

## MIELEKÄS UIMAOPETUS YLÄKOULUSSA

Laura Salmi ja Tiina Koivupuu

Opinnäytetyö  
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala  
Liikunta ja vapaa-aika  
Liikunnanohjaaja (AMK)

2014

Liikunta- ja vapaa-aika  
Liikunnanohjaaja

---

<b>Tekijät</b>	Laura Salmi ja Tiina Koivupuu	Vuosi	2014
<b>Ohjaaja</b>	Tommi Haapakangas		
<b>Toimeksiantaja</b>	Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto		
<b>Työn nimi</b>	Mielekäs uimaopetus yläkoulussa		
<b>Sivu- ja liitemäärä</b>	75 + 7		

---

Opinnäytetyömme on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tuotoksena syntyi opas. Työmme on tilannut Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto. Tilaa-jan toive oli nimenomaan, että tuotoksena syntyy opas. Tavoitteenamme oli tehdä käytännön työkalu yläkoulun liikunnanopettajille mielekkäämmän uima-opetuksen järjestämiseksi. Pyrimme tekemään oppaasta myös muiden lajien opetukseen sovellettavan. Käytimme opinnäytetyössämme laadullista tutkimus-asennetta. Keräsimme aineiston teemahaastatteluiden avulla.

Kartoitimme yläkoululaisten mielipiteitä mielekkäästä uimaopetuksesta. Kartoi-tuksen pohjalta teimme nuorten näkemykset huomioivan oppaan. Alusta asti johtoajatuksena työssämme on ollut, että osallistaminen ja yhteistoiminnallisuus ovat yksi keino mielekkäämmän uimaopetuksen järjestämiseksi. Tämän vuoksi aloitimme aineiston keräämisen mielipiteiden kartoittamisella. Haastattelimme 7 – 9-luokkalaisia tyttöjä ja poikia kahdelta eri yläkoululta Rovaniemellä. Johtoaja-tuksesta huolimatta pyrimme saamaan haastateltavien mielipiteet esille ilman johdattelua.

Jatkotoimenpiteenä opastamme voitaisiin esimerkiksi kokeilla käytännössä, ha-vainnoida sen toimivuutta ja muokata havaintojen mukaisesti. Toisaalta opas-tamme voitaisiin kokeilla myös jonkin muun lajin opetuksessa.

Oppaassa kerromme muun muassa ryhmästä, sen muotoutumisesta ja toimin-taan positiivisesti vaikuttavista asioista. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän merkitys on tärkeä, sillä ryhmässä oppii enemmän kuin yksin. Esitte-lemme yhteistoiminnallisia menetelmiä ja esimerkkejä sovellettuna uimaopetuk-seen. Lisäksi olemme koonneet oppaaseen ja teoriapohjaan tietoa monista muista asioista, jotka haastateltavien mielestä vaikuttavat uimaopetuksen mie-lekkyyteen. Olemme tehneet oppaasta mahdollisimman konkreettisen ja käyttö-kelpoisen. Opinnäytetyössämme kerromme lisäksi opinnäytetyöprosessista ko-konaisuudessaan.

Avainsanat ohjaaja, oppija, osallistaminen, ryhmä, uimaopetus, yhteistoiminnallisuus

School of Social Services, Health  
and Sports  
Degree Programme in Sports and  
Leisure

---

<b>Authors</b>	Laura Salmi Tiina Koivupuu	Year	2014
<b>Supervisor</b>	Tommi Haapakangas		
<b>Commissioned by</b>	Finnish Swimming Teaching and Lifesaving Association (SUH)		
<b>Subject of thesis</b>	Meaningful Ways to Teach Swimming to 13-15 Year Old Children		
<b>Number of pages</b>	75+7		

---

This thesis is functional. We have created a guide which has been commissioned by the Finnish Swimming Teaching and Lifesaving Association SUH. The guide is supposed to help sport teachers to teach swimming for children who are 13-15 years old. We tried to make the guide to be useful also while teaching other sports. Our "research method" is qualitative. The data was collected by using theme interviews.

In this thesis we wanted to know how youngsters would make their swimming teaching more fun and how they could learn more. Right from the start the hypothesis was that co-operation could be one thing that increases the meaningfulness during lessons. Because of this we made the interviews first. We interviewed boys and girls from two different schools in Rovaniemi. The interviewees were from the 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade. We tried not to lead the interviewees in any possible way.

For further measures the guide could be tested in practice, the functioning of the guide could be observed and some changes could be made if necessary. On the other hand the guide could be tested with the teaching of some other sports.

In the guide we tell about group, formation of the group and things that positively affect to the group's actions among other things. The meaning of the group is important in co-operative learning. We introduce co-operative methods and applied examples to teach swimming. We have also collected information from other issues that make swimming lessons more meaningful/interesting according to the interviewees. We have made the guide to be as concrete and useful as possible the whole thesis process included.

Key words Inclusion, co-operation, group, instructor, learner, swimming lesson

# SISÄLLYS

Tiivistelmä

Abstract

1	JOHDANTO .....	1
2	TOIMINTASUUNNITELMAN LAATIMINEN .....	4
2.1	Aiheen valinta ja ohjaavat kysymykset.....	4
2.2	Toiminnallinen opinnäytetyö .....	5
2.3	Laadullinen tutkimusasetus ja abduktio .....	6
2.4	Aineisto .....	7
2.5	Teemahaastattelu mielipiteiden kartoituksen apuna .....	9
2.5.1	Neuro-lingvistisen ohjelmoinnin hyödyntäminen haastatteluissa...	11
2.6	Pilottiopetuksen suunnittelu ja toteutus.....	12
2.6.1	Osallistavan uintitunnin toteutus.....	13
3	OPPIMINEN, KONSTRUKTIVISMI JA OPPIJAN OSALLISTAMINEN .....	17
3.1	Oppiminen .....	17
3.2	Konstruktivismi johtavana oppimiskäsityksenä oppijan osallistamisessa .....	18
3.2.1	Oppijälähtöiset tyylit .....	19
3.3	Oppimistyyli .....	20
4	RYHMÄ TEHOKKAANA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ .....	22
4.1	Ryhmä kokonaisuutena .....	22
4.2	Ryhmän muotoutuminen.....	23
4.3	Turvallisuus ryhmässä .....	24
4.4	Ryhmän kiinteys .....	25
4.5	Positiivinen keskinäinen riippuvuus .....	26
4.6	Vuorovaikutus .....	26
4.7	Henkilökohtainen vastuu.....	27
4.8	Ryhmäyttäminen .....	27
4.9	Esimerkkiharjoituksia .....	28
5	YHTEISTOIMINNALLISIA TYÖTAPOJA JA MENETELMIÄ.....	30
5.1	Yhteistoiminnallisten menetelmien perusteet.....	30
5.2	Yhteistoiminnallisten menetelmien kannattavuus .....	30
5.3	Ohjaajan toiminta.....	32

5.4	Yhteistoiminnallisia menetelmiä yläkoulussa .....	33
5.5	Oppimisryhmien muodostaminen ja järjestyksenpito .....	34
5.6	Esimerkki yhteistoiminnallisten menetelmien käytöstä liikunnanopetuksessa .....	35
5.6.1	Rakenteellinen lähestymistapa ja kolmivaiheinen haastattelu .....	36
5.6.2	Tiimioppiminen ryhmässä.....	37
5.6.3	Palapeli .....	37
5.6.4	Yhdessä oppiminen.....	38
5.6.5	Kompleksiopetus .....	39
5.6.6	Ryhmätutkimus.....	40
5.6.7	Ongelmaperustainen oppiminen .....	41
5.7	Osallistava ohjaaja ja opettajajohtoinen opettaja vertailussa .....	42
6	MUUT MIELEKKÄÄSEEN UIMAOPETUKSEEN VAIKUTTAVAT ASIAT .....	43
6.1	Palautteen antaminen .....	43
6.1.1	Myönteisen palautteen antaminen.....	44
6.1.2	Rakentavan palautteen antaminen.....	45
6.1.3	Hampurilaismalli palautteen antamisessa .....	46
6.2	Motivaation vaikutus oppimiseen .....	47
6.2.1	Motivaatioilmasto.....	49
6.3	Keskittymisen tehostaminen .....	50
6.4	Eriyttäminen liikunnanopetuksessa.....	52
6.5	Samanaikaisopettajuus.....	54
7	YLÄKOULULAISTEN HAASTATTELUIDEN TOTEUTUS .....	56
7.1	Haastattelulomakkeen luominen .....	56
7.2	Haastattelun pilotointi.....	59
7.3	Haastattelut.....	61
7.4	Mielipiteiden analysoiminen .....	62
7.5	Haastatteluissa esille nousseet asiat .....	63
7.6	Teoriapohjan luominen ja oppaan laatiminen .....	65
8	POHDINTA .....	67
	LÄHTEET .....	72
	LIITTEET .....	76

## KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

- Kuvio 1. Esimerkki myönteisestä palautteesta (Kaski & Kiander 2005, 115)
- Kuvio 2. Esimerkki rakentavasta kriittisestä palautteesta (Kaski & Kiander 2005, 120)
- Kuvio 3. Haastattelun teemojen muodostuminen
- Kuvio 4. Haastatteluiden lopullisten teemojen muodostuminen
- Kuva 1. Opiskelijoiden ideariihen ideat ryhmiteltynä
- Kuva 2. Haastatteluissa käytetyt kuvat
- Taulukko 1. Yläkouluikäisten mielipiteitä mielekkäistä toiminnoista ja välineistä uintitunnilla

## 1 JOHDANTO

Aluksi tiesimme vain, että halusimme tehdä uintiin liittyvän työn, jolla on tilaaja. Työmme ohjaajan sekä Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton avulla saimme aiheen osallistavasta uimaopetuksesta. Aiheemme muokkautui myöhemmin selvittämään, millaista mielekäs uimaopetus on kokonaisuudessaan.

Työmme on toiminnallinen opinnäytetyö, ei tutkimus. Tavoitteenamme oli tehdä käyttökelpoinen ja konkreettinen opas. Käytössämme oli laadullinen tutkimus- asenne. Tulimme yhdessä tilaajan kanssa siihen tulokseen, että tuotoksena syntyy opas. Opas on tarkoitettu yläkoulun liikunnanopettajille mielekkään uimaopetuksen järjestämisen tueksi. Lisäksi tavoitteena oli, että opasta voisi hyödyntää myös muiden lajien opetuksessa.

Kartoitimme yläkoululaisten mielipiteitä mielekkäästä uimaopetuksesta haastatteleamalla heitä. Haastatteluiden suorittamiseksi halusimme perehtyä erilaisiin haastattelutapoihin, jotta saisimme kerättyä mahdollisimman syvällistä tietoa. Perehdyimme teemahaastatteluun. Haastatteluissa käytimme osittain teemahaastattelun periaatteita. Meillä oli esimerkiksi käytössämme neljä teemaa, mutta meillä oli valmiina selkeät kysymykset etukäteen. Emme siis vain keskustelleet teemoista haastatteluissa, kuten teemahaastattelussa yleensä on tapana.

Olemme koonneet oppaan käyttäen pohjana keväällä 2014 tekemiämme haastatteluja. Haastattelimme 7 – 9-luokkalaisia tyttöjä ja poikia kahdelta eri yläkoululta Rovaniemellä. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan, joista kaksi oli koehaastateltavia. Johtoajatuksesta huolimatta pyrimme saamaan haastateltavien mielipiteet esille ilman johdattelua.

Oppaassa ja teoriapohjassa kerromme muun muassa ryhmästä, sen muotoutumisesta ja sen toimintaan positiivisesti vaikuttavista asioista. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa ryhmän merkitys on tärkeä, sillä oletuksena on, että ryhmässä oppii enemmän kuin yksin. Esittelemme osallistavia opetustyyplejä ja yhteistoiminnallisia menetelmiä sekä esimerkkejä niistä sovellettuna uimaopetukseen. Lisäksi olemme koonneet oppaaseen ja teoriapohjaan tietoa monista

muista asioista, jotka haastateltavien mielestä vaikuttavat uimaopetuksen mielekkyyteen. Seuraavaksi kerromme, mitä opetussuunnitelma sanoo uimaopetuksesta yläkoulussa.

Peruskoulun liikunnan opetussuunnitelmaan kuuluu uinti. Kuntien säästötoimet ovat kuitenkin monissa paikoissa vähentäneet uimaopetusta. Toisaalta joillakin paikkakunnilla uintia opetetaan suunnitelmallisesti joka vuosiluokalla ja tähän on tarpeeksi varoja. Erot kuntien välillä ovat suuria, sillä Opetushallituksen laatima opetussuunnitelma ei velvoita uimaopetukseen. Usein uimataito on kuitenkin arvotettu niin tärkeäksi taidoksi, että se mainitaan opetussuunnitelman perusteissa. (Keskinen ym. 2011, 51.)

Opetussuunnitelman perusteissa lukee uimaopetuksen tavoitteena olevan, että lapset oppivat hyvinvointia edistäviä ja turvallisia liikuntatapoja, perusuimataidon, vedestä pelastamisen taitoja sekä turvallista vesillä liikkumista. Lisäksi tavoitteena voi olla lajiin innostaminen ja uimahallikulttuuriin sekä uimahallissa toimimiseen tutustuminen. Koulujen uimaopetuksella on suuri merkitys uimataidon opettelussa. (Keskinen ym. 2011, 51.)

Opetussuunnitelmassa on paljon asioita, joita uintitunneilla tulisi harjoitella. Tämän haluaisimme yläkouluikäistenkin tietävän, jotta he ymmärtäisivät, kuinka laajasti erilaisia asioita uimaopetuksen kenttään voi kuulua. Monipuolinen opetus voisi olla yksi tapa lisätä heidän motivaatiotaan. Oikeiden työkalujen avulla, oppiminen on toivottavasti hauskaa, tehokasta ja sitä tapahtuu paljon.

Rovaniemen kaupungin opetussuunnitelmassa lukee keskeisenä tavoitteena, että oppija osaa monipuolisesti vedessä liikkumisen taidot. Hänen tulee olla uimataitoinen ja hänelle sopivan taloudellisen matkauintitavan tulisi harjaantua. Hänen tulee osata huomioida turvallisuus vesiliikunnassa ja tähän liittyen osata vesipelastamisen taitoja. (Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 253.)

Seitsemännellä luokalla keskeisiä sisältöjä ovat rintauinnin taloudellinen suoritus, selkäkrooli, vedestä pelastaminen, delfiinipotku, uimahypyt, leikit, pelit ja



rentoutumisharjoitteet kellukkeiden avulla. Rintauinnissa tärkeää on liuku ja uloshengitys veteen. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla keskeisiä sisältöjä ovat krooliuinti, rintauinti, selkäkrooli, perhosuinnin alkeet, pää edellä veteen meno, starttihyppy, vedestä pelastaminen, rentoutumisharjoitukset, vesipeilit, kuntouinti, uimahyppy, leikit ja hydrobic / vesivoimistelu. Vedestä pelastamiseen kuuluvat sukellukset, veden polkeminen, kellunta, pelastushyppy, vedestä nostaminen sekä pinnan alta pelastaminen. Rentoutumisharjoitteita tulisi tehdä paria kuljettaen kellukkeiden avulla. Korkalovaaran ja Ounasvaaran yläkoulujen opetussuunnitelmissa uintia koskevat tavoitteet ovat täysin samat. (Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma 2011, 253.)

Rovaniemen kaupungin opetussuunnitelmassa on siis melko tarkkaan määritelty, mitä uintitunneilla tulisi tehdä. Harjoiteltavia asioita on paljon ja monipuolisesti. Silti oletuksemme on, että uintitunneilla tapahtuu lähinnä tekniikoiden opettajälhtöistä harjoittelua. Johtuukohan tämä kenties ajan ja tilojen puutteesta? Haastattelujen avulla haluamme kartoittaa yläkoululaisten itsensä mielipiteitä mielekkään uimaopetuksen järjestämiseksi.

## 2 TOIMINTASUUNNITELMAN LAATIMINEN

### 2.1 Aiheen valinta ja ohjaavat kysymykset

Aihetta pohdimme ensimmäisen kerran tutkimus- ja kehittämistoiminnan kurssilla keväällä 2013. Yhteisen mielenkiinnon pohjalta halusimme uintiin liittyvän opinnäytetyön, joten lähdimme keskustelemaan vesiliikunnan kurssista vastaavan opettajan kanssa. Aluksi aiheemme oli muodostumassa koskemaan uimaopettajien koulutuksen muuttamista osaamisperustaiseksi. Myöhemmin aiheemme hieman muuttui ja selkiytyi seuraavanlaiseksi: Voidaanko osallistavilla menetelmillä lisätä tai tukea yläkouluikäisten uimaan oppimista? Lopullisesti aiheemme muokkautui kuitenkin selvittämään, millaista olisi yläkoululaisten mielestä mielekäs uimaopetus.

Pohdimme työtämme ohjaavia pääkysymyksiä. Päädyimme seuraavanlaisiin kysymyksiin:

1. Mikä motivoi yläkouluikäisen uimaan oppimista?
2. Mitkä ovat motivoivan opetuksen keinot?

Aiheen alustava valinta sisältää jo itsessään rajauksen, jos kysymys koskee erityistä kohdejoukkoa tai teoreettisen aiheen, esimerkiksi ”Aktivoivan opetuksen pääperiaatteet”. Aiemmat tutkimukset aiheesta helpottavat työn rajaamista ja mahdollistavat oman tutkimuksen tai kirjoitelman tarkoituksenmukaisen suuntaamisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 84–85.)

Rajaamme työn koskemaan uintia, sillä olemme itse kiinnostuneita uimaopetuksesta. Työmme ohjaajan sekä Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliiton avulla saimme aiheen, joka liittyy nimenomaan uimaopetukseen yläkoulussa. Tästä johtuen haastattelemme yläkoululaisia. Teemme oppaan yläkoulun liikunnanopettajille, sillä he huolehtivat uimaopetuksesta yläkoulussa. Uimaopetus alakoulussa on uimaopettajan vastuulla. Johtoajatuksemme on, että osallistavilla opetusmenetelmillä voi olla mahdollisuus vaikuttaa yläkoululaisten moti-

vaatioon oppia uintia. Osallistavasta opetuksesta löysimme tietoa, mutta emme juuri uimaopetuksen kontekstissa.

## 2.2 Toiminnallinen opinnäytetyö

Ammattikorkeakoulun tutkimukselliselle opinnäytetyölle on vaihtoehtona toiminnallinen opinnäytetyö. Ammatillisella kentällä toiminnallinen opinnäytetyö tavoittelee käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, järjestämistä tai järjeistämistä. Toiminnallinen opinnäytetyö voi olla ammatista riippuen esimerkiksi käytäntöön suunnattu ohje, ohjeistus tai opastus, kuten perehdyttämisopas, ympäristöohjelma tai turvallisuusohjeistus. Toteutustapana voi olla kohderyhmä huomioiden muun muassa kirja, kansio, vihko tai opas. Selvityksen tekemistä ei voi kuitenkaan kokonaan unohtaa. (Vilkka & Airaksinen 2004, 9.)

Osa toiminnallisen opinnäytetyön toteuttamistapaa on selvityksen tekeminen. Lopullisena tuotoksena on aina jokin konkreettinen tuote. Toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena voisi olla esimerkiksi ohjeistus tai tietopaketti. Konkreettisen tuotoksen saavuttamiseksi käytettyjä keinoja tulee käsitellä raportoinnissa. Yksi yhteinen piirre toiminnallisissa opinnäytetyöissä on kokonaisilmeen luominen viestinnällisin ja visuaalisin keinoin. Kokonaisilmeestä tulisi voida tunnistaa tavoitellut päämäärät. (Vilkka & Airaksinen 2004, 51.)

Määrällisen tutkimuksen perinteeseen nojautuen kirjallista selvitystä tehdystä tutkimuksesta nimitetään tutkimusselosteeksi tai -raportiksi. Nimitys antaa kuitenkin väärän kuvan esimerkiksi laadullisen tutkimuksen kirjallisesta muodosta, sillä laadullisessa tutkimuksessa kirjoittaminen on paljon muutakin kuin selostamista tai raportointia. Tutkimuksen kirjallinen selostaminen ei ole vain tutkimuksen vaiheiden mekaanista kirjaamista saati tulosten luettelemista. Tutkimusraportin tekeminen edellyttää myös tutkimusalueeseen perehtymistä, hankitun tiedon sisäistämistä, olennaisen tiedon jäsentelyä ja esittämiskykyä, loogista ajattelua, perustelutaitoa sekä luovuutta. Erityisesti laadullisen työn tekijältä edellytetään hyvää kielen ja kirjallisen esitystavan hallintaa. (Vilkka & Airaksinen 2004, 51.)

Opinnäytetyömme on toiminnallinen, jossa mielipiteiden kartoittamiseen käytämme pohjana teemahaastattelun periaatteita. Työmme ei ole tutkimus, mutta esitämme sen vaiheet ja haastatteluissa esille nousseet asiat kirjallisessa muodossa opinnäytetyömme raportissa. Opinnäytetyömme on siis perinteinen raportti, mutta lisäksi teemme lopullisena tuotoksena oppaan yläkoulun liikunnanopettajille. Aineiston keruu eli mielipiteiden kartoittaminen tapahtui haastattelemalla, jolloin huomioimme salassapitovelvollisuutemme.

### 2.3 Laadullinen tutkimusasenne ja abduktio

Tutkimuskäytäntöjen merkitys toiminnallisessa opinnäytetyössä on väljempi kuin tutkimuksellisessa opinnäytetyössä, vaikka tiedon keräämiseen käytetään samoja keinoja molemmissa töissä. Laadullinen tutkimusasenne on aiheellinen, kun tavoitteena on ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Lähtökohta voi olla muun muassa kirjoittamattoman faktatiedon kerääminen. Laadullinen tutkimusasenne palvelee myös tilanteessa, jossa tavoitteena on toteuttaa kohderyhmän näkemyksiin nojautuva idea. Aineisto kerätään joko yksilö- tai ryhmähaastatteluin. Haastattelun muoto riippuu siitä, millaista tietoa selvityksellä halutaan idean sisällöksi tai tueksi. (Vilkka & Airaksinen 2004, 57, 63.)

Tutkimusasenteen valinnan pitäisi lähteä ilmiöstä itsestään. Laadullisessa asenteessa ei ole selvää etenemisjärjestystä, vaan se on joustava. Joustavuus voi mennä niinkin pitkälle, että jokaisen tutkijan tulkinta on oikea, ellei tiedonkeruussa, analyysissa tai tulkinnassa ole tehty selvää virhettä. (Kananen 2010, 43.)

Induktiolla tarkoitetaan yksittäisestä tapauksesta yleisiin teorioihin etenemistä. Tällöin kerätään havaintoja, joista tehdään yleistyksiä tai kehitetään teorioita. Etenemissuunta on aineistosta, mistä voidaan käyttää nimitystä aineistolähtöinen tutkimus. Toisessa ääripäässä on deduktio, joka tarkoittaa yleisestä teoriasta yksittäisiin tapauksiin siirtymistä. Deduktioon tarvitaan tutkittua tietoa ja teorioita, joihin uutta ilmiötä pyritään liittämään. Tällaisen päättelyn käytön

edellytys on aikaisempi tutkimus ja ilmiön tuntemus. Etenemissuunta on siis teorioista emipiriaan, eli voidaan käyttää nimitystä teorialähtöinen tutkimus. (Kananen 2008, 20, 22.)

Abduktio on edellisten yhdistelmä. Abduktiivisen päättelyn logiikan mukaan teorian muodostus mahdollistuu, jos havaintojen tekoon liittyy joku johtolanka tai -ajatus. Abduktiossa käytäntö ja teoria vuorottelevat. Abduktiivinen päättely lähtee liikkeelle aineistosta, mutta ei sulje teorian käyttöä pois. Joskus sana on käännetty ”päättelyksi parhaaseen saatavilla olevaan selitykseen”. (Kananen 2008, 23.)

Valitsimme opinnäytetyöksemme toiminnallisen opinnäytetyön. Toiminnallisen opinnäytetyön tuloksena syntyy konkreettinen tuotos. Tarkoituksenamme on tuottaa opas yläkoulun liikunnanopettajille, kuten aikaisemmin jo totesimme. Tutkimusasenne on työssämme laadullinen. Päättelymme logiikkaa lähinnä on abduktio, sillä työmme asettuu deduktiivisen ja induktiivisen työn välimaastoon. Deduktiivisuus työssämme tulee ilmi, sillä jo tutkimussuunnitelmaa tehdessämme meidän on täytynyt perehtyä hieman esimerkiksi osallistamiseen. Toisaalta pääpaino työssämme on kuitenkin jo työn aiheen vuoksi induktiivinen, sillä tavoitteenamme on tehdä kohderyhmän mielipiteet huomioiva opas.

## 2.4 Aineisto

Kohderyhmä ja sen rajaus ovat tärkeitä pohdittavia osa-alueita opinnäytetyön aiheanalyysissä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tuotos tehdään aina jollekin kohderyhmälle. Kohderyhmän määrittämisessä käytettäviä ominaisuuksia ovat muun muassa sosioekonominen asema, ikä, koulutus ja ammattiasema. Täsmällinen määrittäminen on tärkeää, sillä esimerkiksi ohjeistuksen tai tapahtuman sisällön ratkaisee ryhmä, jolle idea on ajateltu. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 38–40.)

Opinnäytetyömme tuotos on suunnattu yläkoulun liikunnanopettajille oppaaksi. Haastattelimme yläkoululaisia. Haastatteluiden avulla keräämme lapsilta mieli-

piteitä, jonka pohjalta luomme oppaan sisällön. Suoritamme haastattelut kahdessa yläkoulussa Rovaniemellä, jotta työmäärä säilyisi kohtuullisena ottaen huomioon aineiston purkamisen ja sen, että teemme ensimmäistä opinnäytetyötämme.

Sääntöjä, joiden perusteella voisi määritellä tarvittavien haastateltavien määrän, ei ole olemassa. Aineiston kokoa voidaan rajata esimerkiksi työn luonteen mukaan. Ensimmäisen opinnäytteen kohdalla kannattaa huomioida omat taitonsa ja käytettävissä oleva aika. Aineiston hankkimiseen ei saisi mennä liikaa aikaa, sillä sen purkaminen vie aikaa. Kokoa ja edustavuutta ajatellen lähtökohtana voi olla kvantitatiivisuus tai kvalitatiivisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston ei ole välttämätöntä olla suuri. Aineiston valinta riippuu siitä, ollaanko kiinnostuneita tutkittavan ilmiön omakohtaisesti tuntevien ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä. Tutkimuskysymykset vaikuttavat ratkaisevasti valintaan. (MOTV 2013.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytetään termiä harkinnanvarainen otos. Tämä tarkoittaa aineiston valitsemista tutkijoiden asettamien omien kriteereiden perusteella. Kerätessä aineistoa ihmisiltä tutkittavia voidaan etsiä jo olemassa olevien kontaktien avulla, eli lumipallotekniikalla. Ihmisten tulee aina osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti. Valitessaan tutkittavia, tutkijoiden täytyy muistaa pyytää lupa tutkimuksen suorittamiseen. (MOTV 2013.)

Rajasimme haastateltavien määrän, sen perusteella, että teemme ensimmäistä opinnäytetyötämme. Opinnäytetyömme on ammattikorkeakoulun opinnäytetyö. Työn ei siis tarvitse olla yhtä laaja, kuin esimerkiksi yliopiston pro gradu-tutkielman. Aineistomme ei välttämättä tarvitse olla suuri, sillä käytämme työsämme laadullista tutkimusasennetta. Olemme kiinnostuneita ilmiön omakohtaisesti tuntevien, eli tässä tapauksessa yläkouluikäisten mielipiteistä, kokemuksista ja näkemyksistä. Käytämme siis harkinnanvaraista otosta, eli valitsemme aineiston itse asettamiemme kriteereiden perusteella. Ennen haastattelujen suorittamista meidän tulee hankkia tutkimuslupa Rovaniemen kaupungilta, kouluilta sekä oppilaiden vanhemmilta, sillä haastateltavat ovat alaikäisiä.

Päätimme alustavasti valita kouluiksi Ounasjoen peruskoulun yläkoulun ja Ounasvaaran yläkoulun. Olemme pohtineet urheiluopiston vaikutusta lähellä olevien koulujen oppilaiden liikunnallisuuteen. Pyrimme valitsemaan aineistoa muualtakin, kuin otollisten harrastusmahdollisuuksien äärestä. Näin aineistomme kuuluisi yksi mahdollisesti ”liikunnallisempi” koulu ja yksi koulu keskustan tuntumasta. Emme kuitenkaan saaneet Ounasjoen koulua mukaan haastatteluihin. Lopulta saimme toiseksi haastattelukouluksi Korkalovaaran koulun.

## 2.5 Teemahaastattelu mielipiteiden kartoituksen apuna

Lomake- tai teemahaastattelu on yksilöhaastatteluna suositeltava aineiston keräämisen tapa. Lomake tarkoittaa strukturoitua haastattelulomaketta. Kaikilta haastateltavilta kysytään avoimet kysymykset samassa järjestyksessä ja samassa muodossa. Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoituna vapaampaa tapaa kerätä aineistoa. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 63.) Teemahaastattelussa ei ole suotavaa käyttää strukturoituja kysymyksiä, sillä jos pystytään määrittämään kysymykset ja niiden vaihtoehtoiset vastaukset tarkasti etukäteen, se edellyttää jo vahvaa ennakkonäkemyistä ja teoriapohjaa ilmiöstä (Kananen 2010, 57). Haastattelun muodon ratkaisee ilmiöstä ennakkoon saatavissa oleva tieto. Mitä vähäisempi tämän tiedon määrä on, sitä yleisluontoisempiin kysymyksiin joudutaan turvautumaan. (Kananen 2008, 74.)

On epäeettistä käyttää johdattelevia kysymyksiä haastattelussa, sillä niillä saadaan tulokseksi haluttu vastaus. Johdattelevia kysymyksiä voivat olla esimerkiksi kysymykset, jotka sisältävät jo itsessään vastauksen, ennakko-oletuksen tai niihin on kytketty kysyjä tai kolmas henkilö. Lisäksi johdattelevia kysymyksiä ovat vastausvaihtoehdoista koostuvat kysymykset, jos mikä vain vastausvaihtoehto halutaan valituksi. (Kananen 2010, 57.)

Toiminnallisessa opinnäytetyössä haastattelu toimii esimerkiksi silloin kun tavoitteena on kerätä tietoa tietystä teemasta. Haastattelut voi toteuttaa kasvotusten tai puhelimitse. Haastattelutapa valitaan sen mukaan, millaista ja miten tarkkaa tietoa opinnäytetyön tueksi tarvitaan. Haastattelun puhtaaksi kirjoittami-

nen eli litterointi ei ole yhtä välttämätöntä, täsmällistä tai järjestelmällistä kuin tutkimuksellisessa opinnäytetyössä. Litteroinnissa kannattaa painottaa sisällön tuottamisessa tarvittua tietoa, joka on kohderyhmän näkökulmasta mielekästä. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 63–64.)

Käytämme työssämme apuna laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmää eli teemahaastattelua, sillä tarkoituksenamme on tuottaa kohderyhmän näkemykset huomioiva opas. Haastattelulla kartoitamme yläkouluikäisten mielipiteitä mielekkäästä uimaopetuksesta. Haastattelutilanne on paras vaihtoehto mielipiteiden kartoittamiseen, sillä tavoitteena on saada syvällisempää tietoa kohderyhmän mielipiteistä. Haluamme selvittää kuinka uintitunnit yläkoulussa olisivat oppilaiden mielestä mielekkäämpiä.

Johtoajatuksemme on, että osallistaminen ja yhteistoiminnallisuus voisivat olla keinoja mielekkäämpiä uintitunteja tavoiteltaessa. Lisäksi koko haastatteluiden toteuttaminen on jo osallistavaa, sillä opas luodaan täysin mielipiteiden kartoitusten pohjalta. Haastatteluiden pohjalta luomme koulutuspaketin, jossa ohjataan opettajia toimimaan oppilaiden mielipiteet huomioiden. Pyrimme kuitenkin tekemään haastattelut siten, ettei johtoajatuksemme vaikuta haastattelussa johdattelevasti. Työssämme suurella otoksella ei ole juuri merkitystä, sillä pyrimme enemmänkin ilmiön syvällisempään ymmärtämiseen.

Haastattelutapamme muistuttaa puolistrukturoitua teemahaastattelua, sillä se on vapaampi tapa kerätä aineistoa kuin esimerkiksi lomakehaastattelu. Haastatteluissa pyrimme välttämään johdattelevia kysymyksiä, sillä niillä voimme ohjaila haastateltavaa ja tällöin työmme luotettavuus kärsii. Haastatteluiden puhtaaksi kirjoittamisessa painotamme oppaan sisällön kannalta tärkeitä asioita, eikä täsmällinen litterointi ole välttämätöntä. Haastattelut analysoituamme etsimme teorian tietoa esille nousseista asioista.



### 2.5.1 Neuro-lingvistisen ohjelmoinnin hyödyntäminen haastatteluissa

Haastatteluita toteuttaessamme käytämme apuna NLP:tä eli neuro-lingvististä ohjelmointia. Haluamme luoda haastatteluhetkestä positiivisen vuorovaikutustilanteen. Tilanteessa meidän tulee herättää haastateltavan luottamus, jotta hän voisi mahdollisimman avoimesti kertoa mielipiteistään, kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Tavoitteenamme on saada uimaopetuksen mielekkyydestä mahdollisimman arvokasta tietoa haastattelujen avulla.

Haastattelua pitäessämme pyrimme luomaan hyvän tunneyhteyden. Havaintojen tekeminen kommunikaatioprosessista on tärkeä asia yhteyttä muodostettaessa. Lisäksi on tärkeää luoda kommunikoinnille hyvät olosuhteet. Näitä hyviä olosuhteita pyrimme luomaan esimerkiksi erilaisin rituaalein (mm. tervehtiminen). Ihmisillä on taipumus luonnostaan pyrkiä samaan rytmiin keskustelutoverinsa kanssa. Tämä voi tapahtua liikkeen kautta, esimerkiksi pään nyökytystä tahdistamalla. Samaan rytmiin voi pyrkiä myös äänen avulla eli esimerkiksi sen voimakkuutta säätelemällä. Lisäksi yhteisen sävelen voi pyrkiä löytämään asioiden ja sanojen avulla, esimerkiksi käyttämällä samaa sanastoa keskustelukumppanin kanssa. (Grönfors & Roos 1997, 95–96.)

Asennolla on tärkeä merkitys, kun kaksi henkilöä pyrkii pääsemään vuorovaikutustilanteessa samalle aaltopituudelle. Heidän asentojensa tulee olla tämän onnistumiseksi mahdollisimman samanlaiset. Tämän samaan asentoon pyrkimisen tulee kuitenkin tapahtua luontevasti. Ilmeet ja eleet ovat tärkeitä tekijöitä samalle aaltopituudelle pyrittäessä. Toisen eleitä ja ilmeitä voi toistaa omassa viestinnässään, mutta niitä ei ole hyvä matkia toisen puhuessa. Myös toisen sanastoa voi ikään kuin kerätä ja käyttää omassa viestinnässään. Vuorovaikutuksen onnistumiseksi kannattaa kuunnella ja kerätä tietoa siitä, mistä toinen on kiinnostunut, puhuu ja mitkä asiat ovat hänelle tärkeitä. Tulisi siis siirtyä hänen maailmaansa kuuntelemaan ja keräämään tietoa erinäisistä asioista. (Grönfors & Roos 1997, 96–98.)

Puheen rytmi, sävy, voimakkuus ja sanasto on hyödyllistä tahdistaa toisen puheeseen. Tämä tapahtuu käyttämällä samanlaista rytmiä. Tunneyhteyttä voi

tarkistaa vaihtamalla puheen voimakkuutta. Toisenkin tällöin muuttaessa puheen voimakkuutta, hyvä tunneyhteys on luultavasti saavutettu. Kommunikoidessa voi käyttää samoja aisteja aktivoivia sanoja ja kielikuvia, kuten toinen niitä käyttää. Tällöin siirrytään samalle ilmaisukanavalle. (Grönfors & Roos 1997, 98, 100.)

Hengityksen tahdistamisen avulla voi päästä tehokkaasti samalle aaltopituudelle. Tämä voi olla kuitenkin aluksi vaikeaa. Hengityksestä seurattavia asioita ovat rytmi, hengityksen paikka (hengittääkö toinen keuhkojen ylä- vai alaosalla) ja virtaako ilma rennosti ulos uloshengityksessä vai käyttääkö toinen lihasvoimaa ilman ulosvirtauksen avustamiseksi. Hengitystä voi tahdittaa myös muilla liikkeillä (heiluttamalla vaikka kynää toisen hengityksen tahdissa). On järkevää puhua toisen uloshengityksellä, sillä tällöin hän usein rentoutuu ja rauhoittuu. (Grönfors & Roos 1997, 98–99.)

Samalle aaltopituudelle pääseminen luo pohjan koko kommunikointiprosessille. Ollessamme asioista eri mieltä, ajaudumme usein eri rytmiin. Tämä hankaloittaa vuorovaikutusta lisää. Tällaisissa tilanteissa parasta olisi silti yrittää päästä samalle aaltopituudelle ja pysyä siellä, sillä tällöin asiat ehkä riitelevät, mutteivät ihmiset. (Grönfors & Roos 1997, 99–100.)

## 2.6 Pilottiopetuksen suunnittelu ja toteutus

Opinnäytetyömme alkuvaiheessa ohjaava opettajamme ehdotti, että suunnittelisimme uintitunnin, joka pidettäisiin osallistavilla menetelmillä. Päätimme lähteä tähän prosessiin mukaan, sillä näimme tämän hyödylliseksi opinnäytetyömme kannalta. Koimme näin orientoituvamme opinnäytetyömme tekoon. Kohderyhmänä olivat toisen vuoden liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelman uimaopettajaopiskelijat. Kokonaisuudessaan aikaa oli kolme tuntia, joista puolitoista tuntia käytimme ideointiin ja toiset puolitoista tuntia altaalla harjoitteluun.

Apuna meillä oli yksi kolmannen vuoden uimaopettajaopiskelija. Lähdimme ta-  
hoillamme etsimään tietoa osallistavista opetusmenetelmistä ja yhteistoiminnal-

lisesta oppimisesta. Teoriatietoa löytyi jo useiden vuosien takaa, mutta käytännön tietoa ja konkreettisia menetelmiä oli haastavaa löytää.

Suunnittelimme aluksi, että tunnilla pitäisimme alustuksen osallistavista menetelmistä uimaopetuksessa. Päädyimme kuitenkin jättämään alustuksen kokonaan pois, sillä se ei ollut osallistavien menetelmien kannalta tarpeellista. Tarkoituksena oli saada oppilaat osallistumaan alusta asti, joten luennoiminen ei ollut sopiva keino tähän tarkoitukseen. Aloitimme tunnin kehottamalla oppijoita ideoimaan kehityskohteita omassa uinnissaan. Koimme haasteeksi tunnin suunnittelun, sillä oma kokemuksemme opetuksesta ohjaajana ja opetettavana on ollut suurimmaksi osaksi opettajajohtoista. Oli vaikeaa lähteä ohjaamaan tuntia, jota ei voinut tarkasti suunnitella. Suunnittelua on opintojemme alussa kuitenkin painotettu todella paljon. Osallistettaessa tarkka suunnitelma ei ole aina tarkoituksenmukainen, sillä opeteltavat asioiden tulee lähteä oppijoiden omista haluista ja tarpeista.

### 2.6.1 Osallistavan uintitunnin toteutus

Päätimme aloittaa toiminnan yhteistoiminnallisella menetelmällä, ideariihellä. Pyysimme aluksi opiskelijoita listaamaan yhdestä kolmeen asiaa, joita he haluavat oppia tai kehittää. Jokainen asia kirjoitettiin omalle lapulleen, jotka laitettiin taululle kaikkien nähtäväksi. Seuraavaksi opiskelijat alkoivat ryhmitellä samojen otsikoiden alle kuuluvia asioita samoihin ryhmiin. Ideoinnista syntyi neljä ryhmää, joille valittiin myös otsikot. Otsikoinnin jälkeen opiskelijat huomasivat, että joistakin ryhmistä puuttuu oleellisia asioita. Nämä asiat lisättiin ryhmiin. Alla on kuva ryhmistä ja otsikoista.



Kuva 1. Opiskelijoiden ideariihen ideat ryhmiteltyinä

Opiskelijat jakaantuivat ryhmiin, kehityskohteidensa mukaisesti. Samassa ryhmässä olivat siis henkilöt, jotka pitivät tärkeimpänä harjoitella asioita, jotka olivat saman otsikon alla. Kokonaisuudessaan ryhmiksi valikoituivat 50 metrin nopeus ja taloudellinen uinti. Opiskelijoita jakaantui 50 metrin nopeus- ryhmään kolme ja taloudellinen uinti- ryhmään kuusi. Aluksi jokainen mietti hetken yksin, kuinka toteuttaisi oppimisen seuraavan puolentoista tunnin aikana. Tämän jälkeen ryhmät saivat lähteä suunnittelemaan toteutusta hakemalla tietoa esimerkiksi internetistä tai kirjoista. Seurasimme ryhmien suunnittelua kiertelemällä ja keskustelemalla.

Aloitustunnin päätteeksi kokoontuimme vielä luokkaan, jossa molemmat ryhmät saivat jakaa suunnitelmansa koko ryhmälle. Tunnin alussa opiskelijat pohtivat opettaako toinen ryhmä ensin toiselle oman ryhmänsä listaamat asiat ja toisin päin. Lopuksi päädyttiin kuitenkin siihen, että molemmat ryhmät työstävät asioi-

ta koko tunnin omassa ryhmässään. Näin kaikki saivat harjoitella koko puolen-toista tunnin ajan tärkeimmäksi kokemiaan asioita.

Seuraavaksi siirryimme altaalle. Molemmissa ryhmissä yksi opiskelija toimi ikään kuin valmentajana altaan reunalla. Ohjaajina olimme kaikki altaassa ryhmien mukana, jolloin pystyimme osallistumaan tuntiin keskustellen. Ryhmissä kierrellessämme pääsimme itsekkin koko ajan kokeilemaan opiskelijoiden suunnittelemaa harjoituksia. Kykenimme antamaan heille tarkempaa palautetta harjoituksista kokeiltuamme niitä itsekkin. Reunalta emme olisi ehkä kyenneet samanlaiseen palautteenantoon. Isommassa ryhmässä toimittiin koko ajan pareittain, jolloin palautteen määrä oli huima.

Kykenimme tuomaan omia ideoitamme esiin sekä tarttumaan opiskelijoiden ajatuksiin, joista osa olisi ehkä muuten jäänyt huomiotta. Huomasimme, että toimimalla ilman strukturoitua suunnitelmaa, opiskelijoiden ja meidän ohjaajien oli helppoa reagoida muuttuviin tilanteisiin. Näin tunti ikään kuin ”eli” koko ajan. Esimerkiksi joidenkin harjoitusten kohdalla huomattiin, etteivät ne toimineetkaan, joten ideoitiin uusia harjoituksia. Huomasimme tunnin kuluessa tällaisen toteutuksen kehittävän ohjaajien ja opiskelijoiden luovaa ajattelua ja joustavaa tilanteisiin reagoimista.

Tunnin lopuksi halusimme, että opiskelijat arvioivat itseään ja tuntien kulkua. Opiskelijat kertoivat parilleen yhden asian, jossa olivat tunnin aikana erityisesti kehittyneet. Tämän jälkeen jokainen kertoi kaikkien kuullen, missä hänen parinsa oli tunnin aikana kehittynyt. Pyysimme lopuksi jokaista opiskelijaa kirjoittamaan vielä paperille ”tekstiviestin” koko prosessista, sillä halusimme palautetta tunneista. Palautteet olivat lähinnä positiivisia, mikä perustelee mielestämme lisää opinnäytetyömme tärkeyttä.

Kohderyhmän huomioiminen suunnittelussa on tärkeää. On aivan eri asia suunnitella tunti toisen vuoden liikunnanohjaajaopiskelijoille, jotka suorittavat uimaopettajakurssia, kuin yläkouluikäisille. Liikunnanohjaajaopiskelijat ovat luultavasti motivoituneita valmiiksi, suorittaessaan itselleen haluamaan ammattia.

Tunnin voi kuitenkin toteuttaa molemmille ryhmille samoin periaattein, mutta soveltaen.

### 3 OPPIMINEN, KONSTRUKTIVISMI JA OPPIJAN OSALLISTAMINEN

#### 3.1 Oppiminen

Oppimista on monenlaista, mutta yhteistä kaikelle oppimiselle on kytkeytyminen toimintaan palvelen sitä. Oppimisen avulla yksilö sopeutuu maailmaan saaden uusia keinoja elämänhallintaan. Oppimiselle on tyypillistä tiedon aktiivinen käsittely ja uuden toiminnan oppiminen. Oppimisen tehtävänä biologisesta näkökulmasta on edistää yksilön sopeutumista ympäristöönsä. Vaikka oppimisen yhteistä mekanismeista ei ole, liittyvät oppimisen erilaiset muodot toisiinsa. Tällöin yksilöt sopeutuvat uuteen ja ratkaisevat uusia ongelmia käytössään olevilla resursseilla. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 51, 82–83.)

Tutkijat ovat todella yksimielisiä siitä, että yhteistoiminnallisen oppimisen ja tavanimukaisen ”suoran tiedonsiirron” välille on tärkeää tehdä ero. Jälkimmäisessä tavassa opettaja jakaa tietoja ja taitoja. Yhteistoiminnalliset periaatteet pohjautuvat oppilaskeskeisyyden ideaan, jossa oppilaan katsotaan olevan aktiivinen tiedon tuottamisen osapuoli. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 256–257.)

On esitetty neljä teoreettista lähestymistapaa, jotka selittävät yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutusta oppimiseen. Motivationaalisen selitysmallin mukaan yhteistoiminnallinen kannustejärjestelmä luo tilanteen, jossa yksilö voi saavuttaa päämääränsä vain, jos ryhmän jäsenet onnistuvat. Ryhmän jäsenten on siis autettava ja rohkaistava toisiaan, jotta kaikki voisivat saavuttaa omatkin tavoitteensa. Sosiaalisen kiinteyden selitysmallin mukaan taas oppimiseen vaikuttaa ryhmän kiinteyden. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 257.) Oppijoiden uskotaan auttavan toisiaan oppimaan, jos he kokevat ryhmän tärkeäksi. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 258.)

Kehityksellisen selitysmallin lähtöoletuksena on, että oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus sopivien tehtävien parissa edistää kriittisten käsitteiden hallintaa. Kehityspsykologian keskeiset perinteet, piagetlainen ja vygotskylainen ovat vaikuttaneet yhteistoiminnallisen oppimisen teorian kehittymiseen. Vygotskyn mu-

kaan yhteistoiminta samanikäisten lasten kanssa edistää kehitystä ja kasvua, jos he ovat eri kehitysvaiheissa. Ryhmässä he kykenevät vaativampien taitojen mallintamiseen kuin yksinään. Piaget'n mukaan taas sosiaalisesti määräytynyt tieto voidaan oppia vain vuorovaikutuksessa. Tällöin lapsen itsekeskeiset käsitykset kyseenalaistetaan ja lapsi saa palautetta tulkintojensa pätevydestä. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 258–259.)

Kognitiivisen kehittelyn selitysmalli pitää yhteistoiminnallista oppimista tehokkaana, sillä se vaatii oppijoita kehittämään kognitiivista toimintaa vuorovaikutuksessa. Tehokkaimpia menetelmiä on ilmiön tai asian selittäminen toiselle. Vastavuoroisessa opettamisessa oppilaat muotoilevat toisilleen kysymyksiä. Heidän täytyy henkilökohtaisesti käydä materiaali läpi ja kohdistaa huomio olennaisiin osiin ennen kuin he kykenevät mallintamaan ymmärrystään. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 259–260.)

### 3.2 Konstruktivismi johtavana oppimiskäsityksenä oppijan osallistamisessa

Konstruktivistiseksi oppimiseksi kutsutaan aktiivista tiedon rakentamista. Oppija siis rakentaa eli konstruoi tiedon uudelleen. Aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset säätelevät asioiden havaitsemista ja tulkitsemista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on tärkeää, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavasta asiasta nousevat kysymykset, oma kokeilu, ongelmien ratkominen sekä ymmärtäminen. Oppiminen mielletään oppijan oman toiminnan tulokseksi. Se nähdään tilanteeseen sekä asiayhteyteen sidonnaisena ja vuorovaikutuksen tuloksena. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2013.)

Tavoitteena on omaksua uutta tietoa käyttämällä hyväksi aiemmin opittua. Toimintaa ohjaa tavoite, jota ohjaavat oppimisen kriteerit. Oppimista säätelee oppijan oma toiminta. Yksilöt voivat ymmärtää ja tulkita saman asian useilla eri tavoilla. Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin on riippuvainen tietojen ja taitojen kytkeytymisestä toisiinsa. Konstruktivismin mukaan vuorovaikutus on keskeisessä roolissa oppimisessa. Oppimista tulisi arvioida mahdollisimman monipuolisesti. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2013.)



Oppimisen tilannesidonnaisuudella sekä oppijan ja ympäristön välisellä vuoro-vaikutuksella on oppimisessa keskeinen rooli. Oppiminen on aina yhteydessä ympäristöön, jossa opetetaan. Konstruktivismissa nousee esiin ympäristön merkitys oppijan mielekkään toiminnan tukemisessa. Oppimisympäristön tulisi olla muun muassa turvallinen, hyväntahtoinen ja jännittävä, jolloin oppijan aktiivaatiotaso ja tarkkaavaisuus ovat parhaimmillaan. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 62.)

Konstruktivismista kerromme teoriapohjassa ja oppaassa, koska sen käsitys oppimisen luonteesta on yhteneväinen osallistamisen ja yhteistoiminnallisuuden kanssa. Puhumme työssämme oppijasta, koska oppija on laajempi käsitteenä kuin esimerkiksi luokan oppilas. Oppija-sanalla pyrimme viittaamaan myös oppijalähtöiseen ajattelutapaan, jonka uskomme olevan tehokas tapa oppia. Opettaja-sanat olemme korjanneet ohjaaja-sanoiksi puhuessamme osallistavasta opettajasta. Lisäksi muistutamme, että vaikka opas on tehty avuksi yläkoulun opettajille, tarkoituksenamme on, että sitä voivat hyödyntää myös neuvojat, ohjaajat ja opettajat muidenkin lajien parissa.

### 3.2.1 Oppijalähtöiset tyylit

Eriyttävän harjoittelun tarkoituksena on tarjota eritasoisia vaihtoehtoja saman tehtävän sisällä niin, että jokainen oppija voi osallistua edellytystensä mukaisesti. Ohjaaja tekee päätökset muun muassa tehtävien suunnittelusta, opetustyylin esittelystä ja tehtäväkriteereistä sekä kerää informaatiota kyselemällä, vastaa kysymyksiin ja antaa palautetta suorituksista. Oppija päättää itse oman aloitustasonsa, arvioi omia kykyjään suhteessa annettuihin kriteereihin, suorittaa tehtävän valitsemallaan tasolla ja arvioi suoritustaan. Eriyttävää harjoittelua on hyvä käyttää silloin, kun voidaan suunnitella tasaisesti vaikeutuvia tehtäväsarjoja. Ensin analysoidaan vaikeusasteen määrittävät tekijät ja määritetään vaihtoehdot. Eriyttävää harjoittelua voi käyttää tilanteissa, joissa halutaan, että oppija saa itse päättää suoritustasonsa ja arvioida itseään sekä edetä oman tasonsa mukaan. (Numminen & Laakso 2009, 112–113.)

Divergentin ajattelun tyylin tavoitteena on saada oppija tuottamaan yhteen tehtävään erilaisia ratkaisuja ohjaajan herättämän ristiriidan kautta. Pyrkimyksenä on ajatustoiminnan aktivoituminen. Ohjaaja välittää tehtävän oppijoille sekä tarkkailee toimintaa ja odottaa vastauksia. Oppija tuottaa erilaisia ratkaisuja sekä ottaa vastaan ohjaajan palautteen. Tämä tyyli on sopiva silloin, kun pyritään oppijoiden aktiiviseen ja kehittävään ajatteluun sekä uusien ratkaisujen tuottamiseen. (Numminen & Laakso 2009, 114–115.)

Oppijan suunnitteleman yksilöllisen ohjelman tavoitteena on saada oppija tuottamaan useita ratkaisuja tehtäväalueen ongelmiin sekä kehittää hänen taitojaan ratkaisujen organisoinnissa kokonaisuudeksi. Tehtäväalueen / teeman ja käytettävät kriteerit määrittelee ohjaaja. Ohjaaja esittelee myös tehtävän ja vastaa oppijoiden kysymyksiin. Oppijan tehtävänä on kerätä tarvittava tieto ja materiaali sekä omatoimisten ratkaisujen tekeminen yhteistyössä toisten oppijoiden kanssa. Laajempien kokonaisuuksien luovaan ja itsenäiseen ratkaisemiseen pyrittäessä oppijan suunnittelema yksilöllinen ohjelma on oiva vaihtoehto. (Numminen & Laakso 2009, 115–116.)

Oppija-aloitteisella tyyllillä pyritään oppijan itsenäistymisen kehittämiseen. Tässä tyyllissä oppija toimii pääsuunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Suunnittelu ja toteutusvaiheiden päätökset oppija tekee itse. Ohjaajan tehtävänä on hyväksyä oppijan suunnittelu- ja arviointipäätökset sekä luoda fyysiset toteutusedellytykset toiminnalle. (Numminen & Laakso 2009, 116.) Itseoppiminen on koko elämän jatkuva oppimistapa. Tarkoituksena on, että oppija tuo esille oppimiaan asioita. Oppija tekee itse kaikki päätökset ja etenee itsenäisesti refleктоimalla, eli itseään opettamalla. (Numminen & Laakso 2009, 117.)

### 3.3 Oppimistyylit

Visuaalinen oppija oppii parhaiten käyttäen näköaistiaan. Hänellä on tapana palauttaa mieleensä ”näkömielikuvia”, joiden avulla hän rakentaa oppimaansa. Tällaisen oppijan puhuessa kokemuksistaan, hän näkee ne kuvina ajatuksis-

saan ja käyttää puheessaan tukena näkemiseen liittyviä ilmaisuja. Usein visuaalinen ihminen käyttää puhuessaan käsiä apunaan ja ikään kuin piirtää sanottavansa käsillään. Yleensä he ovat järjestelmällisiä ja turhautuvat, elleivät asiat etene ripeästi. Ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa he pitävät katsekontaktin toiseen. Visuaaliset henkilöt pitävät kuvauksista ja yrittävät nähdä mielessään käsiteltävän asian. He ovat hyviä keskittymään ja omaavat vilkkaan mielikuvituksen. (Peda.net 2013.)

Auditiivinen oppija oppii parhaiten kuuloaistinsa avulla. Hän kiinnittää huomionsa ympärillään kuuluviin ääniin ja keskusteluihin. Tyypillisesti auditiiviset ihmiset myös ”rakastavat” omaa ääntään. He kiinnittävät huomionsa siihen, miltä asiat kuulostavat. Auditiiviset henkilöt selittävät paljon, mutta järjestelmällisesti. He etenevät hitaasti, sillä puhuvat mielessään asiat sekä toistavat keskustelukumppanin puheen. Kommunikoidessaan he kääntävät päänsä siten, että kuulevat mahdollisimman hyvin. Tällaisia oppijoita auttavat sanalliset ohjeet. Rytmijä musiikki saattavat myös lisätä oppimista. He nauttivat toisten kanssa vuoropuhelusta sekä asioiden selittämisestä. He etsivät sanallisia ratkaisuja ongelmille. (Peda.net 2013.)

Kinesteettinen oppija käyttää tuntohavaintoja oppimisensa tukena. Oppiminen on hänelle helppoa, kun se tapahtuu tunnustellen ja kokemuksen kautta. Kinesteettisille oppijoille on tärkeää miltä liike, esine tai asia tuntuu. He tulkitsevat toisten tarkoituksia ilmeiden, eleiden ja liikkeiden kautta. Tällaisten oppijoiden käyttämä kieli on hyvin konkreettista. Opitun mieleen palauttamisessa kinesteettiset henkilöt muistavat juuri oppimistilanteessa tulleet kokemukset, esimerkiksi miltä jokin asia tuntui. Kaiken kaikkiaan he ovat fyysisesti suuntautuneita. (Peda.net 2013.)

## 4 RYHMÄ TEHOKKAANA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

### 4.1 Ryhmä kokonaisuutena

Ryhmätyöskentelyä pidetään tehokkaana tapana suorittaa tehtäviä. Ryhmän taustalla on kuitenkin asioita, jotka vaikuttavat sen toimintaan heti ensi hetkistä lähtien. Kaikki ryhmät ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, vaikka niiden taustalla olisikin samankaltaisia tekijöitä. Ryhmän toimintaan vaikuttavat sen hetkinen tilanne, ryhmän kehityskaari sekä ryhmän jäsenten taustat. Ryhmää muodostettaessa, siihen syntyy paljon jännitteitä. Nämä jännitteet jatkavat kulkuaan jäsenten puheissa ja mielikuvissa. Jännitteet purkautuvat, kun ryhmän jäsenet eivät saa ryhmästä odotustensa mukaisia asioita tai esimerkiksi ryhmän suoriutuessa huonosti. Ohjaaja voi ohjata ryhmäänsä tarkoituksenmukaisella tavalla, jos yksilöllisiä odotuksia ja tarpeita tunnistetaan. (Rovio 2012, 310–312.)

Ryhmien tilanne on eloisa ja muuttuu koko ajan. Jatkovaa muutosta ryhmätilanteissa sekä suhdejärjestelmissä ryhmän sisällä kuvataan ryhmädynamiikaksi. Kaikkien yksilöiden henkilökohtaiset elämäntilanteet sekä ryhmän varsinaiset tilanteet ja tapahtumat muodostavat koko ryhmän tilanteen. Ryhmätilanne voi vaikuttaa yksilön elämäntilanteeseen, joka puolestaan jälleen vaikuttaa ryhmätilanteeseen ja niin edelleen. Ryhmä on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva kokonaisuus. Ryhmän jäsenet ovat erilaisissa asemissa suhteessa toisiinsa. Tähän vaikuttaa ryhmässä toimiminen, päätöksenteko, yhteistyö ja tavoitteiden asettaminen sekä vuorovaikutus muihin jäseniin. (Rovio 2012, 313–314.) Tapahtumasarja eli ryhmäprosessi syntyy jatkuvasta muutoksesta ryhmässä (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 89).

Ryhmän toiminnassa esiintyy useita prosesseja eli tapahtumasarjoja. Yksilöiden osallistuessa ryhmän toimintaan, prosessit ilmenevät vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. Yhteistyö, jatkuva päätöksenteko sekä ongelmanratkaisu ovat edellytyksenä toiminnalle. Ryhmä asettaa toiminnalleen myös tavoitteita, joka yksinkertaisuudessaan on kuitenkin ryhmään vietyä haastavaa. Ryhmäprosesseihin vaikuttavat rakenteet, kuten roolit, normit, valta ja johtajuus. Näitä rakenteita syntyy vuorovaikutuksessa. Ryhmäprosesseihin vaikuttavat myös

muun muassa sosiaalinen laiskottelu, kiinteys, sekä vastakkaiseen ääripäähän suuntautuminen päätöksenteossa. Ryhmän koon kasvaessa, sen suorituskyky heikkenee. (Lintunen & Rovio 2009, 24.)

Ryhmän muotoutuminen toimivaksi on haastavaa. Ryhmässä voivat toistua tietyt ilmiöt, esimerkiksi kiusaaminen, huono henki, poissaolot ja näiden kautta ryhmän suoriutuminen huonosti. Tällainen ongelma voi johtua ryhmän sisäisestä dynamiikasta. Ryhmän dynamiikan ja piilonormien tunnistaminen on avuksi tällaisessa tilanteessa. Ohjaajalla on mahdollisuus alkaa tutkia ja kehittää koulu- luokkaa tai muuta ryhmää, kun hän ottaa ilmiön tunnistamisen myötä käyttöönsä toimintaan vaikuttavat keinot. Tämä prosessi olisi hyvä tehdä yhdessä ryhmän jäsenten kanssa. Viihtyminen ryhmässä ja sen suoriutuminen paranevat, kun ohjaaja oppii suuntaamaan ja ajoittamaan ryhmän dynamiikkaa palvelevat ohjausteot paremmin. Ohjaajan toiminnalla on suuri painoarvo, sillä ryhmän jäsen etsii jatkuvasti viestejä omaan minäkuvaansa ryhmässä. Ohjausteko on myös jättää sanomatta tai huomiotta. (Lintunen & Rovio 2009, 14–15.)

#### 4.2 Ryhmän muotoutuminen

Ryhmän kehittymisestä on esitetty erilaisia malleja, joista yleisimmin on ryhmän kehitystä kuvattu Bruce Tuckmanin muotoutumis-, kuohunta-, normittamis- ja toteuttamisvaiheina. Näihin on lisätty myöhemmin myös ryhmän lopetusvaihe. Kehitysmalli on apuna ryhmän ymmärtämisessä. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 90.)

Muotoutumisvaiheessa ryhmä on uusi ja vasta aloittanut ryhmä. Ryhmän jäsenet koettelevat toisiaan ja heidän välilleen alkaa muodostua ryhmäsuhteita ja riippuvaisuutta. Ryhmän jäsenten välillä voi olla myönteistä kiinnostusta sekä jännitystä, varovaisuutta ja jäsenet voivat olla esimerkiksi torjuvia, jolloin usein toivotaan ohjaajalta avustusta tilanteeseen. Ryhmä alkaa toimia vapautuneesti tehtävänsä parissa, kunhan jäsenet ovat tarpeeksi orientoituneita tilanteeseen ja toisiinsa. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 90.)

Muotoutumisvaiheen jälkeen tulee ryhmän kuohuntavaihe, jossa ryhmän jäsenet alkavat testaamaan toisiaan ja ryhmän ohjaajaa. Ryhmäläiset ilmaisevat omia mielipiteitään selkeästi ja uskaltavat olla erimieltä asioista. Alussa muotoutunut ryhmähenki tuntuu kadonneen ja konflikteja syntyy. Ryhmä saattaa jakautua myös pienempiin ryhmiin. Epävarmuus ja jännitys kaikkien osapuolten välillä kuuluvat kuohuntavaiheeseen. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 90.)

Tämän jälkeen tulee normittamisvaihe, jossa ryhmän sisäiset erimielisyydet on selvitetty ja vuorovaikutus paranee synnyttäen yhteenkuuluvuutta. Ryhmän asettamiin tavoitteisiin ja sääntöihin palataan. Ristiriidat pyritään tiedostamaan ja käsittelemään, jolloin ilmapiiri vapautuu. Jäsenten olisi tärkeää pystyä kertomaan avoimesti tuntemuksiaan ja mielipiteitään. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 90.)

Seuraavaksi on vuorossa toteuttamisvaihe. Tässä vaiheessa osataan ratkoa ongelmia vuorovaikutuksen keinoin ja ratkaisut löydetään rakentavassa hengessä. Ryhmäläisillä on tehtävistä vastuu ja niistä suoriudutaan rakentavasti hyödyntäen myös ryhmän keskinäisiä suhteita. Kaikilla on oma paikkansa ja roolinsa ryhmässä, joka edistää ryhmän suoriutumista tehtävistä. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 90–91.)

Toteuttamisvaiheen jälkeen on ryhmän lopettamisvaihe, jolloin yhteistyö ja toiminta lopetetaan. Prosessiin alkaa tulla uusia aineksia vaikka toiminta jatkuisikin, jolloin vanha ryhmä muistuttaa jälleen alkavaa ryhmää. Arviointia voi suorittaa prosessista esimerkiksi pohtimalla omia saavutuksia ryhmässä, sekä mitä merkitystä sillä on ollut. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 91–92.)

#### 4.3 Turvallisuus ryhmässä

Turvallisessa ryhmässä ryhmän jäsen kokee saavansa olla sellainen kuin on. Hänen parhaat puolensa tulevat esiin ja jopa sellaiset piirteet kehittyvät, joita hän on itse pitänyt kehittymättöminä. Turvallisessa ryhmässä myös heikkoudet hyväksytään ja uskalletaan kokeilla sellaisiakin asioita, joihin ei ole aikaisemmin

uskottu pystyvän. Turvallisen ryhmän myötä myös itsetunto saa vahvistusta. (Aalto 2000, 17.)

Turvallisuus ryhmässä syntyy viidestä osatekijästä. Näistä osatekijöistä yksi on luottamus, joka jaetaan luottamiseen ja osoittautumiseen luotettavaksi. Luottamus on haavoittuvuutta ryhmässä sekä riskinottoa. Riskinotolla tarkoitetaan avoimuutta sekä uskallusta suhtautua tosissaan, kun toiset ihmiset osoittavat luotettavuuttaan ja tukeaan. Osoittautuminen luotettavaksi tarkoittaa, ettei käytä toisten ihmisten avoimuutta hyväkseen. Turvallisuuden tunne syntyy, kun luottamus on ihmisten välillä molemminpuolista. Toinen tekijä luottamuksen syntymisessä on hyväksyntä, mikä tarkoittaa hyväksynnän ulottumista haavoittuville alueille. Luottamus on suurempi, mitä haavoittuvimmille alueille hyväksyntä ulottuu. (Aalto 2000, 16.)

Kolmantena tekijänä on avoimuus, joka on edellytyksenä haavoittuvuudelle altistumiselle. Ryhmän ollessa turvallinen, olemme avoimia, joka taas mahdollistaa altistumisen toisten luottamuksen varaan ja luottamus kasvaa. Neljäntenä osatekijänä on tuen antaminen, joka kasvattaa luottamusta ja turvallisuutta. Viidentenä tekijänä on sitoutuminen eli yhteistyöhalukkuus. Tämä viestii luottamuksesta ryhmään, jonka kanssa yhteistyössä halutaan saavuttaa päämääränsä. (Aalto 2000, 16.)

#### 4.4 Ryhmän kiinteys

Ryhmän kiinteys vaikuttaa positiivisesti sen suoriutumiseen. Yhteyttä kiinteyden ja suorituksen välillä on tutkittu ja erään analyysin mukaan näiden yhteys on vastavuoroinen. Tämä tarkoittaa sitä, että kiinteys ryhmässä edistää sen suoriutumista ja toisinpäin. Ryhmän suoritukseen vaikuttavat lisäksi tehtävä- ja sosiaalinen kiinteys. (Rovio 2009, 164.)

Kiinteyden edistämiseksi on tutkimuksissa havaittu erilaisia keinoja. Näitä keinoja ovat esimerkiksi pieni ryhmäkoko, ryhmän yksilöllinen tapa erottua, jäsenten osallistuminen tavoitteenasetteluun sekä fyysinen läheisyys. Lisäksi ohjaajan

osallistuva käytös (esim. neuvominen, positiivinen palautteenantaminen ja sosiaalinen tukeminen) on ryhmän kiinteyttä edistävä tekijä. Ryhmän kiinteyttä edistävä ohjaaja ottaa ryhmän jäsenet mukaan tavoitteenasetteluun ja on kiinnostunut heidän suorituksensa kehittämistä. Lisäksi hän käyttää pienryhmätyöskentelyä ja etsii ryhmänsä jäsenille sopivaa roolia ryhmässä. (Rovio 2009, 168.)

#### 4.5 Positiivinen keskinäinen riippuvuus

Ryhmän yhteistyötä tukee riippuvaisuus toisista ryhmän jäsenistä tai johtajasta. Eteen tulleiden ongelmien yhdessä pohtiminen on mahdollista, kun ryhmään on muodostunut positiivinen riippuvaisuussuhde, joka perustuu yhteistyöhön, auttamiseen ja sitoutumiseen. Positiivisen ja kypsän riippuvaisuuden vallitseminen ryhmässä saa aikaan kiitollisuutta ja luottamusta. (Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 95-96.) Positiivisen keskinäisen riippuvuuden rakentaminen opiskelutehtävän sisällä edistää yhteistyötä oppijoiden välillä. Positiivinen keskinäinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että oppijat ovat riippuvaisia toistensa panoksesta opiskeltavaa asiaa kohtaan. Toisin sanoen yksi oppija ei voi menestyä, elleivät muut ryhmän jäsenet menesty ja toisinpäin. (Johnson & Johnson 1989, 3:18–3:19.)

Positiivinen keskinäinen riippuvuus on yksi tärkeimmistä tekijöistä järjestettävässä yhteistoiminnallisista oppimista. Opetus on yhteistoiminnallista, kun oppijat ymmärtävät, joko ”uppoavansa tai uivansa” yhdessä. Ilman positiivista keskinäistä riippuvuutta ryhmätyöskentelyssä oppimistapahtuma ei ole yhteistoimintaan halukas. Tällöin kyseessä on kilpailullinen tai yksilöllinen oppimistapahtuma. (Johnson & Johnson 1989, 3:19.)

#### 4.6 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen ryhmässä tulisi olla kannustavaa. Ryhmän tulisi tehdä yhteistyötä auttamalla toisiaan tehtävien suorittamisessa, jotta koko ryhmä saavuttaisi tavoitteensa. Ryhmän toimintaa edistävään vuorovaikutukseen kuuluu muun muassa ryhmän jäsenten toisilleen tarjoama apu ja palautteen antaminen, jotta seuraavasta tehtävästä suoriudutaan vieläkin paremmin. Lisäksi ryhmän toimin-



taa edistävään vuorovaikutukseen kuuluu tarvittavien voimavarojen hyödyntäminen kaikilta jäseniltä. (Johnson & Johnson 1989, 3:20.) Pienryhmässä keskinäinen vuorovaikutus on helpompaa, kuin suuressa ryhmässä. Kysyminen, pohdittaminen ja kysymyksiin vastaaminen on pienryhmässä helpompaa ja osallistujien välille syntyy vuorovaikutteista keskustelua. (Malkavaara 2006, 81.)

Kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus on toimintaa edistävää, sillä oppijat auttavat, rohkaisevat ja tukevat toisiaan oppimisessa. Keskusteleminen ongelman luonteesta ja toimista sen ratkaisemiseksi on vuorovaikutusta. Oppijoille tulisi antaa aikaa ja kannustaa heitä vaihtamaan ideoita ja auttamaan toisiaan oppimisessa. (Johnson & Johnson 1989, 4:6.)

#### 4.7 Henkilökohtainen vastuu

Positiivisen keskinäisen riippuvuuden ja vuorovaikutuksen jälkeen henkilökohtainen vastuu on avaintekijä tehokkaaseen yhteistyöhön. Henkilökohtainen vastuu edellyttää muun muassa vastuuta suorittaa oma osansa työstä ja helpottaa muiden ryhmän jäsenten työtä. Toisin sanoen se edellyttää parhaansa tekemistä, jotta ryhmä saavuttaisi tavoitteensa. Yhteistoiminnallisissa tilanteissa oppijat eivät ole pelkästään ohjaajalle tilivelvollisia, vaan myös ryhmänsä jäsenille. (Johnson & Johnson 1989, 3:20–3:21.)

Yksilöllinen vastuu tarkoittaa, että jokainen huolehtii oppineensa mitä muutkin ryhmäläiset. Jokainen on henkilökohtaisen vastuun lisäksi vastuussa myös ryhmän tuloksesta. Ollakseen optimaalista, oppiminen edellyttää pieniä ryhmiä, tiedon jakamista, tarkkailua, kannustamista, tukemista, yhteistä arviointia ja oppimisen mittaamista. Kenen tahansa ryhmäläisen tulisi kyetä esittelemään ryhmän oppimista ja tuloksia. (Toivakka & Maasola 2011, 47.)

#### 4.8 Ryhmäyttäminen

Ryhmäyttäminen on ryhmän turvallisuuden kasvattamista vaiheittain erilaisten toiminnallisten tehtävien avulla (Aalto 2000, 69). Jos ohjaajat uhraavat aikaa

yhteishengen luomiseen, oppijoiden pitkäkestoinen tehokkuus ja oppiminen paranevat. He alkavat täten myös pitää luokasta, koulusta ja oppiaineesta enemmän. (Sahlberg & Sharan 2002, 43.) Alla on esimerkkejä erilaisista harjoitteista.

Ryhmiiin jakamisharjoitteiden tarkoituksena on hauskoilla tavoilla jakaa ryhmä pienempiin ryhmiin. Ryhmien koko ja yhdistävä tekijä, jonka perusteella ryhmä jaetaan pienempiin, ovat olennaisia asioita. (Aalto 2000, 159.) Jos henkilöistä ei ole ennestään tarpeeksi tietoa, heidät voi jakaa ryhmiin esimerkiksi ottamalla luvun, korttien avulla (jokainen saa tullessaan pelikortin, kaikki joilla on pata, menevät samaan ryhmään jne.) tai vetämällä hatusta nimiä. Oppijat voi jakaa ryhmiin myös sen mukaan, milloin he ovat syntyneet. Voidaan toimia myös niin, että kaikki oppijat listaavat ryhmästä neljä oppijaa, joiden kanssa haluaisivat mieluiten olla. Seuraavaksi ohjaaja laittaa sosiaalisesti lahjakkaammat samoihin pienryhmiin ja sosiaalisesti heikommat samoihin pienryhmiin. Myöhemmin ryhmiä sekoitetaan. Tämä edistää erilaisuuden hyväksymistä. (Johnson & Johnson 1990, 14–15.)

Halutessaan ohjaaja voi tehdä ryhmiä, joissa on samankaltaisia ihmisiä. Ohjaajan kannattaa tällöin antaa oppijoiden valita itse ryhmänsä. Ihmisillä on nimittäin tapana valita samankaltaisia ihmisiä, kuin he itse ovat. Tällaiset homogeeniset ryhmät eivät kuitenkaan yleensä tuota parhaimpia tuloksia. Toinen tapa, jossa oppijat valitsevat itse ryhmänsä, on antaa heidän valita vain ryhmäläisiä, joita he eivät tunne tai joiden kanssa he eivät ole viime aikoina työskennelleet. Henkilöiden voi silti määrätä olevan, vastakkaista sukupuolta tai toiselta paikkakunnalta. Näin ryhmistä saadaan heterogeenisiä. (Johnson & Johnson 1990, 14–15.)

#### 4.9 Esimerkkiharjoituksia

Tämän harjoituksen nimi on eläimet. Ohjaaja kirjoittaa lapuille eläimiä ja jakaa ne ryhmän jäsenille. Tämän jälkeen jokainen alkaa äännellä lapussa olevan eläimen tavoin ja etsiytyy samaan ryhmään muiden samojen eläinten kanssa. Ohjaajan on mahdollista vaikuttaa ryhmien kokoon ja koostumukseen. Variaati-

oita on paljon, esimerkiksi kulkuvälineet, julkisuudenhenkilöt, sarjakuvahahmot ja niin edelleen. (Aalto 2000, 161.)

Seuraavan harjoituksen nimi on paria etsimässä. Ohjaaja käskee etsimään itselleen parin, jolla on mahdollisimman samanväriset silmät. Variaatioita on paljon, esimerkiksi mahdollisimman lähellä oleva syntymäpäivä, vastakkaisuus tai erilaisuus: mahdollisimman eriväriset hiukset/isot varpaat, vaatetus: samanväriset sukat/paidat, fyysiset ominaisuudet: samanlaiset korvat, hiusten väri. (Aalto 2000, 162.)

Sulattajien tarkoituksena on saada ryhmän ajatukset siirrettyä uuteen ryhmään ja tilanteeseen. Esimerkiksi leikit, jotka eivät kohdistu tiettyyn teemaan, voivat olla sulattajia. Lisäksi lyhyet leikit, esimerkiksi hippa, voivat toimia sulattajina. (Aalto 2000, 166, 169.) Fiilisjana leikissä ohjaaja kuvaa janan esimerkiksi merkitsemällä sen kartioilla. Seuraavaksi kehoitetaan ryhmäläisiä asettumaan janalle fiiliksen eli tunnelman mukaan. Janan toisessa päässä on mahtava tunnelma ja toisessa päässä katastrofaalinen tunnelma. Tunnelmia voi kysellä muutamilta tai kaikilta ryhmäläisiltä. Tunnelmien kysyminen tulisi suorittaa hienotunteisesti, sillä joku ei välttämättä halua kertoa tuntemuksistaan tarkemmin. (Aalto 2000, 166–167.)

Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö edellyttää, että ihmiset tuntevat toisensa. Tätä varten Johnson & Johnson ovat kehittäneet erilaisia aktiviteetteja. ”Nimilaput”-toiminnassa kirjoitetaan ensin yhdelle lapulle oma nimi. Yhteen nurkkaan kirjoitetaan syntymäpaikka ja lempipaikka. Toiseen nurkkaan kirjoitetaan omat lempiharrastukset. Kolmanteen nurkkaan kirjoitetaan kolme adjektiivia, jotka kuvaavat itseä. Viimeiseen nurkkaan kirjoitetaan jotain, mitä halutaan tehdä tulevaisuudessa. Lappu teipataan paitaan. Sitten kierrellään ympäriinsä ja yritetään keskustella mahdollisimman monen henkilön kanssa heidän lapuisaan olevista asioista. (Johnson & Johnson 1990, 2.)

## 5 YHTEISTOIMINNALLISIA TYÖTAPOJA JA MENETELMIÄ

### 5.1 Yhteistoiminnallisten menetelmien perusteet

On olemassa kolme perustapaa, joiden avulla oppijat vuorovaikuttavat keskenään: he kilpailevat siitä, kuka on paras, työskentelevät itsenäisesti kohti omaa tavoitettaan ilman muiden huomioimista tai työskentelevät yhteistoiminnallisesti kiinnostuneina muiden oppimisesta yhtä paljon kuin omastaan. Yhteistoiminnallisesti opiskeltaessa he voivat juhlia toistensa menestymistä, rohkaista toisiaan ja oppia työskentelemään yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. (Johnson & Johnson 1987, 3–4.)

Yhteistoiminnallista oppimista voisi luonnehtia kokemukselliseksi oppimismenetelmäksi. Tiedollisen oppimistavoitteen ja ongelmanratkaisun lisäksi opitaan vuorovaikutus-, yhteistyötaitoja ja itsearviointia. Oppijalle ei anneta yhteistoiminnallisia menetelmiä käytettäessä valmista tietoa vaan oppijat etsivät tietoa itse. Löydetty tieto jaetaan muiden ryhmäläisten kesken. (Toivakka & Maasola 2011, 47.)

### 5.2 Yhteistoiminnallisten menetelmien kannattavuus

Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö pohjautuu siihen ajatukseen, että ryhmässä yksilö oppii enemmän, kuin yksin. Ryhmän toiminta voi kuitenkin olla tehokkaampaa vain, jos seuraavat peruselementit ovat kunnossa: positiivinen keskinäinen riippuvuus, yksilöllinen vastuu, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot ja ryhmäprosessointi. (Tenhunen, Keskinen & Siltala 2009, 27.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa tutkimuksissa tehokkaiksi todettuja ryhmän työtapoja. Tavallinen ryhmätyö on tehokkaampaa kuin opettaa koko luokkaa yhtenä suurena ryhmänä. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö on vertailututkimusten mukaan tehokkaampaa kuin tavallinen ryhmätyö. (Saloviita 2006, 29.)

Yhteistoiminnallisilla menetelmillä saavutetaan parempia tuloksia kuin yksisuuntaisella tiedon kaatamisella. Se myös parantaa itsetuntoa, opettaa yhteistoimintaa ja ottamaan vastuuta omasta sekä muiden oppimisesta. Lisäksi tiedon jakaminen korostuu. Pääpaino on yhteisellä tuotoksella ja sillä, että kaikki oppivat vähintään samat asiat ja osallistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Yhdessä työskennellessä sosiaaliset -, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä myönteinen asenne kehittyvät. Samalla opitaan tietoja ja ihmisyyden sekä elämän tärkeitä taitoja. Itsetunto ja motivaatio kohoavat. Täten oppiminen on laadullisesti ja määrällisesti parempaa. Yhteistoiminnallinen oppiminen on siis työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Toivakka & Maasola 2011, 49.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen sopii tilanteisiin, joissa oppimistavoitteet tai kokonaisuuksien hallitseminen ovat tärkeitä, tehtävä on monitahoinen tai käsitteellinen tai siinä tarvitaan ongelmanratkaisua, erilaista ajattelua, luovuutta, korkean tason tai kriittistä ajattelua sekä odotetaan laadukasta suoritusta. Tutkimusten mukaan yhteistoiminnallisilla menetelmillä on saatu parempia oppimistuloksia, kuin yksilö- tai kilpailukeskeisillä menetelmillä. Ohjaajan käyttämän puheen laadun on havaittu olevan epämuodollisempaa ja enemmän oppijoille tilaa antavaa, kuin tavallisessa ryhmätyöskentelyssä tai opettajajohtoisessa menetelmässä. (Tenhunen, Keskinen & Siltala 2009, 28.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä sosiaaliset ja yhteistyötaidot kehittyvät. Oppimisessa huomio kiinnittyy johtamistaitoihin, toisten arvostamiseen, kuuntelemiseen, neuvottelutaitoihin, ristiriidoista selviytymiseen ja päätöksentekoon. Yhdessä luodut pelisäännöt ovat sosiaalisen kanssakäymisen kivijalka. Pelisääntöihin kiinnitetään kovasti huomiota. Lopuksi yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu myös ryhmän toiminnan ja oppimisen arviointi. Oppimisprosessiin sisältyy reflektointia. Omaa toimintaa ja oppimista pohditaan ja arvioidaan. Tällaisen analysoinnin tavoite on lisäksi kehittää ryhmän sosiaalista käyttäytymistä ja saada kokemusta rakentavan palautteen antamiseen ja saamiseen. (Toivakka & Maasola 2011, 48.)

Työelämässäkkin innovatiiviset työryhmät ratkaisevat pulmia ja kehittelevät uutta nimenomaan yhdessä. Tämän vuoksi jo alakoulusta alkaen olisi tärkeää opettaa oppilaat työskentelemään ryhmissä. Ryhmissä toiminnalle asetetaan tavoitteet, joiden saavuttamiseksi työskennellään. Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä jokainen ottaa vastuuta ja pyrkii työskentelemään itsensä ja ryhmän hyväksi tavoitellen hyviä oppimistuloksia. Jokaisen ryhmänjäsenen on omaksuttava kaksi periaatetta, jotta yhteistyö on sujuvaa. Ensimmäinen periaate liittyy toisten auttamiseen oppimisessa ja työskentelyssä. Toisen periaatteen mukaan jokaisen on aktiivisesti osallistuttava ryhmän toimintaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen tukee oppimisprosessia, luo oppimisen iloa ja positiivista sosiaalista kanssakäymistä. Opiskelu koetaan mielekkääksi ja oppimistulokset paranevat, sillä ryhmä hyötyy yksilöiden taidoista ja tiedoista. (Helsingin yliopisto, 2013.)

Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että yhteistoiminnallisten ryhmien oppijoista kehittyy huolehtivaisempia, auttavaisempia ja ymmärtäväisempiä toistensa suhteen, kuin muunlaisten ryhmien oppijoista. Ohjaajat voivat lisäksi jäsentää oppimisen niin, että oppijat kehittävät sosiaalisia taitoja samalla opiskellessaan. Tässä voidaan käyttää neljää välinettä: rooleja, mallioppimista ja vahvistamista, rakenteita ja jäsenystä sekä pohdintaa ja suunnittelua. Välineiden avulla hankitaan yksi ”viikon taito”. Näin oppijat hankkivat taitoja sen sijaan, että vain kuulisivat puhuttavan niistä. (Sahlberg & Sharan 2002, 47.)

### 5.3 Ohjaajan toiminta

Ohjaajan on luovuttava perinteisestä tietäjän roolistaan. Hänen tulee vetäytyä ohjaamaan, tukemaan ja innostamaan. Yhdessä oppimalla ja tekemällä oppijat sitoutetaan prosessiin. Yhdessä oppimista on kannattavaa harjoitella ensin pareittain. Yhteistyötaitojen harjoittelua tulee painottaa. Ryhmät voidaan koota yhtä oppituntia tai pidempää aikaa varten. Kokoonpanon vaihtaminen tulee aika ajoin kyseeseen. Ohjaajan tulee muistaa, että oppijat tarvitsevat selkeät säännöt, tavoitteet, ohjeet, aikataulun ja itsenäiseen työskentelyyn tukea. (Toivakka & Maasola 2011, 49.)

Yhteistoiminnallisessa työskentelyssä ohjaajan tulee muistaa viisi tärkeää asiaa. Yksi niistä on määrittää tarkasti tunnin tavoitteet. Lisäksi tulee päättää, miten sijoitella oppijat ryhmiin ennen tunnin alkua. Tehtävä tulee selittää selkeästi. Toiminnan tehokkuutta ryhmissä pitää valvoa, auttaa tehtävissä ja lisätä lasten ihmissuhde- sekä ryhmätyöskentelytaitoja. Lopuksi on tärkeää arvioida oppijoiden suorituksia ja auttaa nuoria keskustelemaan, kuinka hyvin he työskentelivät yhdessä toistensa kanssa. (Johnson & Johnson 1987, 13–14.)

Ohjaajille, jotka aikovat aloittaa yhteistoiminnallisten menetelmien käytön, voidaan antaa kolme vinkkiä. Ensinnäkään ei tule kiirehtiä. Aloituksen kannattaa olla yksinkertainen, aluksi voi pitää vaikka vain yhden yhteistoiminnallisen tunnin viikossa. Toiseksi, menetelmien käyttöä kannattaa jatkaa, vaikkei se heti sujuisikaan mallikkaasti ja vaikka muut ohjaajat eivät menetelmiä käyttäisi. Eri-tyisesti on hyvä huomioida lapset, joilla on vaikeuksia vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa. Kolmanneksi, työkavereilta voi pyytää tukea, kertoa heille menestyksestä, ongelmista sekä uusista ideoista. (Johnson & Johnson 1987, 43–44.)

#### 5.4 Yhteistoiminnallisia menetelmiä yläkoulussa

Vastuu ja tehtävät jaetaan tasan kaikkien jäsenten kanssa. Roolit vaihtuvat joka tunti. Jokaisen tunnin lopuksi työskentely arvioidaan numeerisesti ja sanallisesti. Työ on monivaiheinen. Ensin käydään läpi teoria, keskustellen ja pohtien. Toisessa osassa sovelletaan ensimmäisessä osassa saatuja tietoja. Kolmas osa on toiminnallinen. Neljäs osa on jakson henkilökohtainen ja itsenäinen lopputyö. Arvioinnin kohteita ovat ensimmäisen osan työn purku ja ryhmäkeskustelun vastausten monipuolisuus sekä ryhmän toiminnan teho ja asenteet. Toisesta osasta arvioidaan tuotos ja teoriaosuuden sovellusten monipuolisuus. Kolmanesta osasta arvioidaan luovat oivallukset. Neljännestä osasta arvioidaan työn taso. Palautetta antaa ryhmä, oppija itse ja ohjaaja. (Koppinen & Pollari 1993, 109.)

Oppijat saavat käyttää eri lähteitä työssään. Saman aiheen tutkiminen eri lähteistä kasvattaa kriittisyyttä ja avartaa näkemään, miten tietoa voidaan käsitellä

eri tavoin. Jokainen oppija valmistee oman osuutensa ryhmälleen. Tavoitteena on koota selkeä tietopaketti, mutta myös teetättää harjoituksia ja ohjata ryhmää perehtymään aiheeseen sen avulla. Harjoitukset voivat olla kirjallisia ja toiminnallisia. (Koppinen & Pollari 1993, 117.)

## 5.5 Oppimisryhmien muodostaminen ja järjestyksenpito

Yhteistoiminnallisia menetelmiä käytettäessä oppimisryhmän tulisi omata vahva ja positiivinen ryhmäidentiteetti. Ryhmän tulisi koostua neljästä jäsenestä ja olla koossa kauan aikaa. Jäsenten tulee hyväksyä ja tuntea toisensa. Lisäksi jäsenten tulee tukea toisia jäseniä. Ohjaajan tulisi opetella muodostamaan erityyppisiä oppimisryhmiä. Neljä yleisintä oppimisryhmää ovat heterogeeniset, satunnaiset, kiinnostuksen mukaan kootut ja homogeeniset ryhmät. Näitä ryhmänmuodostustapoja ohjaajan tulisi osata käyttää tarkoituksen mukaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 43–44.)

Perinteisessä luokassa on yleensä järjestyksenpito-ongelmia. Nämä johtuvat usein siitä, että oppilaiden luonne on avoin ja he pyrkivät vuorovaikutukseen. Perinteisessä luokassa heitä vaaditaan kuitenkin passiivisuuteen ja olemaan erillään toisistaan. Oppilaat eivät kuitenkaan luovu perustarpeistaan ja tästä syntyy ongelmia. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä taas ajatellaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksen ja tekemisen kautta. Heitä kannustetaan liikkumaan, luomaan ja tekemään yhdessä. Näin he saavat perustarpeensa tyydytetyä, eikä järjestyksenpito-ongelmia luultavasti enää ilmaannu. (Sahlberg & Sharan 2002, 46–47.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessäkin tarvitaan järjestyksenpitoa, mutta se on erilaista. Ohjaajan tulee sopia oppijoiden kanssa hiljainen merkki, jolla hän saa huomion itseensä. Aineiston jaossa jokaisessa ryhmässä voi olla oma materiaalin hankkija. Jokaisella ryhmäläisellä tulee olla helppo pääsy toisten luo. (Sahlberg & Sharan 2002, 46–47.)



## 5.6 Esimerkki yhteistoiminnallisten menetelmien käytöstä liikunnanopetuksessa

Englanninkielisessä tutkimuksessa oli tutkittu yhteistoiminnallisuutta liikunnanopetuksessa. Tutkimukseen osallistuivat opettaja sekä 47 oppilasta, joista 25 tyttöä ja 22 poikaa. Lapset olivat peruskoulun 3. ja 4. luokalla. Heistä oli sekoi-tettu kaksi ryhmää. Lasten alkuperäinen kotimaa ei ollut Yhdysvallat, jossa tutkimus toteutettiin. Heidän liikuntatunneillaan ei oltu ennen kokeiltu yhteistoimin-nallisia menetelmiä. Heidän opettajansa oli opettanut liikuntaa kahdeksan vuot-ta. Tutkimus toteutettiin 15 viikon aikana. Tällöin harjoiteltiin erilaisia motorisia taitoja pallon kanssa: potkimaan, heittämään, ottamaan kiinni ja kuljettamaan, hyökkäys- ja puolustustaktiikoita sekä potku-, heitto- ja kiinniottop pelejä. (Dyson, Linehan & Hastie 2010, 117, 124.)

Oppimismenetelminä käytettiin Mosstonin vuorovaikutus/pariohjaustyyliä sekä oppimistiimejä. Mosstonin tyyliässä toinen parista toimii ja toinen antaa palautet-ta, sitten rooleja vaihdetaan. Oppimistiimit ovat pieniä ryhmiä, joissa kaikilla jä-senillä on oma rooli. Ryhmät olivat heterogeenisiä. Tutustuttaessa uuteen asi-aan, opettaja antoi tarpeen vaatiessa lyhyen demonstraation aiheesta. Aluksi opettaja koki, että ryhmiin järjestäytymiseen meni paljon aikaa, mutta tämä hel-pottui myöhemmin. Tässä auttoi esimerkiksi värikoodien käyttäminen. (Dyson, Linehan & Hastie 2010, 117, 124.)

Yhteistoiminnallisten menetelmien alkaessa sujua, lapset hakevat saliin tulles-saan käskemättä oman kansionsa ja istuvat omalle alueelleen lattialle. He avaavat kansion ja keskustelevat rooleistaan. Roolit ovat valmentaja, rohkaisija, manageri ja kirjuri. Valmentajan tehtävä on selittää tehtävä, observoida suori-tuksia ja antaa palautetta. Kirjuri huolehtii kirjoituslustoista ja kirjoittaa tarvitta-vat asioita ylös. Manageri organisoii toimintaa ja ratkaisee ongelmia sekä huo-lehtii, että harjoittelupisteet ovat ryhmän poistuessa seuraavalle pisteelle valmiita toisen ryhmän käyttöön. Rohkaisija antaa kaikille positiivista palautetta. (Dy-son, Linehan & Hastie 2010, 117, 125.)

Aluksi valmentaja näyttää oikean tavan suorittaa tehtävälapussa esitetty taito. Sitten tätä taitoa aletaan harjoitella pareittain. Sillä välin opettaja kiertelee ryhmissä ja varmistaa, että kaikki tietävät, mitä pitää tehdä. Sitten hän voi keskittyä ryhmiin, jotka tarvitsevat enemmän tukea. Oppimisesta tulee näin työskennellessä koko ajan helpompaa ja opettajaa tarvitaan vähemmän. (Dyson, Linehan & Hastie 2010, 117, 125.)

Tutkimuksessa opettaja huomasi, että oppilaat oppivat toimimaan kansioidensa ohjeiden mukaisesti oikein. He antoivat toisilleen enemmän palautetta. Opettaja havaitsi, että oppilaat saivat aikaisemmin tunnilla opittujen asioiden ja uusien opeteltävien asioiden välillä tapahtumaan siirtovaikutusta oppimisessaan. Tiimeillä oli joillakin tunteilla erikseen aikaa kehitellä omia strategioita, sääntöjä ja elementtejä peleihin ja niitä päästiin myös käyttämään. Lapset antoivat opettajalle palautetta omasta toiminnastaan, siitä mikä sujuu ja mitä pitää kehittää. Toimittaessa kuten edellä, opettaja huomasi pelissä tapahtuvan kehitystä. (Dyson, Linehan & Hastie 2010, 126–127.)

#### 5.6.1 Rakenteellinen lähestymistapa ja kolmivaiheinen haastattelu

Ohjaajien ja oppijoiden on suhteellisen helppoa oppia niin sanottuja rakenteita, jotka ovat erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen ketjuja. Useita rakenteita tunteva ja käytävä ohjaaja voi saada tehokkaasti aikaan akateemisia, sosiaalisia ja kognitiivisia tuloksia oppijoissa. Rakenteet johtavat nimittäin erilaisiin oppimistuloksiin. Rakenteelliseen lähestymistapaan kuuluu neljä yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatetta. Ne ovat samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen ja positiivinen keskinäinen riippuvuus sekä yksilöllinen vastuu. Nämä periaatteet sisältyvät jossain määrin lähes kaikkiin rakenteisiin. (Sahlberg & Sharan 2002, 24, 39.)

Kolmivaiheinen haastattelu on yksi esimerkki rakenteesta. Se koostuu kolmesta elementistä. Neljän hengen ryhmä jakautuu kahdeksi pariksi. Parin yksilöt haastattelevat vuorotellen toisiaan jostakin asiasta. Lopuksi kerrotaan piirissä, mitä jokainen jäsen on kuullut haastateltavaltaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 27.)

### 5.6.2 Tiimioppiminen ryhmässä

STAD-menetelmässä (student- teams- achievement divisions) oppijat jaetaan neljän hengen ryhmiin. Oppijat ovat suoritustasoltaan erilaisia. Aluksi ohjaaja opettaa jonkin asiakokonaisuuden, minkä jälkeen oppijat alkavat työskennellä ryhmissä. Heidän tulee huolehtia, että kaikki ryhmän jäsenet hallitsevat opetetun asian. Lopuksi selvitetään, kuinka hyvin uusia taitoja on opittu. Myöhemmin selvitys tehdään uudestaan ja nähdään, kuinka paljon kehitystä on tapahtunut. Pisteitä annetaan sen mukaan, kuinka hyvin aikaisempi taso on saavutettu tai ylitetty. Pisteet lasketaan yhteen ja ryhmälle annetaan yhteispistemäärä. Tietyn tason saavuttaneet ryhmät voidaan palkita jotenkin. (Sahlberg & Sharan 2002, 49.)

Perimmäinen tarkoitus on motivoida oppijat kannustamaan ja auttamaan toinen toisiaan. Jos he haluavat ryhmänsä voittavan palkinnon, heidän tulee auttaa kavereitaan oppimaan. Kannustaessaan toisiaan oppimaan, he välittävät samalla viestiä, että oppiminen on arvokasta, tärkeää ja hauskaa. (Sahlberg & Sharan 2002, 50.)

### 5.6.3 Palapeli

Ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan tehtävän suorittamiseksi. Tehokkaan ryhmän jäsenet omaavat erilaisia vahvuuksia, kiinnostuksen kohteita, erikoisaloja, kokemuksia, tietoja ja näkökulmia sekä luonteenomaisuuksia. Näiden vahvuuksien vuoksi ryhmä kykenee yhdessä saavuttamaan tavoitteita, joihin yksittäiset yksilöt eivät kykene. Näiden asioiden lisäksi jäsenet tarvitsevat toisiltaan henkilökohtaista ja sosiaalista tukea. Tällaiset heterogeeniset ryhmät erilaisine ajattelutapoineen ja näkökulmineen voivat saada aikaan uudenlaisia ratkaisuja. Palapelitekniikassa oppijat tuovat omat kykynsä, ajattelu- ja työtapansa sekä erityistietonsa ryhmän käyttöön. Menestys saavutetaan vain yhteistyöllä. Pie-nissä ryhmissä jokainen jäsen ”erikoistuu” tiettyyn aiheeseen saaden haltuunsa olennaista tietoa, jonka jakaa luokkatovereilleen. (Sahlberg & Sharan 2002, 83–84.)

Palapelitekniikassa on yleensä neljä vaihetta. Ensin ohjaaja jakaa luokan ryhmiin ja esittelee alustavasti aiheen. Tämän jälkeen oppijat muodostavat ryhmien sisällä pienempiä asiantuntijaryhmiä. Asiantuntijaryhmien jäsenet tutustuvat tiettyyn aiheeseen yhdessä. Seuraavaksi oppijat palaavat isompiin ryhmiin, joissa he kertovat ajatuksia, joita ovat asiantuntijaryhmissään kehitelleet. Lopuksi ohjaaja suunnittelee tehtävän, jossa juuri opittua päästään soveltamaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 85.)

#### 5.6.4 Yhdessä oppiminen

Yhteistoiminnallista oppimista voidaan käyttää eri tavoin. Muodollinen yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppijat työskentelevät yhdessä koko ajan. Aika voi vaihdella yhdestä tunnista jopa useaan viikkoon. Oppijat pyrkivät saavuttamaan yhteiset opilliset tavoitteet ja suorittamaan määrätyt tehtävät. Tavoitteet ja tehtävät muokataan yhteistoiminnallisiksi. Ohjaaja määrittää tunnin tavoitteet, tekee ennen opetusta tarvittavat päätökset (esim. ryhmien koko), selittää tehtävän ja positiivisen riippuvuuden sekä yksilöllisen vastuun, seuraa oppimista, antaa ryhmille tarvittaessa apua vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittämiseksi sekä arvioi oppimista ja auttaa oppijoita arvioimaan onnistumistaan. Jokainen opetuksellisista toiminnoista voidaan suorittaa yhteistoiminnallisesti ja kun ne on useaan kertaan pidetty, toimintatavasta tulee automaattinen. (Sahlberg & Sharan 2002, 102–105.)

Vapaamuotoinen yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa oppijoiden työskentelyn yhdessä yhteisen oppimistavoitteen suuntaisesti. Jokaista tehtävää varten luodaan väliaikaiset ryhmät, jotka ovat koossa muutamasta minuutista korkeintaan yhteen oppituntiin. Tarkoitus on kohdistaa oppijoiden huomio opitavaan asiaan, luoda oppimiselle sopiva ilmapiiri, auttaa määrittämään odotukset sille, mitä tunnilla harjoitellaan, varmistaa opeteltavan aineiston kognitiivinen käsittely ja päättää opetustilanne. Suoran opetuksen aikana ohjaajan haasteena on saada oppijat tekemään älyllinen työ, jolla tarkoitetaan asioiden organisoin-

tia, selittämistä, tiivistämistä ja yhdistämistä jo olemassa olevaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 104.)

Yhteistoiminnalliset perusryhmät tarkoittavat pitkäaikaisia, heterogeenisiä, yhteistoiminnallisia oppimisryhmiä, joissa on aina samat jäsenet. Perusryhmät antavat jäsenilleen tukea, apua ja rohkaisua, joita jokainen kaipaa edistyäkseen opillisesti, tiedollisesti ja sosiaalisesti. Yläkoulussa ryhmät kokoontuvat pari kertaa viikossa. Ryhmät luovat pitkäaikaiset kumppanuussuhteet, joita tarvitaan jäsenten kannustamiseksi koulutyöhön. Ryhmät kokoontuvat keskustelemaan koulumenestyksestä, auttamaan toisiaan, tarkistamaan, että kaikki tekevät tehtävänsä ja etenevät opinnoissa. Perusryhmät huolehtivat myös tunnilta pois olleista. Perusryhmien käyttö lisää läsnäoloa ja parantaa oppimisen laatua sekä määrää. Perusryhmät ovat sitä tärkeämpiä, mitä suurempia luokat tai koulut ovat tai mitä vaikeampi opiskeltava aine on. (Sahlberg & Sharan 2002, 104–105.)

#### 5.6.5 Kompleksiopetus

Kompleksiopetus tarkoittaa menetelmää, jonka avulla kehitetään ajattelukykyä heterogeenisissä luokissa (Sahlberg & Sharan 2002, 137). Ryhmissä esiintyy mahdollisesti statusongelmia. Jos ryhmässä on oppija, jolla ei ole koulutyötaitoja, riittävää opetuskielen taitoa tai hän on sosiaalisesti eristäytyvä, muut alkavat usein pitää häntä matalan statuksen oppijana. (Sahlberg & Sharan 2002, 139–140.)

Matalan statuksen oppijat eivät yleensä juurikaan osallistu, heidät jätetään huomiotta, he eivät saa omaa osuuttaan materiaalista tai omaa osuuttaan toiminnassa. Tällöin puhutaan statusongelmasta. Korkean statuksen oppijat, joiden oletetaan pärjäävän koulussa ja jotka puhuvat enemmän, ovat ryhmäkeskusteluissa yleensä vaikutusvaltaisempia. Ryhmä yleensä suostuu tällaisten persoonien ehdotuksiin riippumatta niiden laadusta. Ohjaajan tulee puuttua tällaisiin ongelmiin eikä itse arvottaa oppijoita matalan ja korkean statuksen oppijoiksi. (Sahlberg & Sharan 2002, 139–140.) Omien kokemustemme mukaan

juuri yläkoulussa kaikkeen vaikuttaa oppilaiden käsitys siitä, kuka on korkean ja kuka matalan statuksen henkilö.

Kompleksiopetuksessa oppimisympäristö uudelleen järjestetään. Ryhmässä noudatetaan vastuunjakojärjestelmää ja opetusaineisto on sellainen, että oppijat voivat menestyä käyttämällä erilaisia älyllisiä taitoja. Vastuun jakamisessa käytetään tehtäväkorttia, jossa on ohjeet tehtäville ja toiminnoille, jotka kukin oppija laatii ja suorittaa. Oppijoiden käyttäytymistä ohjaavat yhteistoiminnalliset säännöt. Oppijoilla on rooleja, joiden avulla ryhmä suoriutuu tehtävästään. (Sahlberg & Sharan 2002, 143–144.)

#### 5.6.6 Ryhmätutkimus

Ryhmätutkimuksessa on kuusi vaihetta. Aluksi ryhmä saa päättää osa-aiheet ja järjestäytyy tutkimusryhmiksi. Seuraavaksi ryhmät suunnittelevat tutkimuksensa ja toteuttavat sen. Ryhmät suunnittelevat, miten tuotokset esitellään ja esittelevät saamansa tulokset suunnittelemlaan tavalla. Lopuksi oppijat ja ohjaaja arvioivat koko hankkeen. (Sahlberg & Sharan 2002, 159.)

Ryhmätutkimuksessa ovat olennaisia neljä peruspiirrettä. Ensimmäinen on tutkimus. Jokainen oppija on siis tutkija, joka sovittaa tutkimustyönsä koko ryhmän yhteiseen tavoitteeseen. Tutkimus alkaa ohjaajan esittäessä haastavan ja monitahoisen ongelman. Etsiessään vastauksia ongelmaan oppijat eivät saa valmiita vastauksia ohjaajalta, vaan he rakentavat itse hankkimansa tietämyksen. Ryhmätutkimus auttaa ”oppimaan, kuinka opitaan”. (Sahlberg & Sharan 2002, 156–157.)

Toinen peruspiirre on vuorovaikutus. Yhteydenpito, puhuminen, vastavuoroinen avunanto ja oppijoiden välinen tuki ovat olennainen osa prosessia. Tehokas vuorovaikutus edellyttää ryhmätyön ja keskustelun perustaitojen hankkimista. Vuorovaikutus on väline, jolla oppijat kannustavat toisiaan, täsmentävät toistensa ajatuksia, auttavat toisia kohdistamaan huomion takaisin tehtävään ja asettuvat vastustamaan toistensa ajatuksia. (Sahlberg & Sharan 2002, 157–158.)

Kolmas peruspiirre on tulkinta. Yhdistettyjen tulosten tulkinnassa kukin oppija henkilökohtaisella tietämyksellään ja hankitulla uudella tietämyksellä osallistuu tulkintaprosessiin. Jäsenten keräämän tiedon yhteistoiminnallisella tulkinnalla edistetään jäsenten kykyä organisoida, vahvistaa ja yhdistää havaintojaan, että niistä voidaan luoda ymmärrettävä kokonaisuus. (Sahlberg & Sharan 2002, 158–159.)

Neljäs peruspiirre on sisäinen motivaatio. Ryhmätutkimuksessa oppijoilla on aktiivinen rooli, sillä he itse päättävät mitä oppivat ja kuinka oppiminen tapahtuu. Ohjaajan olisi hyvä kehottaa oppijoita valitsemaan ongelmat niin, että ne liittyvät oppijoiden omiin kysymyksiin, kokemuksiin ja tunteisiin. Näin vahvistetaan henkilökohtaista kiinnostusta hakea tietoa tietystä aiheesta. (Sahlberg & Sharan 2002, 159.)

#### 5.6.7 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimisen lähtöolettamus on, että oppimista tapahtuu aktiivisten ja itsenäisten oppijoiden ratkaistessa ongelmia. He tutkivat ajattelunsa ja toimintansa taustalla vaikuttavia olettamuksia ja perusteita, pohtivat ilmiötä kuvaavia selityksiä sekä konstruoivat tietoaan ja ymmärrystään näin. Oppiminen virittyy oppijälähtöisessä ja ongelmaperustaisessa ympäristössä. Oppimisen perustana oleva ongelma voi olla lähtökohta, tapaus tai strukturoitu ongelma. Ongelman luonne riippuu oppimisen tavoitteesta ja tarkoituksesta. Oppimisprosessia ohjataan ryhmäistunnoissa ja oppijoilta edellytetään itsenäistä tiedonhankintaa ja perehtymistä. Tutkittavien ilmiöiden ja ongelmien käsittely ryhmässä tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen teoreettiseen ja käytännölliseen ongelmanratkaisuun. (Poikela 2003, 38–39.)

Ohjaajan tärkein tehtävä on edistää oppijoiden omaehtoista oppimista. Onnistuneet tutoriaalit eli ryhmäistunnot auttavat oppijoita motivoitumaan, ottamaan vastuuta omasta ja muiden oppimisesta, sitoutumaan yhteiseen ongelmanrat-

kaisuun ja saavuttamaan oppimistuloksia. Ryhmädynamiikkaa tulee kyetä hyödyntämään yhteisessä oppimisessa. (Poikela 2003, 38–39.)

### 5.7 Osallistava ohjaaja ja opettajajohtoinen opettaja vertailussa

Ohjaajan tulee omistautua asialleen ja osata innostaa oppijoita. Ohjaajan tulee käyttäytyä esimerkillisesti ja yhdistää erilaisuuksista esteiden sijaan vahvuuksia. Itseensä tulee luottaa ja uskoa, mutta oppijoihin ja heidän potentiaaliinsa myös. Vaikeita ratkaisuja tulee tehdä, olla läsnä ja kuunnella, mitä oppijoilla on sanottavanaan. Oppijoilta saatuja mielipiteitä, jopa kritiikkiä, tulee sietää. Näin syntyy dialogi opettajan/ohjaajan ja oppilaan/oppijan välille. Epäeettisyyttä ja -rehellisyyttä tulee välttää. Yhteisen hyvän edistäminen on tärkeää, ei oman edun tavoittelu. Tärkeimpänä tulee muistaa kommunikointi. (Jabe & Kuusela 2013, 262.) Osallistavan ja reilun johtajan periaatteita voi käyttää myös osallistava ja reilu ohjaaja.

Opettajajohtoisessa opetuksessa tai toisin sanoen komentotyyllissä opettajalla on kaikki päätösvalta. Opettaja on valinnut kaikille saman oppiaineen, jonka hän näyttää ja selittää. Oppiaine valitaan siten, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus suorittaa siihen liittyvät tehtävät. Tyypillisiä esimerkkejä ovat yhteinen alkulämmittely, aerobic ja paritanssi. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi 2003, 160.) Opettaja ohjaa suorittamista ja antaa palautetta joko yksilölle ryhmän kuullen tai koko ryhmälle yhteisesti. Oppilaat aloittavat suorittamisen yhtä aikaa ja lopettavat sen opettajan merkistä. (Heikinaro-Johansson, Huovinen & Kytökorpi 2003, 162.)



## 6 MUUT MIELEKKÄÄSEEN UIMAOPETUKSEEN VAIKUTTAVAT ASIAT

### 6.1 Palautteen antaminen

Palaute on vuorovaikutusta, oppimista ja kehittämistä, jonka kohteena on tehtävän tekeminen ja sen kehittäminen. Palautteen avulla saadaan tietoa tehtävän onnistumisesta. Palautteen antoa käytetään muun muassa suuntaamaan toimintaa, ohjaamaan suoritusta, edistämään palautteen vastaanottajan kehittymistä sekä motivoimaan palautteen vastaanottajaa. Useiden tutkimusten mukaan positiivinen palaute vaikuttaa suorituksen paranemiseen. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 16, 20, 36.)

Suorituksen ohjaaminen, motivointi ja kehittyminen ovat elementtejä, jotka yleensä ovat mukana palautteen annossa. Ohjaava palaute voi keskittyä liikaa pelkkään suoritukseen, jolloin oppijan oma oivallus ei ole avainasemassa. Tärkeintä on suorituksen paraneminen. Kehittävä palaute pyrkii auttamaan oppijaa ymmärtämään itse, jolloin suorituskin kehittyy oppijan oman oivalluksen kautta. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 20.)

Erilaisia palautetyylejä on useita, esimerkiksi kontrolloiva, neuvova, oivalluttava sekä dialoginen palaute. Kontrolloivan palautteen tarkoituksena on kertoa oppijalle, kuinka tehtävistä on suoriuduttu ja miten tavoitteet on saavutettu. Neuvovan palautteen tarkoitus on auttaa kehittymään ja kertoa, miten tehtävä tehdään. Oivalluttava palaute ohjaa oppijaa ymmärtämään suoritustaan ja siinä kehittymistä. Tällöin oppijan oma oivallus huomioidaan. Dialogisen palautteen tarkoituksena on rohkaista oppijaa tarkastelemaan omaa suoritustaan sekä keskustelemaan siitä ohjaajan kanssa. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 29.)

Palautteen antamisessa on hyvä muistaa antaa korjaavan palautteen lisäksi vahvistavaa palautetta. Myönteisten huomioiden yhteydessä annettava korjaava palaute on hyväksyttävissä helpommin, kuin pelkkä korjaava palaute. Positiivinen lähestyminen vahvistaa palautteen vastaanottajan itsetuntoa ja vaikuttaa toimimiseen. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 34–35.)

### 6.1.1 Myönteisen palautteen antaminen

Myönteistä palautetta on yleensä helpompi antaa, kuin kielteistä palautetta. Huomiota kiinnitetäänkin vähemmän myönteisen palautteen antamiseen. Kriittinen palaute annetaan perusteellisemmin ja myönteinen palaute saatetaan jättää sanomatta tai sitä annetaan ylimalkaisesti. Tällöin myönteisen palautteen voima jää hyödyntämättä. Kehuminen, jossa ei huomioida suorituksen työpanosta, on ylimalkaista myönteistä palautetta. Se ei myöskään kehitä tai motivoi. (Kaski & Kiander 2005, 113.)

Onnistumisen kokemukset, jotka ovat seurausta hyvästä työstä ja suorituksesta liittyvät myönteiseen palautteeseen. Ajoitus ja aitous ovat tärkeitä myönteisen palautteen antamisessa. Välitön palaute (välittömästi suorituksen jälkeen annettu palaute) on tehokkainta myönteistä palautetta. Taitavasti annettu myönteinen palaute vahvistaa oppijan osallisuuden kokemusta. (Kaski & Kiander 2005, 115.) Alla on esimerkki myönteisen palautteen antamisesta.

#### Kannustamista

- Esim. "Hyvin tehty."

#### Palautteen antamista konkreettisesti

- Viittaa siihen, mitä oppija teki suorituksen onnistumiseksi.
- Esim. "Keskityit hienosti suoritukseen."

#### Vaikutus näkyväksi

- Esim. "Kelluminen onnistui, kun nostit navan pintaan."

#### Kohtaaminen ja tasa-arvoisuus palautteen annossa

- Aitous
- Hetkessä oleminen ja pysähtyminen tilanteeseen

Kuvio 1. Esimerkki myönteisestä palautteesta (Kaski & Kiander 2005, 115)

### 6.1.2 Rakentavan palautteen antaminen

Kehittyminen ja oppiminen ovat rakentavan palautteen lähtökohta. Oppijan pätevyyden ja kyvykkyyden tunteet vahvistuvat sekä oppiminen ja motivaatio lisääntyvät, kun saadaan palautetta tehdystä työstä. Taito vastaanottaa kriittistä palautetta on yhteydessä ihmisen itsetuntoon. Itsetunto on käsitys omasta itsestä ja sen juuret ovat lapsuudessa. Hyvän itsetunnon omaavan oppijan on helpompi vastaanottaa kriittistä palautetta, kuin heikon itsetunnon omaavan oppijan. Huonon itsetunnon omaava oppija voi kokea kriittisen palautteen uhkana itselleen, jolloin palautteen kohteena hän kokee olevansa itse. Hän ei ymmärrä, että palautteen kohde on suoritus. Työskentelyilmapiiriin tulisi olla riittävän turvallinen, jotta palautteen antaminenkin olisi helpompaa. (Kaski & Kiander 2005, 116.)

Rakentavassa kriittisessä palautteessa tarkastelun kohteena on tilanne tai toiminta. Kriittisen palautteen antaminen on pahimmillaan vain virheistä moittimista tai oppijan taitojen, kykyjen tai persoonallisuuden väheksymistä. Tunteiden kuohuessa ei lähtökohta ole hyvä rakentavan kriittisen palautteen antamiselle. Paras lähtökohta kriittisen palautteen antamiselle on tarkastelun aloitus onnistumisen ja kehittymisen kohteista. Tämän jälkeen voidaan miettiä niitä asioita, jotka vaativat korjausta. Kannustava, ohjaava ja neuvova palaute palvelevat parhaiten oppimista ja kehittymistä. (Kaski & Kiander 2005, 117, 119.) Alla on esimerkki rakentavan palautteen antamisesta.

#### Kehittymistä ja oppimista

- Oppimista tapahtuu jatkuvasti

#### Suorituksen havaitsemista

- Mikä onnistui ja mikä ei onnistunut

#### Toiminnasta ja tekemisestä annettua palautetta

- Luonnetta ei voi muuttaa, toimintaan voi vaikuttaa

#### Hetkessä annettua palautetta

- Menneillä tapahtumilla ei ole väliä

#### Vuorovaikuttamista

- Rauhallisuus, kuunteleminen

Kuvio 2. Esimerkki rakentavasta kriittisestä palautteesta (Kaski & Kiander 2005, 120)

### 6.1.3 Hampurilaismalli palautteen antamisessa

Hampurilaismallissa annetaan vahvistavaa palautetta ja korjaavaa palautetta. Kupias (2011) ym. tuovat esiin vahvistavan ja korjaavan palautteen suhteen, jossa vahvistavaa palautetta pitäisi antaa keskimäärin viisi kertaa enemmän suhteessa korjaavaan tai kriittiseen palautteeseen. Hampurilaismallissa pihvi edustaa korjaavaa tai kriittistä palautetta, joka tarjoillaan positiivisen palautteen yhteydessä. Onnistuneessa palautteen annossa palautteen vastaanottaja syö hampurilaisen tyytyväisenä pihveineen päivineen ja hyväksyy palautteen. (Kupias, Peltola & Saloranta 2011, 34–35.)

Hampurilaismallissa myönteistä palautetta vastaa siis hampurilaisen sämpyläosa. Tällöin palautteen vastaanottaja ottaa mielellään vastaan palautteen, eikä synny vastareaktiota. Sämpylän jälkeen on pihvin vuoro, jolloin annetaan korjaavaa palautetta. Lopuksi annetaan jälleen myönteistä palautetta eli sämpylän alaosa. Tällä pyritään varmistamaan, että palautteenantotilanteesta tulee oppimistapahtuma ja myönteinen kokemus. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 60.)

## 6.2 Motivaation vaikutus oppimiseen

Motivaatio on eräänlainen energianlähde, joka saa ihmiset toimimaan innokkaasti ja tietyllä tavalla (Liukkonen & Jaakkola 2012, 48). Ihminen tavoittelee motivaation avulla tavoitteitaan sekä esimerkiksi yhteisön tavoitteita (Jaakkola 2010, 117). Motivaatio liitetään aina yksilön tavoitteelliseen toimintaan, jossa häntä arvioidaan hänen pyrkiessään tiettyyn tavoitteeseen. Perusoletuksena motivaation määrittelyssä ovat oppijan vastuullisuus asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa ja tehtävään liittyvät haasteet. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 48, Liukkonen & Jaakkola 2013b, 145.)

Esimerkiksi urheilija jaksaa harjoitella jatkuvasti motivaationsa ansiosta ja se antaa myös voimaa suorittaa raskaitakin harjoituksia. Motivaatio myös ohjaa käyttäytymistämme tavoitteidemme suuntaan. Urheilija esimerkiksi toimii tavalla, joka edesauttaa kehittymistä lajissa. Suuren motivaation lajiin omaava urheilija sitoutuu harjoitteluun, yrittää enemmän sekä keskittyy paremmin. Tästä syystä myös hänen suoriutumisensa on laadukkaampaa, kuin vähemmän motivoituneen urheilijan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 48, Liukkonen & Jaakkola 2013b, 145.)

Motivaatio voidaan jakaa kahdenlaiseen motivaatioon, ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa osallistumista johonkin toimintaan ulkoisten syiden, kuten palkkioiden vuoksi. Ulkoinen palkkio voi olla esimerkiksi maine ja kunnia tai muiden silmissä lisääntyvä arvostus. Vanhempien paheksunta tai kielteinen palaute voivat olla rangaistus oppijalle, joka omaa ulkoisen motivaation. Ulkoiset motiivit voivat olla hyviä motivointikeinoja lyhyellä aikavälillä, mutta sisäinen motivaatio on tehokkaampaa, kun kyseessä on pitkän aikavälin tähtäin. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 51.)

Sisäinen motivaatio tarkoittaa osallistumista toimintaan itse toiminnan vuoksi. Motivaation tuottajana toimivat tällöin myönteiset kokemukset ja ilo, jota toiminnan seurauksena syntyy. Sisäisesti motivoitunut oppija harjoittelee omasta halustaan, eikä koe muiden kontrolloivan liikaa tekemisiään. Tällöin hän jaksaa harjoitella vastoinikäymisistä huolimatta. Sisäinen motivaatio ohjaa kaikessa

toiminnassa tekemään valintoja, jotka edistävät kehittymistä. Ohjaajalla on tärkeä tehtävä tukea oppijoiden sisäisen motivaation kasvua harjoittelua kohtaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 50–51.)

Sisäinen motivaatio koostuu kolmesta tekijästä, jotka ovat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokeminen. Pätevyyden kokemus tarkoittaa omiin kykyihinsä luottamista. Henkilö siis kokee olevansa hyvä harrastuksessaan. Erityisesti nuorille oppijoille pätevyyden kokemukset ovat tärkeässä asemassa. Ohjaajan olisi hyvä pohtia keinoja, joilla hän voi vaikuttaa oppijoiden pätevyyden kokemuksiin positiivisesti. Jokaisessa ryhmässä on taitavien oppijoiden lisäksi myös heikomman pätevyyden omaavia oppijoita. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 51.)

Autonomian kokemuksella tarkoitetaan henkilön kokemusta omista mahdollisuuksistaan tehdä valintoja. Tällä tarkoitetaan oppijan osallistumista omaa oppimistaan koskevaan päätöksentekoon ja ratkaisuihin. Motivaation kannalta autonomian kokemukset ovat tärkeitä ja hyvä ohjaaja ottaakin oppijan mukaan päätöksentekoon. Autonomian kokemukset ovat tärkeitä myös motivaation säilymisen kannalta. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 53.) Liikuntamuotojen, harjoitteiden ja esimerkiksi toimintatapojen valinta voivat olla liikunnassa autonomiaan liittyviä valintatilanteita (Jaakkola 2010, 119).

Yksilön ja ryhmän välistä sidettä kutsutaan tunteeksi sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta. Nämä tunteet ovat myös tärkeitä lähteitä motivaation kannalta. Kilpailuasetelmat luokan sisällä voivat olla tavallisia ja niistä saattaa aiheutua klikkiytymistä ja yhteishengen hajoamista. Liikuntatunneilla viihtymisen ja hyvän suorituksen vuoksi on tärkeää, että ryhmässä on hyvä yhteishenki eli tunne yhteenkuuluvuudesta. Ryhmässä on hyvä sosiaalinen yhteenkuuluvuus, kun kaikki välittävät toisistaan ja kannustavat toisiaan. (Liukkonen & Jaakkola 2012, 53–54.)

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisäämiseen liikunta toimii mainiona ympäristönä, sillä oppijat toimivat yhdessä ja voivat auttaa toisiaan. Lisäksi yhteenkuuluvuutta lisää vastuunottaminen esimerkiksi huolehdittaessa turvallisuudesta yh-

dessä. (Jaakkola 2010, 120.) Ohjaaja voi vaikuttaa oppijan motivaatioon omalla toiminnallaan korostaen näitä sisäisen motivaation tekijöitä, kokemuksia omasta pätevyydestä, autonomiasta sekä yhteenkuuluvuudesta (Liukkonen & Jaakkola 2012, 53–54).

### 6.2.1 Motivaatioilmasto

Motivaatioilmastolla tarkoitetaan oppijan yksilöllisesti kokemaa sosioemotionaalista ilmapiiriä, jossa painottuu oppiminen, viihtyminen ja psyykkinen hyvinvointi. Liikuntatunnin motivaatioilmastolla on vaikutusta oppijoiden motivaatiotekijöihin, eli esimerkiksi onnistumisiin ja epäonnistumisiin suhtautumiseen, arvostuksiin sekä tunteeseen omasta pätevyydestä. Lisäksi motivaatioilmasto voi vaikuttaa muun muassa oppijan viihtymiseen, tunteisiin, käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin, liikuntaharrastuksiin ja yrittämiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 299.)

Kirjallisuudessa motivaatioilmastoa on tarkasteltu tavoiteorientaation kautta (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 299). Sen peruslähtökohtana on suoritusperusteinen toiminta. Suoritusperusteisen toiminnan tärkeimpänä motiivina on pätevyyden osoittaminen. Esimerkiksi koululiikunnassa oppijan kokemalla pätevyydellä on suuri merkitys, koska oppijat vertailevat itseään muihin. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 153.)

Motivaatioilmasto jaetaan minä- ja tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppijat kilpailevat keskenään ja tärkeää on suoriutua paremmin kuin muut oppijat vertaillen suorituksiaan toisten suorituksiin ja erilaisiin taulukoihin. Minäsuuntautuneella motivaatioilmastolla on todettu olevan yhteyksiä liikuntamotivaation kannalta kielteisiin asioihin, jotka vaikuttavat ulkoiseen liikuntamotivaatioon, oppijan huonoon viihtymiseen, kiinnostuksen vähenemiseen liikuntaa kohtaan sekä ahdistuneisuuteen. Tällä motivaatioilmastolla ei ole todettu olevan negatiivista vaikutusta motivaation kehittämisessä liikunnallisesti taitavilla oppijoilla verrattuna vähemmän taitaviin oppijoihin. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 299–301.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston muodostumisessa ohjaajan toiminnalla on ratkaiseva merkitys. Ohjaaja kannustaa oppimaan uutta, yrittämään parhaansa, kehittymään omissa taidoissaan ja jatkamaan yrittämistä virheistä huolimatta. Ohjaaja korostaa tehtäväsuuntautuneessa ilmastossa lisäksi oppijoiden itsemääräämisoikeutta ja yhdessä tekemistä. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston on todettu olevan yhteydessä kognitiivisiin prosesseihin, tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin, jotka edistävät liikuntamotivaatiota. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa tehtäväorientaatio, sisäinen motivaatio, viihtyminen, suorituspainneiden vähäisyys sekä liikuntataitojen oppiminen. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 299–300.)

### 6.3 Keskittymisen tehostaminen

Keskittyminen on huomion kiinnittämistä tekemiseensä, eli tässä hetkessä olemista. Keskittymisen onnistuessa häiriötekijät on unohdettu ja ajatukset pysyvät asiassa, jossa niiden halutaan pysyvän. Ajatusten herääminen kuuluu ihmisen luonteeseen ajatella, joka onkin tärkeää toiminnan jatkuvuuden vuoksi. Huomion pitäminen yhdessä asiassa kauan ei ole tavoitteena, vaan oman keskittymiskyvyn tietoinen säätely. Liikunnassa tämän säätelyn avulla voidaan huomata keskittymisen muutokset ajoissa ja suunnata keskittyminen takaisin suoritukseen ennen kuin on tapahtunut tuloksen kannalta merkittävää vahinkoa. (Arajärvi & Lehtoviita 2012, 206–207.)

Keskittymisellä tarkoitetaan suurin piirtein samaa kuin tarkkaavaisuudella. Keskittyminen on kuitenkin vielä tarkkaavaisuutta laajempi prosessi, sillä se sisältää tarkkaavaisuuden kautta saadun informaation suoritustilanteesta ja informaation prosessointiin liittyvän päätöksenteon. Lisäksi siihen kuuluu päätöstä seuraavan liikesuorituksen ja tilanteen muutosten valppaan ja häiriöttömän seurannan jatkaminen käsillä olevasta suorituksesta seuraavaan ”episodiin”. (Matikka & Roos-Salmi 2012, 97.)

Keskittymistä voidaan harjoittaa ja kehittää taitona. Oppijan hallitessa suorituksessa tarvittavat taidot automaattisena, keskittyminen on helpompaa ja laaduk-



kaampaa. Keskittymisen ollessa parempaa, tarkkaavaisuustoimintoja kuormiteetaan vähemmän ja huomiokyky on helpompi suunnata uudenslaisiin, luovempiin ja yksityiskohtaisempiin asioihin. (Arajärvi & Lehtoviita 2012, 207.)

Harjoiteltaessa keskittymistä käytännön tasolla, täytyy oppijan ensin tiedostaa omat keskittymisen taitonsa: millaiset keskittymisen taidot ovat tällä hetkellä ja mitä parannuksia niihin toivotaan. Aluksi olisi hyvä kiinnittää huomiota tilanteisiin, joissa keskittyminen onnistuu tai ei onnistu. Niistä kirjoitetaan harjoituspäiväkirjaa. Tällöin käsitys omista taidoista siirtyy käsitteelliseksi, jonka jälkeen taitoja on mahdollisuus alkaa kehittämään. (Arajärvi & Lehtoviita 2012, 207.)

Esimerkiksi oppija voi harjoitella huomion kiinnittämisen perustaitoja alkuun pitämällä huomiota tietyssä kohteessa pitemmän aikaa. Tämä kohde voi olla oma käsi, peliväline ja niin edelleen. Harjoitus aloitetaan ensin lyhyellä ajalla (esim. 10 s.), josta sitä pidennetään saavutettavaan tavoitteeseen asti. Keskittymisen herpaantuessa huomio siirretään heti takaisin kohteeseen. Tällöin kehittyvät keskittymisen herpaantumisen huomaaminen ja huomion palauttaminen kyseen kohteeseen. Nämä taidot ovat oleellisimpia keskittymisen harjoittelussa. Useille urheilijoille suurin hyöty tällaisista harjoituksista onkin itseluottamuksen kasvu, kun tuntemus omasta keskittymiskyvystä ja huomion palauttamisen kyvyt kehittyvät. Tällaisia keskittymisharjoituksia voi edistää edelleen ottaen mukaan häiriötekijöitä. Häiriötekijöitä lisätään niin, että tilanne muistuttaa yhä enemmän lajinomaista tilannetta. (Arajärvi & Lehtoviita 2012, 208–209.)

On tärkeää ymmärtää, että keskittymisen laatuun voivat vaikuttaa useat tekijät, jotka samalla vaikuttavat taustalla keskittymiskyvyn kehittymistä säätelevinä edellytyksinä. Tällaisia sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi nuoren kokemat kehon tuntemukset ja päivän tai viikon tapahtumista kumpuavat ajatukset. Ulkoisia tekijöitä voivat olla muun muassa harjoitustilassa tai -ajassa tapahtuvat muutokset tai tilanteessa paikalla olevat ihmiset. (Matikka & Roos-Salmi 2012, 208.)

Myös oppijan itsepuhe ja toiminnan ohjaus vaikuttavat oleellisesti keskittymiseen. Ohjaajan ja oppijan tulisi onnistua luomaan työkalupakki, jonka avulla oppijan huomio saadaan tarvittaessa ajoissa suuntautumaan suorituksen olennai-

siin kohtiin. Pakki voisi sisältää avainsanoja, onnistumiseen ohjaavia mielikuvia ja toimiviksi havaittuja lyhyitä ja ytimekkäitä ohjeita. (Matikka & Roos-Salmi 2012, 209.) Kokonaisvaltaisesti keskittymiseen vaikuttavat oppijan motivoitumisen tapa, ajatteluun ja kehonhallintaan liittyvät taidot (vireys- ja tunnetilan säätely sekä tavoitteenasettelu). Keskittymisen kehittymistä vauhdittaa se, jos oppija on tehtäväorientoitunut. (Matikka & Roos-Salmi 2012, 210.)

#### 6.4 Eriyttäminen liikunnanopetuksessa

Eriyttämisellä tarkoitetaan tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista kohtelua. Ohjaajan odotukset vaikuttavat hänen ennakointiinsa oppijan menestymisestä. Lisäksi odotukset vaikuttavat ohjaajan ja oppijan vuorovaikutukseen. Suunnitellessa ja toteutettaessa opetusta tulisi huomioida ikä, sillä kronologiselta iältään samanikäiset voivat olla fyysisesti eritasoisia. Lajeissa, joissa fyysinen kontakti on olennaista, tulisi välttää aikaisin kehittyvien vartalon voimien hyväksikäyttöä. Samanikäiset eroavat toisistaan lisäksi liikunnallisen lahjakkuutensa suhteen. Tähän vaikuttavat esimerkiksi hermoston kehitys, kokemusten erilaisuus sekä sisäiset mallit. Liikunnallisesti vähemmän lahjakkaat juuri tarvitsevat eriyttämistä. Ohjaajan tulee kuitenkin muistaa myös liikunnallisesti lahjakkaat. Heidän kohdallaan tulee myös eriyttää, jotta ohjelma vastaisi heidänkin taitojaan ja tavoitteitaan. (Numminen & Laakso 2009, 89–90.)

Tytöt ovat yleensä poikia parempia asioissa, jotka vaativat tasapainoa, liikkuvuutta, rytmitajua ja hienomotoriikkaa. Pojat taas ovat yleensä parempia asioissa, joissa vaaditaan voimaa, nopeutta ja avaruudellisten suhteiden käyttöä. Ohjaajan tulisi tiedostaa, että oppijat saattavat käyttäytyä sukupuolten välisiä eroja korostavien stereotyyppien mukaisesti. Näistä tilanteista selvittää kuitenkin käyttämällä erilaisia opetustyyliä sekä järjestely- ja organisointitapoja. Puhuesaan ohjaajan tulisi välttää sukupuolten välisiä eroja korostavia sanontoja. Kaikki voivat osallistua kaikkiin harjoituksiin, kunhan säännöistä sovitaan. (Numminen & Laakso 2009, 90–91.)

Vammaisten oppilaiden kohdalla ohjaajan tulee perehtyä vamman laatuun ja eriyttää koko luokan ohjelmaa sen mukaisesti. Tulisi edetä tutusta tuntemattomaan ja ilman suuria hypähdyksiä. Välineitä, sääntöjä ja rooleja muuttamalla annetaan vammaisellekin lapselle mahdollisuus osallistua. Ohjaajan on hyvä muistaa, että jokaisessa oppijassa on jotain erityistä, mutta sen etsiminen vaatii vaivannäköä. (Numminen & Laakso 2009, 91.)

Usein kiinnitetään huomiota oppijan innokkuuteen: innokkaat oppijat saavat edelleen lisää esimerkiksi tunnustusta ja palautetta. Ohjaajan tulisi kuitenkin muistaa myös vähemmän innokkaiden oppijoiden huomiointi. Lisäksi ohjaajan tulisi olla selvillä siitä, minkälaisia oppijoita hänen ryhmäänsä kuuluu eli mitä rajoituksia heidän uskontonsa tai kulttuurinsa heidän osallistumiselleen aiheuttaa. Hänen tulee opetella lausumaan eri kulttuureista tulevien nimet oikealla tavalla. Kaikkien oppijoiden kannalta tärkeää on turvallinen ja suvaitseva motivaatioilmasto. (Numminen & Laakso 2009, 91.)

Eriyttämistä tulee käyttää jokaisen oppijan kanssa, ei vain erityistä tukea tarvitsevien kanssa. Se kuuluu tärkeisiin asioihin tehokkaassa suunnittelussa. Sen avulla tuetaan saavutuksiin, jotka ilman eriyttämistä olisivat mahdottomia saavuttaa. Päämäärä on varmistaa, että jokainen lapsi oppii ymmärtämään haluamansa asiat. Vaikuttava eriyttäminen vaatii sitä, että oppijat työskentelevät erityyppisissä ryhmissä. Ryhmät pohjautuvat valmiuksiin, kiinnostuksen kohteisiin, oppimismieltymyksiin, tilannekohtaisiin tehtäviin sekä ohjaajan ja oppijan valintoihin. Eriyttäminen tapahtuu luokan sisällä. Eriyttäessään ohjaajan tulee kiinnittää huomio valmiuksiin, kiinnostuksiin ja oppimisprofiiliin sekä -tyyliin. (Opetuksen ja oppimisen tuki 2014.)

Toisinaan ohjaaja voi määrätä tehtävät oppijoille, toisinaan oppijoiden voi antaa päättää, jotta he oppivat tekemään viisaita valintoja. Eriyttämisessä huomioidaan yksilöt, pienryhmät ja koko luokka. Yksilöllisten oppimissuunnitelmien tekeminen jokaiselle ei ole järkevää saati mahdollista. Eriyttäminen on keino muokata vaikeusastetta ja vaihtelevilla tukisysteemeillä auttaa oppijoita olennaisen sisällön ymmärtämisessä. Näin vastataan oppijoiden yksilöllisiin tarpeisiin. Aina eriyttämistä ei kuitenkaan kaivata. Joskus on tärkeää ja vaikuttavaa ohjata

koko luokkaa. Siten rakennetaan yhteisöllisyyden tunnetta. Eriyttäminen on ennakkoivaa ja jatkuvaa arviointia siitä, edistyykö oppija tavoitteiden suuntaisesti. (Opetuksen ja oppimisen tuki 2014.) Alla on esimerkki eriyttämistilanteesta.

Lahjakkaat oppijat saattavat aiheuttaa jopa häiriötilanteita turhautuessaan, koska eivät tunne saavansa tunteista mitään irti. Tällaisille oppijoille tulisi antaa erilaisia rooleja, esimerkiksi apuohjaaja. Näin voitaisiin mahdollisesti säilyttää heidän motivaationsa paremmin. Toisaalta erilaiset roolit kuten joukkueenjohtaja voivat tuoda positiivisia kokemuksia myös liikunnallisesti vähemmän lahjakaille tai niille, jotka eivät juuri pidä liikunnasta. Oppijoille on tärkeää kokea itsensä hyväksytyksi kaveripiirissä. Liikunta voi antaa heille jopa uuden näkökulman koko elämään. (Numminen & Laakso 2009, 90.)

## 6.5 Samanaikaisopettajuus

Samanaikaisopettajuudessa luokassa on nimensä mukaisesti samaan aikaan vähintään kaksi opettajaa. Helsingin kouluissa tehdyssä tutkimuksessa samanaikaisopetuksesta raportoitiin positiivisia vaikutuksia. Rehtorit uskoivat opetuksen auttavan oppimisongelmissa, parantavan työrauhaa, antavan oppilaille enemmän aikaa ja auttavan erityisesti erityisoppilaita. Lisäksi sen koettiin lisäävän koulussa viihtymistä ja parantavan ilmapiiriä sekä oppimistuloksia. Hyötyä samanaikaisopetuksesta on myös opettajille. Heidän jaksamisensa ja ammatillinen kehittyminen lisääntyivät. Vanhemmatkin pitivät mallista. (Saloviita 2013, 120–121.)

Samanaikaisopetus voidaan jakaa erilaisiin malleihin. Avustava opetus tarkoittaa, että toinen opettaja vastaa tuntisuunnitelmasta ja toteutuksesta. Toinen kiertää luokassa ja valvoo toimintaa. Malli ei vaadi etukäteissuunnittelua ja avustava opettaja on kokonaan oppilaiden käytössä, neuvomassa ja ohjaamassa. Mallissa toinen opettaja jää helposti apulaiseksi, eikä tällöin samanaikaisopettajuudelle tyypillinen tasa-arvo toteudu. (Saloviita 2013, 124.)

Täydentävässä ja tiimiopetuksessa kaikki opettajat ohjaavat luokkaa peräkkäin. Tuntisuunnitelma jaetaan, kullakin on oma osansa. Toinen opettaja voi toimia avustajana toisen opettaessa. Opettajat toimivat tiiviissä yhteistyössä ja opetusvuoro vaihtuu nopeasti. (Saloviita 2013, 124.)

Käytettäessä kiertäviä työasemia ja rinnakkaisopetusta luokka jaetaan ryhmiin. Kaikilla on samat oppimistavoitteet. Näin opettajat pääsevät ohjaamaan pieniä ryhmiä. Eri ryhmille voidaan järjestää oma työtila. Rinnakkaisopetuksessa kaikilla ryhmillä on sama oppimistehtävä, kiertävissä työasemissa eri. Jaetut ryhmät ovat samankokoisia. (Saloviita 2013, 125.)

Vaihtoehtoisia työasemia käytettäessä oppilaat jaetaan (erikokoisiin) ryhmiin, joiden tavoitteet ja tehtävät poikkeavat toisistaan. Tavoitteet laitetaan ryhmän tason mukaan ja ryhmät voivat syventää tietämystään eri asioista. Ryhmät voidaan muodostaa siten, että oppilaat itse päättävät mihin ryhmään haluavat. Henkilökohtaisessa opetuksessa luokasta valitaan yksi tai kaksi oppilasta, joilla on tiiviin tuen tarve. Integroitu opetus tuottaa parempia tuloksia kuin muista oppilaista erillään tapahtuva opetus: oppilaan pysyessä luokassa, yksilöinti ja eriyttäminen on helpompaa kytkeä kulloiseenkin oppimistavoitteeseen, oppilas on tällöin luultavasti aktiivisempi, toisista oppilaista voi ottaa mallia, aikaa säästyy, käytöshäiriöt vähenevät ja oppilaat tuntevat yhteenkuuluvuutta. Henkilökohtaisen rinnakkaisopetuksen ongelma on, että usein vastuu integroidun oppilaan opetuksesta jää henkilökohtaiselle avustajalle. (Saloviita 2013, 127.)

## 7 YLÄKOULULAISTEN HAASTATTELUIDEN TOTEUTUS

### 7.1 Haastattelulomakkeen luominen

Pilottiopetuksen jälkeen aloimme tehdä haastattelulomaketta. Aluksi etsimme tietoa siitä, mitä teemahaastattelulla tarkemmin tarkoitetaan. Olimme jo suunnitelmaa tehdessämme perehtyneet aiheeseen, mutta nyt aloimme syventyä asiaan paremmin. Käännyimme ohjaavan opettajamme puoleen ja hän neuvoi ottamaan yhteyttä erääseen henkilöön, jolla oli kokemusta teemahaastattelun käytöstä. Kävimme kyselemässä häneltä asiasta, mistä oli paljon apua alkuun pääsemisessä.

Aluksi kirjoitimme ylös asioita, joita haluaisimme haastateltavilta tietää. Tässä vaiheessa emme keskittyneet vielä ollenkaan esimerkiksi kysymysten asetteluihin. Seuraavaksi poikkesimme näyttämään lomaketta ohjaavalle opettajallemme. Lähes jokainen kysymys muuttui tässä vaiheessa. Useassa kysymyksessä ongelmanamme oli, että niihin olisi voinut vastata kyllä tai ei. Tällaisilla vastauksilla emme saisi ilmiöstä syvällisempää tietoa, mikä on tarkoituksenamme. Muutimme kysymyksiä myös positiivisempaan suuntaan. Päätimme olla kyselemättä, mikä uimaopetuksessa ei ole mukavaa. Ajattelimme kysyä suoraan parhaita kokemuksia liikunnasta ja uinnista.

Yhtenä kohtana alkuperäisessä haastattelussa olisi ollut kaksi kuvaa. Toisessa kuvassa olisi opetettu opettajajohtoisesti ja toisessa taas oppijalähtöisemmin. Kuvista oppilaat olisivat saaneet valita, kummalla tunnilla olisivat mieluummin mukana ja perustella tämän. Päädyimme kuitenkin siihen tulokseen, että kuva olisi liian johdatteleva ja ohjaileva. Päädyimmekin sitten luomaan kuvan, johon haastateltavat saavat itse sijoitella erilaisia ”toimijoita”.

Muokattuamme haastattelulomakettamme, olikin aika tavata henkilö Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitosta (SUH). Keskustelimme toimeksiantajan kanssa myös haastattelulomakkeesta ja teimme tämänkin pohjalta haastateluun pieniä muutoksia. Suurimpana muutoksena muokkasimme kuvaideaamme. Huomasimme, että oppilaat voisivat sijoitella kuvaan kaikenlaisia välineitä ja

ihmisiä tekemässä erilaisia toimintoja sen mukaan, mitä itse haluaisivat uintitunnilla tehdä. Näin he huomasivat, kuinka paljon asioita uintitunnilla voi tehdä ja kuinka monenlaisia välineitäkin käytössä voi olla.

Pohdimme myös ottaisimmeko kuvaidean sijaan käyttöön ideariihityöskentelyn, jota käytimme pilottiopetuksessamme. Hylkäsimme kuitenkin ajatuksen, sillä ajattelimme saavamme kuvan avulla enemmän tietoa. Kuva palvelee myös hyvin visuaalisia oppilaita. Mietimme ehkä purkavamme kuvan sisällön ideariihityöskentelyn avulla tai jollain muulla tavalla ottavamme sen mukaan haastatteluun. Päädyimme lopulta jättämään ideariihityöskentelyn pois, sillä jokainen haastattelu suoritettiin yksitellen. Ideariihityöskentely sopisi paremmin ryhmähaastattelutilanteeseen. Halusimme kuitenkin haastatella kaikkia yksitellen, sillä näin ajattelimme heidän vapautuvan kertomaan asioista enemmän.

Loppujen lopuksi kuvassa oli siis ajatuksena, että haastateltava saa eteensä ison kuvan uima-altaasta. Lisäksi hän saa paljon pieniä kuvia, esimerkiksi välineistä, kuten pallo ja ihmisistä opettelemassa erilaisia asioita, kuten hyppyjä. Haastateltava sai tehtäväkseen muodostaa ihanneuintitunnin eli laittaa kuvaan sellaisia asioita, joita haluaisi tunnilla tehdä ja mitä apuvälineitä hän haluaisi käyttää. Ongelmaksi muodostui alkuun kuvien hankkiminen. Ajattelimme ensin leikata niitä lehdestä ja etsiä internetistä. Lopulta päätimme kuvata toisiamme ja mahdollisesti muita ennestään tuntemiamme henkilöitä, jotka antavat luvan kuvaamiseen. Näin saamme haastatteluun juuri niin monipuolisesti kuvia kuin haluamme. Lopuksi lisäsimme haastatteluissa käytettäväksi vielä kuvia siitä, kuinka oppijat ovat ryhmittyneet tunnilla. Alla on havainnollistava kuva haastattelussa käyttämistämme ”pikkukuvista”.



Kuva 2. Haastatteluissa käytetyt kuvat

Haastattelun teemoiksi nousivat mielekäs vapaa-ajan liikunta, mielekäs koululiikunta ja mielekäs uimaan oppiminen. Tarkoituksena on siis orientoitua haastatteluun määrittelemällä, millaista mielekäs vapaa-ajan liikunta haastateltavan mielestä on. Tästä siirrytään mielekkääseen koululiikuntaan. Tämä voi olla joidenkin kohdalla haastavaa, sillä omien kokemustemme mukaan koululiikunta ja erityisesti uinti voivat joskus herättää negatiivisia ajatuksia. Haluamme kuitenkin saada esiin edes muutaman mukavan asian, jotta saisimme tietoa kuinka koululiikunta voi olla mukavampaa. Mielekkään vapaa-ajan liikunnan määrittelystä saamme toivottavasti elementtejä tähänkin. Loppujen lopuksi haluaisimme tuoda positiiviset asiat kahdesta ensimmäisestä teemasta viimeiseen eli saada keinoja siihen, kuinka opettaa uintia mielekkäästi. Alla on havainnollistava kuva haastattelun alkuperäisestä teemojen muodostumisesta.



Kuvio 3. Haastattelun teemojen muodostuminen



Saatuamme haastattelun melko lailla valmiiksi olimme yhteydessä kouluihin, joista halusimme haastatella nuoria. Ounasvaaran yläkoulun kanssa asia hoitui ongelmitta. Suunnitelmassa olimme ajatelleet toiseksi kouluksi Ounasjoen koulu. Päätimme kuitenkin muuttaa suunnitelmaa ja olla yhteydessä Napapiirin yläasteelle, sillä siellä työskentelee koulullemme tuttu liikunnanopettaja. Tältä koululta emme kuitenkaan haastateltavia saaneet. Seuraavaksi olimme yhteydessä Korkalovaaran yläkouluun. Sieltä luvattiin osallistua haastatteluun, jos saamme tutkimusluvan. Aloimme selvittää mistä ja miten lupaa haetaan. Täytimme lupahakemukset, mutta emme voineet vielä lähettää niitä Rovaniemen kaupungille, sillä yliopettajamme allekirjoitus puuttui papereista. Täten lupasian selvittäminen siirtyi 2014 tammikuulle.

## 7.2 Haastattelun pilotointi

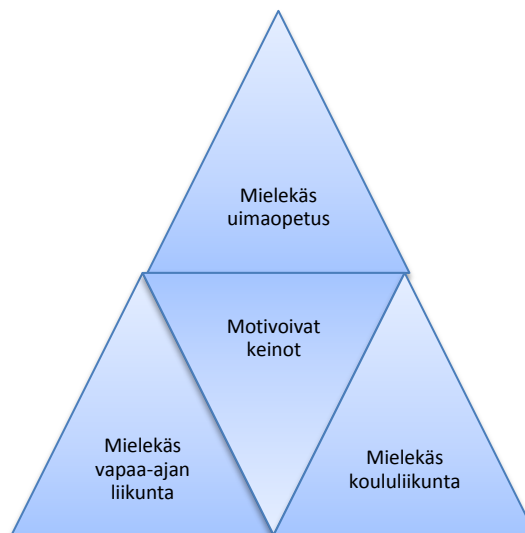
Ennen varsinaisia haastatteluja suoritimme koehaastattelut. Haastattelimme molemmista kouluista yhtä oppilasta. Varsinaisissa haastatteluissamme olivat edustettuina Rovaniemen kahdesta eri kaupunginosasta ja koulusta jokaiselta luokka-asteelta tyttö tai poika.

Tiedotimme kouluja haastateltavien valinnassa käytettävistä ”kriteereistä” useaan otteeseen. Halusimme liikuntanumeroiltaan eritasoisia haastateltavia. Toiveenamme oli, etteivät kaikki haastateltavat olisi esimerkiksi kilpauimareita, mutta eivät toisaalta uimataidottomiakaan. Näillä keinoin pyrimme saamaan mahdollisimman kattavasti tietoa erilaisilta nuorilta. Nämä asiat pyrittiin varmistamaan sillä, että liikunnanopettaja valitsee oppilaat. Meidän ei tarvinnut näin tietää kenenkään liikuntanumeroita. Oppilaita ei voi tunnistaa raportistamme ja haastattelujen litteroinnit hävitetään, kun niitä ei enää tarvita.

Tammikuussa palattuamme kouluun saimme yliopettajamme allekirjoituksen ja pääsimme hakemaan tutkimuslupaa. Luvan tutkimukseen saimme toisella viikolla ja haastattelut voitiin aloittaa. Ensimmäisen koehaastattelun menimme

suorittamaan Ounasvaaran yläkoululle ja toisen Korkalovaaran yläkoululle. Molemmat haastattelut saimme hoidettua viikolla kolme.

Ennen koehaastatteluita ja niiden jälkeen muokkasimme haastattelulomaketta. Haastatteluun tuli lisää uusia kysymyksiä sekä tarkentavia kysymyksiä. Kysymysten asettelut muuttuivat. Kuvatehtävään lisäsimme kuvia nykYTEKNOLOGIASTA (tabletti ja älypuhelin) sekä sosiaalisesta mediasta (Facebook, Twitter ja Whatsapp). Lisäksi mukaan tuli vielä neljäs teema, motivoivat keinot. Näillä muutoksilla ajattelimme saavamme kartoitettua oppilaiden mielipiteitä irtautuneina koulumaailmasta. Kysymysten asettelut olivat tarkoituksella melko avoimia, ettemme johdattelisi haastateltavia. Alla on uusi havainnollistava kuva haastattelun lopullisesta teemojen muodostumisesta.



Kuvio 4. Haastatteluiden lopullisten teemojen muodostuminen

Koehaastatteluiden välissä aloimme pohtia, olisiko työmme sittenkin teoria- vai aineistolähtöinen. Tämän pohdinnan vuoksi varsinaiset haastattelut siirtyivät viikolla. Tänä aikana perehdyimme tarkemmin teorialtietoon aineisto- ja teorialähtöisyydestä. Tulimme siihen lopputulokseen, että työssämme on piirteitä molemmista, kuten olemme aiemmin jo teorialtiedon avulla perustelleet.

### 7.3 Haastattelut

Viikolla viisi suoritimme kaksi haastattelua Ounasvaaran yläkoululla. Viikolla seitsemän suoritimme loput haastattelut. Joissakin haastatteluissa tietoa oli hieman vaikeaa saada haastateltavan vähäpuheisuuden vuoksi. Tällöin yritimme esittää tarkentavia kysymyksiä mahdollisuuksien mukaan. Osa vastauksista olisi muuten jäänyt suppeiksi. Osa haastateltavista taas vastasi kattavasti ja tietoa oli helpompi saada. Ylempien luokkien oppilaat vastasivat pääsääntöisesti kysymyksiin laajemmin.

Työmme aikataulu hiukan venyi, sillä etenkin toisen koulun kanssa oli vaikeaa sopia haastatteluajoja. Annoimme opettajille ohjeet haastateltavien valintaan. Epäilemme kuitenkin, ettei ohjeita aina seurattu ja opettajien välisessä yhteistyössä haastateltavien valinnassa oli puutteita. Kaikki haastateltavamme harrastivat urheiluseurassa liikuntaa. Mukana oli myös uinniharrastajia. Toivoimme liikuntanumeroltaan eritasoisia oppilaita. Liikuntaharrastuneisuuden ajattelimme olevan yhteydessä liikuntanumeroon.

Olisimme siis halunneet tietoa myös oppilailta, jotka eivät vapaa-ajalla harrasta liikuntaa juuri ollenkaan. Tätä tietoa olisimme kaivanneet saadaksemme mahdollisimman erilaisia vastauksia. Vapaa-ajalla liikuntaa harrastavilla on luultavasti suurempi motivaatio liikkua. Työmme kannalta arvokasta tietoa olisimme saaneet myös oppilailta, jotka eivät vapaa-aikanaan harrasta liikuntaa. Heidän mielipiteensä mielekkäästä uimaopetuksesta luultavasti poikkeaisivat vapaa-ajalla liikkuvien mielipiteistä. Toisaalta olisimme ehkä voineet antaa vielä tarkemmat ohjeet opettajille haastateltavien valintaan, jotta olisimme saaneet yhä kattavamman otoksen haastatteluihin.

Haastattelujen jälkeen litteroimme aineistot. Aineistot olivat erilaisia ja osan litteroinnissa kului enemmän aikaa kuin toisten. Prosessi sujui joutuisasti, sillä jaoin aineistot keskenämme. Litteroimme pääasiassa vain haastateltavien vastaukset sanatarkasti. Haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuutista 45 minuuttiin.

#### 7.4 Mielipiteiden analysoiminen

Työssämme käytimme soveltaen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tapa analysoida aineistoja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla järjestelimme aineiston johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 105.) Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä voidaan erottaa kolme vaihetta. Ensimmäinen vaihe on pelkistäminen eli redusointi. Tässä vaiheessa aineisto voi olla esimerkiksi auki kirjoitettu haastattelu. Aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen aines pois. Pelkistäminen voi olla datan tiivistämistä tai pilkkomista. Tällöin pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään esimerkiksi koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset asiat. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108–109.)

Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely. Klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään luokiksi. Luokat nimetään sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Tässä vaiheessa siis pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi. Alaluokkien ylle muodostetaan yläluokkia. Luokittelussa aineistosta tulee tiiviimpi, sillä yksittäiset tekijät luokitellaan yläkäsitteiden alle. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.)

Viimeinen analyysin vaihe on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Abstrahoinnissa valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Analyysissä klusterointia ja abstrahointia tapahtuu yhtä aikaa. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään haastateltavan käyttämistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokitusten yhdistelemistä jatketaan siihen asti, kun aineiston näkökulma sen mahdollistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111.)

Litteroinnin jälkeen teemoittelimme aineiston. Aineistosta nostimme esiin oppaan kannalta merkittävät asiat. Teemoittelun jälkeen redusoinimme eli pelkistimme aineiston. Kirjoitimme siis haastateltavien lausumat yleiskielelle tiivistäen. Tämän jälkeen oli vuorossa klusterointi eli pelkistetyistä ilmauksista muodostimme ryhmiä, joihin keräsimme samansisältöiset asiat. Ryhmille muodostimme alaluokat. Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa muodostimme alaluokille

yläluokan. Tässä vaiheessa haastateltavan ilmauksista on edetty teoreettisiin käsitteisiin. Luokkien muodostamista emme jatkaneet enää pidemmälle, sillä se ei mielestämme ollut työmme kannalta olennaista. Käsitteiden liiallinen yleistyminen olisi tehnyt kenties analyysin ymmärtämisestä paikoin vaikeaa.

## 7.5 Haastatteluissa esille nousseet asiat

Haastatteluissa nousivat esiin vastaajien mielipiteet rennosta, rauhallisesta ja hyväksyvästä ilmapiiristä/tunnelmasta liikuntatunneilla, mikä vaikuttaa positiivisesti tunnilla oppimiseen ja vaikeidenkin asioiden yrittämiseen. Lisäksi positiivisesti oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat muun muassa kannustaminen, yhdessä tekeminen ja onnistuminen. Uimataito koettiin tärkeäksi, sillä joskus eteen voi tulla tilanne, jolloin tulee joko pelastaa tai pelastautua vedestä.

Vastauksista nousi esiin pienryhmätyöskentelyn mielekkyys tunnilla, mutta myös opettajajohtoisen työskentelytavan tärkeys etenkin uusia asioita opeteltaessa. Useimmat haastateltavista pitivät ryhmissä toimimista hauskempana kuin opettajajohtoista opetusta. Osa vastaajista kuitenkin suosi ”unelmatunnillaan” osaksi perinteistä opettajajohtoista opetustyyliä pienryhmätyöskentelyn lisäksi. Myös itsenäinen harjoittelu koettiin mukavaksi, sillä tuolloin voi omatoimisesti kokeilla asioita. Osa haastateltavista haluaisi päättää itse, mitä harjoitella. Opettaja voisi myös antaa vaihtoehtoja tai kysellä oppijoiden mielipiteitä siitä, mitä kulloinkin harjoitellaan.

Osa vastaajista koki myös, että useamman opettajan läsnäolo vaikuttaisi positiivisesti. Palautetta harjoittelusta olisi näin mahdollista saada enemmän. Palautetta tunnilla voisivat antaa opettajan lisäksi oppilaat, jotka harrastavat tai ovat harrastaneet uintia taikka muuten osaavat jo harjoiteltavan asian. Osa haastateltavista toivoi, että tunnilla huomioitaisiin oppilaiden taso niin taidollisesti kuin kunnollisestikin.

Haastatteluissa useat vastaajat kokivat hauskuuden tunnilla tärkeäksi. Parhaiten oppilaat kokivat oppivansa esimerkiksi itsenäisesti harjoittelemalla, toista-

malla, keskittymällä ja kertaamalla. Opetellessa uusia asioita käytetään näkö-, kuulo- tai tuntoaistia. Osa haastateltavista haluaisi käyttää tablettia uintitunnilla. Sillä voitaisiin katsoa esimerkiksi opetus- tai esimerkkivideoita sekä mallisuorituksia internetistä. Tabletilla voisi myös kuvata toisten suorituksia, jotta he saisivat käsityksen suorituksensa laadusta.

Taulukkoon 1. on kerätty yläkouluikäisten haastateltavien mielestä mielekkäät toiminnot ja välineet uintitunnilla. Oikean sarakkeen yläosasta löytyvät myös nykyteknologiaan liittyvät välineet, joita he haluaisivat käyttää opiskelussa. Alempaa löytyvät välineet, joita käytettäisiin altaassa.

Taulukko 1. Yläkouluikäisten mielipiteitä mielekkäistä toiminnoista ja välineistä uintitunnilla

Toiminnot	Välineet
Käännökset	Älypuhelin
Liuku	Tabletti
Vapaa-uinti	Kamera (myös veden alla)
Selkäuinti	Räpylät
Perhosuinti	Uppoavat renkaat
Rintauinti	Uppoava mies
Kylkiuinti	Uimalasit
Hypyt	Peili
Pituussukellus	Hymynaamat
Syvyyssukellus	Portit
Leikit	Käsiräpylät
Liukumäestä laskeminen	Laudat
Pelastaminen: kuljettaminen, pohjasta hakeminen, pelastushyppy	Silta
Pelit	Matot
	Makkara
	Pelastusrengas
	Ufot
	Vanne
	Pallot

## 7.6 Teoriapohjan luominen ja oppaan laatiminen

Haastatteluiden analysoinnin jälkeen aloimme etsiä tietoa haastatteluissa esille nousseista asioista. Jaoimme tiedonhankinnan niin, että toinen etsi tietoa ryhmään liittyvistä asioista, kuten sen muotoutumisesta ja toimintaan positiivisesti vaikuttavista asioista, palautteen antamisesta sekä motivaatiosta. Toinen puolestaan etsi tietoa oppimistyyleistä, eriyttämisestä, yhteistoiminnallisista työta-voista, opettajajohtoisesta opetustyylistä ja samanaikaisopettajuudesta. Etsimme tietoa lähinnä kirjoista, mutta myös internetistä. Käytimme myös vieraskielisiä lähteitä.

Tiedonhaun ajan työskentelimme molemmat eri paikkakunnilla. Tosin tämä vaihe olikin ehkä ainoa, joka voitiin näin toteuttaa. Tiedonhankintavaihe kesti huh- tikuusta elokuuhun saakka, sillä välissä oli kesäloma. Välillä prosessi pysähtyi, sillä suoritimme kesällä muitakin opintoja ja työskentelimme.

Syyskuussa aloitimme oppaan valmistelun. Tämän vaiheen teimme yhdessä. Teimme oppaan Microsoft Word- tiedonkäsittelyohjelmalla. Oppaaseen ko- kosimme teoriapohjasta tärkeimmät asiat järkevään järjestykseen. Pyrimme tekemään oppaasta mahdollisimman käyttökelpoisen. Oppaassa on teoritietoa sellaisenaan, mutta myös toimintaohjeita, tietoiskuja laatikoissa, kuvioita, esi- merkkiharjoituksia ja toimintamalleja sekä kuvia. Kaikki lähteet ovat oppaassa näkyvissä sitä varten, jos jostain asiasta haluaa hakea itsenäisesti enemmän tietoa.

Saatuamme oppaaseen kaikki asiat, lähetimme oppaan ohjaajallemme ja pyy- simme palautetta siitä. Esitarkastuspäivämäärä alkoi lähestyä. Ohjaaja antoi oppaasta palautetta, jonka mukaisesti aloimme muokata opastamme. Lisäksi luetuimme opasta myös muilla henkilöillä, joilta pyysimme palautetta lukemas- taan. Näiden palautteiden avulla muokkasimme opasta lisää. Tärkeimpänä muutoksena lisäsimme oppaaseen haastateltavien ajatuksia. Ajatuskuplat sijoiti- timme lähelle teemoja, joihin niillä viitattiin. Näin saimme nuorten ajatukset esille sellaisenaan oppaaseenkin.

Esitarkastuksen jälkeen etsimme oppaaseen lähteeksi vieraskielisen tutkimuksen, teoritietoa oppimisesta, lisäsimme raporttiin haastatteluissa esille nousseita asioita, muutimme asioiden järjestystä ja korjasimme kieliasuvirheitä. Oppaasta vaihdoimme myös asioiden järjestystä sekä lisäsimme sinnekin haastatteluissa esille nousseita asioita.



## 8 POHDINTA

Opetussuunnitelma muuttuu vuonna 2016 ja tuolloin liikunnanopetussuunnitelmaa muutetaan vähemmän kilpailulliseksi ja enemmän ryhmähenkeä kasvattavaksi (Kylmänen 2014). Opinnäytetyömme aihe on siis ajankohtainen ja tärkeä. Yhteistoiminnalliset menetelmät ovat oiva keino ryhmähengen parantamiseen ja kehittämään ryhmässä toimimisen taitoja. Yhteistoiminnallisia menetelmiä käytettäessä ei myöskään ole järkevää kilpailla, vaan kaikki yksilöt toimivat ryhmän parhaaksi. Nyt olemme koonneet oppaan, josta saa apua osallistavien ja yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöön uintitunneilla tai muilla liikuntatunneilla.

Eettisesti opinnäytetyömme on onnistunut. Pyysimme opettajia valitsemaan meille haastateltavat, jotta meidän ei tarvitse saada heistä välttämättä mitään tietoja. Tällaisia tietoja olisivat voineet olla henkilötiedot tai liikuntataitoihin liittyvät tiedot. Missään ei tuoda ilmi haastateltavista tietoja, joista heidät voitaisiin tunnistaa. Kaikki haastatteluihin liittyvä materiaali on hävitetty.

Työstäessämme opinnäytetyötämme kohtasimme yhden suuren ongelman. Olimme ajatelleet työme olevan aineistolähtöinen. Halusimme suorittaa ensin haastattelut ja niiden pohjalta kerätä teoretiedon aiheesta. Näin halusimme toimia, sillä johtavana ajatuksena työssämme on osallistaminen. Tämän ajatuksen saimme ohjaajaltamme. Halusimme siis ikään kuin osallistaa nuoret ensin kertomaan näkemyksiään mielekkästä uimaopetuksesta, jotta voisimme sitten etsiä näiden tietojen tueksi teoretietoa.

Huomasimme kuitenkin ennen haastattelujen aloittamista, että nimenomaan vallitsevan osallistamis- teeman vuoksi meillä oli ennako- oletus siitä, mikä olisi vastaus mielekkäämpien uintituntien luomiseen. Täten aloimmekin pohtia, olisiko työme kuitenkin teorialähtöinen. Tässä vaiheessa pysäytimme prosessin, lykkäsimme haastattelujen alkua ja aloimme perehtyä perusteellisesti aiheeseen. Tuolloin löysimmekin vastauksemme. Luimme nimittäin abduktiosta ja huomasimme sen olevan odotettu vastaus ongelmaamme.

Lopulta siis päätimme omaavamme ennakko-oletuksen, jonka mukaan osallistaminen ja yhteistoiminnallisuus ovat ainakin tekijöitä, jotka lisäävät mielekkyyttä uintitunneilla. Seuraavaksi suoritimme haastattelut. Haastattelujen käsittelyjen jälkeen aloimme etsiä teoritietoa. Teoriaa etsimme sen pohjalta, mitä nuoret olivat haastatteluissa vastanneet. Löytämistämme tiedoista kokosimme teoriapohjan ja tiivistimme asiat oppaaseen. Haastatteluista esiin nousseet asiat muodostivat työmme viitekehyksen, jonka pohjalta pyrimme tekemään oppaasta mahdollisimman käytännöllisen.

Ensimmäinen pääkysymyksistämme oli: Mikä motivoi yläkouluikäisen uimaan oppimista? Haastatteluissa tuli esille, että positiivisesti oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat muun muassa kannustaminen, yhdessä tekeminen ja onnistuminen. Uimataito koettiin tärkeäksi, sillä joskus eteen voi tulla tilanne, jolloin tulee joko pelastaa tai pelastautua vedestä.

Toinen työtämme ohjaavista pääkysymyksistä oli: Mitkä ovat motivoivan opetuksen keinot? Ennakko- oletuksena työssämme oli siis, että oppijan osallistaminen ja yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö voivat olla tekijöitä mielekkäämmän uimaopetuksen järjestämiseksi. Haastatteluissa esille nousivatkin oppilaiden toiveet heidän mielipiteidensä huomioinnista harjoiteltavista asioista päätettäessä. Osa haastateltavista haluaisi kokonaan itse päättää, mitä harjoittelee. Hauskimmaksi tavaksi opetella asioita koettiin ryhmissä työskentely. Haastatteluissa kuitenkin nousi esiin myös opettajajohtoisen opetuksen merkitys esimerkiksi uusien asioiden opettelussa. Tämän vuoksi opettajajohtoistaan opetustapaa ei voi sulkea pois mielekästä uimaopetusta tavoiteltaessa.

Työmme luotettavuutta lisää se, että haastateltavia oli melko monta eli kuusi varsinaista haastateltavaa. Luotettavuutta lisää myös se, että teimme ennen varsinaisia haastatteluja koehaastattelut. Niiden onnistumisen mukaan muokkasimme haastattelulomakettamme. Työssämme käytimme laadullista tutkimusasetusta, minkä vuoksi emme myöskään pyrkineet kovin suureen haastateltavien määrään.

Luotettavuutta pyrimme lisäämään myös haastateltavien erilaisuudella. Tarkoituksena oli valita oppilaita Ounasjoen peruskoulusta ja Ounasvaaran yläkoulusta. Oletimme Ounasvaaralla ehkä olevan perinteisesti keskivertoa urheilullisempia nuoria, sillä koulu sijaitsee hyvien liikuntamahdollisuuksien äärellä. Ounasjoen koulua emme kuitenkaan saaneet mukaan prosessiin. Lopulta saimme toiseksi kouluksi Korkalovaaran koulun. Halusimme haastatella molemmista kouluista yhden oppilaan jokaiselta luokka-asteelta. Lisäksi halusimme, että molemmat sukupuolet ovat edustettuina otoksessa.

Annoimme opettajille ohjeet valita oppilaat haastatteluun siten, että osa on liikuntataidoiltaan heikompia ja osa vahvempia. Olisimme halunneet haastateltavien olevan liikuntataidoiltaan erilaisia sen vuoksi, että taidoiltaan eritasoisilta oppilailta voisi saada arvokkaita ja erilaisia mielipiteitä uimaopetuksen mielekkyydestä toisiinsa verrattuna. Lahjakkaammilla oppilailla usein motivaatio voi olla entuudestaan parempi ja heille uimaopetus voi olla hyvinkin mielekästä. Toivoimme myös, etteivät kaikki olisi uinniharrastajia. Työmme luotettavuus kärsi tässä, sillä opettajat eivät ehkä toimineet ohjeidemme mukaan. Haastatteluissa tuli esille, että melko moni haastateltavista oli harrastanut aikaisemmin tai harrasti edelleen uintia.

Arvokasta tietoa uimaopetuksen mielekkyydestä olisi saanut nimenomaan liikuntataidoiltaan heikommilta oppilailta ja sellaisilta, jotka eivät kovasti pidä liikunnasta ja liiku vapaa-ajalla. Tästä asiasta olisimme voineet tiedottaa opettajia vielä paremmin. Suurin osa haastateltavista harrasti liikuntaa tai urheilua vapaa-ajalla urheiluseurassa. Tämän vuoksi voisi ehkä olettaa, että kaikki nauttivat liikunnasta jossain määrin.

Haastatteluiden vastauksia analysoitaessa tuli esiin, että olimme pelkistäneet vastauksia luokiteltaessa liian aikaisessa vaiheessa liian yleiselle tasolle. Tämän vuoksi haastatteluiden ”tulosten” tarkastelussa jouduimme palaamaan alkuperäisilmauksiin saakka. Liian nopeasti yleiselle tasolle pelkistäminen voi vaikuttaa luotettavuuteen. Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että työ on molemmille ensimmäinen opinnäytetyö. Aiempaa kokemusta näin laajan työn tekemisestä meillä kummallakaan ei ennestään ole.

Opimme työtä tehdessämme paljon. Ymmärsimme, kuinka tärkeää on tehdä hyvä suunnitelma. Opimme erilaisista aineistonkeruumenetelmistä, etenkin teemahaastattelusta. Laajensimme tietouttamme osallistamisesta ja yhteistoinnallisista työtavoista. Tulemme varmasti käyttämään menetelmiä tulevaisuudessa työelämässä. Opimme myös kärsivällisyyttä, sillä peruskouluissa opettajat ovat hyvin kiireisiä ja haastattelujen läpivieminen vei aikaa paljon enemmän, kuin olimme kuvitelleet. Lisäksi opinnäytetyön tekeminen yhdessä muiden kouluun liittyvien tehtävien kanssa vaatii kärsivällisyyttä ja joustamista.

Pilottiopetus ennen opinnäytetyön käynnistymistä oli hyödyllinen. Epävarmuus näyttäytyi alkuun vallitsevana tunteena, kun tunnilla käyttämiemme yhteistoinnallisten menetelmien mukaan emme voineet totuttuun tapaan suunnitella tuntia täysin. Tärkeää oli luottaa opiskelijoihin ja heidän osaamiseensa suunnitella tunnin kulku altaalla. Omakohtaiset kokemuksemme opetuksesta ovat olleet suurimmaksi osaksi opettajajohtoisia, jolloin opettaja on suunnitellut tunnin. Oli silmiä avartavaa joutua itse tilanteeseen, jossa täytyi luottaa opiskelijoiden aktiivisuuteen ja sietää pientä epävarmuutta.

Jatkotutkimuksena voitaisiin tutkia oppaamme toimivuutta käytännössä. Opastamme apuna käyttäen voitaisiin suunnitella esimerkiksi kymmenen kerran uimaopetuspaketti yläkoululaisille. Tutkimus olisi järkevää tehdä vähintään pareittain. Toinen tutkija voisi huolehtia ohjauksista ja toinen toimia havainnoijana. Rooleja voitaisiin välillä vaihtaa. Lopuksi raportoitaisiin oppaan toimivuudesta. Tällöin kerrottaisiin, mitkä asiat toimivat ja mitkä mahdollisesti eivät sekä mitä tulee muuttaa tulevaisuudessa. Näiden havaintojen pohjalta voitaisiin muokata opasta tai tehdä mahdollisesti jopa aivan uusi opas. Toisaalta voitaisiin toimia muuten samalla tavoin, mutta jonkin muun lajin parissa. Tällöin selviäisi, kuinka hyvin oppaamme on sovellettavissa muiden liikuntalajien opetukseen.

Haastavaa opinnäytetyöprojektissa oli teoriatiedon soveltaminen. Löysimme paljon tietoa yhteistoinnallisista menetelmistä, mutta näissä lähteissä niitä oli käytetty paljolti lukuaineiden opetuksessa. Liikunta on kuitenkin luonteeltaan erilainen oppiaine. Oli haastavaa osoittaa, kuinka näitä menetelmiä voidaan hyödyntää liikunnan - ja nimenomaan uimaopetuksessa. Lisäksi oli haastavaa

tehdä oppaasta johdonmukainen ja mahdollisimman käytännönläheinen, toisin sanoen mahdollisimman käyttökelpoinen.

Haastavaa oli myös pohtia järkevät haastattelukysymykset, joilla saadaan mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelulomaketta muokkasimmekin moneen otteeseen. Myös haastattelutilanteissa oli varsinkin aluksi vaikeaa olla täysin johdattelematta. Prosessin loppuvaiheessa haasteeksi muodostui myös yhteisen ajan löytäminen. Olemme aloittaneet työn jo keväällä 2013, mutta silti varsinaisen tarkastuspäivän lähestyessä alkoi tulla kiire.

Pyrimme suorittamaan analyysivaiheen huolellisesti. Aina on kuitenkin olemassa mahdollisuus, että olemme ymmärtäneet jonkun haastateltavan sanoman ”väärin”. Lisäksi tulee muistaa, että jokaisen tulkitsijan tulkinnassa voi olla hienoisia eroja, sillä jokainen tulkitsija on erilainen ja lukee tekstiä omaten tietynlaiset piirteet, ominaisuudet ja taustat. Nämä kaikki voivat vaikuttaa osaltaan myös tulkintaan.

## LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tammer- Paino Oy.
- Arajärvi, P. & Lehtoviita, T. 2012. Keskittyminen. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy, 206–209.
- Dyson, B., Linehan, N. & Hastie, P. 2010. Journal of teaching in physical education. The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. Viitattu 30.10.2014  
<http://ez.lapinamk.fi:2080/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=579b9cda-4476-4fe1-ae0a-83cfae9213ac%40sessionmgr198&vid=6&hid=109>.
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma. 2011. Rovaniemen kaupunki. Viitattu 15.10.2014 <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=3917f119-009a-43e9-b56e-dfb71bcf7638>.
- Grönfors, T. & Roos, T. 1997. Mitä on NLP? Espoo: WSOY:n kirjapaino.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Helsingin yliopisto. 2013. Yhteistoiminnalliset työtavat. Viitattu 28.10.2013  
<http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/>.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Juva: Bookwell Oy.
- Jabe, M & Kuusela, S. 2013. Hyvä paha valta. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Johnson, R. & Johnson, D. 1987. Structuring cooperative learning: lesson plans for teachers. Edina: Interaction book co.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1989. Leading the cooperative school. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, R. & Johnson, D. 1990. Warm-ups, grouping strategies and group activities. Edina, Minn: Interaction book company, cop.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2013. Konstruktivistinen oppiminen. Viitattu 26.5.2013  
<http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/konstruktivistinen-oppiminen/>.

- Kananen, J. 2008. KVALI. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2005. Persona Grata. Tunnejohtajuus. Kuuntelua ja vaikuttamista. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Keskinen, I., Hakamäki, J., Hotti, K., Lauritsalo, K., Liinpää, S., Läärä, J & Pantzar, T. 2011. Uimaopetuksen käsikirja. Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitto Ry. WSOY 2011. Saarijärven offset Oy 2011.
- Koppinen, M. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Kupias, P., Peltola, R. & Saloranta, P. 2011. Onnistu palautteessa. Juva: Bookwell Oy.
- Kylmänen, E. 2014. Koululiikunnassa täyskäännös-vähemmän kilpailua, enemmän ryhmähenkeä. Helsingin sanomat. Viitattu 11.11.2014  
<http://www.hs.fi/urheilu/a1411744137855?jako=49e9e6f1d8db3f4cf63415be0779fb4c&ref=fb-share>
- Lehtinen, E., Kuusinen, J & Vauras, Marja. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print Oy, 14–15, 24.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2012. Urheilijan motivaatio. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy, 48, 50–51, 53–54, 60.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy, 299–301.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy, 145, 153.
- Malkavaara, H. 2006. Vuorovaikutus palaverissa. Teoksessa T. Surakka (toim.) Työyhteisön palaverit. Yhdessä tavoitteisiin. Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulu: Edita Prima Oy, 81.
- Matikka, L. & Roos-Salmi, M. 2012. Urheilupsykologian perusteet. Tampere: Tammerprint Oy.

- MOTV. 2013. Aineiston määrä ja tutkittavat. Yhteiskuntatieteiden tietoaarkisto. Viitattu 26.5.2013 [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html).
- Numminen, P. & Laakso, L. 2009. Liikunnan opetusprosessin ABC. Liikuntatieteiden laitos: Jyväskylä.
- Opetuksen ja oppimisen tuki. 2014. Koulu. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Eriyttäminen. Viitattu 12.8.2014 [http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen\\_tehostettu\\_ja\\_erityinen\\_tuki/menetelmat\\_valineet/eriyttaminen.html](http://www.helsinki.fi/cea/opetuksenjaoppimisentuki/koulu/yleinen_tehostettu_ja_erityinen_tuki/menetelmat_valineet/eriyttaminen.html).
- Opetushallitus. 2013. Oppimisen psykologia. Etälukio. Viitattu 26.5.2013 [http://www11.edu.fi/etalukionv/psykka\\_ruotsi/?cmscid=56&oid=76&subid=76](http://www11.edu.fi/etalukionv/psykka_ruotsi/?cmscid=56&oid=76&subid=76).
- Peda.net. 2013. Opiskelun tueksi. Opiskelutekniikat. Viitattu 17.4.2014 <http://peda.net/veraja/ranua/opo/optuki/tekniikat>.
- Poikela, E. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän kiinteys eli sen koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print Oy, 164, 168.
- Rovio, E. 2012. Ryhmäilmiöt. Teoksessa L. Matikka & M. Roos-Salmi (toim.) Urheilupsykologian perusteet. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy, 310–314.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. 2009. Ryhmä kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.). Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print Oy, 89–92, 95–96.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisu. Vaasan yliopisto.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Juva: Bookwell Oy.
- Tenhunen, A., Keskinen, S. & Siltala, R. 2009. Opetuksen innovaatiot ja innovatiivisuus opetuksessa. Helsinki: Edita Publishing.



Toivakka, S., Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Juva: Bookwell Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

## LIITTEET

- Liite 1. Teemahaastattelulomake
- Liite 2. Lupalappu haastateltavien vanhemmille

**Teemahaastattelu**

Liite 1 1(3)

1. Kerro mielipiteitäsi vapaa-ajan liikunnasta?
  - Kerro lisää?
  
2. Mitä mieltä olet uinnista vapaa-ajalla?
  - Kerro lisää?
  
3. Kerro parhaita kokemuksiasi koululiikunnasta.
  - Missä olet hyvä koululiikunnassa?
  - Palauta mieleesi paras muisto koulun liikuntatunnista. Mitä silloin tapahtui?
  
4. Kerro parhaita kokemuksiasi uinnista koululiikunnassa.
  - Palauta mieleesi paras muisto koulun uintitunnista. Mitä silloin tapahtui?
  
5. Millaisilla keinoilla opit parhaiten uusia taitoja / liikunnallisia taitoja?
  - Millaisissa tilanteissa opit parhaiten?
  - Palauta mieleesi jokin paras tilanne uuden oppimisesta koululiikunnassa. Miten oppiminen tuolloin tapahtui?
  
6. Mikä on mielestäsi vapaa-ajan liikunnan ja koululiikunnan suurin ero?
  - Mitä asioita toisit vapaa-ajan liikunnasta koululiikuntaan, jotta viihtyisit paremmin koululiikuntatunneilla?
  
7. Mitä vesi elementtinä merkitsee sinulle?
  - Mikä motivoi sinua uimaan?
  
8. Millaiselle uintitunnille olisi mukava mennä?

## Liite 1 2(3)

9. Leikekuva. Annetaan haastateltavalle paperi, jossa on valmiina kuva uima-altaasta. Haastateltavan edessä pöydällä on leikekuvia toiminnoista, toimijoista ja välineistä. Haastateltavan tehtävänä on järjestää leikekuvat isoon kuvaan muodostamalla ”unelma uimaopetuksen” valokuva (Ei tarvitse ajatella, mitä yhdellä tunnilla ehtii tehdä). Aluksi haastateltavalla on käytössään välineet ja toiminnot.

- Kerro jokaisesta kuvasta erikseen, mitä siinä tapahtuu.

Haastateltava saa lisää kuvia toimijoista.

- Kerro jokaisesta kuvasta erikseen, mitä siinä tapahtuu.
- Millaiset roolit kuvan toimijoilla on? Kuka kuvassa tekee mitään?

Haastateltava saa lisää kuvia nykYTEKNOLOGIASTA.

- Kerro, miksi valitsit juuri nämä kuvat

Käydään läpi koko kuva.

- Kuinka haluaisit unelmatuntiasi asioita opetella?
- Mitä siellä kuuluu, näkyy?
- Millainen tunnelma kuvassa on juuri sinun mielestäsi?

10. Millaisia tavoitteita sinulla on omassa uimaan oppimisessasi?

- Mitä uutta haluaisit oppia?
- Mitä taitoja haluaisit kehittää?
- Miten seuraisit kehittymistäsi konkreettisesti?

11. Mitä uintitunnilla pitäisi tapahtua, jotta oppimista tapahtuisi enemmän?

- Jos olisit itse opettaja, kuinka mahdollistaisit tällaisen tunnin? (unelmatunti)
- Kuinka se vaikuttaisi oppimiseesi tunnilla?

12. Onko muita asioita, jotka lisäisivät viihtymistäsi uintitunnilla (joista ei ollut esim. kuvaa)?

## Liite 1 3(3)

Teemat ovat: Mielekäs vapaa-ajan liikunta, Mielekäs koululiikunta, Mielekäs uimaan oppiminen, Motivoivat keinot

## Voidaanko osallistavilla menetelmillä lisätä tai tukea yläasteikäisten uimaan oppimista?

Hyvät vanhemmat,

Olemme Rovaniemen ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden liikunnanohjaajaopiskelijoita. Teemme opinnäytetyönämme toiminnallisen opinnäytetyön, jonka tuloksena syntyy tuote. Teemme koulutuspaketin yläkoulun liikunnanopettajille osallistavista opetusmenetelmistä uinnin opetuksessa. Lisäksi teemme raportin tuotteen työstämisestä. Tutkimme ”Voidaanko osallistavilla menetelmillä lisätä tai tukea yläkouluikäisten uimaan oppimista?”. Työmme on tilattu Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliitolle.

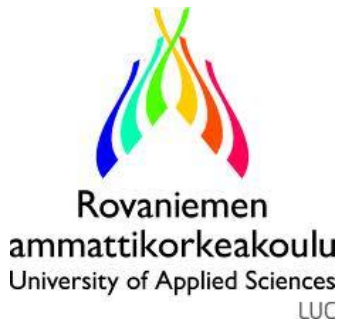
Keräämme aineistoa opinnäytetyöhömme haastattelemalla yläkouluikäisiä oppilaita. Liikunnanopettaja valitsee oppilaat (tyttöjä ja poikia, 7-9. luokkalaisia) haastatteluun liikunnallisuuden ja uintiharrastuneisuuden perusteella. Tämä siksi, että tutkimukseemme osallistuvat olisivat lähtökohdiltaan mahdollisimman eritasoisia. Haastattelu koskee uimaan oppimista, mielipiteitä liikunnasta, koululiikunnasta ja erityisesti uintitunneista. Haastateltavien tietoja ei tulla luovuttamaan kolmansille osapuolille, eikä heitä voi opinnäytetyöstämme tunnistaa. Me emme tule saamaan tietoomme kenenkään liikuntanumeroa tai harrastuneisuutta. Tietoja säilytetään opinnäytetyön tekemisen ajan, jonka jälkeen ne hävitetään Rovaniemen ammattikorkeakoulun ohjeiden mukaan. Haastattelun avulla saamme koulutuspakettiin oppilaiden mielipiteitä mielekkäästä uintitunnista.

Esimerkki yläkoulun oppilas \_\_\_\_\_

\_\_\_saa \_\_\_ei saa osallistua haastatteluun.

Päivämäärä ja paikka \_\_\_\_\_

Vanhemman allekirjoitus \_\_\_\_\_



Mikäli teillä on kysyttävää koskien opinnäytetyötämme, vastaamme mielellämme.

Laura Salmi, sähköposti

Tiina Koivupuu, sähköposti

10.1.2014