

**Luokanopettajien kokemuksia oppitunnin optimaalisesta
pituudesta**

Samuli Grönfors & Miska Siponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Grönfors, S. & Siponen, M. 2024. Luokanopettajan kokemuksia oppitunnin optimaalisesta pituudesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 68 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia oppitunnin optimaalisesta kestosta alakoulussa. Tutkimme myös luokanopettajien kokemuksia oppitunnin pituuden vaikutuksista oppilaiden keskittymiskykyyn, aktiiviseen osallistumiseen ja oppimiseen. Tutkimus on muodoltaan laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi luokanopettajaa, joilla on kokemusta sekä lyhyemmistä 45 minuutin oppitunneista, että pidemmistä yli 75 minuuttia kestävästä oppitunneista. Tutkimusaineisto kerättiin viideltä luokanopettajalta puolistrukturoiduilla temahaastatteluilla. Kaikki tutkimukseen liittyvät haastattelut toteutettiin keväällä 2024.

Tutkimustulosten mukaan oppitunnin pituus on yhteydessä keskittymiskykyyn, oppimiseen ja aktiiviseen osallistumiseen erityisesti oppitunnin suunnittelun ja rakenteen osalta. Opettajien kokemukset osoittivat, että oppitunnin sisältö on tärkein vaikuttava tekijä niin keskittymiskykyyn, oppimiseen, kuin aktiivisen osallistumisen kannalta. Tutkimuksen avulla onnistuttiin löytämään vahva yhteys oppitunnin sisältöjen, suunnittelun sekä oppitunnin pituuden välillä. Oppitunnin pituuden ollessa pidempi kuin 45 minuuttia, on opettajilla paremmat edellytykset rakentaa oppitunnista monipuolinen, sisällyttää oppituntiin toiminnallisuutta ja välttää kiireen tunnetta, joka nähtiin heikentävänä tekijänä opetuksen laadulle. Tulosten avulla oppitunnin optimaalisen pituuden voidaan todeta olevan yli 45 minuuttia, joka asettaa tämänhetkiselle tilanteelle ristiriidan, oppituntien ollessa enemmistöissä alakouluista 45 minuuttia.

Asiasanat: Optimaalinen oppitunnin pituus, aktiivinen osallistuminen, oppiminen, keskittymiskyky, opetuksen suunnittelu ja rakenne

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	1
SISÄLLYS.....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 OPPIMINEN JA AKTIIVINEN OSALLISTUMINEN.....	7
2.1 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä.....	7
2.2 Ajan ja tilan merkitys oppimisessa.....	8
2.3 Aktiivisen osallistumisen yhteys oppimiseen.....	10
2.4 Oppilaiden aktiivinen osallistuminen.....	12
3 KESKITTYMISKYKY ALAKOULUIKÄISILLÄ OPPILAILLA.....	15
3.1 Keskittymiskyvyn määritelmä.....	15
3.2 Ajan yhteys keskittymiskykyyn.....	17
3.3 Ympäristötekijät ja keskittymiskyky.....	18
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	24
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	26
4.4 Aineistonkeruumenetelmä.....	27
4.5 Aineiston analyysi.....	28
4.6 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus.....	34
5 TULOKSET.....	39
5.1 Oppitunnin pituus ja keskittymiskyky.....	39
5.2 Oppitunnin pituus ja oppiminen.....	41
5.3 Oppitunnin pituus ja aktiivinen osallistuminen.....	42
5.4 Oppitunnin optimaalinen pituus.....	43

6	POHDINTA.....	50
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	54
6.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	56
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	67

1 JOHDANTO

Ylen ja Opetushallituksen (2019) kyselyyn vastanneista opettajista yli kahdeksan kymmenestä on sitä mieltä, että oppilaiden keskittymiskyky on huonontunut selvästi viiden viime vuoden aikana. Näin ajattelevat yhtä lailla sekä alakoulujen että yläkoulujen opettajat. Yleistä huolta viime aikoina ovat herättäneet lasten haasteet pidempiaikaista keskittymistä vaativiin tehtäviin, kuten lukemiseen ja virikkeettömässä ympäristössä työskentelyyn. Tarkkaamattomuuden ja häiriöherkkyyden lisääntymisen myötä on alettu puhua ADT:stä, ”attention deficit trait”, eli tarkkaavaisuuden häiriöstä, jossa oireina ovat häiriöherkkyys, levottomuus sekä malttamattomuus (Hallowell, 2005.) Alakouluikäisten lasten keskittymiskyky on vielä rajallinen ja kehityksessä, mutta silti osassa Suomen alakouluista on 75 minuutin oppitunnit käytössä jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Olemme huolissamme siitä, miten lapset jaksavat keskittyä ja osallistua pidemmillä oppitunneilla. Huolenaiheena on myös se, miten oppituntien pituus vaikuttaa oppimiseen ja sitä kautta näkyy mahdollisesti myös valtakunnallisissa oppimistuloksissa.

Yhteiskunnalliset rakenteet ja lainsäädäntö vaikuttavat vahvasti siihen, minkä pituisia oppitunteja alakouluissa järjestetään (Peruskouluasetus, 718/1984.) Olemme havainneet opetusharjoitteluja ja sijaisuuksia tehdessämme tyytymättömyyttä ylemmän tahon päätökseen pidentää alakoulun oppituntia yli perinteisen 45 minuutin. Omien kokemustemme mukaan opettajat, jotka opettavat alakoulussa 75 minuutin oppitunteja, eivät ole tyytyväisiä niiden vaikutuksista oppilaisiin. Olemme kuulleet paljon opetusharjoitteluissa ja sijaisuuksia tehdessämme kommentteja, miten oppilaat eivät jaksakaan keskittyä 75 minuutin oppituntia ja sen myötä häiriökäyttäytymistä ilmenee tavallista enemmän. Oppituntin pituuden vaikutuksista tehty tutkimus on lähes olematonta ja erityisesti Suomessa oppituntien pituutta ei ole käsitelty tutkimuksissa juuri lainkaan. Haluamme

tehdä tutkimustiedon puutteeseen muutoksen ja saada tietoa siitä, minkä pituista oppituntia luokanopettajat pitävät oman kokemuksensa pohjalta optimaalisena alakoulussa.

Tämä tutkimus pyrkii kuvaamaan ja tulkitsemaan fenomenologishermeneuttisella tutkimusotteella luokanopettajien kokemuksia oppitunnin optimaalisesta pituudesta. Tarkoituksenamme on tarkastella luokanopettajien kokemuksia oppitunnin pituudesta erityisesti oppilaiden keskittymiskyvyn, osallistumisen ja oppimisen näkökulmasta. Uskomme oppitunnin pituudella olevan vaikutusta näihin oppilaisiin liittyviin tekijöihin, mutta tehtäväksemme jää selvittää millainen vaikutus oppitunnin pituudella on.

Aihe on ajankohtainen myös siinä mielessä, että tällä hetkellä kouluissa on opetusohjelman ylikuormitus (Salmela-Aro, 2018.) Haluamme tietää, miten opettajat kokevat oppitunnin pituuden vaikuttavan heidän työhönsä ja sitä kautta myös oppilaisiin. Miten opettajat kokevat tunnin suunnittelun ja rakenteelliset erot ajallisesti erimittaisilla oppitunneilla? Pyrimme jättämään sivuun kaikki ennalta kerätyt kokemuksemme siitä, mitä tuntemuksia opettajilla liittyy oppitunnin pituuteen ja sen vaikutuksiin. Lähdemme tutkimaan aihetta ilman ennakko-oletuksia sekä keskittymään keräämämme aineiston tarkkaan ja huolelliseen analysointiin sekä tulkintaan. Tulevissa luvuissa käsittelemme tutkimuksemme pääteemoja aiemman teorian pohjalta.

2 OPPIMINEN JA AKTIIVINEN OSALLISTUMINEN

2.1 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on erottamaton osa yksilön kasvua ihmisenä ja yhteisön hyvän elämän rakentamisesta. Oppimista voidaan luonnehtia konstruktiviseksi, itseohjautuvaksi, tilansidonlaiseksi ja yhteistoiminnalliseksi. Tutkijoilla on yhteinen näkemys siitä, että oppimiseen vaikuttavat monet tekijät. Oppimisen peruseräaateisiin kuuluu se, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja ympäröivän kulttuurin kanssa (Halinen 2017.) Nykyiset oppimisympäristöt niin koululuokassa kuin digitaalisissa ympäristöissä korostavat vahvasti sosiaalista vuorovaikutusta ja osallisuuden kokemuksia. Oppimista, asioiden ymmärtämistä ja jokaisen yksilöllistä kehitystä korostava luokkaympäristö on hyödyllinen kaikille opiskelijoille (Salmela-Aro, 2018.)

Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyvä kuvaus oppimiskäsityksestä pitää lähtökohtanaan sitä, että oppilas on aktiivinen toimija. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Optimaalisissa oppimiskokemuksissa haasteellisuus, kiinnostavuus ja taidot ovat ihanteellisessa suhteessa toisiinsa. Oppilas kokee tilanteen sopivasti haasteelliseksi, kiinnostavaksi ja tuntee, että hänellä on taitoja saavuttaa tilanteen vaa-

timukset (Salmela-Aro, 2018.) Opiskelijoiden motivaation lisääminen ja siten oppimiseen tarvittavan ajan vähentäminen on yksi tehokas tapa käyttää aikaa hyvin (Cotton, 1989.)

Oppimismotivaatio on yhteydessä oppimiseen ja kiinnostus on tärkeä osa oppimista. Oppimisen kannalta motivaatio vaikuttaa oppilaiden oppimisen suuntaan, laatuun, intensiivisyyteen ja jatkuvuuteen. Oppilaiden motivaatio antaa suunnan ja määrittelee sen, mitä he oppivat. Motivaation vaikutusta oppimisen kontekstissa ei voida ylikorostaa (Ambrose, 2010.) On tutkittu, että opettajat raportoivat vähemmän konflikteja ja enemmän läheisyyttä, kun opiskelijat olivat innostuneita opiskelusta (Salmela-Aro, 2018.) Opettajan rooli motivaation herättämisessä on merkittävä. Opettajan toiminnalla, opetuskäytännöillä sekä vuorovaikutuksella on ratkaiseva merkitys luokan ilmapiirille ja oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle (Salmela-Aro, 2018.)

2.2 Ajan ja tilan merkitys oppimisessa

Perusopetusasetus 852/1998:n 3 §:n mukaan ”alakoulussa opetukseen tulee käyttää tuntia kohden vähintään 45 minuuttia” On kuitenkin kouluille yksilöllistä, minkä pituisia oppitunteja he järjestävät peruskoulun oppilaille. Koulutuksen järjestäjä voi perusopetuslain ja asetuksen pohjalta määritellä oppituntien pituuden. Yleisin käytössä oleva oppitunnin pituus on 45 minuuttia. Perinteisen 45-minuuttisen tunnin sijasta oppitunnit kestävät pitkästi toista tuntia. Alakoulussa ne ovat vielä harvinaisia, mutta ne ovat yleistymässä (Hänninen, 2023; Opetushallitus, 2024.)

Ajankäyttö koulussa on käytännön ja tutkimuksen kannalta kriittinen aihe (Karweit, 1984.) Ajankäyttöä alakouluissa on käsitelty vuosien saatossa erilaisissa merkittävässä tutkimuksissa. Useat merkittävät tutkimukset ovat käsitelleet ajankäytön tehokkuutta sekä yksittäisen luokan, että koko koulun osalta (Karweit & Slavin, 1981.) Frederickin ja Walbergin (1994) mukaan tarvitaan lisää tietoa siitä, korreloiko oppitunnin pituus positiivisesti oppimiseen kanssa.

Suomalainen perusopetus on yleissivistävää koulutusta, ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä sekä opettaa tarpeellisia tietoja ja taitoja (Opetushallitus, 2024.) Opetukseen käytettävissä oleva aika pyritään käyttämään tehokkaasti. Opetuksen tehokkuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin opetus saavuttaa tavoitteensa ja tukee oppilaiden oppimista (Cai ym., 2009.) Kuitenkin Yair (2000) teoksessaan osoittaa, että oppitunnista on melkein puolet oppilaiden oppimisen kannalta epäolennaista ja tehotonta. Samoin Honzay (1986-87) ja Karweit (1984) saivat tutkimuksensa perusteella selville, että vain puolet tavallisesta koulupäivästä käytetään opetukseen. Loput ajasta kuluu koulunlaajuisiin ja luokan sisäisiin asioihin, jotka eivät varsinaisesti liity opetukseen. Jos opetukseen jäljellä oleva ylimääräinen aika käytetään tehotomaan opetukseen, se voi korreloida negatiivisesti oppilaiden oppimisen ja saavutusten kanssa (Karweit & Slavin, 1981.)

Aika, joka oppilaalla on käytössään opiskeluun riippuu useasta eri tekijästä (Karweit & Slavin, 1981.) Tutkimus osoittaa, että eri kouluissa ja luokkahuoneissa aika on kohdennettu ja käytetty eri tavoin ja nämä erot vaikuttavat oppilaiden suorittamiseen ja oppimiseen (Karweit & Slavin, 1981; Cotton, 1989, s.4.) Nämä erot tulevat ilmi opettajien erilaisista käytänteistä käyttäen aikaa tehokkaasti.

Opettajalla on merkittävä rooli ajankäytön suhteen, sillä hän suunnittelee oppitunnit ja on vastuussa tehokkaasta ajankäytöstä. Cottonin (1989) mukaan opet-

taja voi tehostaa ajankäyttöä usein eri tutkitusti toimivin menetelmin. Oppituntien aloitukseen ja lopetukseen tulee kiinnittää huomiota. Siirtymien ennakointi ja vähentäminen minimiin lisää aikaa varsinaiseen opetukseen. Oppilaiden sijoittaminen luokkahuoneessa on myös tärkeää oppituntien sujumiseen. Oppilaat tulee sijoittaa luokkahuoneessa niin, että opettaja ja oppilaat näkevät toisensa hyvin eri puolelta luokkahuonetta. Sama järjestely pätee nykypäivänä käytössä olevissa avoimissa opetustiloissa. Opettajalla ei välttämättä ole tarpeeksi tietotaitoa ajankäytön suhteen, joten täydennyskoulutuksella, voidaan tehostaa opettajien ajankäyttöä oppitunneilla (Cotton, 1989, s. 10.) Opettajien kouluttaminen tehokkaaseen ajan käyttöön näyttää tarjoavan käytännöllisen tavan parantaa oppimista luokkahuoneissa (Karweit, 1983.)

Koulupäivän pituutta suhteessa oppimiseen on tutkittu vain vähän, mutta tutkijat arvelevat pidemmän koulupäivän tuomien etujen häviävän oppilaiden väsymykseen ja heidän keskittymiskykynsä herpaantumiseen (Wahlberg, Niemiec & Frederick 1994.) Suomessa opetushallitukselle on kuitenkin ilmoitettu koulupäivien rauhoittuneen pitkien oppituntien ansiosta. Pidemmän oppitunnin kerrotaan luovan kiireettömyyttä opetuksen rakenteisiin. Ne selkeyttävät koulupäivien rakennetta, kun oppitunteja on vähemmän. Lisäksi pidemmät oppitunnit mahdollistavat toiminnalliset menetelmät opetuksessa (Hänninen, 2023.) Tulevaisuuden tutkimusten tulee paremmin käsitellä, mitata ja mallintaa ajan ja oppimisen suhdetta (Karweit & Slavin, 1981.)

2.3 Aktiivisen osallistumisen yhteys oppimiseen

Monitahoisemmat ja syvällisemmät kasvatustieteelliset tutkimukset ovat puolta-
neet väitettä, että ajan ja koulumenestyksen suhteen aika ei ole määrittävä tekijä
oppimiselle, vaan oppilaiden aktiivinen osallistuminen opetukseen (Smith,
2000.) Useat eri tutkimukset osoittavat, että oppilaiden aktiivisella osallistumi-
sella opetukseen on vahva, positiivinen suhde menestykseen koulumaailmassa
(Smith, 2000; Karweit & Slavin, 1981; Cotton, 1989, s. 5.) Oppilaiden koulumenes-
tys korreloi heidän aktiivisen osallistumisensa kanssa ja negatiivisesti vieraantu-
misensa kanssa opetuksesta. Yleisesti ottaen korkean koulumenestyksen saavut-
taneet oppilaat taipuivat osallistumaan oppitunneilleen enemmän kuin alhaisen
koulumenestyksen oppilaat (Yair, 2000, s. 11.) On siis vahvaa näyttöä siitä, että
aktiivinen osallistuminen on yhteydessä oppimiseen. Esimerkkinä tutkimuk-
sessa, jossa tutkittiin tehokasta lukemaan opettelu kahden alemman sosioeko-
nomisen statuksen omaavan koulun välillä, havaittiin oppilaiden aktiivinen osal-
listuminen opetukseen olevan ainoa selittävä tekijä toisen koulun paremmissa
oppimistuloksissa (Smith, 2000.)

Opetustilanteiden tulisi olla korkeasti osallistavia, sillä ne kannustavat oppilaita
uppoutumaan oppimiseen, suojaten heidän tietoisuuttaan ulkopuolisilta häi-
riöiltä ja siten maksimoida oppimismahdollisuuksien hyödyntämisen (Yair,
2000, s. 4) Mitä enemmän oppilaat saavat asiaankuuluvia ohjeita ja opetusta ja
mitä enemmän heitä osallistetaan, sitä enemmän he osallistuvat aktiivisesti ope-
tukseen ja sitä kautta oppiminen tehostuu. Osallistaminen ja laadukkaat ohjeet
myös vähentävät ulkoisten häiriötekijöiden osallisuutta opetukseen (Yair, 2000,
s.11.) Erityisesti oppilaat, jotka olivat heikommassa asemassa tai stressaantuneita
koulun ulkopuolella, hyötyivät haastavasta ja relevantista opetuksesta.

Vaikka luokkahuoneet ovat fyysisesti erossa ulkopuolisista ympäristötekijöistä,
silti ulkopuoliset häiriötekijät vaikuttavat oppilaiden opetukseen osallistumiseen
ja keskittymiseen oppitunneilla. Vuorovaikutus opetuksen ja ympäristön välillä
vaikuttaa oppilaiden oppimismahdollisuuksiin ja oppimiseen pitkässä juoksussa
(Yair, 2000, s.17.)

2.4 Oppilaiden aktiivinen osallistuminen

Oppilaiden aktiivista osallistumista tutkineet tutkijat ovat päässeet yksimielisyyteen siitä, että opiskelijoiden osallistuminen on moniulotteista (Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Dumais, 2006.) Erilaisia näkemyksiä kuitenkin löytyy osallistumisen moniulotteisten ulottuvuuksien määrästä ja tyypeistä, jotka vaihtelevat kahdesta neljään (Christenson ym., 2012.) Oppilaan osallistumista oppitunneilla voidaan määritellä fyysiseksi, sosioemotionaaliseksi ja kognitiiviseksi opetuksen tavoitteiden mukaiseksi toiminnaksi (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009.) Oppilaiden osallistuminen, riippumatta sen määritelmän erityispiirteistä, liittyy yleisesti toivottuihin akateemisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin oppimistuloksiin positiivisesti (Klem & Connell, 2004.) Niemen (2014) mukaan oppimisen avainten nähdään yhä enemmän olevan oppijassa itsessään. Erityisen tärkeiksi ovat nousseet oppimaan oppimisen taidot, eli se, miten oppilaat eri tiedonalueilla osaavat käyttää erilaisia tiedonhankinnan tapoja ja soveltaa niitä tavalla, joka tukee omaa oppimista (Niemi, 2014, s. 21.)

On saatu selville, että oppilaat käyttävät vain puolet luokkahuoneessa vietetystä ajasta aktiivisesti osallistuen opetukseen. Tutkimus osoittaa, että keskimäärin oppilaat olivat aktiivisesti osallistuneet oppitunteihinsa vain 54 prosenttia ajasta (Yair, 2000.) Toisin sanoen he osallistuivat vain noin puoleen siitä ajasta, joka oli varattu koulujen tarjoamille akateemisille opetukselle ja opiskelumahdollisuuksille, joita opettajat tarjosivat. (Yair, 2000, s.9.) Loppu ajasta kuluu siirtymiin, kurinpidollisiin toimiin tai muuhun tekemiseen, mikä ei liity varsinaiseen opetukseen (Cotton, 1989.) Vaikka osallistuminen opetukseen saattaa vaikuttaa helpolta tehtävältä, se on todellisuudessa tietynlainen saavutus, koska oppilaisiin vaikuttaa jatkuvasti koululuokan ulkopuoliset ympäristöt ja tekijät (Alexander, 1997.)

Keinoja aktiivisen osallistumisen lisäämiseksi löytyy. On olemassa nouseva interventiotietokanta, joka viittaa näyttöön perustuviin tai lupaaviin strategioihin, joita kasvattajat voivat käyttää oppilaiden osallistumisen lisäämiseksi (Christenson ym., 2012.) Ryhmän ja toiminnan organisoinnin laadukkuus, ennakoivat ja motivoivat ohjaustavat, selkeät säännöt ja odotukset sekä työskentelyn rytmitys tukevat oppilaiden vahvempaa sitoutumista koulutyöhön ja lisää tehtäväsuuntautunutta käyttäytymistä ryhmässä (Salmela-Aro, 2018.) Yairin (2000, s.11) mukaan opetusstrategiat vaikuttavat oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen. Mitä enemmän opiskelijat kokevat opetuksen olevan heille relevanttia, sitä enemmän he kokevat haastetta ja mitä suurempi akateeminen vaatimus oppilaille asetetaan, sitä enemmän oppilaat osallistuvat aktiivisesti opetukseen, ja sitä vähemmän he altistuvat ulkoisille huolenaiheille. Erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntämällä voidaan parantaa oppilaiden aktiivista osallistumista oppitunneilla.

Erilaiset opetusmenetelmät ja työtavat sitouttavat oppilaita eriasteisesti. Oppilaiden osallistuminen opetukseen vaihteli opetusmenetelmän mukaan. Korkeimmat osallistumisasteet olivat laboratoriotyössä (73,7 prosenttia), ryhmätyössä (73 prosenttia), yksilö- tai ryhmäesityksissä (66,7 prosenttia) ja keskusteluissa (63,1 prosenttia); matalimmat olivat opettajien luennoilla (54,4 prosenttia) ja televisio- tai videoesityksissä (55,9 prosenttia). Paras hyöty opetusmenetelmistä saadaan, kun hyödynnetään useita eri menetelmiä. Oppilaat oppivat yksilöllisesti eri tavoin, joten opetusmenetelmien ja työtapojen vaihtelu parantaa yleisesti aktiivista osallistumista (Yair, 2000, s. 11.)

Luokassa opetettu oppiaine vaikutti myös oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen. Matematiikka kiinnosti oppilaita eniten (62,8 prosenttia ajasta), ja sitä seurasivat luonnontieteet (56,6 prosenttia) ja lukeminen (54,3 prosenttia). Toisaalta vieraiden kielten (52,3 prosenttia), yhteiskuntatieteiden (48,3 prosenttia) ja englannin kielen (48,0 prosenttia) opetukset kiinnittivät oppilaiden huomion vähiten (Yair, 2000.) Hännisen (2023) mukaan ajankäytön näkökulmasta 75-minuuttinen

oppitunti sopii joihinkin oppiaineisiin paremmin kuin toisiin. Taito- ja taideaineet tarvitsevat Hännisen (2023) mukaan yleisesti pidemmät tunnit kuin lukuaineet.

Hypoteesi siitä, että opiskelijoiden osallistuminen olisi merkittävässä yhteydessä ryhmän kokoon, on saanut tukea useissa tutkimuksissa. Pienemmissä ryhmissä oppilaat osallistuivat aktiivisemmin opetukseen. Erityisesti oppimisvaikeuksia omaavilla oppilailla oli matalampi osallistumisen taso suuremmissa oppilasryhmissä. Esimerkkinä tutkimuksessa saatiin selville, että ala-asteen 30 minuutin oppitunnin aikana pienemmissä kahdeksan oppilaan ryhmissä oppilaat viettivät arviolta 11 lisäminuuttia enemmän osallistuen aktiivisesti opetukseen verrattuna täyden ryhmäkoon oppitunteihin (Steinbrenner & Watson, 2015.) Oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen vaikuttavat siis lukuisat eri tekijät.

3 KESKITTYMISKYKY ALAKOULUIKÄISILLÄ OPPILAILLA

3.1 Keskittymiskyvyn määritelmä

Alakouluikäisen oppilaan keskittymiskyky sisältää temporaalisen ulottuvuuden ja on merkittävä tekijä oppimisen kannalta, joten sen merkityksellisyys on oleellinen myös tässä tutkimuksessa. Keskittymiskyky tarkoittaa kykyä keskittyä sekä ylläpitää huomiota tiettyyn tehtävään, aktiviteettiin tai ajatukseen tietyn ajanjakson ajan. Se on kognitiivinen taito, joka mahdollistaa yksilön keskittymisen olennaisiin asioihin ja estää sisäisten- ja ulkoisten häiriötekijöiden syntymistä. Torkel Klingbergin kirjassa (2009) esitetään keskittymiskyvyn olevan kuin taskulamppu, joka voidaan pimeässä kohdistaa tiettyyn paikkaan, joka halutaan valaista. Tällä tarkoitetaan huomion suuntaamista sinne, missä tapahtuu keskittymistä vaativa asia (Klingberg, 2009, s.20.) Keskittyminen ei kuitenkaan aina ole yhtä helppoa kuin taskulampulla osoittaminen, sillä lapsi kohtaa koulussa paljon sisäisiä- ja ulkoisia häiriötekijöitä. Sisäiset häiriötekijät voivat olla esimerkiksi harhailevia ajatuksia, joita vastaan oppilas joutuu taistelemaan. Sisäisiä häiriötekijöitä ei voida pakottaa pois aivoista, mutta keskittymiskyvyn kehittyessä, lapsi oppii sietämään häiriötekijöitä paremmin ja siten keskittämään huomionsa takaisin vaadittuun tehtävään. Ulkoisia häiriötekijöitä kokee jokainen oppilas, sillä luokkahuoneessa on aina joitakin visuaalisia- tai auditiivisia ärsykeitä. Ulkoiset häiriötekijät aiheuttavat oppilaan aivoille informaatiotulvan, kun samaan aikaan opetuksen kanssa aivoihin saattaa tulla tietoa esimerkiksi auditiivisesti koulukaverin kertomuksista ja visuaalisesti ulkona ikkunasta näkyvistä linnuista. Klingbergin (2009) kirjassa kuvataan keskittymiskyvyn olevan kuin seula, jolla seulotaan informaatiotulvasta oleelliset asiat aivoihin ja epäolennaiset asiat pois aivoista (Klingberg, 2009, s.20.)

Informaatiotulvaan oman osansa tuo myös teknologia. Älylaitteiden yleistynyt sekä räjähdysmäisesti kasvanut käyttö, luo oppilaiden elämään tilanteen, jossa informaation määrä ei tunne rajoja (Niemi, 2014, s. 17.) Älylaitteiden luoma ympäristö sisältää rajattomasti tietoa, kuten erilaiset hakupalvelut, sähköiset tietovarannot ja arkistot. Oppiminen on väijäämättä muuttunut viime vuosikymmenestä digitaalisemmaksi ja oppijan tulee ohjata ja hallita omaa oppimistaan, jotta informaatiotulva ei aiheuta tiedon liiallista kasautumista (Niemi, 2014, s. 19.) Ohjaaminen ja hallinta omasta toiminnasta on keskeinen tekijä älylaitteiden käytössä. Älylaitteet ovat yksi ulkoinen häiriötekijä, joka vaikuttaa oppilaan keskittymiskykyyn sisäisen häiriötekijän tavoin; oppilas saattaa oppitunnin aikana miettiä, montako Snapchat ilmoitusta tai Instagram tykkäystä puhelimeen on tullut. Tällaisia ärsykyksiä vastaan oppilaan keskittymiskyky joutuu koetukselle, jolloin tämän tulee osata ohjata omaa toimintaansa. Lisäksi oppilaan tulee hallita itseohjautuvuutta ja motivaatiota oppimiseen liittyen, sillä älylaite ja sen sisältämät houkutukset saattavat muuten estää mielenkiinnon syntymisen opittavaa asiaa kohtaan (Nevgi, Virtanen & Niemi, 2006, s. 937-947.)

Keskittymiskyky ei ole synnynnäinen taito, vaan se kehittyy oppilaan kasvaessa ja tottuessa oppitunteihin. Keskittyminen sekä työskentely sisäisten- ja ulkoisten häiriötekijöiden keskellä kehittää oppilaan keskittymiskykyä (Rechtschaffen, 2017, s.103.) Keskittymiskykyä harjoitettaessa täytyy kuitenkin olla armollinen, sillä alkuun oppilas saattaa pystyä keskittymään tiettyyn asiaan vain neljänneksen annetusta ajasta. Sisukkaalla harjoittelulla ja asiaan omistautumisella voidaan kuitenkin saavuttaa keskittymiskyky, jossa oppilas keskittyy annettuun tehtävään vähintään 75% annetusta ajasta (Rechtschaffen, 2017, s.51.) Kyseiset luvut havainnollistavat hyvin, miten vaativasta taidosta on keskittymiskyvyn kohdalla kyse. Oppilaiden keskittymiskyky on vaikutuksessa heidän omaan, mutta myös muiden oppimiseen, sillä keskittymisen herpaantuessa oppilailla on taipumus häiriköidä myös muiden oppilaiden keskittymistä (Rechtschaffen, 2017, s. 103.) Tämä nostaa oppilaiden keskittymiskyvyn merkitystä entisestään, sillä oppitunnin häiriköinti vaikuttaa koko luokan oppimisympäristöön negatiivisesti.

3.2 Ajan yhteys keskittymiskykyyn

Ihmisen keskittymiskyky on rajallinen, eikä kukaan pysty ylläpitämään keskittymistä loputtomasti. Tästä johtuen, pitää kaikessa keskittymistä vaativassa toiminnassa ottaa huomioon aika, jonka ihminen pystyy tekemään annettua tehtävää keskittyneesti. Koulussa tämä aikamääre on nimetty oppitunniksi, mutta sama periaate pätee koulumaailman ulkopuolella, kun työntekijöille määritetään työaika. Oppitunnin tai työajan pituuden määrittämisen tarkoituksena on ylläpitää keskittymistä, joka edesauttaa tehokkuutta ja laatua.

Paula Morainen kirjassa (2015) kerrotaan toiminnanohjaukseen liittyvästä kokeilusta, jossa oppilas kokeilee uudenlaista työskentelytapaa ja aikataulutusta läksyjen teossa. Kokeilu on loistava esimerkki siitä, miten aika on yhteydessä keskittymiskykyyn ja siten tehokkuuteen sekä laadukkuuteen. Kokeilun oppilaalla on ollut vaikeuksia kotitehtävien tekemisessä, koska hän ei pysty kohdistamaan tarkkaavaisuutta tehtäviin riittävän pitkään, jotta ehtisi tehdä niitä ennen kuin keskittyminen herpaantuu. Toiminnanohjaus kokeilussa oppilaalle laaditaan suunnitelma, jossa tämä työskentelee 10 minuuttia, jonka jälkeen sallitaan kahdesta kolmeen minuuttia kestävä tauko. Jokaisen tauon jälkeen oppilas tekee uuden "tarkkaavaisuuspäätöksen", joka tarkoittaa, että hän päättää keskittyä tehtäviin uuden 10 minuutin ajanjakson. Samalla kaavalla edetään, kunnes tehtävät ovat tehty. Kokeilun tuloksena oppilas pystyi keskittymään 40–50 minuuttia tunnista, kun aikaisemmin hän keskittyi 10 minuuttia ja käytti lopun ajan pakottaamaan itsensä keskittymään (Moraine, 2015, s.70.) Esimerkki havainnollistaa ajan ja keskittymisen yhteyttä, mutta on tärkeää tiedostaa, että kyseisessä kokeilussa tavoitteena oli saada oppilas tekemään annetut kotitehtävät tehokkaasti, eikä tapahtuma siksi toimi esimerkkinä kaikkeen koulussa keskittymiskykyä vaativaan

toimintaan. Peruskoulussa oppitunti ilman välituntia kestää yleisimmin 45 minuuttia (Opettajien ammattiliitto, 2023), joka voi sisältää kirjallisten tehtävien tekemistä, opettajälähtöistä opetusta, lukemista tai suullisia tehtäviä. Oppituntien luonne koostuu useista erilaisista toimista, joten oppilaan ei tarvitse kohdistaa tarkkaavaisuutta samaan asiaan kokonaista oppituntia. Opetusta suunniteltaessa onkin hyvä muistaa, että oppilaiden keskittyminen vaatii yksilöstä riippuen eri määrän vaihtelevuutta, jotta oppilas saa mahdollisuuden tehdä uusia “tarkkaavaisuuspäätöksiä” (Moraine, 2015, s.69.) Morainen (2015) “tarkkaavaisuuspäätökset” toimivat esimerkissä tarkentamaan oppilaan keskittymistä 10 minuutin ajaksi, mutta jossain vaiheessa oppilas tarvitsee pidemmän tauon. Tämän vuoksi kouluissa oppilaat pääsevät oppituntien välissä välitunnille, jonka tarkoitus on virkistää oppilaita. Ilman välitunteja eivät oppilaat jaksaisi keskittyä oppitunneilla (Özkali, 2020, s.122.)

3.3 Ympäristötekijät ja keskittymiskyky

Keskittyminen vaatii oppilaalta kehityksen vaiheen, jossa kognitiiviset taidot mahdollistavat keskittymisen, jonka lisäksi oppilas voi harjoittaa omaa keskittymiskykyään, mutta myös ympäristöllä on vaikutusta oppilaiden keskittymiseen. Ympäristötekijät, jotka vaikuttavat keskittymiseen ovat fyysisiä ja sosiaalisia. Esimerkiksi luokkatilat ovat fyysisiä tekijöitä, kun taas luokkatoverit vaikuttavat keskittymiseen sosiaalisesti. Käymme seuraavaksi läpi fyysisiä ympäristötekijöitä, jotta lukija saa selkeän kuvan siitä, miten koulu fyysisenä tilana vaikuttaa oppilaiden keskittymiskykyyn.

Opetustila on paikka, jossa oppilaat suorittavat oppimistyötä, eli esimerkiksi kuuntelevat opetusta ja tekevät erilaisia suullisia- sekä kirjallisia tehtäviä. Kirjassa Hyvä Koulu (2006), kerrotaan opetustilan akustiikan vaikuttavan siihen,

millaisena oppilaat tilan kokevat, sillä kaikuisat opetustilat saatetaan kokea rauhattomiksi, joka puolestaan voi vaikuttaa oppilaiden keskittymiseen negatiivisesti. Akustisesti huonosti suunnitellut opetustilat saattavat siten aiheuttaa häiritsevää toimintaa (Perkiö-Mäkelä, Nevala & Laine, 2006, s.68.) Opetustilan akustiikan ohella myös sillä on merkitystä, millaisessa asennossa oppilaat opetustilanteessa ovat. Keskittymiskyvyn kannalta oppilaan on erityisen tärkeää löytää asento, jossa tämä pystyy tiedostamaan olevansa opetustilanteessa. Oppilaille määrätty istumapaikat saattavat saada oppilaat rutinoitumaan siihen, että kun he istuvat omille paikoilleen, se on merkki oppimistilanteen alkamisesta. Väite perustuu Barkerin (1968) näkemykseen siitä, että tilaan sijoitetut tuolit edesauttavat istumista ja Rechtschaffenin (2017) näkemykseen, jonka mukaan paras keskittymiskykyä edistävä asento on istua (Barker, 1968, s.29-30; Rechtschaffen, 2017, s.51.) Ei voida kuitenkaan täysin yleistää, mikä olisi paras keskittymiskykyä edistävä asento, sillä siihen vaikuttavat yksilölliset fysiologiset ominaisuudet. Toisaalta nykyhetkessä on tutkittu paljon vapaampia opiskelutiloja, kuten avoimia luokkahuoneita. Peterson ja Hittie (2010) esittivät tutkimuksessaan, että mahdollisuudet vaihdella omaa istumapaikkaa ja vaikuttaa omaan työskentelypaikkaan toimivat keskittymiskykyä edistävästi. Keskittymiseen edistävästi vaikuttivat tutkimuksen mukaan myös sohvaryhmät tai tuolit, joiden avulla voi liikkua. Yhdistävänä tekijänä niin Bakerin (1968), Rechtschaffenin (2017) kuin Peterson & Hittien (2010) näkemyksissä oli istumapaikka. Istumapaikan ei tarvitse olla aina sama tai istumajärjestykseen määrätty, mutta istuma-asento on keskittymisen kannalta oleellinen.

Akustiikan ja asennon ollessa kunnossa, tulee keskittymisen turvaamiseksi opetustilan olla myös esteettinen. Hyvä esteettinen oppimisympäristö tukee oppilaiden positiivista kokemusta oppimisesta, sillä kauniissa ympäristössä oppilas kokee asiat yleisesti positiivisemmin, kuin karussa ympäristössä (Perkiö-Mäkelä, Nevala & Laine, 2006, s.600.) Oppimisympäristön tarkoitus on tukea sen aikaista kehitysvaihetta, joka lapsella on menossa, eli esimerkiksi alakoulun alkuvaiheessa ympäristön tulisi tukea oppilaan kognitiivista kehitystä (Paalasmaa, 2011,

s.137.) Lapsen kognitiivista kehitystä tukeva oppimisympäristö edesauttaa keskittymiskykyä, sillä tällaisessa ympäristössä lapsen kohdistuva informaatio-tulva on oppimiseen liittyvää, eivätkä ajatukset harhaile ympäristön vuoksi pois oppimiseen liittyvistä asioista (Klingberg, 2009, s.20.) Oppimisympäristön esteettisyys tulee rakentaa juuri oppimisen näkökulmasta, sillä jos ympäristöstä luodaan mielekäs sekä kaunis käyttäen erilaisia visuaalisia ärsykejä, on olemassa riski, että oppilaan keskittyminen herpaantuu niiden ihailuun oppimisen sijaan. Esimerkkinä oppimisen kannalta esteettisestä oppimisympäristöstä toimii aistiystävällinen luokkatila, jonka suunnittelemassa luokkahuoneessa on käytössä kokolattiamatto sekä akustiikkalevyt, joiden tarkoitus on vähentää ääniärsykejä. Lisäksi luokkatila sisältää tarkoin harkittuja muotoja, valaistusta ja värejä, joiden tarkoituksena on luoda levollinen ja keskittymistä tukeva ympäristö (Sjööröos, 2018.) Toisena esimerkkinä voidaan nostaa esiin Leinosen ja Mäkelän (2022) kirjassa esiintyvä malli, jossa painotetaan hyvästä oppimisympäristöstä löytyviä tarjoumia, eli oppimistilasta löytyviä toiminnan mahdollisuuksia (Leinonen & Mäkelä, 2022.) Tässä mallissa on painotettu, että oppimisessa sekä opetuksessa on oltava tilaa ja vapaus keskeneräisyydelle. Leinonen ja Mäkelä (2022) kertovat teoksessaan, että edellä mainitun vapauden lisäksi oppimistilassa tulisi huomioida myös oman tilan ja rauhan roolia. Tämän tutkimuksen ilmiön kannalta oleellista oppimisympäristössä on keskittymiskyvyn mahdollisuus, jolloin huomionarvoista toimivalle ympäristölle on erityisesti oma tila ja rauha, jolla mahdolliset ärsykkeet ja häiriötekijät saadaan minimoitua.

Seuraavaksi esittelemme sosiaalisia ympäristötekijöitä, jotka ovat vaikutuksessa koulunkäyntiin ja keskittymiskykyyn. Ylen ja Opettajien ammattiliiton tutkimuksen (2019) perusteella opettajat kokevat, että suuret luokkakoot alentavat oppilaiden keskittymiskykyä. Suuret luokkakoot tarkoittavat enemmän oppilaita, jonka johdosta opettajalla on enemmän yksilöitä, jotka tulisi saada keskittymään oppitunneilla. Keskittymisen herpaantuessa oppilailla voi olla taipumus häiriköidä muitakin oppilaita, joten suuren luokkakoon omaavissa ryhmissä, ulkoisten häiriötekijöiden mahdollisuus kasvaa (Rechtschaffen, 2017, s.103.) Suuri

luokkakoko aiheuttaa fyysisiä ympäristötekijöitä, kuten auditiivisia ärsykejä. Tämän huomioiden, ovat Mealings, Demuth, Dillon sekä Buchholz (2015) päätyneet lopputulokseen, jossa pieni oppimistila parantaa oppimista, koska auditiiviset ärsykkeet ovat vähäisempiä. Mealings ja muut tutkijat (2015) eivät kuitenkaan ota kantaa luokkakokoon, vaan puhuvat nimenomaisesti oppimisympäristöstä. Voidaan ajatella, että suuri luokkakoko on sosiaalisena ympäristötekijänä keskittymiskyvylle hankala, jos kaikki oppilaat ovat auditiivisten ärsykkeiden kanssa samassa tilassa.

Luokkakoko, eli luokkatoverien määrä on yksi vaikuttava asia keskittymiskyvyssä, mutta luokkatoverien merkitys keskittymiseen on muutakin kuin ulkoisten häiriötekijöiden määrä. Ryhmänormit säätelevät yksilön toimintaa sekä sitä, millainen käytös katsotaan hyväksytyksi ja millaista ei (Salmivalli, 2005, s.130.) Toisin sanoen voidaan todeta, että ryhmässä, jossa keskittyminen nähdään tärkeänä, on oppilailla sosiaalisen paineen vuoksi suurempi kynnys aiheuttaa keskittymistä häiritsevää toimintaa. Tämän teorian nojalla opettajan tulisi työstää luokasta sellainen, jossa arvostetaan keskittymistä tukevaa ilmapiiriä, koska siten ryhmänormit tukisivat yksilöitä keskittymään. Opettajan keinoja tällaisen ilmapiirin luomiselle ovat Saloviitan (2007) mukaan oppilaiden itsehallinnan ja sosiaalisten taitojen korostaminen (Saloviita, 2007, s.20-21.) Nämä taidot ovat keskittymistä tukevalle ilmapiirille parempi vaihtoehto, kuin rangaistuksilla ja pelotellulla saavutettu hiljaisuus, sillä itsehallinnan ja sosiaalisten taitojen avulla oppilas tuntee itse hallitsevansa tilannetta ja huomaa työrauhan auttavan oppimisessa (Saloviita, 2007, s.20-21.)

Fyysiset ympäristötekijät ja aika ovat sidoksissa toisiinsa keskittymiskyvyn näkökulmasta. Keskittymiskykyä edistävä fyysinen ympäristö on edellä mainittujen perustelujen mukaisesti ainakin istumisen mahdollistava sekä informaatiotulvalta suojeleva. Aika on yhteydessä näihin kahteen elementtiin niiden toimivuuden kannalta, sillä ajan kasvaessa myös keskittymiskykyyn vaikuttavat ympäristötekijät muuttuvat.

Oppimisympäristö on tilana suunniteltu oppitunnin aikana käytettäväksi, joten ympäristöä rakennettaessa on tiedostettu tilassa vietettävän ajan olevan oppitunnin mittainen. Oppitunnin pituus ainakin osittain määrittää sen, millainen fyysinen ympäristö on keskittymiskyvyn kannalta toimiva. Oppitunnin pituuden kasvaessa, oppilaan keskittymiskyvyn ylläpitäminen hankaloituu, jolloin hän tarvitsee ympäristöltä lisää tukea keskittymiskyvyn ylläpitämiseen. Erityisen tärkeä fyysinen ympäristötekijä oppitunnin pituuden kasvaessa, on riittävä yksityisyys ja rauha, joka mahdollistaa oppilaan keskittymiskyvyn silloin, kun muilla oppilailla keskittymiskyky alkaa heikentyä (Peterson & Hittie, 2010.) Ilman omaa tilaa, kaikki oppilaat altistuvat ensimmäisenä keskittymiskyvyn menettäneen oppilaan tuottamille ärsykkeille. Oman tilan lisäksi, ajan ja fyysisten ympäristötekijöiden yhteys vaikuttaa myös istumapaikkaan. Oppitunnin pituuden kasvaessa oppilaiden paikallaan pysymisen haasteet nousevat esiin, jolloin mahdollisuus liikkua tai vaihtaa omaa työskentelypaikkaa saattaa edesauttaa keskittymiskykyä. Tämä on huomioitu avoimien luokkatilojen suunnittelussa, joissa on tarjolla enemmän istumapaikka vaihtoehtoja, joita Peterson & Hittie (2010) pitivät keskittymiskykyä edistävänä asiana.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkä pituinen oppitunti olisi opettajien kokemusten perusteella optimaalinen kestoltaan. Optimaalisella kestolla tarkoitetaan sellaista aikamäärettä, joka palvelee parhaiten oppimista, oppilaiden keskittymiskykyä ja aktiivista osallistumista. Toisin sanoen haluamme selvittää, minkä pituisella oppitunnilla oppilaiden keskittymiskyky riittää aktiiviseen osallistumiseen ja siten oppimiseen. Yleisimmin alakouluissa on käytössä 45 minuutin oppitunnit, mutta joissakin kouluissa, kuten esimerkiksi Jyväskylän normaalikoululla, on käytössä 75 minuutin oppitunnit. Oppituntien kestoa alakouluikäisten oppilaiden kannalta ei ole juurikaan tutkittu, joten tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoutta aiheesta.

Tutkimuskysymykset suunniteltiin antamaan tietoa siihen, mitä tutkimuksella yritetään selvittää. Tutkimuskysymykset valikoituivat seuraavasti:

1. Miten oppitunnin kesto vaikuttaa oppilaiden keskittymiskykyyn, aktiiviseen osallistumiseen ja oppimiseen?
2. Minkä pituinen oppitunti on optimaalinen tukemaan oppilaiden keskittymistä, oppimista ja aktiivista osallistumista?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia, tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisuuden kuvaaminen ottaen samalla huomioon sen moninaisuus. Tutkittavaa ilmiötä pyritään tutkimaan ja kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, s.152.) Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, sillä koemme sen tuottavan syvempää ymmärrystä ja tietoa opettajien näkemyksistä ajankäyttöön liittyvistä tekijöistä opitunneilla.

Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tuottaa yksityiskohtaista ja tarkkaa aineistoa. Aineisto perustuu tutkittavien omiin kokemuksiin ja kertomuksiin ja on näin ollen deskriptiivisempää, kuin määrällisessä tutkimuksessa tuotettu aineisto (Taylor & Bogdan, 1997.) Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monenlaiset tarkastelut mahdolliseksi (Alasuutari, 2011.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä ns. teoreettisia viitekehyksiä siinä merkityksessä, että tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin tietoisesti jokin kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli. Sellaista menettelyä pidetään esteenä pyrittäessä tiedostamaan toisen ”alkuperäistä kokemuksen maailmaa” (Laine, 2010, s.35.) Jätimme teoreettiset mallit haastattelujen ulkopuolelle ja pyrimme keskittymään täysin autenttisesti haastateltavien kokemuksiin.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla alakoulun opettajilta, joilla on kokemusta sekä lyhyempien 45 minuutin oppituntien, kuin myös pidempien oppituntien pitämisestä. Pohdimme myös oppilaiden haastattelemista, mutta tutustuimme tarkemmin lapsen kognitiivisiin kehitysvaiheisiin ja havaitsimme, että ala-aste ikäiset lapset eivät vielä kykene yhtä sujuvaan itsereflektioon, kuin aikuiset. Uskomme, että saamme enemmän validia aineistoa keskittymällä opettajien näkemyksiin.

Tutkimuksessa on havaittavissa fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine, 2010, s.28.) Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa. Aineiston pohjautuessa tutkittavien omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja heidän kokemaansa todellisuuteen, on tutkijan osattava asettua haastateltavan asemaan (Taylor & Bogdan, 1997.) Haastattelijan tulee ymmärtää haastateltavaa, mutta myös vastavuoroisesti ulkopuolisen ihmisen tulee ymmärtää tutkijan laatimaa tutkimusraporttia (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Pyrimme parhaamme mukaan eläytymään ja identifioitumaan haastattelemiimme henkilöihin, jotta ymmärtäisimme heidän kokemuksiaan.

Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavien koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. Haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi, ei-reflektiivisesti omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä ja toisella tasolla tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä (Laine, 2010, s.32.) Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle. Tämä luo perustan ymmärtää yleisemmin toisia ja myös tulkita heidän kokemuksiaan ja ilmaisujaan (Laine, 2010, s. 33.)

Laadullisina tutkijoina jätimme omat näkökulmamme syrjään ja keskityimme täysin tutkittavien näkemyksiin. Emme ottaneet mitään itsestäänselvyyttenä vaan suhtauduimme asioihin niin kuin kuulisimme ne ensimmäistä kertaa. Jälkeenpäin tarkasteltuna onnistuimme tässä prosessissa hyvin. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998) tutkija ei voi kuitenkaan käsitellä tutkittavaa ilmiötä ilman taustalla vaikuttavia ennakkokäsityksiä. Ymmärrämme myös siis sen, että omat ennakkokäsitykset olivat jollain tasolla vaikuttamassa tutkimuksen eri vaiheissa.

Reflektiivisyydellä pyritään takaamaan se, että on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Mitä paremmin omat ihmiskäsitykset ja ennakkoluulot tunnistaa, sitä parempi mahdollisuus on tarkkailla niiden mahdollista vaikutusta tulkintoihin (Laine, 2010, s. 34.) Tutkijoina pyrimme olemaan itsekriittisiä ja kyseenalaistamaan omia tulkintojamme koko tutkimusprosessin ajan.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui viisi Keski-Suomen alueen luokanopettajaa, joista kaikilla oli kokemusta sekä lyhyemmistä (45 min), että pidemmistä oppitunneista (75 min- 90 min.) Tällä tavoin pyrimme saamaan mahdollisimman kattavan aineiston, jonka koostumuksessa on kokemuksia molemmista vaihtoehdoista. Haastateltavat valikoituivat kahdella kriteerillä, jotka olivat: 1) opettaa vuosiluokilla 1.-6. ja 2) opettaa oppitunteja, jotka ovat kestoltaan yli 45min. Kohdan kaksi kriteerin tuli täytyä vain osalta haastateltavista, koska halusimme aineistoa niin lyhyempiä, kuin pidempiä oppitunteja opettavilta opettajilta. Lopulta kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat omasivat kokemusta sekä 45 minuutin, että sitä pidempien oppituntien läpiviennistä.

Kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat opettivat haastatteluhetkellä alakoulussa, eli vuosiluokilla 1.-6. Sukupuolella ei ollut vaikutusta tutkimukseen osallistumiseen, vaan haastattelukutsu lähetettiin satunnaisille opettajille, jotka täyttivät edellä mainitut kriteerit. Lopulta haastatteluihin osallistui opettajia neljästä eri koulusta, joten koulukohtaiset tavat ja rutiinit eivät vaikuta aineistoon.

4.4 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluilla, jotka toteutettiin maaliskuu- ja huhtikuun 2024 aikana. Kaikki haastattelut toteutettiin kasvotusten. Haastattelut toteutettiin kouluympäristössä luokanopettajien omalla työpaikalla. Yleensä laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineisto kootaan haastattelemalla toisia ihmisiä, sillä haastattelu on fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen mukaan laaja-alaisin keino selvittää tutkittavien kokemuksia (Laine, 2018, s. 39.) Joustavuus oli yksi motiiveista kerätä aineisto juuri teemahaastatteluilla. Teemahaastatteluissa voidaan tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastauksiin perustuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Jäsenselimme haastattelun teemat sekä alustavat kysymykset etukäteen, mutta kysymysten järjestys vaihteli haastateltavien kohdalla. Alustavat teemat mahdollistivat olennaisen tiedon keräämisen ja vastauksien löytämisen tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti jatkokysymysten ja syventävien kysymysten esittämisen haastattelun edetessä. Kattava perehtyminen tutkimusaiheeseen etukäteen antoi mahdollisuuden esittää tärkeitä jatkokysymyksiä haastattelun edetessä.

Teemahaastattelujen avulla pyrimme mahdollisimman hyvin ymmärtämään haastateltavaa ja sitä kautta analysoimaan heidän näkemyksiään. Aiheesta ei ole tehty aiempaa tutkimusta, ja koemme, että teemahaastatteluja tutkimusmenetelmänä käyttäen saamme luotua uutta tärkeää tietoa liittyen oppituntien ajankäyttöön ja sen vaikutuksiin oppilaiden oppimiseen, aktiiviseen osallistumiseen ja keskittymiskykyyn. Teemahaastattelun teemat tulisi perustua tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2002.) Aiemman teoria- ja tutkimustiedon puuttuminen aiheesta asetti meidät asemaan, jossa joudumme pohtimaan teemahaastattelujen teemat tutkimusongelman pohjalta. Haastatteluun perustuvaa tutkimusta on kritisoitu, mutta pääasiassa ongelmat ovat ratkaistavissa riittävällä haastattelijoiden koulutuksella ja kokemuksen tuomalla näkemyksellä (Tuomi &

Sarajärvi, 2002.) Pyrimmekin valitsemaan haastateltavat niin, että kokemus opetustyöstä ja erityisesti eri pituisten oppituntien opettamisesta olisi mahdollisimman kattavaa.

4.5 Aineiston analyysi

Lähdimme analysoimaan aineistoa Tuomen ja Sarajärven (2018) laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.93.) Vähäinen teoria tutkittavasta aiheesta ohjasi meidät analysoimaan aineistoa pääasiassa aineistolähtöisesti.

Aineistolähtöisen analyysin avulla tutkimusaineistosta luodaan teoreettinen kokonaisuus, joka mahdollistaa aineiston tulkinnan, tarkastelun ja johtopäätösten tekemisen. Se keskittyy aineiston merkitysten selvittämiseen, joita pyritään kuvaamaan sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoria rakennetaan aineiston pohjalta, jolloin erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat viitekehyksinä aineistoa ja ilmiötä tulkittaessa (Eskola, 2010, Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.99.) Aineistolähtöisesti tutkimusta tehtäessä tutkimuksen pääpaino on siis aineistossa, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja teoria rakennetaan aineisto lähtökohtana. Tällöin voidaan puhua induktiivisuudesta, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta, 1998, s.83.) Täysin puhdasta induktiivista analyysia on tosin mahdotonta toteuttaa, sillä tutkija ei pysty kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ilman ennakkokäsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2002) ovat sitä mieltä, ettei puhdasta induktiivista päättelyä ole mahdollista toteuttaa. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan absoluuttisesti aineistolähtöistä tutkimusta on vaikea toteuttaa jo siksi, että havainnot ovat yleisesti hyväksytyyn ajatuksen mukaan teoriapitoisia. Tutkimuksemme ei ole absoluuttisesti aineistolähtöinen, sillä tutkimuksemme pää-

teemat ovat valittu tutkimusta koskevan aiemman teorian pohjalta. Aktiivinen osallistuminen, keskittymiskyky ja oppiminen valikoituivat tarkasteltaviksi teemoiksi, sillä koimme niiden olevan merkityksellisiä oppilaiden kannalta. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan ei siis ole olemassa objektiivisia havaintoja, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. Pyrimme kuitenkin tutkijoina jättämään parhaamme mukaan ennakkokäsityksemme ja aiemman teorian taaksemme aineistoa analysoidessa. Vaikka täysin puhdasta induktiivista päättelyä ei ole mahdollista toteuttaa, pidämme sen kuitenkin päämääränä aineiston analyysivaiheessa.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, s.126) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa on varauduttava siihen, että tutkimuskysymykset voivat muuttua tutkimuksen edetessä. Olimme varautuneet siihen, että vielä analyysivaiheessa joudumme muokkaamaan alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä ja teoriaosuutta. Analyysivaiheessa teoriaa ja tutkimuskysymyksiä hiottiin vielä paremmin vastaamaan tutkimuksen tarkoitusta.

Etenimme analyysivaiheessa tyypillisten laadullisen sisällönanalyysin vaiheiden mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aloitimme litteroimalla keväällä 2024 kerätyn aineiston. Kuuntelimme ja litteroimme aineiston. Litteroinnin jälkeen aineisto värikoodattiin haastattelu- ja tutkimuskysymysten teemojen mukaisesti. Aineistosta värikoodattiin seuraavat tutkimuksen kannalta olennaiset teemat: keskittymiskyky, aktiivinen osallistuminen, oppiminen, ympäristötekijät, oppitunnin optimaalinen kesto sekä tunnin rakenteelliset asiat. Samalla litteroitu aineisto luettiin useaan otteeseen ja siitä etsittiin merkityskokonaisuuksia. Värikoodattu aineisto pelkistettiin niin, että kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto karsittiin pois. Aineisto pyritään pelkistämään ilmiötä kuvaaviksi esimerkeiksi ja näytteiksi, havainnoiksi, joilla on yhteisiä piirteitä, ja joihin pätevät samat säännöt (Alasuutari, 2011.) Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla

tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s.110-111.) Tutkimuskysymykset ohjasivat aineiston pelkistämistä, jotta tutkimuksen kannalta olennainen tieto säilytettäisiin. Informaatio tiivistyi ja helpotti seuraavaa vaihetta, joka oli ryhmittely.

Seuraavassa vaiheessa vastaukset ryhmiteltiin, eli yhdistimme teemoittain samalla värillä koodatut vastaukset. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi tarkasti ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.113.) Muodostimme alaluokkia yhdistämällä samaa teemaa käsitteleviä ilmauksia yhteen. Ryhmittelyä jatkaessa näiden alaluokkien pohjalta muodostui vielä pääluokkia. Yhdistelyprosessin avulla pyritään löytämään luokkien välille säännönmukaisuuksia sekä samankaltaisuuksia poikkeavuuksien lisäksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.110.)

Taulukko 1 - Kokemukset oppitunnin pituuden ja keskittymiskyvyn yhteydestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
<p>“Kun saadaan orientoituttua itsemme siihen työntekoon niin kyllä se siinä niinku alkuvaiheessa se paras keskittymiskyky on.” (O2)</p> <p>“Ja sitten oppilaan ikä tietysti vaikuttaa mutta sanotaan ystävistä yhteentoista on se paras hetki sille oppimiselle.” (O4)</p> <p>“Aloitetaan palkitsevalla tehtävällä ja kun oppilas uupuu, häntä voidaan puskea ja tsempata jaksamaan keskittyä vielä tietty aika.” (O2)</p>	<p>Keskittymiskyky on parhaimmillaan oppitunnin tai koulupäivän alkuvaiheessa.</p>	<p>Oppitunnin tai koulupäivän vaihe</p>	<p>Keskittymiskyky</p>

Taulukosta 1 on nähtävillä analyysiprosessin ryhmittely keskittymiskykyä koskevien löydösten osalta. Kyseessä on pieni otos ryhmittelystä, mutta kaikki värikoodatut teemat käsiteltiin samaa kaavaa toteuttamalla.

Ryhmittely mahdollisti aineiston tarkastelun siten, että kaikkien haastateltavien teemakohtaiset vastaukset saatiin samaan taulukkoon vertailtaviksi. Oivaltimme ryhmittelyn olevan tulosten muodostamisen kannalta välttämätöntä, sillä tekstimuodossa olevia haastatteluja lukemalla oli mahdotonta havaita, mitä yhtenäistä tai eroavaa vastaukset sisältävät.

Yhtäläisyyksien ja erinäisyyksien lisäksi ryhmittelystä oli valtava apu tulosten kokoamisessa. Tiedostimme optimaalisen oppitunnin olevan monesta muuttujasta koostuva käsite, jonka muodostaminen vaatii tarkkaa analysointia sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä. Ryhmittelyn avulla pystyimme muodostamaan aineistosta analyysitaulukon, josta lopulta muodostui oppitunnin optimaaliseen pituuteen vaikuttavat tekijät. Ohessa esimerkki taulukosta, jota käytimme analyysissä (*Taulukko 2*).

Taulukko 2 - Näkemykset oppitunnin optimaalisesta kestoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
<p>“Opettajilla on parhaat työkalut tällä hetkellä toteuttaa opetusta 45min tuntien avulla.” (O3)</p> <p>“Kaikki opettajan palkat ja tessit ja oppivelvollisuudet rakentuvat 45min oppitunnin ympärille. Oppimateriaalien tuotanto on myös rakentunut 45min oppituntien mukaan” (O5)</p>	Rakenteet suosivat 45 minuutin oppituntia.	Oppitunnin pituuteen vaikuttavat tekijät	Oppitunnin optimaalinen pituus

<p>“45 minuutin oppitunti on niin selkäytimessä, että osaa opettajana rakentaa sellaisen tunnin, joka palvelee oppilaan keskittymiskykyä.” (O5)</p> <p>“Monet oppimateriaalit ovat suunniteltu 45 minuutin tunneille, mutta jos niitä olisi tehty myös 75 min tunneille, olisi 75 minuutin tunnit helpompi suunnitella ja toteuttaa.” (O1)</p>			
<p>“Kyllä se siitä on kiinni, että minkä näköistä sisältöä tunnille rakennetaan.” (O2)</p> <p>“45 min versus 75 min ei ole väliä, sillä kumpikin on niin pitkä aika, ettei koululainen voi sitä keskittyä yhtäjaksoisesti, vaan tunnin pitäisi koostua useammasta pienemmästä setistä” (O3)</p> <p>“Oppitunnin suunnittelu ja rytmitys ovat avainasemassa. Oppitunnin pituus ei ole siis ratkaiseva vaan rakenne.” (O2)</p>	<p>Oppitunnin sisältö on merkityksellisempi, kuin oppitunnin pituus.</p>	<p>Oppitunnin rakenne</p>	<p>Oppitunnin optimaalinen pituus</p>

<p>“45 minuutin tunneilla on usein kiireen tunne, kun taas 75 min antaa rauhan.” (O1)</p> <p>“45 minuutin tunneilla opetuksen laatu saattaa kärsiä rajallisen ajan takia.” (O3)</p>	<p>Lyhyempi oppitunnin pituus aiheuttaa opettajalle haasteita ajankäytön kanssa.</p>	<p>Oppituntien pituuden vaihtokutukset</p>	<p>Oppitunnin optimaalinen pituus</p>
---	--	--	--

Oheinen taulukko (*Taulukko 2*) havainnollistaa käsitteen “oppitunnin optimaalinen pituus” syntymistä. Taulukosta voidaan huomata, miten haastateltavat perustelivat 45 minuutin pituista oppituntia suurelta osin vain ennalta määrättyjen rakenteiden suosivuuden puolesta, mutta kritisoivat tämän pituista oppituntia ajankäytöllisten haasteiden takia. Aineiston analyysissä oivalsimme taulukon avulla, että oppilaalle oppitunnin optimaalisen pituuden kannalta oleellisempaa on opetuksen laatu ja opettajan kiireettömyys, kuin ennalta määritellyt rakenteet. Toiseksi oivalsimme, että haastateltavat korostivat oppitunnin sisällön tärkeyttä oppitunnin pituuteen nähden, mutta eivät käsittäneet miten paljon oppitunnin pituus on yhteydessä oppitunnin sisältöön.

4.6 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Tutkijat ovat tutkimusta toteutettaessa institutionaalisessa asemassa, jolloin eettisyyden tulee olla tutkimuksen peruselementti, joka ohjaa tutkijan, tai tässä tapauksessa tutkijoiden toimintaa oikeudenmukaisuuden, kunnioituksen ja vastuullisuuden periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.122.) Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ilmiöitä niiden luonnollisessa ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.122.) ja se tuo mukanaan erilaisia eettisiä haasteita, joiden kanssa tutkijoiden tulee osata toimia.

Ensimmäiseksi laadullisessa tutkimuksessa huomiomme kiinnittyy eettisestä näkökulmasta informaation hankintaan. Tutkijoiden on varmistettava, että tiedon kerääminen tapahtuu osallistujien suostumuksella ja vapaaehtoisuuden pohjalta. Osallistujien on oltava täysin tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, miten heidän tietojaan käytetään ja säilötään (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.128-129.) Kaikki edellä mainitut seikat ovat tässä tutkimuksessa huomioitu ja toteutettu. Tutkimukseen osallistujille lähetettiin ensin kutsu, jossa tiedusteltiin halukkuutta osallistua tutkimukseen. Jos kutsun vastaanottaja oli halukas osallistumaan, hänelle toimitettiin sähköpostitse tiedote, jossa kerrottiin taustatietoa tutkimuksesta ja tutkimuksen tietosuojasta haastattelua kohtaan. Ennen haastatteluja osallistujille lähetettiin myös tietosuojailmoitus, joka piti sisällään kaikki tutkimukseen osallistumista koskevat asiat. Osallistujille kerrottiin, että heidän osallistumisensa tapahtuu anonyyminä, eli siten että haastattelun vastauksia ei voida yhdistää takaisin heihin. Tämän lisäksi kerrottiin, että henkilökohtaisia tietoja säilytetään sähköisesti, suojatussa tietokoneessa ja erikseen suojatussa kansiossa, eikä niitä luovuteta ulkopuolisten käytettäväksi. Tutkijat antavat tiedotteessa lupauksen edellä mainittujen asioiden noudattamisesta, joka mainitaan välttämättömänä myös laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.128-129.) Haastatteluaineisto sekä kaikki tiedot haastateltavia henkilöitä kohtaan tuhottiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Kerroimme haastateltaville, että tutkimus toteutetaan vapaaehtoisuuden pohjalta, jolloin tutkittavat saavat halutessaan keskeyttää osallistumisen milloin tahansa. Pyrimme näin luomaan tutkimukseen osallistujille luottamuksellisen ilmapiirin, jossa he saavat mahdollisuuden osallistua tutkimukseen ilman huolta sen vaikutuksista. Olemme ottaneet huomioon myös mahdolliset valta- ja asema-suhteet tutkimuksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat opettaja-opiskelijoita ja tutkimukseen osallistujat opettajia, joten tutkijoilla on omat näkemysensä tutkimusaiheesta. Tästä johtuen, tulee varmistaa, etteivät tutkijoiden

omat näkökulmat sekä mielipiteet ohjaa tutkimusta tiettyyn lopputulokseen. Tällaisissa tilanteissa on erityisen tärkeää ylläpitää neutraalia suhdetta tutkimukseen ja sen lopputulokseen, jotta tutkijat eivät syyllisty tutkimukseen osallistujien harhaanjohtamiseen omien mielipiteiden läpiviemiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.129.)

Tutkimuksen aineistonkeruu pitää sisällään eettisiä lainalaisuuksia, ja koska aineisto kerätään haastattelemalla, ovat haastattelijat vastuussa haastattelutilanteen eettisestä toteutuksesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan esimerkiksi osallistuminen, puolueettomuus ja kiinnostuminen ovat tärkeitä ominaisuuksia haastattelijalle, jonka lisäksi tulee tämän olla tehtäväkeskeinen. Tutkimuksen haastatteluissa hyödynsimme näitä ominaisuuksia luomalla haastattelijaa kohtaan kiinnostuneen suhteen, esittämällä kysymyksiä tämän voinnista ja työstä ennen virallisen haastattelun alkua. Osallistuimme haastattelutilanteeseen erilaisilla eleillä, jotka osoittavat kiinnostusta ja osallistumista. Tällaisia eleitä olivat mm. katsekontakti, nyökyttely ja tarkentavat kysymykset. Puolueettomuuden noudattamiseksi emme kertoneet haastattelijoille omia mielipiteitä tai näkemyksiä, koska ne olisivat voineet vaikuttaa heidän antamiin vastauksiin. Vaikka hyödynsimme haastattelutilanteissa paljon erilaisia tapoja luoda tilanteesta mielekkäitä, säilytimme tehtäväkeskeisyyden periaatteen kirkkaana mielessä. Kaikki käytetyt keinot olivat siten vain työkaluja, joilla saimme haastatteluista mahdollisimman paljon hyödyllistä aineistoa.

Aineistonkeruun tavoin eettisyys on otettu tarkoin huomioon myös aineiston analyysissa. Suoritimme aineiston analyysin käyttäen aineistolähtöistä sisälönanalyysia, jonka eettinen puoli koskee etenkin analyysin puolueettomuutta. Kuten aineistonkeruu tilanteessa, myös aineistoa analysoitaessa toimimme neutraalisti, asettaen omat ennakkoluulomme sivuun. Analyysin eettisyyteen vaikuttaa vahvasti myös se, miten eri haastateltavien lausuntoja tarkastellaan. Aineisto voidaan jossain tapauksissa ryhmitellä esimerkiksi iän tai sukupuolen mukaan

(Tuomi & Sarajärvi 2009, s.93), mutta tämän tutkimuksen analyysissä ikä, sukupuoli tai työkokemus eivät vaikuttaneet siihen, miten lausuntoja analysoitiin. Sen sijaan huomioimme kaikki haastateltavat samanarvoisina, jolloin kaikki aineisto nähtiin yhtä arvokkaana.

Analyysin tarkoituksena on löytää aineiston avulla tutkimukselle oleellista sisältöä, jolloin tutkijan tulee tutkimuksen luotettavuuden vuoksi olla erittäin tarkkana analyysin rajauksessa. Tutkijan asemassa emme voi tulkita aineistoa vapaasti, vaan meidän tulee noudattaa valittua rajausta ja poimia aineistosta sitä kautta ilmenevät huomiot. Tämän huomion nostavat esiin myös Tuomi ja Sarajärvi (2009.) Noudattaaksemme tekemäämme rajausta, käytimme analyysissä ryhmittelyn avulla toteutettua analyysitaulukkoa, jonka avulla rajasimme pois tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat. Ryhmittely auttoi meitä lisäksi muodostamaan haastattelijoiden lausunnoista yhtäläisyyksiä. Tällä tavoin tuloksiin vaikuttaneet poiminnat eivät koske vain yksittäisiä laununtoja, jolla pyrimme edistämään tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi analyysissä kiinnitimme erityistä huomiota laununtojen kontekstiin, eli siihen missä yhteydessä tietty asia on sanottu. Kontekstin huomioimisella haluamme ehkäistä väärin johtopäätösten tekemistä analyysissä.

Tutkimuksen toteuttamisen- sekä raportoinnin luotettavuuden arvioimiseksi olemme varanneet tutkimukselle riittävästi aikaa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät, että vaikka aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät ovat kehittyneet, tulee tutkimusentekijöillä olla riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. Raportoinnin luotettavuuden takaamiseksi olemme tuoneet lukijoiden nähtäville suoria otteita tutkimuksen toteuttamisesta, kuten raportointi analyysinkeruusta sekä näytteet aineiston analyysistä. Erityisesti aineiston analyysin kuvaamisessa pyrimme siihen, että lukijan pystyy sisäistämään, miten analyysi on toteutettu sekä mistä tulokset rakentuvat. Nämä asiat ovat yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.142.) Tutkimuksen luotettavuuden lisäämisen kannalta on nähty tärkeäksi tutkimuksen julkisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.142.)

Tämän tutkimuksen aikana olemme esitelleet omaa tutkimusta sekä tutkimussuunnitelmaa ja keskustelleet tutkimuksen eri osa-alueista muiden tutkijoiden kanssa.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tulokset sekä kerromme, miten tuloksiin on päädytty. Tulosluku koostuu neljästä eri alaluvusta, jotka sisältävät tulokset koskien: 1) Oppitunnin pituutta ja keskittymiskykyä, 2) Oppitunnin pituutta ja oppimista, 3) Oppitunnin pituutta ja aktiivista osallistumista sekä 4) Oppitunnin optimaalista kestoä. Kolme ensimmäistä alalukua toimivat selittävinä tekijöinä sille, miten tulokset koskien **oppitunnin optimaalista pituutta** ovat rakentuneet. Tällä tavoin pyrimme havainnollistamaan lukijalle, mitkä muuttujat vaikuttavat oppitunnin pituuden toimivuuteen ja mikä on lopulta oppitunnin optimaalinen pituus. Tulosluvun lopusta löytyy kuvio, joka havainnollistaa lukijalle oppitunnin optimaalista pituutta.

Tulosluku käsittelee aineiston analyysissä nousseita tuloksia, mutta sisältää myös alkuperäisiä opettajien ilmauksia. Alkuperäisten ilmausten avulla tuomme opettajien kokemukset esiin muuttamattomina, joka lisää tulosluvun uskottavuutta.

5.1 Oppitunnin pituus ja keskittymiskyky

Oppilaiden keskittymiskyvyn kannalta opettajat nostivat esiin oppitunnin- tai koulupäivän vaiheen, joka on oleellinen muuttuja keskittymiskyvyssä. Niin oppitunnin, kuin koulupäivän alku on aikaa, jolloin oppilaan keskittymiskyky on merkittävästi paremmalla tasolla. Oppitunnin pituuden ei uskottu olevan oleellisesti vaikutuksessa keskittymiskykyyn, vaan tärkeämmäksi nähtiin oppitunnin suunnittelu ja sen sisällöt. Opettajien kokemusten mukaan oppilaiden keskittymiskyky ei oppitunnin pituudesta riippumatta riitä yhtäjaksoiseen keskittymiseen koko oppitunnin ajaksi, joten oppitunnin rakenne ja monipuoliset toimintatavat määrittävät, miten hyvin oppilaan keskittymiskykyä voidaan ylläpitää.

Kuitenkin oppitunnin pituuden nähtiin epäsuorasti vaikuttavan keskittymiskykyyn siten, että 75 minuutin oppitunteja olisi koulupäivän aikana määrällisesti vähemmän, kuin 45 minuutin oppitunteja. Tämän uskottiin vaikuttavan oppilaiden keskittymiskykyyn positiivisesti, sillä oppiaineen jatkuvan vaihtumisen uskottiin olevan keskittymiskykyä heikentävä tekijä.

“75 minuuttisissa hyvä puoli on se, että yhden päivän aikana ei ole niin monta oppiainetta. Se auttaa keskittymiskykyyn, ku oppiaine ei vaihdu jatkuvasti.” (O1)

Oppiaineen vaihtumista ei tule sekoittaa oppiaineiden integroimiseen, sillä aineiston perusteella eri oppiaineiden integroiminen samalle oppitunnille tukee oppilaiden keskittymiskykyä. Eri oppiaineiden integroiminen samalle oppitunnille on oppitunnin rakenteeseen vaikuttava tekijä, jolla luodaan opetukseen monipuolisuutta. Monipuolisuus sekä oppitunnin rakenne olivat opettajien kokemusten mukaan avainasemassa keskittymiskyvyn ylläpitämisessä, joten voidaan todeta oppitunnin pituudella olevan vaikutusta keskittymiskykyyn. Perusteluna tähän, nostamme esiin opettajien kokemukset siitä, että oppitunnin kesto nähtiin toiminnallisessa opetuksessa tärkeäksi, ja että 45 minuutin oppitunneilla opettajat kertoivat ajan loppuvan usein kesken toiminnallisia tehtäviä ajatellen.

“Aktiivisen osallistumisen ja keskittymiskyvyn kannalta on hyvä, jos integroi eri oppiaineita” (O1)

“Toiminnallisilla tunneilla 45 minuuttia on liian lyhyt ja usein jatkamme työskentelyä aiheen parissa seuraavalla tunnilla.” (O5)

Yhteenvetona voidaan todeta, että keskittymiskyvyn kannalta oppitunnin pituus ei ole merkittävin muuttuja, mutta aineiston avulla pystyimme löytämään yhteyksiä näiden kahden väliltä. Ensimmäinen oleellinen huomio on, että oppilaiden keskittymiskyky on parhaillaan koulupäivän- ja oppitunnin alkuvaiheessa, joten keskittymiskyvyn kannalta vaativimmat tehtävät kannattaa toteuttaa tämä

huomioiden. Toiseksi oppituntien rakenne ja monipuolisuus edesauttavat keskittymiskykyä, joka yhdistyy oppitunnin pituuteen siten, että pidemmällä oppitunneilla on paremmat edellytykset toteuttaa oppiaineiden integroimista tai toiminnallista opiskelua.

5.2 Oppitunnin pituus ja oppiminen

Kysyttäessä opettajien kokemuksia koskien oppitunnin pituutta ja oppimista, nousi jälleen ensimmäisenä esiin oppituntien suunnittelu ja rakenne. Opettajat korostivat, että oppimiselle tärkeintä on se, miten oppitunti suunnitellaan ja miten oppitunnin rytmitys tapahtuu. Oppitunnin pituuden nähtiin kuitenkin vaikuttavan oppimiseen. Aineiston mukaan oppimiselle optimaalinen oppitunnin pituus olisi pidempi, kuin 45 minuuttia. Tämä huomio perustuu erityisesti siihen, että oppimisprosessi saattaa keskeytyä väärästä kohdasta, jos oppitunnin pituus rajataan 45 minuuttiin. Lisäksi opettajat kertoivat, että 45 minuutin oppitunneilla opetuksen laatu saattaa kärsiä siitä, että opettaja kokee kiireen tunnetta oppitunnin läpiviemisessä.

Haastateltavien mukaan oppituntien selkeä rakenne, rytmitys ja monipuolisuus tukee parhaiten oppilaiden oppimista. Oppitunnin pituuden sekä oppimisen yhteys rakentuu keskittymiskyvyn tavoin siitä, että pidemmällä oppitunnilla on enemmän edellytyksiä sisältää monipuolisuutta, kuten toiminnallisia tehtäviä tai oppiaineiden integroimista.

“45 min versus 75 min ei ole väliä, sillä kumpikin on niin pitkä aika, ettei koululainen voi sitä keskittyä yhtäjaksoisesti, vaan tunnin pitäisi koostua useammasta pienemmästä setistä” (O3)

“45 minuutin tunneilla on usein kiireen tunne, kun taas 75 min antaa rauhan.” (O1)

Aineiston perusteella opettajien kokemukset oppituntien pituudesta yhteydessä oppimiseen eivät tässäkään tapauksessa ole suoraan vaikutuksessa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuitenkin antoivat haastatteluissa yhtenäisiä vastauksia, joista voidaan päätellä, että pidemmät oppitunnit antaisivat paremmat lähtökohdat myös oppimiselle.

“Pitkällä oppitunnilla esimerkiksi meillä on 90 minuutin oppimisjaksot keskiviikkoamuisin niin tauottamalla ja rytmittämällä saadaan se toimimaan ja tässäkin tärkeintä on se, että miten sen tunnin rakentaa, että kyllä se toimii oppimiseen, kun on sen suunnitellu silleen, että se ei oo monotonista se koko jakso.” (O4)

Yksi opettajista kertoi konkreettisen esimerkin, josta käy ilmi, että heillä on käytössä 90 minuutin oppimisjakso. Oppimisjaksossa rytmitys ja monipuolisuus takaavat oppimisen, jonka lisäksi tärkeää on huomioida opetuksen monipuolisuus.

5.3 Oppitunnin pituus ja aktiivinen osallistuminen

Aktiivinen osallistuminen syntyy opettajien kokemusten perusteella erityisesti motivaatiosta sekä tehtävien ja oppimistavan monipuolisuudesta. Oppitunnin pituuden näkökulmasta aktiivinen osallistuminen samaistuu keskittymiskykyyn sekä oppimiseen siinä, että opettajat eivät näe suurta merkitystä sillä, onko oppitunti 45 minuuttia vai pidempi. Tästä huolimatta enemmistö opettajista nosti aktiivisen osallistumisen osalta esiin sen, että monotoninen opetustapa vähentää osallistumista, kun taas monipuolisuus ja tehtävien sekä toiminnan vaihtelevuus edistävät osallistumista.

“Tehtävien ja toiminnan vaihtelevuus on se, millä oppilaat saadaan pidettyä aktiivisesti osallisena ja keskittyneinä.” (O2)

“Yksitoikkaisilla tunneilla aktiivinen osallistuminen hiipuu.” (O5)

Kuten olemme toistuvasti aiemmin maininneet, opetuksen monipuolisuuteen sekä toiminnallisuuteen opettajilla oli selkeä näkemys siitä, että yli 45 minuuttia kestävä oppitunti mahdollistaa paremmin monipuolisen opetuksen.

5.4 Oppitunnin optimaalinen pituus

Tulosluvussa aiemmin esitellyt tulokset ovat aineiston avulla kerättyjä taustatekijöitä sille, mitkä muuttajat muodostavat oppitunnin optimaalisen pituuden. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemusten pohjalta, mikä oppitunnin pituus mahdollistaa keskittymiskyvyn, oppimisen sekä aktiivisen osallistumisen parhaiten. Opettajat eivät nähneet oppitunnin pituuden olevan merkittävin vaikuttaja oppilaiden keskittymiskykyyn, aktiiviseen osallistumiseen ja oppimiseen. Oppitunnin pituus nähtiin epäsuorasti vaikuttavana muuttujana, joka määrittelee sen, miten oppitunnista saadaan rakennettua edellä mainittuja muuttujia tukeva.

Oppitunnin pituuden ollessa pidempi kuin 45 minuuttia, on opettajalla paremmat edellytykset monipuoliselle sekä toiminnalliselle opetukselle. Tämä synnyttää kuitenkin ristiriidan, sillä oppituntien yleisin pituus on 45 minuuttia. Aineistoa analysoimalla onnistuimme luomaan vastauksia siihen, mikä tekee 45 minuutin oppitunnista suotavan.

“Kaikki opettajan palkat ja tessit ja oppivelvoitteet rakentuvat 45 min oppitunnin ympärille. Oppimateriaalien tuotanto on myös rakentunut 45 min oppituntien mukaan.” (O5)

*“Opettajilla on parhaat työkalut tällä hetkellä toteuttaa opetusta 45 min tuntien avulla.”
(O3)*

“45 minuutin oppitunti on niin selkäytimessä, että osaa opettajana rakentaa sellaisen tunnin, joka palvelee oppilaan keskittymiskykyä.” (O5)

Vastaukset liittyivät näiden kolmen esimerkin mukaisesti opetuksen rakenteisiin, kuten oppimateriaaleihin tai siihen, että opettajat ovat tottuneet opettamaan 45 minuutin oppitunteja. Kaikki vastaukset huomioiden, huomasimme, että opettajat kokevat rakenteiden suosivan 45 minuutin oppitunteja, joka samalla tekee kyseisestä oppitunnin pituudesta opettajan suunnittelutyön kannalta helpompaa. Tässä tutkimuksessa oppitunnin optimaalista pituutta oli tarkoitus tutkia alakouluikäisten oppilaiden kannalta, jolloin rakenteet ja opettajien tottumukset eivät saa vaikuttaa vastauksiin. Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla pystyimme lopuksi esittämään opettajille kysymyksen: Mikä olisi alakouluikäisten keskittymiskyvyn, oppimisen ja aktiivisen osallistumisen kannalta optimaalinen oppitunnin pituus?

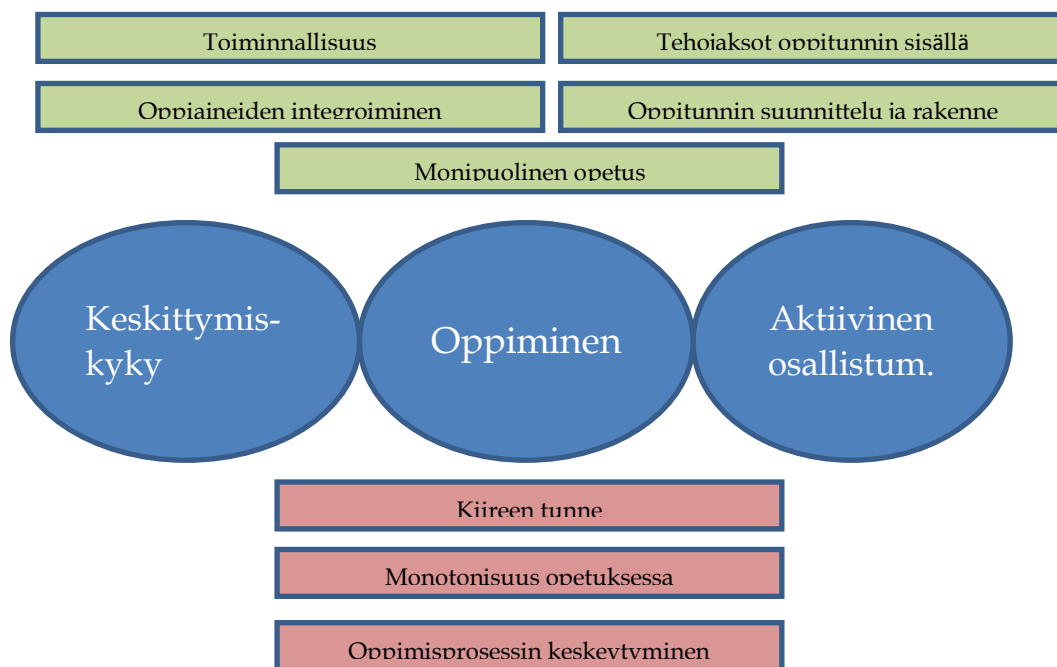
“Jos kaiken saisi muuttaa niin jokin välimuoto 60 minuuttia voisi olla hyvän mittainen oppitunti. Voisi olla myös 75 tai 90 mutta vaatii enemmän suunnittelua. 45 minuutin oppitunti on hyvä perusrakenne mutta sen toteuttamisessa pitää olla tarkkana, että työskentely on tehokasta ja hyödyllistä.” (O2)

Sanotaan, että oppitunti on 45min, mutta aina menee kuitenkin 5 min alusta ja lopusta muuhun työhön niin onko 45 minuuttia oikeasti 35 minuuttia? 45 minuuttisissa tunneissa tulee enemmän hukkaminuutteja ja se vie tehokkuutta oppitunnista. Nämä asiat eivät ole yksiselitteisiä juttuja vaan moniselitteisiä. Monet asiat tässä maailmassa missä elämme puoltavat sitä, että 45 min olisi optimaalinen oppitunnin kesto. Jos haetaan unelmakoulua tai optimaalista niin sen oppitunnin keston ei pitäisi olla niin rajattu kellon-aikoihin. Aikataulut ja tilat rajoittavat oppituntien kestoja. Kun lapsi pystyy keskittymään vain 10-20min kerralla, oppituntia pitäisi pilkkoa pienempiin tehokkaisiin jaksoihin. 75 min esim. saataisiin 3 tehojaksoa pumpattua oppituntiin. (O3)

Opettajien vastauksista nousi esiin erityisesti oppitunnin tehokkuus, jolla tarkoitetaan sitä osaa oppitunnista, joka sisältää oppimista tai aktiivista osallistumista. Opettajien kokemuksen mukaan 45 minuutin oppitunti asettaa haasteita tehokkuudelle, sillä lyhyestä oppitunnista tulee aika käyttää tehokkaammin, jonka lisäksi pidemmässä oppitunnissa nähtiin mahdollisuuksia useamman jakson toteuttamiseen. Optimaalisen oppitunnin pituuden tulisi opettajien vastausten perusteella olla sellainen, johon olisi mahdollista sisällyttää useampi opiskelujakso, jotta oppilaiden keskittymiskyky saataisiin uudelleen ohjattua opiskeluun saman oppitunnin aikana. Lisäksi oppitunti, joka sisältäisi useamman jakson, olisi jo itsessään monipuolinen, joka nähtiin tutkimuksessa tärkeäksi tekijäksi niin keskittymiskyvyn, oppimisen kuin aktiivisen osallistumisen kannalta.

Havainnollistaaksemme oppitunnin optimaaliseen pituuteen vaikuttavia tekijöitä, olemme luoneet tuloslukuun kuvion, joka kertoo mitkä tekijät ovat positiivisesti, sekä negatiivisesti keskittymiskykyyn, oppimiseen ja aktiiviseen osallistumiseen vaikuttavia muuttujia. Kuviossa kolmen pääteeman yläpuolella vihreällä kuvatut asiat ovat positiivisesti, ja alapuolella punaisella kuvatut negatiivisesti vaikuttavia muuttujia. Muuttujat ovat aineistosta kerättyjä käsitteitä, joita opettajat ovat nostaneet esiin, kysyttäessä vaikuttavia tekijöitä kolmeen pääteemaan.

Kuvio 1 - Pääteemojen positiiviset sekä negatiiviset tekijät



Kuvion avulla voidaan todeta, että pääteemojen kannalta myönteinen vaikutus oli toiminnallisuudella, tehokasoilla oppitunnin sisällä, oppiaineiden integroimisella, oppitunnin suunnittelulla ja -rakenteella sekä monipuolisella opetuksella. Pääteemojen kannalta kielteinen vaikutus havaittiin olevan kiireen tunteella, monotonisuudella opetuksessa sekä oppimisprosessin keskeytymisessä. Oppitunnin optimaalinen pituus selviää tarkastelemalla, minkä pituinen oppitunti tukee kuviossa vihreällä kuvattuja, positiivisesti vaikuttavia tekijöitä, sekä minkä pituisella oppitunnilla voidaan välttää punaisella kuvattuja, negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä.

Toiminnallisuus tai tehtävien ja toiminnan vaihtelevuus nähtiin tärkeänä tekijänä aktiivisen osallistumisen sekä keskittymiskyvyn kannalta. Oppitunnin pi-

tuuden näkökulmasta 45 minuutin oppituntien koettiin olevan liian lyhyitä toiminnallisten tehtävien toteuttamiselle. Yksi opettaja kertoi suoraan, että toiminnallisten tehtävien osalta 45 minuutin oppitunti loppuu kesken ja tekemistä jätetään seuraavalla oppitunnilla. Tämä olisi ratkaistavissa pidemmällä oppitunnin pituudella.

Tehojaksot oppitunnin sisällä tarkoittavat lyhyitä oppimisjaksoja, joissa työkentely tai oppiminen olisi kestoltaan 10–20 minuuttia. Useamman opettajan kokemus oli, että oppilaan keskittymiskyky ei kestä oppitunnin pituudesta riippumatta kokonaista oppituntia, jolloin rytmittäminen sekä jaksotus toimisi keskittymiskykyä edesauttavasti. Lisäksi jaksotus olisi ratkaisu opettajien mainitsemaan ongelmaan oppitunnin tehokkuudesta.

Oppitunnin jakaminen pienempiin tehojaksoihin olisi yhteydessä oppitunnin monipuolisuuteen, joka nähtiin tärkeäksi kaikkien pääteemojen kannalta. Opettajien kokemuksista selvisi, että useampi opettaja kokee oppilaiden keskittymiskyvyn olevan parhaimmillaan oppitunnin alkuvaiheessa ja jakamalla oppitunti tehojaksoihin, olisi mahdollista luoda useampi “alkuvaihe” oppitunnille.

Oppiaineiden integroiminen, eli eri oppiaineiden sisällyttäminen samalle oppitunnille on hyväksi oppilaiden aktiiviselle osallistumiselle sekä keskittymiskyvylle. Integroiminen on mahdollista niin 45 minuutin, kuin sitä pidemmille oppitunneille, mutta kuten toiminnallisten tehtävien kanssa, on myös oppiaineiden integroimisen puolesta positiivista, jos aikaa on enemmän ja opettaja ei joudu työskentelemään kiireen tunnetta tuntien.

Oppitunnin suunnittelu ja rakenne oli tutkimuksen aineistossa eniten mainittu tekijä optimaalista oppitunnin pituutta pohdittaessa. Opettajat kokivat, että oppitunnin pituutta tärkeämpää on oppitunnin suunnittelu, sisällöt sekä rakenne, mutta aineistoa analysoidessa huomasimme, että varsinkin oppituntien raken-

teeseen sekä sisältöön vaikuttaa oppitunnin pituus. Oppimisen, aktiivisen osallistumisen sekä keskittymiskyvyn kannalta oppitunnin sisällön ja rakenteen tulisi, kuten useasti aiemmin mainittu, olla monipuolista ja vaihtelevaa. Opettajien vastauksista pystyimme yhdistämään monipuolisuuden sekä vaihtelevuuden yhteyden oppitunnin pituuteen, joka puolsi selvästi yli 45 minuuttia kestäväää oppituntia.

Oppituntien suunnittelun osalta opettajat esittivät, että opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja opetusvelvollisuuden takia 45 minuutin oppitunti on "selkäytimessä" ja siten helpoin toteuttaa. Tämä havainto ei kuitenkaan käsittele optimaalista oppitunnin pituutta alakouluikäisen- vaan opettajan kannalta, joten tulos on vähemmän ratkaiseva. Lisäksi perustelut koskevat suurelta osin valtakunnallisia rakenteita, joihin opettaja ei itse voi vaikuttaa, joten on perusteltua pohtia, olisiko opettajien kokemus toinen, jos oppituntien pituus ei olisi aikaisemmin määritetty 45 minuuttiin.

Monipuolinen opetus mainittiin jokaisen pääteeman kohdalla edistävänä tekijänä, joten sen toteutuminen on merkittävässä roolissa optimaalisen oppitunnin pituuden määrittämisessä. Monipuolinen opetus pitää sisällään jo aiemmin esitettyjä pääteemoja tukevia tekijöitä, kuten oppiaineiden integroimisen, toiminnallisuuden sekä oppitunnin jakamisen tehojaksoihin. Monipuolisen opetuksen mahdollistaminen vaatii aikaa, sillä toiminnallisuutta tai tehojaksojen sisällyttämistä ei opettajien mukaan mielekästä toteuttaa 45 minuutin oppitunneilla. Optimaalisen oppitunnin pituuden tulisi olla sellainen, jossa opetuksen monipuolisuus pystytään toteuttamaan.

Kiireen tunne on yhteydessä jopa opetuksen laadun heikentymiseen, joten kyseistä negatiivista tekijää tulisi oppitunneilla välttää mahdollisimman tehokkaasti. Opetuksen laadun heikentyminen vaarantaa erityisesti oppimisen, joten oppitunnin tulisi olla pituudeltaan vähintään sellainen, joka antaa opettajalle rauhan toteuttaa suunnitellut asiat. Opettajien haastatteluista voidaan nostaa

esiin suora lainaus; *“45 minuutin tunneilla on usein kiireen tunne, kun taas 75 min antaa rauhan”* (O1), joka tukee optimaalisen oppitunnin pituuden olevan pidempi kuin 45 minuuttia.

Monotonisuus opetuksessa tai monilla mulla termeillä kuvattu yksitoikkoinen opetus on selkeästi aktiivisuutta ja keskittymiskykyä heikentävä tekijä. Toisaalta monotonisen opetuksen voidaan katsoa olevan vastakohta monipuoliselle opetukselle, mutta oppitunnin pituuden osalta näitä kahta ei voida asettaa suoraan toistensa vastakohdiksi, sillä monotonista opetusta ei voida oppitunnin pituudella estää tapahtumasta. Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat oppitunnit itse, joten monotonisen opetuksen välttäminen on täysin heidän omissa käsissään. Oppitunnin pituudella ei tähän ole suoraa vaikutusta, mutta lisäämällä oppitunnin pituutta, annetaan opettajalle paremmat edellytykset suunnitella oppitunnista monipuolinen, jolloin ainakin mahdollisuudet monotonisuuden välttämiseksi ovat paremmat. Opettajan vastuu on kuitenkin pääosassa, sillä pidempi oppitunnin kesto ei suoraan torju opetuksen yksitoikkoisuutta.

Oppimisprosessin keskeytyminen kuvattiin oppimista heikentäväksi tekijäksi. Tällaisia tapauksia ovat esimerkiksi välitunti tai aiheen vaihtuminen silloin, kun oppilas on päässyt työskentelemään itsenäisesti aiheen sisäistettyään. Oppitunnin pituudella voidaan suojella oppimisprosessin jatkuvuutta siten, että oppilaat saavat rauhassa toteuttaa oppimistaan, kun opettajalla on mahdollisuus varata enemmän aikaa tälle prosessille. Oppimisprosessia voidaan oppitunnin pituudesta huolimatta suojata, mutta lyhyempi oppitunnin pituus asettaa tietyt rajoitteet sille, mihin aikaa voidaan osoittaa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tuloksia tarkasteltaessa teimme löydöksen mielenkiintoisesta ristiriidasta opettajien alustavien näkemysten ja heidän vastaustensa välillä. Oppitunnin optimaalinen pituus on opettajien alustavien näkemysten perusteella vähemmän merkittävä tekijä, kuin oppitunnin suunnittelu ja rakenne. Tutkimuksen aineiston analyysin jälkeen voimme kuitenkin todeta, että oppitunnin pituus antaa suunnittelulle ja rakenteille raamit, joiden sisällä oppitunti toteutetaan. Toisin sanoen oppitunnin optimaalinen pituus on vahvasti yhteydessä siihen, millaiset mahdollisuudet opettajilla on rakentaa sekä suunnitella sellainen tunti, joka tukee oppilaiden keskittymiskykyä, oppimista ja aktiivista osallistumista. Opettajat jakoivat näkemyksen siitä, että oleellista on ennemmin se, mitä oppitunnilla tehdään, kuin se, miten pitkään sitä tehdään. Tämä toimii loistavana esimerkkinä kertomastamme ristiriidasta, sillä muun muassa opettajien korkeassa arvossa pitämä monipuolisuus opetuksessa, oli tutkimuksen tulosten perusteella selvästi helpompaa toteuttaa yli 45 minuutin, kuin 45 minuutin oppitunneilla. Näin ollen se mitä oppitunnilla tehdään, riippuu ainakin osittain siitä, miten kauan on aikaa tehdä.

Monipuolinen opetus oli vain yksi esimerkki sellaisista rakenteellisista tekijöistä, jotka vaikuttavat keskittymiskykyyn, oppimiseen ja aktiiviseen osallistumiseen positiivisesti, ja ovat yhteydessä oppituntien pituuteen. Muita tällaisia rakenteellisia tekijöitä olivat toiminnallisuus, jonka toteuttaminen 45 minuutissa koettiin haasteelliseksi, sekä oppiaineiden integroiminen, johon yli 45 minuutin oppitunti tarjoaa paremmat edellytykset.

Tutkimuksen tulokset antavat alustavaa näyttöä siitä, että oppitunnin optimaalinen pituus on yli 45 minuuttia. Oppitunnin pituutta alakouluikäisten oppilaiden

kantilta ei ole aiemmin tutkittu, joten on aiheellista kyseenalaistaa, miksi oppitunnit ovat enemmistöissä alakouluista 45 minuuttia. Tähän on mahdollisesti vaikuttanut työtunnin käsite, jossa työtä mitataan tunneissa, koska se on selkeä ja yksinkertainen aikamääre. Oppitunnit jakautuvat siten 45 minuuttiin, jolloin 15 minuuttia varataan mahdollisille tauoille sekä siirtymille.

Oppitunnin pituus on ennalta määritetty rakenne, johon opettajat eivät voi vaikuttaa, vaan suunnittelevat opetuksen sen mukaan mitä pituudeksi on asetettu. Tulokset kuitenkin kertovat, että opettajilla olisi paljon kokemuksia sekä näkemyksiä erilaisista oppituntien pituuksista, jotka tulisi ottaa huomioon oppitunnin pituutta määriteltäessä. Vaihtoehtoisesti opetuksen rakenne voitaisiin muuttaa vähemmän aikaan- ja paikkaan sidotuksi, jolloin opettajalla olisi mahdollisuudet määritellä oppitunnin pituus tukemaan oppilaiden vireystilaa tai oppiainekohtaista tarvetta.

Tutkimuksen tulokset aiheuttivat tutkimuksen tekijöissä hämmennystä siinä, miten vähäisesti Opetushallitus on perustellut oppituntien pituuden määrittämistä. Perusopetuksen osalta Opetushallituksen asetus koskien oppitunnin pituutta antaa selkeät ohjeet siihen, miten oppitunnin pituus tulee rakentaa.

“Perusopetuksessa oppilaiden tai opiskelijoiden työpäivää voidaan jaksottaa perinteisestä poikkeavalla tavalla esimerkiksi siten, että päivän aikana on yksi tai useampi kaksoistunti ja keskellä koulupäivää pitkä ruokailuvälitunti. Ruokailuvälitunti muodostuu välitunneista. Oppituntien jaksotuksesta riippumatta opetukseen ja välitunteihin yhteensä käytettävän ajan pitää pysyä perusopetusasetuksen ja virkaehtosopimuksen mukaisena. Opetukseen tulee käyttää tuntia (60 min) kohti vähintään 45 minuuttia, ja opetukseen käytettävä aika jaetaan työjärjestyksessä tarkoituksenmukaisiksi opetusjaksoiksi.”

Opetushallitus ei kuitenkaan perustele mitenkään kyseisen aikamääreen toimitusta tai sopivuutta. Tämä tekee asetuksesta perusteettoman, varsinkin kun ra-

kenne jättää opettajalle tai koulutuksen järjestäjälle vain rajallisen mahdollisuuden soveltaa oppituntin pituutta konkreettisesti. Vaikka asetus sisältää kohdan työpäivän poikkeavasta jaksotuksesta, on 45 minuutin oppitunti ohjaamassa opetukseen käytettävää aikaa, jonka ottavat tällä hetkellä huomioon myös oppimateriaalien tuottajat. Näin ollen opettajat sekä koulutuksen järjestäjä voivat käyttää oppituntiin pidemmän ajan, mutta samalla oppituntiin tulisi sisällyttää enemmän opetettavaa sisältöä.

Edeltävän kappaleen kritisointi on kirjoitettu ymmärryksessä siitä, miten suuresta muutoksesta oppituntien pituuden uudelleen määrittelyssä puhutaan. Oppituntien pituuden muokkaaminen tarkoittaisi koko suomalaisen koulutusjärjestelmän kattavaa muutosta, jonka toteuttaminen ei tapahdu yksinkertaisesti. Koulutusjärjestelmää ollaan kuitenkin heikentyneiden oppimis- ja Pisa tulosten pohjalta kehittämässä, ja Petteri Orpon hallitusohjelmassa (2023) on kaavailtu lisätunteja opetukseen. Lisätunteja perustellaan perusasioiden oppimiseen tarvittavalla ajalla, jonka Opetushallituksen perusopetuksen yksikön päällikkö Lucina Hänninen (2023) esittää tarpeelliseksi opettajien kiireen tunteen purkamiseksi. Tämän tutkimuksen perusteella koemme tarpeelliseksi pohtia, ovatko lisätunnit jo valmiiksi keskittymisen kanssa kamppaileville lapsille ja nuorille parempi ratkaisu, kuin oppituntien pituuden kasvattaminen?

Opetushallituksen sekä Ylen (2019) toteuttamassa kyselyssä jopa kahdeksan kymmenestä opettajasta vastasi, että kokee oppilaiden keskittymiskyvyn huonontuneen viimeisen 5 vuoden aikana. Kyselyyn osallistui yli 400 opettajaa, joten tulosta voidaan pitää kattavana. Lisäämällä tunteja opetukseen voidaan luoda enemmän aikaa perusasioiden oppimiselle, mutta oppilaiden keskittymiskyvyn kannalta parempi ratkaisu saattaisi olla oppituntien pidentäminen. Keskittymiskyky on pohjimmiltaan taito, jota voidaan kehittää, ja jonka kehittämiseksi on edellä mainitun kyselyn perusteella tarvetta. Oppilaiden keskittymiskyvyn jännettä voitaisiin pidentämällä oppitunneilla harjoittaa ilman, että opettajat joutuvat tuntemaan painetta ajan loppumisesta. Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat

kiireen tunteen aiheuttavan jopa opetuksen laadun heikentymistä, johon oppitunnin pituuden kasvattaminen saattaisi tuoda rauhaa. Oppituntien pidentämisestä saattaisi aiheutua enemmän suunnittelutyötä, joten ilman lisätutkimusta on vaikea sanoa, miten oppituntien pidentäminen vaikuttaisi opettajien kokemaan kuormitukseen.

Uuden hallitusohjelman lupaamat lisätunnit vaikuttaisivat myös oppilaiden koulupäivän pituuteen. Koulupäivien pidentyessä, tulee oppilaille entistä enemmän kuormitusta, joka saattaa asettaa haasteita niin keskittymiskyvyille, kuin aktiiviselle osallistumiselle. Oppituntien pituuden kasvattaminen ei pidentäisi koulupäiviä, mutta sen avulla oppilaiden lukujärjestyksessä oppiaineet eivät vaihtuisi päivässä yhtä useasti. Tämä tukee oppimisprosessin jatkuvuutta, joka oli yksi oppimisen kannalta positiivisesti vaikuttava tekijä.

Lopuksi haluamme koota yhteen asioita, joihin oppituntien pituuden kasvattaminen voisi luoda positiivista muutosta. Aloitamme yhteenvedon oppilaiden keskittymiskyvyn harjoittamisesta. Oppitunnin keston pidentäminen alakouluissa haastaisi lapset ja nuoret altistamaan itsensä opetukselle pidemmäksi ajaksi. Nykymaailmassa keskittymiskyvyn kehittymiselle oleellinen haaste on sosiaalinen media ja sen tarjoamat lyhytvideot sekä mahdollisuus siirtyä seuraavaan informaatioon keskittymiskyvyn loppuessa. Pidemmällä oppitunnilla oppilas tottuisi tilanteeseen, jossa ollaan rauhassa samassa tilanteessa pidempi aika. Tämän ohella pidemmät oppitunnit muokkaisivat lukujärjestyttä siten, että eri oppiaineita olisi yhden koulupäivän aikana vähemmän, jolloin toisin kuin sosiaalisessa mediassa, oppilaat eivät toistuvasti altistuisi informaatiotulvalle tai aiheen vaihtuvuudelle (Huotilainen, M. 2021.)

Toiseksi otamme kantaa Hännisen (2023) mainitsemaan opettajien arjen kiireetömyyteen. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat 45 minuutin oppituntien aikana kiireen tunnetta, varsinkin jos opetukseen yritetään sisällyttää toiminnallisuutta tai muuta monipuolista toimintaa. Tutkimukseen osallistuneet

opettajat kokivat, että 75 minuutin oppitunti tuo rauhaa, eli poistaa kiireen tunnetta. Pidemmällä oppitunnilla voitaisiin tuoda lisää väljyyttä perusasioiden opimiselle ilman, että opettajien ja oppilaiden päivät pidentyisivät ja ilman että opettajat joutuvat valitsemaan mitä oppitunnilla ehtii toteuttamaan. Pidemmät oppitunnit mahdollistaisivat opettajille myös enemmän vaihtoehtoja opetuksen suunnitteluun, kun he voisivat luoda oppitunnista monipuolisen, mutta samalla keskittyä tärkeimpiin perusasioihin.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.134.) Pyrimme tutkijoina mahdollisimman tarkkaan raportointiin koko tutkimusprosessin ajan, sillä Hirsjärven (2009) mukaan tutkijoiden tarkka raportointi tutkimusprosessin aikana lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan olemme tutkijoina vastuussa siitä, että aineiston koaminen ja analyysi ovat tarkasti kuvailtu. Tutkimustulokset tulevat selkeämmiksi ja ymmärrettävämmiksi, kun tekemiset kerrotaan yksityiskohtaisen tarkasti (Tuomi & Sarajärvi (2009.) Pyrimme kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin kulkua alusta loppuun ja näin omalla toiminnallamme luomaan tutkimuksesta mahdollisimman luotettavan. Olemme tietoisia siitä, että tutkimuksessa näkyy kokemattomuutemme tutkijoina ja tutkimusprosessin raportointi olisi mahdollisesti voinut olla vielä yksityiskohtaisempaa. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää yhteistyö, jota olemme yhdessä tutkijoina toteuttaneet. Uskomme, että yhdessä tehty tutkimus on luotettavampi kuin yksin, sillä jokainen tutkimusmenetelmä on valittu käytettäväksi yhdessä, jonka lisäksi esimerkiksi aineiston analyysia on ollut toteuttamassa yhden henkilön sijaan kaksi henkilöä. Varsinkin vähäisen tutkimuskokemuksen vuoksi yhteistyö on

vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti. Olemme etsineet yhdessä tietoa tutkimuksen toteuttamisesta sekä keskustelleet ristiriitaisista näkemyksistä. Keskustelun avulla olemme kriittisesti tarkastelleet tehtyjä valintoja, jotta ne ovat olleet perusteltavissa tutkimusparille. Tulosten osalta yhteistyö lisää luotettavuutta erityisesti tulkinnoissa. Pattonin (2015) mukaan on suotavaa, että pelkät yksilölliset havainnot eivät ohjaa tutkimuksen tuloksia, vaan löydökset ovat useamman henkilön toimesta havaittuja päätelmiä tai tulkintoja.

Koko tutkimusprossin ajan pyrimme tietoisesti refleктоimaan sitä, meneekö tutkimus mielestämme oikeaan suuntaan ja antaako se vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Aineistonkeruuvaiheessa teimme tiettyjä korjauksia haastattelukysymyksiimme, kun huomasimme rakenteellisten tekijöiden vaikuttavan opettajien näkemyksiin oppitunnin optimaalisesta kestosta. Pyrimme haastattelukysymyksiä muokkaamalla saamaan enemmän vastauksia, jotka antavat aineistoa koskien suoraan tutkimuskysymyksiä. Lopulta aineistonkeruumenetelmä osoittautui toimivaksi. Jokaiseen tutkimuskysymykseen saimme kattavan vastauksen, joka toimii tutkimuskysymysten oikeanlaisen asettelun perusteluna.

Tutkimusjoukko koostui viidestä luokanopettajasta, joten tutkimusote olisi voinut olla laajempi. Aika ja resurssit tutkimuksen tekemiseen olivat kuitenkin osittain rajalliset, joten pyrimme keskittymään tarkemmin aineiston tarkkaan analyysiin. Myös Eskola ja Suoranta (1996) mainitsevat teoksessaan, että ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. Myös kriteerit tutkimukseen osallistuville olivat haasteelliset, sillä tarvitsimme opettajia, joilla on kokemusta sekä lyhyempien että pidempien oppituntien opettamisesta. Tavallisia 45 minuutin oppitunteja opettavia opettajia olisi ollut helpompi saada mukaan tutkimukseen, sillä se on yleisin oppitunnin pituus Suomessa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä

on kokemusta asiasta. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että kaikki haastateltavat omasivat runsaasti kokemusta opetusosalta ja olivat opettaneet sekä lyhyempiä, että pidempiä oppitunteja alakoulussa.

Koemme, että haastateltavien vastaukset koskien oppitunnin optimaalista pituutta eivät olleet täysin yksiselitteisiä. Vastauksissa korostui erityisesti tutkittavan ilmiön moniulotteisuus ja tästä syystä vastaukset eivät aina vastanneet suoraan haastattelukysymykseen. Tästä haasteesta huolimatta pyrimme löytämään aineistosta yhteyksiä tutkittavan ilmiön tärkeimmistä teemoista. Tutkimusaihetta eri tavalla rajaamalla olisimme voineet saada selkeämpiä ja yksiselitteisempiä tutkimustuloksia. Kun oppitunnin pituuden vaikutuksia ja optimaalista oppituntia tutkitaan jatkossa, olisi hyvä rajata aihe vielä yksityiskohtaisemmin. Seuraavassa luvussa käsittelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia tarkemmin.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimus käsitteli oppitunnin pituuden vaikutuksia erityisesti oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen, keskittymiskykyyn ja oppimiseen. Tutkimuksen tulokset antoivat vastauksia siihen, minkä pituinen oppitunti olisi optimaalinen tukemaan näitä tekijöitä. Luokanopettajien haastattelut antoivat myös arvokasta aineistoa liittyen oppituntien rakenteeseen ja -suunnitteluun. Oppituntien ra-

kenteesta ja suunnittelusta on runsaasti aiempaa tutkimusta eri puolilta maailmaa (Voogt ym., 2018; Flaherty & Hackler, 2010; Kilbourne ym., 2017.) Oppitunnin pituuden sijaan juuri rakenteellisilla tekijöillä sekä suunnittelutyöllä koettiin olevan suuri merkitys oppilaiden aktiivisen osallistumisen, keskittymiskyvyn ja oppimisen kannalta. Koemme jatkotutkimuksen kannalta juuri opettajien suunnittelutyön ja oppitunnin rakenteen olevan tärkeitä tulevaisuuden tutkimuskohteita optimaalista oppitunnin pituutta selvittäessä.

Aineiston perusteella yhteiskunnalliset rakenteet ja lainsäädäntö vaikuttavat vahvasti siihen, minkä pituisia oppitunteja alakouluissa järjestetään (Peruskouluasetus, 718/1984.) Haastateltavat ottivat huomioon sen, että koulujärjestelmämme on rakentunut jo pidemmän aikaa 45 minuuttia kestävän oppitunnin ympärille. Palkkajärjestelmät, työehtosopimukset sekä oppivelvollisuudet on kaikki rakennettu 45 minuuttia kestävän oppitunnin ympärille. Olemme tietoisia, että kaikki nämä rakenteelliset tekijät vaikuttavat vahvasti haastateltavien mielipiteisiin oppitunnin optimaalisesta pituudesta. Jatkotutkimuksissa tulisi ottaa nämä rakenteelliset tekijät vielä tarkemmin huomioon. Haastateltavat olivat myös sitä mieltä, että ihminen on jo kasvanut määrittelemään elämänrytmiänsä tunneissa. 45 minuutin oppitunti ja 15 minuutin välitunti muodostavat kokonaisen tunnin, joka ihmisen on helppo käsittää. Opetushallituksen mukaan laskennallisesti jokaisesta oppitunnista on käytettävä opetukseen vähintään 45 minuuttia. Tämä ei merkitse sitä, että opetus olisi aina järjestettävä 45 minuutin jaksoissa vaan myös muun pituiset jaksot ovat mahdollisia. Työ rytmitetään niin, että se on tarkoituksenmukaista sekä oppimisen että mielekkään työskentelyn kannalta (Opetushallitus, 2024.) Pidempien, kuin 45 minuutin oppituntien järjestäminen on siis sallittua, mutta silti suurimmassa osassa Suomen alakouluista on käytössä 45 minuutin oppitunnit. Esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoululla on jo käytössä harvinaisempi 75 minuutin oppitunti jo ensimmäiseltä luokalta lähtien. Jatkotutkimuksissa haastateltavia voitaisiin etukäteen informoida rakenteellisten tekijöiden vaikutuksista heidän ajatteluunsa. Jatkossa myös haastattelukysymykset voitaisiin muotoilla niin, että opettajat jättäisivät jo olemassa olevat oppitunnin

pituuteen vaikuttavat rakenteet syrjään ja keskittyisivät määrittelemään optimaalista oppitunnin kestoa ilman näitä rakenteellisia tekijöitä.

Tutkimusaineisto kerättiin luokanopettajien haastatteluilla ja oppilaiden kokemukset jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Jatkossa tarvittaisiin myös alakouluikäisten oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä siitä, mitä oppitunnin kesto vaikuttaa heidän oppimiseen, keskittymiskykyyn ja aktiiviseen osallistumiseen. Alakouluikäisten oppilaiden voi olla vaikeaa hahmottaa, mitä vaikutuksia oppitunnin kestolla on, joten haastattelut voitaisiin toteuttaa visuaalisia aineistonkeruumenetelmiä apuna käyttäen. Esimerkiksi videorikasteiset haastattelut voisivat tukea oppilaiden ajattelua haastattelutilanteessa ja auttaa heitä hahmottamaan oppitunnin keston vaikutuksia. Videorikasteisissa haastatteluissa video on tukena haastattelujen mukana. Haastateltavat jäsentävät kokemuksiaan ja ajatuksiaan suhteessa esimerkiksi omassa luokassa kuvattuun videoon. Tuttu konteksti auttaa haastateltavia virittymään, jolloin keskustelua ja sitä kautta tutkimuksen kannalta tärkeää aineistoa saadaan kerättyä enemmän (Adair & Curban, 2019.) Erilaisia visuaalisia aineistonkeruumenetelmiä apuna käyttäen, myös oppilailta voitaisiin saada tärkeää aineistoa oppitunnin keston vaikutuksia tutkittaessa.

Tutkimuksessa keskityttiin oppitunnin keston vaikutuksiin alakouluikäisiin oppilaisiin. Tutkimus tuo esille tarpeen jatkotutkimukselle siitä, miten oppitunnin kesto vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen sekä motivaatioon, joka on taas vuorostaan yhteydessä oppilaisiin ja oppimistuloksiin. Myös opettajien työssä jaksamisesta on runsaasti aiempaa tutkimusta, mutta aihetta ei ole käsitelty oppitunnin pituuden vaikutuksien näkökulmasta (Yıldırım, 2014; Benevene ym., 2020.) Aineiston perusteella voidaan todeta, että pidemmät, kuin 45 minuuttia kestävät oppitunnit vaativat opettajalta enemmän valmistautumista ja kasvattavat oppituntien suunnittelun työmäärää. Jatkossa olisi tärkeää tutkia oppitunnin pituuden vaikutuksista opettajiin, sillä sen avulla saataisiin tärkeää tietoa opet-

tajien työssä jaksamisesta ja hyvinvoinnista, joka taas mahdollisesti vastavuoroisesti heijastuu oppilaisiin. Opettajien työhyvinvoinnin ohella lisätutkimusta olisi tarpeen toteuttaa tiedustelemalla koulujen hallintohenkilökunnalta, miten oppitunnin pituuden muuttaminen vaikuttaisi työn järjestelyyn, kuten opettajien lukujärjestyksiin. Tällä tavoin olisi mahdollista selvittää, olisiko oppitunnin pidentäminen hallinnollisesti toteutettavissa.

LÄHTEET

- Adair, J. K., & Kurban, F. (2019). Video-cued ethnographic data collection as a tool toward participant voice. *Anthropology & education quarterly*, 50(3), 313-332.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Alexander, Karl L. 1997. "Public Schools and the Public Good." *Social Forces* 76:1-30.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works : Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Barker, R. (1968). *Ecological Psychology*. Stanford University press. California.
- Benevene, P., De Stasio, S., & Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11, 528800.
- Cai, J., Kaiser, G., Perry, B., & Wong, N. (Eds.). (2009). *Effective Mathematics Teaching from Teachers' Perspectives*. Leiden, The Netherlands: Brill.
<https://doi.org/10.1163/9789087908225>
- Christenson, S. L. t., Reschly, A. L. t., & Wylie, C. t. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cotton, K., & Wikeland, K. (1990). *Educational time factors*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Dumais, S. A. (2006). Elementary school students extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers evaluations. *Sociological Spectrum*, 26(2), 117-147.
- Dykstra Steinbrenner, J. R., & Watson, L. R. (2015). Student engagement in the classroom: The impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 45, 2392-2410.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 179-203.
- Flaherty, S., & Hackler, R. (2010). Exploring the Effects of Differentiated Instruction and Cooperative Learning on the Intrinsic Motivational Behaviors of Elementary Reading Students. *Online Submission*.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2017). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Hallowell, E. M. (2005). Overloaded Circuits, Why Smart People Underperform. *Harvard Business Review*, 1-10.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Honzay, A. M. (1984). *Dimensions of teacher behavior that promote student engagement*. The Claremont Graduate University.
- Huotilainen, M. (2021). "Miten lasten ja nuorten älylaitteiden käyttöä pitäisi lähestyä?", *Duodecim, Vuosikerta*. 137, Nro 3, Sivut 225–226. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/be37105d-eedc-41a9-918f-e0c25e1963af/content>
- Hänninen, L. (2018). Alakoululaisten kouluviikot ovat pian pidentymässä jopa kolmella tunnilla: tässä syy. *Yle Uutiset*, 21.8.2023. Viitattu 22.4.2024. <https://yle.fi/a/74-20045503>
- Hänninen, L. (2023). Yläkoulu pidensi oppitunteja 70 minuuttiin, ja lopputulos yllätti opettajat: koulupäivät rauhoittuivat selvästi. *Yle Uutiset*, 4.9.2023. Viitattu 15.4.2024.
- Kallunki, E. (2019). Opettajat Ylen kyselyssä: Lasten keskittymiskyky on huonontunut selvästi - Keskittymiskykyä pitää harjoitella. *Yle Uutiset*, 7.1.2019. Viitattu 22.4.2024. <https://yle.fi/a/3-10569143>
- Karweit, N., & Slavin, R. E. (1981). Measurement and Modeling Choices in Studies of Time and Learning. *American Educational Research Journal*, 18(2), 157–171.
- Karweit, N. (1984). Time-on-task reconsidered: Synthesis of research on time and learning. *Educational Leadership*, 41, 32-35.

- Kilbourne, J. R., Scott-Webber, L., & Kapitula, L. R. (2017). An activity permissible classroom: Impacts of an evidence-based design solution on student engagement and movement in an elementary school classroom. *Children, Youth and Environments, 27*(1), 112-134.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health, 74*, 262-273.
- Klingberg, T. (2009). *The overflowing brain: Information overload and the limits of working memory*. Oxford University Press.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research, 46*(3-4), 141-158.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 28-45.
- Leinonen, T., & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. PS-kustannus
- Moraine, P., & Hämäläinen, P. (2015). Tarkkaavaisuus haltuun!: Toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen. Kehitysvammaliitto.
- Mealings KT, Demuth K, Buchholz J, Dillon H. (2015). The Development of the Mealings, Demuth, Dillon, and Buchholz Classroom Speech Perception Test. *J Speech Lang Hear Res. 2015 Aug 1;58*(4):1350-62. doi: 10.1044/2015_JSLHR-H-14-0332. PMID: 25886081.

- Nevgi, A., Virtanen, P., & Niemi, H. (2006). Supporting students to develop collaborative learning skills in technology-based environments. *British journal of educational technology*, 37(6), 937-947.
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2014). *Rajaton luokkahuone*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2024). <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyoaika/kunnalliset-peruskoulut/#oppitunnin-pituus>
- Paalasmaa, J., Atjonen, P., Hannula, A., Pulkkinen, L., Wilenius, R., Väkevä, L., . . . Nordman, K. (2011). *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. (4. painos). Sage Publications, Inc.
- Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., & Laine, V. (2006). *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos.
- Peruskouluasetus 1984/718. Annettu Helsingissä 12 päivänä lokakuuta 1984.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peterson, M., & Hittie, M. M. (2010). *Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners* (Second edition.). Pearson.
- Rautanen, P. (2023). Yläkoulu pidensi oppitunteja 70 minuuttiin, ja lopputulos yllätti opettajat: koulupäivät rauhoittuivat selvästi. Yle Uutiset 4.9.2023. Viitattu 18.3.2024. <https://yle.fi/a/74-20047940>
- Rechtschaffen, D., Korhonen, J., & Volanen, S. (2017). *Keskittymiskykyä luokkaan: Tietoisuustaitoharjoitusten opaskirja*. PS-kustannus.

- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus
- Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Vauras, M. (2018). *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus
- Sjööröos, M. (2018). Alakoulun oppilaat rauhoittuvat oikeanlaisella sisutuksella - "Tietyt värit eivät sovi meille." Yle Uutiset 30.3.2018. Viitattu 30.1.2024.
<https://yle.fi/a/3-10138825>
- 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.
- Smith, B. (2000). Quantity matters: Annual instructional time in an urban school system. *Educational administration quarterly*, 36(5), 652-682.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (1997). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*.
- Terävä, H. (2021). Suomalaistutkimus: Keskimääräistä pidempi päivittäinen ruutuaika lisää lasten keskittymisvaikeuksien, ylivilkkauksen ja impulsiivisuuden riskiä. Yle Uutiset, 18.3.2021. Viitattu 26.1.2024.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi 2 (2002).

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. p.). Tammi.

Wahlberg, H. J., Niemiec, R. P. & Fredrick W. C. (1994). Productive curriculum time. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 86-100.

Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2018). Teacher collaboration in curriculum design teams: Effects, mechanisms, and conditions. In *Teacher Learning Through Teacher Teams* (pp. 7-26). Routledge.

Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of education*.

Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.

Özkali, N. (2020). Teachers' and School Administrators' Views Regarding the Role of Recess for Students. *International Journal of Progressive Education* 16 (5)

LIITTEET

Liite 1. Värikoodien merkitykset ja ote värikoodatusta aineistosta (O1)

Keskittymiskyky ja oppitunnin pituus = Punainen

Aktiivinen osallistuminen ja oppitunnin pituus = Sininen

Oppiminen ja oppitunnin pituus = Oranssi

Optimaalinen kesto = Lila

Oppitunnin suunnittelu ja rakenteelliset asiat = Lihavoitu

“Riippuu oppilaasta. Osa oppilaista pystyvät keskittymään paremmin ja välitunti saattaa näiden oppilaiden kohdalla vain rikkoa flow-tilan. Oppilaat, joiden keskittymiskyky ei ole niin hyvällä tasolla, tauko on erittäin tärkeä. On aina oma hommansa saada oppilaat rauhoittumaan välitunnin jälkeen. 75 minuuttisissa hyvä puoli on se, että yhden päivän aikana ei ole niin monta oppiainetta. Se auttaa keskittymiskykyyn, kun oppiaine ei vaihdu jatkuvasti. (O1)”

Liite 2. Haastattelurunko

Teema 1: Opettajien työkokemus ja kokemus eri pituisten oppituntien opettamisesta

- Minkä pituisia oppitunteja olet alakoulussa opettanut?

Teema 2: Käsitteiden määrittely

Teema 3: Oppitunnin pituuden yhteys oppilaiden keskittymiskykyyn

- Mitä mielestäsi oppilaiden keskittymiskyvylle tapahtuu, kun oppitunti pitenee?
- Miten lyhyemmät/pidemmät oppitunnit tukevat oppilaiden keskittymiskykyä?
- Mitä haasteita lyhyemmällä/pidemmillä oppitunneilla on oppilaan keskittymiskyvyn kannalta?
- Millaiset ympäristötekijät tukevat oppilaan keskittymiskykyä?

Teema 4: Oppitunnin pituuden yhteys aktiiviseen osallistumiseen

- Miten koet oppituntien pituuden vaikuttavan oppilaiden aktiiviseen osallistumiseen?
- Miten oppilaiden aktiivinen osallistuminen muuttuu oppitunnin kuluessa?

Teema 5: Oppitunnin pituus ja oppiminen

- Millaisia vaikutuksia oppitunnin pituudella on oppilaiden oppimiseen?
- Koetko, että oppimisen taso paranee tai heikentyy oppitunnin pidentyessä ja miksi?
- Mitä motivaatiolle tapahtuu oppitunnin pidetessä

Teema 6: Keskustelua ja näkemyksiä oppitunnin optimaalisesta kestosta

- Onko oppiaineiden välillä eroja ajankäytön näkökulmasta?
- Minkä pituinen oppitunti on mielestäsi optimaalinen oppilaan oppimisen, keskittymiskyvyn ja aktiivisen osallistumisen kannalta?