisen aikuisiän liikunnallista elämäntapaa.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30(1), 51-62.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood*, 8, 61-97.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (toim.) (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2014). *Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisu 4:2005*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H. & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system-secondary. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 651-680.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M. & Brackett, M. A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461-487.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kokko, S., Mehtälä, A., Villberg, J., Ng, K. & Hämylä, R. (2016). Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutuaika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.), *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Blomqvist, M., Mononen, K., Koski, P., Hirvensalo, M., Lyyra, N., Välimaa, R., Polet, J., Laukkanen, A., Lintunen, T., Palomäki, S., Rintala, P., Asunta, P., Ng, K., Hentunen, J., Laakso, N., Huotari, K., Elorinne, M., Paakkari, L., Ojala, K. & Tynjälä, J. (2019). LIITU 2018-tutkimus: liikunnan merkitysten kirjo on kaventunut. *Liikunta ja tiede*, 56(1), 4-9.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H. & Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in

- school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213.
- Lee, A. M., Keh, N. C. & Magill, R. A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228–243.
- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801–815.
- Malmberg, L. E., Pakarinen, E., Vasalampi, K. & Nurmi, J. E. (2015). Students' school performance, task-focus, and situation-specific motivation. *Learning and Instruction*, 39, 158–167.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L. E., Collie, R. J. & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26–35.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4).
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A. M., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. K. (2016). Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 47 (2016): 2.
- Newmann, F., Lamborn, S. & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, 11–39.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. *Koulutuksen seurantaraportit*, 4.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2016). Helsinki: Opetushallitus, 502-507.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom assessment scoring system: Secondary manual*. RC Pianta.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2018). Teacher–student interaction and lower secondary

- school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374–392.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2013). Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede*, 50(1), 38–44.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2017). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Silverman, S., Tyson, L. & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: Interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333–344.
- Simons-Morton, B. & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3–25.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21–44). Boston, MA: Springer.
- Ulmanen, S. (2017). Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vasalampi, K., Muotka, J., Pöysä, S., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. & Nurmi, J. E. (2016). Assessment of students' situation-specific classroom

- engagement by an InSitu Instrument. *Learning and Individual Differences*, 52, 46–52.
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 562.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201–206.
- Vuori, I. (2005). Liikunta, kunto ja terveys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) *Liikuntalääketiede*. Helsinki: Duodecim, 16–29.
- Vuori, I. (2005). Liikunta lapsena ja nuorena. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) *Liikuntalääketiede*, 3, 145–170.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
- Wang, M. T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465–480.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N. & Kwok, O. M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48(5), 357–387.
- Zacheus, T., Koski, P., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2012). Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A*, 212.