

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan vaikutus motivaatioon ja oppimiseen

Noora Kalima ja Henni Katajisto

Pro Gradu -tutkielma

Janne Lepola

Turun yliopisto

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Toukokuu 2018

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

KALIMA, NOORA, KATAJISTO, HENNI:
Seikkailu- ja elämyspedagogiikan vaikutus motivaatioon ja oppimiseen

Pro Gradu -tutkielma, s.43, 7 liites.

Kasvatustiede

Toukokuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -järjestelmällä.

Tämän kvantitatiivisen toimintatutkimuksen tarkoituksena on kerätä tutkimustietoa seikkailu- ja elämyspedagogisen opetusmenetelmän motivoivuudesta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös menetelmällä saavutettuja oppimistuloksia. Näitä saatuja tuloksia verrataan perinteisen luokkahuoneopetuksen motivoivuuteen ja saavutettuihin oppimistuloksiin. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikan moninainen teoreettinen kenttä, oppimismotivaatio ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tutkimusjoukkona on neljä luokkaa (n=64). Luokat ovat saman koulun kuudes luokkalaisia, opetettava aine on äidinkieli ja aiheena ovat sanaluokat. Tutkimus toteutettiin joulukuussa 2017 yhden päivän aikana. Tutkimukseen osallistuvat luokat osallistuivat yhdelle perinteisen luokkahuoneopetuksen tunnille ja yhdelle seikkailu- ja elämyspedagogiselle tunnille, joka toteutettiin sovelluksella nimeltä Action track. Tutkimuksessa nousi esiin, että oppilaat olivat vähän motivoituneempia seikkailu- ja elämyspedagogisesti pidetyillä tunneilla, mutta saivat parempia oppimistuloksia perinteisellä luokkahuoneopetustunneilla. Erot eivät olleet suuria tai yleisellä tasolla tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös luokkien välisiä eroja motivaatiossa ja oppimistuloksissa. Kun luokkia vertailtiin seikkailullisen tunnin motivaatiossa ja oppimistuloksissa, ei tutkimuksessa ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja. Luokkahuoneopetuksen jälkeisessä oppimistestissä ei ilmennyt tilastollisia eroja. Kun tarkasteltiin luokkien välisiä eroavaisuuksia motivoituneisuudesta luokkahuoneopetuksessa, löytyi tilastollinen merkitsevyys. Luokkien eroja tutkittiin myös oppimistulosten ja motivaation välisen korrelaation kautta. Seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin motivaatio ja oppimistulokset korreloivat keskenään positiivisesti, mutta eivät tilastollisesti merkittävästi. Tilastollinen merkitsevyys löytyy perinteisen luokkahuoneopetustunnin motivaatiosta ja oppimistuloksista. Tässä tutkimuksessa on erityisen huippuunsa hiottu tutkimusasetelma, jolla on pyritty säilyttämään tutkimuksen validiteetti sekä reliabiliteetti mahdollisimman korkeina. ’

Asiasanat: Elämyspedagogiikka, Seikkailupedagogiikka, Seikkailu- ja elämyspedagogiikka, motivaatio, konstruktivistinen oppimiskäsitys

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	1
1.1 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA.....	2
1.2 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKAN KÄYTTÖ OPETUSMENETELMÄNÄ.....	4
1.3 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS JA SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA.....	7
1.4 MOTIVAATIO JA SEN YHTEYS OPPIMISEEN.....	8
1.5 ÄIDINKIELI OPPIAINEENA.....	10
1.6 TUTKIMUSONGELMAT.....	11
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	12
2.1 TUTKIMUSJOUKKO.....	12
2.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	12
2.3 AINEISTONKERUU.....	14
2.4 ACTION TRACK -SOVELLUS.....	15
2.5 AINEISTON ANALYSOINTI.....	16
3 TULOKSET	18
3.1 OPPIMISTULOKSET.....	18
3.1.1 <i>Oppimistulokset aiheittain</i>	18
3.1.2 <i>Oppimistulokset menetelmittäin</i>	21
3.2 MOTIVOITUNEISUUS.....	25
3.2.1 <i>Motivoituneisuus aiheittain</i>	25
3.2.2 <i>Motivoituneisuus menetelmittäin</i>	27
3.2.3 <i>Motivoituneisuus avoimissa kysymyksissä</i>	29
3.3 MOTIVAATION YHTEYS OPPIMISTULOSSIIN.....	30
3.4 SUKUPUOLET JA NIIDEN EROT OPPIMISTULOSSISSA JA MOTIVAATIOSSA.....	31
3.5 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	32
4 POHDINTA	35
4.1 OPPIMISTULOKSET.....	35
4.2 MOTIVAATIO.....	36
4.3 MOTIVAATION JA OPPIMISTULOSTEN YHTEYS.....	37
4.4 SUKUPUOLIEROT.....	37
4.5 LUOTETTAVUUS.....	37
4.6 PARANNUSEHDOTUKSET JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	38
LÄHTEET	40
LIITTEET	42
LIITE 1 MOTIVAATIOKYSELY.....	42
LIITE 2 OPPIMISTESTI ADJEKTIIVIT JA PRONOMINIT.....	44
LIITE 3 OPPIMISTESTI SUBSTANTIIVIT JA NUMERAALIT.....	46
LIITE 4 TUTKIMUSLUPA-ANOMUS OPETUSTOIMENJOHTAJALLE.....	47
LIITE 5 TUTKIMUSLUPA-ANOMUS HUOLTAJILLE.....	48

1 JOHDANTO

Syksyllä 2016 voimaan tullut opetussuunnitelma painottaa yhä enemmän erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä, elämyksellisyyttä, ilmiöpohjaista oppimista ja oppiainerajat ylittäviä sekä yhdistäviä oppimiskokonaisuuksia. Opetus elää muutoksessa ja perinteisenä pidetyt opetusmenetelmät saavat rinnalleen uusia ja toiminnallisia tapoja oppia. Koulun tulisi opettaa kokonaisvaltaisesti ja tavoitteissa tulisi ottaa huomioon laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.

Perinteinen opettajajohtoinen luokkahuoneopetus ei juurikaan tue ihmisen psykologisia perustarpeita, eli autonomian, pätevyyden sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Ryan & Deci 2000b, 74). Nämä ovat kuitenkin tärkeitä tekijöitä motivaation ja sitä kautta myös oppimisen kannalta. Uusi opetussuunnitelma antaa mahdollisuudet vapaamuotoisempaan oppimiseen. Mielestämme elämys- ja seikkailupedagogiikka voisi olla tällaisen uuden mallisen opetuksen vaihtoehto oppilaiden motivoimiseen ja oppimistaitojen kehittymiseen.

Monet oppiaineet mielletään opetettaviksi luokkahuoneympäristössä. Opettajille ei välttämättä tule mieleen lähteä ulos toteuttamaan esimerkiksi äidinkielen kieliopin opetusta. Toiminnallinen opetus ja uudet oppimisympäristöt haastavat, aktivoivat ja motivoivat. Tutustuessamme seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoriaan ja tutkimustietoon, sekä tehdessämme aiempia tutkimuksia menetelmästä, olemme vakuuttuneet sen mahdollisuuksista. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan hyödyissä ja tavoitteissa löytyy yhtäläisyyksiä voimassaolevan opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan yksiselitteinen määrittelyminen on haastavaa sen laajan kentän ja moninaisten määritelmien takia. Menetelmässä voi painottaa seikkailua, elämyksiä tai suomalaisen perinteen mukaan niitä molempia yhdessä. Monesti menetelmästä kirjoittaneet ovat luoneet oman näkökulman aiheen tarkasteluun. Aiheesta on Suomessa kirjoitettu kaksi väitöskirjaa (Karppinen 2005, Marttila 2016). Tässä tutkimuksessa käsittelemme useita määritelmiä, mutta nojaamme käsityksemme Karppisen ja Latomaan (2005, 2007, 2015) määritelmiin sekä olemme koostaneet niistä

oman kokoavan määritelmän tutkimuksen teon tueksi. Karppinen ja Latomaa ovat kirjoittaneet menetelmästä useita teoksia.

Tutkimuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikasta on melko vähän, joten vertailukohtia menetelmän tutkimuskentältä on haastavaa löytää. Useimmat menetelmästä tehdyistä tutkimuksista ovat kvalitatiivisia. Meidän tutkimuksemme on kirjoitettu kvantitatiivisesta näkökulmasta, joten se eroaa siinä moniin seikkailu- ja elämyspedagogiikan tutkimuksiin. Haluammekin saada lisää tutkimustietoa siitä, vaikuttaako elämyksellisesti ja seikkailullisesti toteutetut toiminnalliset opetustuokiot myönteisesti oppilaiden motivaatiotasoon. Uniikin tutkimusasetelmamme olemme muotoilleet tätä tutkimusta varten tarkasti korkean validiteetin saavuttamiseksi. Olemme kontrolloineet siinä väliin tulevia muuttujia mahdollisimman hyvin. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää ilmeneekö tutkimuksessa jotain eroa oppimistuloksissa, kun verrataan perinteisellä tavalla luokassa tapahtunutta opetusta elämys- ja seikkailupedagogiikkaan. Tutkimme myös sitä, ilmeneekö motivaation ja oppimistulosten välillä yhteyttä.

Seuraavissa kappaleissa avaamme tutkimuksemme viitekehystä, eli seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitettä, sen tekijöitä, sovellusalueita ja menetelmää yleisesti. Käymme myös läpi motivaatiota ja seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan usein liitettyä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tutkimuksemme oppiaineeksi valikoitui tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajien toiveesta äidinkieli. Puhumme teoriaosuudessa myös hieman äidinkielestä oppiaineena. Sen jälkeen esittelemme oman tutkimuksemme seikkailu- ja elämyspedagogiikan motivoivuudesta ja mahdollisista vaikutuksista oppimistuloksiin. Tutkimusta seuraavat sen tuloksista tehdyt johtopäätökset ja koko työtä käsittelevä pohdintaosuus.

1.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka on toiminnallinen keino opettaa, oppia ja kokea. Tämä yhdistelmä rakentuu seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteistön ympärille. Saksasta kotoisin oleva elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik), angloamerikkalainen seikkailukasvatus (Outdoor Adventure Education) ja kotimainen

eräperinne yhdistyvät Suomessa yhdeksi yhteiseksi menetelmäksi nimeltä seikkailu- ja elämyspedagogiikka. Tämän takia Suomessa menetelmä on jo lähtökohdiltaan monipuolisempaa vertailussa muihin maihin. (Karppinen & Latomaa 2015, 44.)

Seikkailun juuret ylettyvät pitkälle ihmiskunnan historiaan. Taito selvitä luonnon armoilla ja kyky taistella luonnonvoimia vastaan olivat joskus tärkeitä henkivakuutuksia. Myös sotien aikaan hyvillä erätaidoilla saattoi pelastaa henkiä. Oli tärkeää osata liikkua ja selvitä luonnossa pitkiäkin aikoja. Sen jälkeen kansa on vuosi vuodelta siirtynyt entistä enemmän sisätiloihin. Kun tämä seikka tiedostettiin, ulkoilmataitoja on tuotu lisää lasten ja nuorten toimintaan seikkailukasvatuksen muodossa. Tämä luonnossa liikkumistaitojen uusi suuntaus toi mukanaan myös pedagogiset tavoitteet. (Karppinen 2010, 127–128.)

Erottuakseen seikkailullisesta toiminnasta, seikkailukasvatus ja seikkailupedagogiikka vaatii pedagogisen tavoitteen ja toiminnan reflektointia (Karppinen & Latomaa 2015, 73). Menetelmän avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan henkiseen kasvuun. Seikkailussa ja vuorovaikutustilanteissa syntyy kokemuksia, joiden on tarkoitus opettaa pitkäjänteisesti. (Louhela 2010, 154.)

Seikkailupedagogiikalla katsotaan olevan kolme ulottuvuutta. Toiminnassa on usein mukana seikkailuelementti eli jännitys tai epä tietoisuus siitä, mitä on tulossa. Lisäksi oppiminen tapahtuu usein luonnossa tai muussa perinteisestä luokahuoneopetuksesta poikkeavassa ympäristössä. Tuntematon ulkoilmaympäristö vahvistaa myös seikkailuelementtiä. Kolmantena ulottuvuutena on kasvatuksen syklinen prosessi, jossa älylliset, moraaliset ja sosiaaliset taidot kehittyvät. (Hopkins & Putnam 1993, 5–6, Karppinen 2005, 25, Priest 1999b, 13.)

Elämyspedagogiikan käsite sisältää usein niin elämykset kuin kokemuksetkin (Karppinen 2007, 79). Elämyksellisyyden tai kokemuksellisuuden kokeminen on kuitenkin yksilöllistä (Perttula 2007, 53). Siksi on monia tapoja toteuttaa elämyspedagogiikkaa. Menetelmää on myös kuvattu eri tavoin, joten yhtä yhteistä tulkintaa sille ei ole. (Karppinen 2005, 27.) Elämyspedagogiikan yhteydessä voidaan myös puhua kokemuksellisesta oppimisesta, vaikka ensimmäinen keskittyykin enemmän ihmisen kasvuprosessin tarkasteluun tunteiden ja niiden merkitysten kautta ja

jälkimmäisen keskiössä on ongelmanratkaisutaidot ja tekemisen kautta saavutetut oppimiskokemukset (Karppinen 2007, 79).

Kun elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden termejä ja käsitteistöä tarkastelee pedagogisesta näkökulmasta, voidaan menetelmää ajatella syklisesti eteneväksi prosessiksi. Oppimisen on tarkoitus perustua kokemusten avulla saavutettuun uuteen tietoon, jota reflektoidaan jälkeenpäin. (Perttula 2007, 84.) Samoin kuin seikkailupedagogiikassa, myös elämyspedagogiikassa elämyksellisen toiminnan muuttaminen opetusmenetelmäksi vaatii pedagogisen intention ja reflektointia. Riittää, että toiminta täyttää ryhmän mukaan asetetut tavoitteet. Sen ei siis aina tarvitse olla suurta ja ihmeellistä toimintaa, vaan käyttäjilleen räätälöity tavoitteellinen paketti. (Karppinen & Latomaa 2015, 73–74.)

Verrattaessa seikkailupedagogiikan ja elämyspedagogiikan menetelmiä, niistä löytyy erilaiset painotukset. Seikkailupedagogiikan ei tarvitse välttämättä olla loppuun asti suunniteltua, koska menetelmän tehokeino on yllätyksellisyys ja arvoituksellisuus. Elämyspedagogiikka taas on suunnitelmallisempaa, mutta siitä puuttuu fyysinen seikkailu. (Perttula 2007, 53.) Kun puhutaan seikkailu- ja elämyspedagogiikasta yhtenä kokonaisuena käsitteenä, siinä toiminnallisuus yhdistyy elämyksiin ja kokemuksiin (Karppinen & Latomaa 2015, 46). Siinä erilaisissa toimintaympäristöissä ja vaihtelevien toimintamallien avulla saavutettuja käytännön kokemuksia ja elämyksiä tarkastellaan syvemmin ja kokonaisvaltaisemmin (Karppinen 2005, 27, Karppinen & Latomaa 2015, 46).

1.2 Seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttö opetusmenetelmänä

Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa pidetään tehokkaana keinona vaikuttaa yksilöön ja hänen kehitykseensä. Menetelmän pedagogiikkaa on käytetty laajalti lasten ja nuorten toiminnassa. Sen toteuttajia löytyy monilta eri sektoreilta esimerkiksi liikunnanopettajista, sosiaalityöntekijöistä, erityisopettajista, nuorisotyöntekijöistä ja varhaiskasvattajista. Kaikilla näillä sektoreilla toiminnan perustana ovat tavoitteet. Tavoitteet voivat kuitenkin olla non-formaaleissa oppimistilanteissa joustavampia kuin virallisimmissä oppimistapahtumissa. (Karppinen & Latomaa 2015, 135.)

Toiminnallisuus ja kokemusten kautta oppiminen ovat isossa roolissa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa. Niiden voidaankin ajatella olevan määritteleviä tekijöitä ja luovan perustan koko menetelmälle. Oppimisesta pyritään tekemään kokonaisvaltaista ja se liitetään kulttuuriseen ja sosiaaliseen viitekehykseen. (Karppinen & Latomaa 2015, 51.) Osallistamalla kulttuurisesti ja sosiaalisesti merkittävään toimintaan, opittavien asioiden omaksuminen on helpompaa kuin niiden pelkkä mieleen painaminen (Marttila 2016, 53–54). Usein menetelmään liitetään myös ulkoilma. Luonto tarjoaakin oppimisympäristön ja välineet opettamiseen. Lisäksi se kehittää luontosuhdetta. (Saloranta 2010, 164.)

Pyrkimys inklusioon, eli kaikille yhteiseen opetukseen, tuo koulumaailmassa samalle opettajalle hyvin erilaisia oppijoita opetettavaksi. Olemme kaikki yksilöitä, joilla on erilainen tapa oppia. Opettajat ovat jo pitkään olleet tästä tietoisia ja ohjanneet oppilaita käyttämään erilaisia oppimisstrategioita. Eri opetusmenetelmien monipuolinen käyttö aktivoi oppilaita laajemmin ja antaa jokaiselle oppijalle mahdollisuuden käyttää omia vahvuuksiaan. (Marttila 2016, 53.) On todettu, että perinteinen kielellisiä vahvuuksia painottava luokkahuoneopetus ei tue kehollisia tai kinesteettisiä oppijoita. Monipuolisen ja eri aisteja aktivoivan seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla onkin mahdollista ottaa paremmin huomioon erilaisia oppijoita. (Louhela 2010, 156–157.) Seikkailun avulla on jopa mahdollisuus edistää inklusiota. Menetelmällä voidaan mahdollistaa jokaisen paikka osana toimivaa joukkuetta. Seikkailu- ja elämyspedagogiikalla voidaan kehittää ongelmaratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä johtajuutta ja vastuun kantamista. Harjoituksilla heikkoudet saadaan käännettyä vahvuuksiksi ja oppilaiden erilaiset ominaisuudet koetaan rikkautena. (Block 2007, 145–156.)

Hyvä kasvatus kehittää kokonaisvaltaisesti. Akateemisten tietojen lisäksi oppilaan tulisi oppia monia muitakin taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja. (Louhela 2015, 159–160). Koulumaailmassa on aina ollut opettajia, jotka haluavat opettaa monipuolisesti ja toiminnallisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. Esimerkiksi retkiä ja leirejä on järjestetty aina ja Suomen luontoa on käytetty opetuksen osana. Tämän takia onkin ehkä vaikeaa yhdistää tuttuun toimintamalliin uusi ja hieno termi seikkailu- ja elämyspedagogiikka. (Latomaa & Karppinen 2010, 18.)

Kun puhutaan koulumaailmasta, on pakko ottaa huomioon myös turvallisuus. Opettajan täytyy tuntea oppilailtaan teettämät harjoitukset, varmistaakseen tehtävien turvallisuuden ja minimoidakseen tapaturmariskit. Opettajalta vaaditaan monia taitoja menetelmän hyödyntämiseen. Turvallisuutta edistävät muun muassa lajitaidot, organisoidut tunnit, selkeät ohjeet, toiminnan integrointiin liittyvät taidot ja ensiaputaidot. (Marttila 2016, 112.) Koulussa toteutettu seikkailu- ja elämyspedagogiikka on kuitenkin maltillisempaa toimintaa, jonka on tarkoitus tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Opettajalta ei siis vaadita kiipeilyn tai melonnan hallintaa, vaan seikkailu voi olla pienimuotoisempaa ja koulumaailmaan räätälöityä. (Karppinen 2005, 106.)

Vaikka seikkailu- ja elämyspedagogiikka on toiminnallista ja oppilaille annetaan enemmän vapauksia, tulee opettajan kuitenkin vastata suunnittelusta, toiminnan järjestelyistä sekä turvallisuuden ylläpitämisestä. Yleisen turvallisuuden lisäksi, tämän kaltaisessa toiminnassa turvallisuudella tarkoitetaan myös ryhmän turvallisuutta. Se syntyy hyväksytyksi tulemisen kautta ja hyvästä ryhmädynamiikasta. (Marttila 2016, 113–114.) Kun ilmapiiri on turvallinen, yksilötason kehitykselle on parhaat edellytykset (Linnossuo 2007, 205). Hyvin toimiva ryhmä selviää haasteista paremmin kuin ryhmä, jossa on huono ryhmädynamiikka (Jostad & Sibthorp 2014, 60). Seikkailullisuutta ja elämyksellisyyttä voi toki toteuttaa myös yksilötasolla. Silti seikkailu- ja elämyspedagogiikka nähdään vuorovaikutuksellisenä menetelmänä. Varsinkin koulumaailmassa ryhmän toimivuus nousee menetelmän avainasemaan, koska usein sen käyttäjillä on tarkoitus vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen. (Scrutton 2015, 1, Louhela 2010, 153.) Vuorovaikutustilanteet ja kanssakäymisessä oppiminen on myös todettu yhdeksi tehokkaimmista tavoista oppia. (Järvilehto, 2014).

Seikkailun sisällyttämistä kouluopetukseen on muun muassa perusteltu elämyksellisyydellä ja sen tuomilla kokemuksilla omasta toiminnastaan muuttuvissa ja vieraisissa tilanteissa (Latomaa & Karppinen 2010, 15). Menetelmän on todettu kehittävän terveydellisiä ominaisuuksia, kuten kuntoa. Lisäksi sen on huomattu lisäävän oppimismotivaatiota sekä tietoa ympäristöstä. Tutkimuksissa on myös huomattu sen vaikuttavan myönteisesti asenteisiin ottaa haasteet vastaan. (Scrutton & Beames 2015, 10.) Menetelmän avulla oppilaat pääsevät hyödyntämään luovuutta ja mielikuvitusta

sekä oppivat kantamaan vastuuta toiminnastaan ja toimintaympäristöstään (Linnossuo 2007, 204).

Opetusmenetelmänä seikkailu- ja elämyspedagogiikka noudattelee yleistä pedagogiikan linjaa. Toiminnalle asetetaan ennalta tavoitteet. Ne voivat olla kasvatuksellisia ja opetuksellisia. Tavoitteita voi olla vain yksi tai sitten toiminnalle voidaan määritellä useampia tavoitteita. Toiminnan jälkeen koettu ja opittu reflektoidaan, eli käydään läpi ja tarkastellaan lähemmin. Tämä tekee toiminnasta tietoista ja auttaa opitun siirtämistä arkielämään. (Karppinen & Latomaa 2015, 73–74.) Tämän toiminnallisen, kokonaisvaltaisen ja reflektiivisen toiminnan keskiössä ovat käsitteet: pää, käsi ja sydän. Käsitteet kuvaavat sitä, kuinka menetelmän avulla pyritään ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun. (Karppinen 2005, 38–39.)

Marttila (2016) listaa väitöskirjassaan vinkkejä opettajille, jotka haluavat hyödyntää seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessaan. Kaikki lähtee pienistä muutoksista, ympäristön havainnoimisesta, yhteistyötahojen hyödyntämisestä ja suunnitelmista, joita voi käyttää hyväksi tulevaisuudessakin. Opetusta voi siirtää luontoon pienillä järjestelyillä. Marttila (2016) muistuttaa myös, että oppilaiden älylaitteet sopivat osaksi opetusta. Mahdollisuuksia aiheen soveltamiseen on rajattomasti ja lisätietoa löytyy netistä sekä kirjastoista. Myös lisäkoulutusta aiheeseen on saatavilla. (Marttila 2016, 226.)

1.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja seikkailu- ja elämyspedagogiikka

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan oppimiskäsitykset liittyvät erityisesti konstruktivismiin alueelle (Marttila 2016, 43). Konstruktivistinen ajattelutapa edustaakin tämän päivän suosituinta kasvatustieteellistä suuntausta. Konstruktivismissa käsitellään monia oppimisprosessin luonteeseen liittyviä teorioita. Teoriat pohjautuvat ajatukseen siitä, että oppija on aktiivinen toimija ja luo sekä muokkaa tietoa. Ihmisen mieli ei vastaanota passiivisesti tietoa vaan luo jäsenyksiä todellisuudesta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan sosiaalinen maailma rakentuu kielellisesti ja tulkinta, joka siitä tehdään, on tulkitsijasta kiinni. (Siljander 2005, 202–207.)

Oppiminen tapahtuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan toiminnan kautta. Oppija itse konstruoi ja luo tietoa. Oppija rakentaa tietojansa ja tulkitsee uutta tietoa aiemmin opitun pohjalta. Oppija myös muuttaa jo olemassa olevaa tietoa tiedon ja ajattelutapojen kypsymisen tai uuden oppimisen kautta. Ihmiset havainnoivat ympäristöään aktiivisesti ja laajentaa tietokapasiteettiaan. (Siljander 2005, 208–210.)

Konstruktivistinen oppimisen teoria ei ole opetuksen teoria. Käsitys tiedon omaksumisesta luo kuitenkin pedagogiikan näkökulmasta perustan opetukselle. Oppiminen on elinikäinen prosessi jonka pohjalta opetus järjestetään. Opettajan ei ole tarkoitus opettaa, vaan toimia oppimista ohjaavana henkilönä. Opettajan tulee järjestää oppimisympäristö niin, että se tukee oppimisen prosessia. (Siljander 2005, 214–215.)

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan kannalta tärkeitä konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä ovat alkutilanteen huomioiminen, tulkintaerot, aktivointi ajatteluun, sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen, oppimisen tilannesidonnaisuus ja arvioinnin kokonaisvaltaisuus. On tärkeää, että oppimisen järjestämisessä huomioidaan oppilaiden pohjatiedot, jonka päälle oppimista rakennetaan. Jokainen tulkitsee kokemukset omien lähtökohtien pohjalta. Nämä tulkintaerot tulee huomioida ja käsitellä reflektion avulla. Oppimiseen vaikuttavaa ajatteluprosessin käsittelyä on hyvä aktivoita, jotta opittu on helpompi tiedostaa. Lisäksi menetelmän tärkeitä ominaisuuksista ovat sosiaalisten taitojen harjoittelu ja harjaannuttaminen, opitun soveltaminen käytännössä sekä sen kokonaisvaltainen oppiminen. (Karppinen 2005, 57–59.)

1.4 Motivaatio ja sen yhteys oppimiseen

Motivaatio saa aikaan toimintaa. Motivaatioteoriat keskittyvät siihen, mikä energisoi toimintaa ja mikä suuntaa käytöstä. Motivaation voidaan siis ajatella liittyvän aktiivisuuteen ja aikomukseen tehdä jotain. Se auttaa myös olemaan sinnikäs ja saattamaan asioita loppuun. Ryan ja Deci (2017) eivät ajattele, että ihmiset ovat tabula rasa -ajatuksen mukaisesti tyhjiä tauluja tai mekanismeja. Pääsääntöisesti ihmiset ovat jo syntymästään lähtien aktiivisia toimijoita, joilla on sisäinen valmius oppia ja tutkia. Tähän ei tarvita ulkoisia kannustimia. (Ryan & Deci 2017, 8–13.)

Järvilehto (2014) toteaa Ryanin ja Decin itseohjautuvuusteorian mallin saavuttaneen valtavirta-aseman motivaatiopsykologiassa (Järvilehto 2014, 24). Heidän itseohjautuvuusteoria eroaa muista motivaatioteorioista siinä, että siinä käsitellään erilaisia motivaatioita ja sitä, miten motivaation erilaiset aiheuttajat vaikuttavat sen laatuun. Motivaatiolla voi olla kolme erilaista tilaa. Tila, jossa ei ole tahtoa toimia ja toimintaa säätelee ulkopuolelta tapahtuva sanelu, kutsutaan amotivaatioksi. Ulkoisessa motivaatiossa motivoituneisuutta säätelee tarpeen tyydyttäminen, palkkiot tai rangaistukset. Sisäinen motivaatio, laadukkaan motivaation muoto, on tila, jossa käyttäytyminen selitetään halulla käyttäytyä niin. Sisäinen motivaatio edistää myös hyvinvointia. (Ryan & Deci 2017, 14.)

Autonomian kokeminen, kompetenssi ja ihmissuhteet muodostavat ihmisen psykologiset perustarpeet. Ne ovat yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja sitä kautta vaikuttavat elämän eri osa-alueisiin. Autonomia tarkoittaa tunnetta, että saa itse valinnoillaan säädellä elämäänsä. Tämä vaatii kuitenkin taitoa vastata omista päätöksistä, toiminnasta ja myös asennetta pitää niistä kiinni. Kompetenssin kokeminen liittyy elämänhallintaan ja osaamisen tunteeseen. Tarve tyydytetään tarttumalla sopivasti haastetta tuoviin tehtäviin. Ihmisellä on tarve kuulua yhteen. Sosiaaliset suhteet parantavat ja lisäävät ihmisen hyvinvointia. Se on myös usein tärkeä motivaation lähde. (Järvilehto 2014, 27–28.)

Ei ole olemassa vain yhtä tapaa oppia. Oppiminen on yksilöllistä ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Yksilöllisiä eroja oppijoilla on esimerkiksi siinä, miten he suuntaavat tarkkavaisuutta, miten he tulkitsevat, ymmärtävät ja ratkaisevat ongelmia sekä mitä oppimisstrategiaa käyttämällä mieleen painaminen on kaikkein tehokkainta. (Marttila 2016, 42.)

Oppiminen ja motivaatio nivoutuvat tiukasti yhteen. Kun opittavaan asiaan ei ole minkään näköistä motivaatiota, oppimista ei todennäköisesti tapahdu. Mahdollisimman tehokkaan ja kestävänsä oppimisen tulisi täyttää kaikki kolme psykologista perustarvetta. Sisäinen motivaatio tehostaa oppimista ja mieleen painamista. (Järvilehto 2014, 28.) Verrattaessa sisäisesti ja ulkoisesti motivoituneita opiskelijoita, sisäisesti asiaan sitoutuneet opiskelijat oppivat ja ymmärtävät kokonaisuuden paremmin kuin ulkoa koetta varten pöntänneet (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 331–332). Vapauden

tunteminen sitouttaa opiskeluun sekä myös nostaa oppimistasoa ja hyvinvointia (Ryan & Deci 2017, 14). Osaamisen ja pystyvyyden tunteet kiihdyttävät oppimistaan entisestään (Järvilehto 2014, 36.)

1.5 Äidinkieli oppiaineena

Äidinkieli on monimuotoinen oppiaine, joka täyttää tieto-, taito- ja taideaineen tunnusmerkit. Äidinkieli oppiaineena sisältää paljon muutakin kuin pelkästään sen tietoiset sisällöt. Siihen liittyy myös laajempi ymmärrys kielen käytöstä ja käyttötarkoituksista. Perustuvathan lähes poikkeuksetta sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja ympäristön havainnointi kieleen. Kielen avulla opitaan, solmitaan ihmissuhteita, kerrotaan tietoa ja ajatellaan. Tavoitteena on, että kouluopetuksen kautta oppilas saa kielitaidon, joka jatkaa karttumistaan läpi elämän. (Grünthal & Pentikäinen 2006, 9–10.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteiden mukaan äidinkielen oppiaineen tehtävä on kehittää oppilaita kielellisesti ja opettaa vuorovaikutustaitoja. Tavoitteena on myös, että oppiaine antaa oppilaalle edellytykset havainnollistaa ja käsitteellistää ympäröivää maailmaa sekä sen ilmiöitä. Oppiaineen avulla halutaan herättää kiinnostus kieleen, kirjallisuuteen ja kulttuuriin. Tavoitteena on myös, että tietoisuus itsestä viestijänä ja kielenkäyttäjänä kehittyy. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 158.)

Tietoisuus äidinkielen sanojen jakautumisesta eri ryhmiin ja lauseiden rakentumisesta kehittyy läpi koulun luokka-asteiden. Helppojen sanojen ryhmittelystä edetään vähitellen sanaluokkiin ja siihen, miten erilaiset sanat taipuvat. Alakoulun viimeisillä luokilla, oppilaiden pitäisi ymmärtää nomineiden taipuminen sijamuodoissa ja mitä niillä voidaan ilmaista. (Pynnönen 2000, 164–167.)

Äidinkielen oppiaineessa motivoivaksi koetaan opittavien asioiden merkityksellisyys ja kokemus osallisuudesta. Sitä tulisi vahvistaa mahdollistamalla oppilaan aktiivinen toimijuus. Oppilaiden erilaisuus ja tasavertaisuus tulisi huomioida opetuksen järjestämisessä sekä oppiympäristöjen ja opetusmenetelmien valinnassa. Opetuksen on tuettava niin edistyneitä kuin oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksia. Opettajan pitäisi

myös huolehtia sukupuolten välisestä tasa-arvosta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 160.)

Usein tutkimuksissa on huomattu, että poikien ja tyttöjen motivoituneisuudessa ja oppimisessa on eroja. Äidinkieli on ollut PISA –tutkimuksissa sukupuolieroja esiin nostanut aine. Esimerkiksi poikien lukutaito on havaittu olevan selvästi tyttöjä heikompi. (PISA 2015, 49.) Myös poikien motivaatio on yleisesti tyttöjä heikompi äidinkielessä. Motivaatiota tukeakseen pitäisi huomioida sekä yksilölliset erot että sukupuolten väliset erot. (Pöysä & Kupiainen 2018, 5.)

1.6 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään elämys- ja seikkailupedagogisen opetusmenetelmän avulla saavutettuja oppimistuloksia ja sitä, koetaanko menetelmä motivoivaksi. Tutkimustuloksia verrataan perinteisellä luokkahuoneopetuksella saataviin oppimis- ja motivaatiotuloksiin. Saatuja tuloksia tarkastellaan myös mahdollisen motivaation ja oppimenesityksen yhteyden selvittämiseksi. Tutkimuksessa tutkitaan 6.-luokkalaisten oppimistuloksia ja motivoituneisuutta äidinkielen kahdella verrokkitunnilla, eli seikkailu- ja elämyspedagogisella sekä perinteisellä luokkahuoneopetuksen tunnilla. Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat kolme pääkysymystä.

1. Onko seikkailu- ja elämyspedagogisen ja perinteisen opetusmenetelmän välillä havaittavissa eroa 6. luokan oppilaiden oppimistuloksissa?
2. Onko seikkailu- ja elämyspedagogisen ja perinteisen opetusmenetelmän välillä havaittavissa eroa 6. luokan oppilaiden motivoituneisuudessa?
3. Onko 6. luokan oppilaiden motivaation ja oppimistulosten välillä havaittavissa yhteyttä?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusjoukko

Tutkimukseen osallistui erään Pohjanmaalla sijaitsevan koulun neljä 6. luokkaa ja oppilaita tutkimuksessa oli mukana yhteensä 64. Tyttöjä tutkimukseen osallistui 32 ja poikia 32 eli 50% tutkimusjoukosta oli tyttöjä ja puolet poikia. Tutkimukseen etsittiin koulua, jossa olisi neljä saman luokka-asteen luokkaa. Se, että luokat olivat samasta koulusta helpotti tutkimuksen tekoa. Luokilla oli käytössä samat kirjasarjat, sama koulukohtainen opetussuunnitelma ja muutenkin samanlaiset käytännöt. Niin tutkimukseen saatiin lähtökohdiltaan mahdollisimman samankaltaisia luokkia.

2.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Toimintatutkimuksen tutkimusosa toteutettiin yhden päivän aikana joulukuussa 2017. Oppiaineeksi tutkittavien luokkien opettajat valitsivat äidinkielen ja aiheeksi sanaluokat ja tarkemmin vielä nominit. Yhden tunnin aiheena olivat substantiivit ja numeraalit ja toinen tunti koostui adjektiiveista sekä pronomineista. Kahdelle ryhmistä opetettiin substantiivit ja numeraalit seikkailu- ja elämyspedagogisin menetelmin sekä adjektiivit ja pronominit opetettiin perinteisellä luokkahuoneopetuksella. Kahdelle muulle ryhmälle opetettiin päinvastoin adjektiivit ja pronominit seikkailu- ja elämyspedagogisella opetusmenetelmällä sekä perinteisellä luokkahuoneopetuksella opetettiin substantiivit ja numeraalit. Perinteisellä luokkahuoneopetuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan opetusta, joka tapahtuu luokassa ilman toiminnallisuutta.

Korkean validiteetin takaamiseksi tutkimuksen kokeellisessa asetelmassa kontrolloitiin väliin tulevia muuttujia oppituntien aikataulutuksen avulla. Taulukosta 1. näkyy päivän aikataulu. Jokainen oppilas siis osallistui kahdelle äidinkielen tunnille. Toinen niistä oli luokkahuoneessa oman opettajan pitämänä ja toinen ulkona Action Track -sovellukseen rakennetussa tehtäväradassa. Tunnit oli jaettu niin, että ulkona oli kerrallaan kaksi luokkaa, mutta he opiskelivat siellä eri aiheita. Niin ikään sisällä oli saman aikaan kaksi ryhmää, mutta ryhmät olivat omissa luokissaan ja opiskelivat keskenään eri aiheita. Ulkona tehtäviä suoritettiin ryhmissä, mutta tehtäväratoja oli jokaisella ryhmällä omat,

joten mikään ryhmä ei ollut vierekkäin tekemässä samaa tehtävää. Näin saimme kontrolloitua tutkimuksesta sen, että tuloksiin ei esimerkiksi vaikuta onko seikkailu- ja elämyspedagogiikan tunti ollut aamupäivällä vai iltapäivällä.

Taulukko 1. Tutkimuspäivän väliin tulevien muuttujien kontrollointi

	1. tunti (ennen ruokailua)	2. tunti (ruokailun jälkeen)
Luokka 1	Seikkailu- ja elämyspedagogiikka Substantiivit ja numeraalit	Ilman toiminnallisuutta Adjektiivit ja pronominit
Luokka 2	Seikkailu- ja elämyspedagogiikka Adjektiivit ja pronominit	Ilman toiminnallisuutta Substantiivit ja numeraalit
Luokka 3	Ilman toiminnallisuutta Substantiivit ja numeraalit	Seikkailu- ja elämyspedagogiikka Adjektiivit ja pronominit
Luokka 4	Ilman toiminnallisuutta Adjektiivit ja pronominit	Seikkailu- ja elämyspedagogiikka Substantiivit ja numeraalit

Elämys- ja seikkailupedagoginen oppitunti toteutettiin Action Track -sovelluksella. Sovellusta ja siihen tehtyjä tehtäviä avataan enemmän kohdassa 2.4. Tätä tuntia varten opettajat olivat jo valmiiksi jakaneet oppilaat 3–5 hengen ryhmiin. Tunti pidettiin ulkona, tutkijat seurasivat tuntia ja auttoivat ongelmissa puuttumatta muuten ohjeistuksen jälkeen oppitunnin kulkuun. Action track –sovelluksessa oli räätälöity jokaiselle ryhmälle oma reitti, mutta jokainen ryhmä suoritti tehtävät samassa järjestyksessä. Luokkahuoneessa ilman toiminnallisuutta pidetyn tunnin pitivät jokaisen luokan omat opettajat, jotka oli ohjeistettu käymään opetettava aihe mahdollisimman perinteisesti, eli opettajajohtoisella opetustyyllillä opettaen ja tehtäviä tehden. Tutkijoiden mahdollisuus vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen oli minimoitu antamalla opettajille täysi vetovastuu oppitunnin pitämiseksi. Jokainen näistä neljän opettajan tunnista oli siis lähtökohdiltaan ja menetelmiltään samanlainen, mutta opettaja sai vapauden annettujen rajojen puitteissa opettaa parhaaksi näkemällään tavalla. Heti oppitunnin päätyttyä oppilaat täyttivät oppimistulostestin ja motivoituneisuutta mittaavan kyselylomakkeen luokkahuoneessa. Jokainen tutkimukseen osallistuja täytti lomakkeen kaksi kertaa päivän aikana, eli molempien oppituntien jälkeen.

2.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kaksiosaisella lomakkeella paperisena. Se koostui motivaatiokyselystä ja testistä, jossa mitattiin juuri opetetun asian hallintaa. Oppimistuloksia mitattiin testillä, jolla pyrittiin keräämään tietoa siitä, kuinka hyvin oppilaat selviävät äidinkielen tehtävistä oppitunnin jälkeen. Tutkimuksessa käytiin yhtä testiä substantiivi ja numeraali tehtäville sekä toista testiä adjektiivi ja pronomini tehtäville. Keskenään substantiivi-numeraalitestit sekä adjektiivi-pronominitestit olivat samankaltaisia, mutta maksimipistemäärä oli eri. Adjektiivi-pronominitestissä maksimipistemäärä oli kaksikymmentä ja substantiivi-numeraalitestissä oppilas saattoi enimmillään saavuttaa 34 pistettä. Tutkimustulokset on muunnettu prosenteiksi, jotta niitä on helpompi verrata keskenään. Testit koostuivat kahdesta tehtävästä. Ensimmäinen tehtävä oli satu, josta oppilaan tehtävänä oli poimia ympyröimällä ja alleviivaamalla substantiivit ja numerat tai adjektiivit ja pronominit. Toisessa tehtävässä oppilaan täytyi täydentää lauseet valitsemillaan substantiiveilla ja numeraaleilla tai adjektiiveilla ja pronomineilla. Tehtävässä oli valmiina muutama sana ja oppilaan tuli tyhjien viivojen kohdalle keksiä lauseeseen sopivat ohjeen mukaiset pronominit.

Motivaatiomittarin kysymykset laadittiin PISA -tutkimuksen motivaatiokyselyn väittämien pohjalta ja muunnettiin koskemaan yhtä tuntia. Motivaatiokysely oli sama riippumatta siitä minkä tunnin jälkeen siihen vastattiin. Kyselyssä käytettiin neliportaista Likert-asteikkoa. Vaihtoehdot vastaukseen olivat: eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä ja samaa mieltä. Vaihtoehdoista jätettiin tietoisesti pois väittämä ”en osaa sanoa”, koska tutkimuksessa haluttiin saada tuloksia puolesta tai vastaan. Kyselyn pisteytyksessä neljä pistettä on saanut vaihtoehto ”samaa mieltä”, kolme pistettä ”jokseenkin samaa mieltä”, kaksi pistettä ”jokseenkin erimieltä” ja yhden pisteen on saanut vaihtoehto ”erimieltä”. Tämän pisteytyksen mukaisesti on laskettu motivoituneisuuden keskiarvo. Mitä korkeampi keskiarvo siis oli, sitä motivoituneempia oppilaat olivat.

Kyselyssä oli seitsemän motivaatioon liittyvää väittämää ja kaksi avointa kysymystä. Kysymykset yksi ja kolme mittasivat viihtymistä tunnilla. Niissä kysyttiin oliko tunnilla hauskaa ja viihtykö saman kaltaisilla tunneilla yleisesti. Kysymykset kaksi ja neljä

liittyivät motivaatioon aihetta tai tehtäviä kohtaan. Nämä kaksi kysymystä selvittivät olivatko tutkimukseen osallistujat tehneet mielellään tunnin tehtäviä ja oliko aihe ollut kiinnostava. Viimeiset kolme, eli kysymykset numero viisi, kuusi ja seitsemän liittyivät omaan oppimiseen ja osaamiseen. Ne selvittivät sitä kokiko vastaaja oppineensa tunnilla jotain uutta, osaako hän tunnilla käsitellyt aiheet ja kokeeko hän oppivansa samankaltaisilla tunneilla.

Strukturoitujen kysymysten lisäksi motivaatiokyselyssä oli kaksi avointa kysymystä, joissa kysyttiin mikä tunnissa oli hauskaa ja mikä tylsää. Nämä avoimet kysymykset lisättiin kyselylomakkeeseen, että niistä voisi hakea selityksiä, jos tutkimuksessa ilmenisi jotain arvaamatonta. Avoimista vastauksista muodostettiin yhteisiä teemoja, jotka jaoteltiin pääryhmien alle: seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin plussat ja miinukset ja perinteisen opetuksen plussat ja miinukset. Teemoittelu tehtiin kirjoittamalla jokaisessa vastauksessa mainitut tekijät ylös ja muodostamalla samoista tai saman kaltaisista mainituista tekijöistä yhteisiä ryhmiä. Useimmin mainitut tekijät muodostettiin omiksi ryhmiksi ja loput vastaukset laitettiin ryhmään ”muu”. Jokaisessa ryhmässä oli teemoittelun jälkeen viisi ryhmää. Ryhmiä avataan enemmän tulososassa.

2.4 Action Track -sovellus

Action Track on sovelluspohja, joka hyödyntää paikkatietoja. Sovelluksen käyttämiseen tarvitsee lisenssin, joka sisältää käyttäjätunnukset web-editoriin, jossa voi luoda ratoja kartalle. Action track -mobiilisovellus on ilmainen ja ladattavissa tablettitietokoneille ja puhelimiin. Tehtävälustoille pääsee kirjautumaan web-editorissa määritellyllä salasanalla. Sovellus mahdollistaa tehtäväratojen tekemisen. Tehtävissä voi käyttää kuvia, tekstiä, ääntä, monivalintoja, valokuvausta ja videoita. Tehtävät voi pisteyttää halutulla tavalla. Web-editorin avulla opettaja näkee reaaliajassa ryhmien edistymisen kartalla ja tehtävissä, sekä voi olla heihin yhteydessä. Sovellus lupaa tuoda iloa oppimiseen ja vaihtelua koulupäiviin, motivoida, kehittää ryhmätyötaitoja, tukea kokonaisvaltaista oppimista ja helpottaa eriyttämistä. Sovelluksella on seikkailu- ja elämyspedagogiikan kanssa samankaltaisia tavoitteita, siksi sovelluksen avulla voi toteuttaa menetelmää.

Tutkimuksen substantiivi-numeraali Action track -tehtäväradassa oli neljä tehtävää. Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä käytiin teoriaa ja kaksi jälkimmäistä tehtävää oli soveltavampia. Rata alkoi numeraalitehtävällä. Tehtävän alussa oli teorian tietoa numeraaleista. Tämä piti lukea tablettitietokoneen tai puhelimen näytöltä ääneen. Tehtävässä piti tunnistaa numeraalit sanalistasta. Seuraavaksi oli substantiivien teoria, jota seurasi pantomiimi tehtävä. Tehtävässä oli kolme saman tyylistä sanaa, josta piti valita substantiivi ja näyttää se muille. Sitten radalla tuli tehtävä, jossa oli satu. Sadusta piti poimia kaikki substantiivit ja numeraalit. Radan päätti peilitehtävä. Yksi ryhmässä valikoitui peiliksi ja sai valmiin sanalistan Action track -sovelluksesta lueteltavaksi. Muiden pelaajien tehtävänä oli substantiivi tai numeraali sanan kuullessaan liikkua määrättyllä tavalla peiliä kohti.

Adjektiivi-pronominin -tehtäviä oli radalla myös neljä. Ne olivat saman kaltaisia kuin substantiivi-numeraalienkin tehtävät ja myös niistä kaksi ensimmäistä olivat teoriapainotteisia tehtäviä ja jälkimmäiset kaksi sovelsivat opetettua teoriaa. Radan aloitti pantomiimitehtävä, joka oli toteutettu samalla tavalla kuin toisellakin radalla. Pronominit käytiin teorian jälkeen läpi pronominiräpillä. Tehtävässä oppilaiden tuli keksiä yhdessä räppi pronomineista ja videoida valmis tuotos. Soveltavat tehtävät oli satu ja peili, jotka toimivat toisen radan kaltaisesti eri nomineilla vain.

2.5 Aineiston analysointi

Motivaatiokyselyn aineisto sekä perinteisen että seikkailullisen tunnin osalta näyttäytyi frekvenssitaulukossa siten, että se ei olisi normaalisti jakautunut. Tämä havainto testattiin sekä Kolmorov-Smirnovin että Shapiro-Wilkin normaaliustestein. Molemmat testit osoittivat, että aineisto ei noudattanut normaalijakaumaa.

Olisi ollut mahdollista tarkastella motivaatiokyselyjen tuloksia myös aiheiden näkökulmasta, mutta se todettiin tutkimuksen kannalta tarpeettomaksi. Motivaatiokyselyn tulokset järjestettiin siten, että yhdistettiin kaikki seikkailu- ja elämyspedagogiikan vastaukset keskenään sekä kaikki luokahuoneopetuksen vastaukset keskenään, vaikka osa oli tehty adjektiivi-pronominin tunnin ja osa substantiivi-numeraalin tunnin jälkeen. Kysymykset koskivat kuitenkin

opetusmenetelmää tai aiheen oppimista menetelmän kautta ei niinkään itse aihetta. Näistä yhdistelmistä koostuneista datasta tarkistettiin jokaisen väittämän keskiarvo ja verrattiin niitä menetelmien kesken toisiinsa. Ne olivat tutkimuskysymysten motivaatio-osan kannalta tärkeintä tietoa. Samalla tyylillä toteutettiin myös oppimistulosten tarkastelu.

Motivaatiomittarin reliabiliteettiä eli luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfan avulla. Sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikan että luokkahuoneopetuksen motivaatiomittarin Cronbachin alfa arvot olivat hyvät koko mittarin osalta ja kaikissa kysymyksissä ($p > 0,600$). Vaikka mittari oli molemmissa opetusmenetelmissä sama, ei ollut mielekäästä tarkastaa alfaa molemmista mittareista yhtä aikaa, koska se olisi vääristänyt arvoa samojen kysymysten toistuessa. Perinteisen luokkahuoneopetuksen motivaatiokyselyn Cronbachin alfa-arvo oli 0,867 ja seikkailu- ja elämyspedagogiikan motivaatiokyselyn Cronbachin alfa-arvo oli 0,806. Mittaria käytettiin molemmissa analyyseissä kokonaisina, vaikka molemmissa kyselyissä ilmeni, että väittämien viisi ja kuusi poistaminen nostaisi alfaa hiukan. Ero oli kuitenkin niin pieni, ettei sen poistaminen olisi vaikuttanut alfaan edes tilastollisesti. Mittari oli siis luotu onnistuneesti ja se mittasi kokonaisuudessaan samaa asiaa. Motivaatiokyselyn toisessa osassa oppilaat vastasivat kahteen avoimeen kysymykseen. Kyselyä käytettiin tutkimuksessa laadullisena lisäaineistona kuvaamaan menetelmän mielisuuteen tai epämielisuuteen liittyviä tekijöitä, joten mittarin reliabiliteettiä ei näiden kysymysten kohdalta tutkittu tilastollisilla menetelmillä.

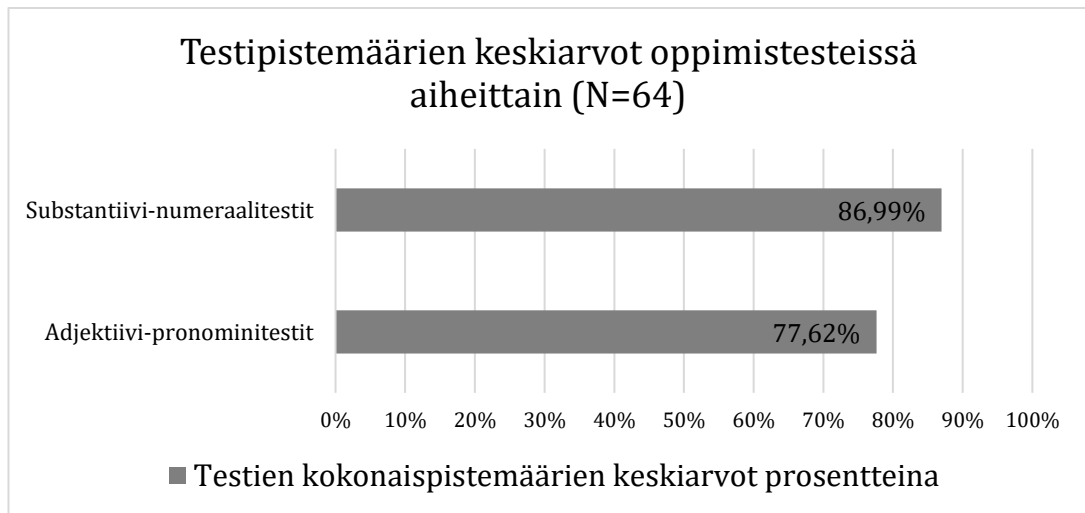
3 TULOKSET

3.1 Oppimistulokset

Oppimistulokset ja menetelmät on avattu tässä kappaleessa sekä tuntien aiheiden, että menetelmän mukaan. Vaikka samat arvot toistuvat eri järjestyksessä molemmissa, oli tärkeää tarkastella aineistoa kummastakin näkökulmasta. Aiheiden vaikutukset oppimistuloksiin ja menetelmiin, eivät kuulu tutkimuskysymyksiin, mutta oli tärkeää avata niiden vaikutusta, jotta voitaisiin varmistua oppimistestimittarien onnistumisesta ja siitä, miten aiheet vaikuttivat motivaatioon.

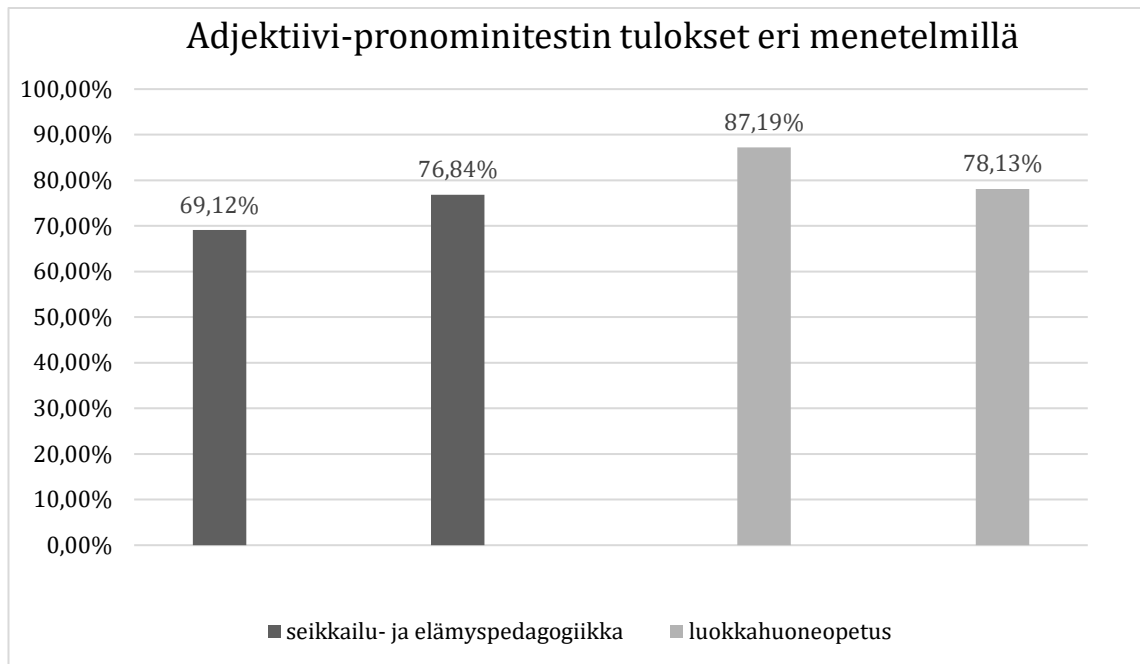
3.1.1 Oppimistulokset aiheittain

Kaikkien neljän luokan keskiarvona adjektiivipronominitestissä oli 77,62% ja substantiivinumeraalitestissä 86,99% (kuvio 1). Näihin on laskettu keskiarvot huolimatta siitä kummalla menetelmällä asiat on opeteltu. Eli substantiivinumeraalitestin on mennyt yleisesti jonkin verran paremmin kuin adjektiivipronominitesti opetusmenetelmästä riippumatta. Testien keskiarvoille suoritettiin parittaisten otosten T-testi. Adjektiivipronominitestin keskiarvo 77,62 (keskihajonta = 19,92, n = 64) osoittautui pienemmäksi kuin substantiivinumeraalitestin keskiarvo 86,99 (keskihajonta = 13,66, n = 64). T-testillä ero osoittautui tilastollisesti merkitseväksi: $t(63) = 3,757$, $p < 0,010$, 2-suuntainen. Tarkka p-arvo oli ,006.



Kuvio 1. Oppimistulostestien aihekohtaiset keskiarvot.

Adjektiivipronominitestin keskiarvot seikkailu- ja elämypedagogisella menetelmällä opiskeltuna olivat yhdellä ryhmällä 69,12% ja toisella 76,84% ja testin keskiarvot perinteisellä opetusmenetelmällä olivat 87,19% ja 78,13% (kuvio 2). Luokat pärjäsivät siis keskimääräisesti paremmin perinteisen luokahuoneopetustunnin jälkeisessä testissä. Taulukossa 4 on esitetty tutkimuksen minimi, maksimi, keskiarvo ja keskihajonta adjektiivipronominitestin osalta. Heikoin saavutettu tulos testistä oli 22,5% kokonaispistemäärästä. Enimmillään testissä saavutettiin täydet pisteet eli 100% pisteistä. Kuten aiemmin mainittiin, koko adjektiivipronominitestin keskiarvo oli 77,62%. Keskihajonta testillä oli 19,92.

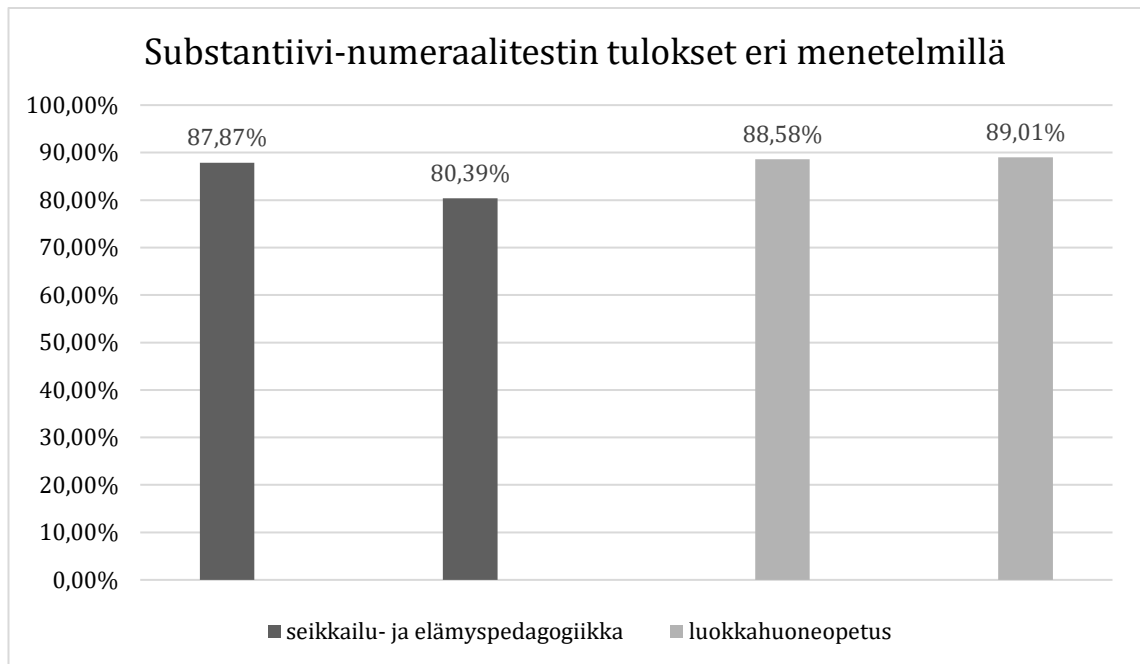


Kuvio 2. Adjektiivi-pronominitestin eri luokkien tulokset eri menetelmin suoritettuna.

Taulukko 2. Osaamistestin tunnuslukuja aiheittain.

Aihe	N	Min	Max	keskiarvo	keskihajonta
Adjektiivit & pronominit	64	22,5%	100%	77,62%	19,92
Substantiivit & numeraalit	64	30%	100%	86,99%	13,66

Substantiivi-pronominitestin keskiarvot seikkailu- ja elämyspedagogisella menetelmällä opiskeltuna olivat 87,87% ja 80,39%. Substantiivi-pronominitestin keskiarvot perinteisellä opetusmenetelmällä olivat 88,58% ja 89,01% (kuvio 3). Kuten adjektiivi-pronominitesteissä myös substantiivi-numeraalitestissä pärjättiin paremmin perinteisen luokkahuoneopetustunnin jälkeen. Edellä mainitussa taulukossa 2 näkyy myös substantiivi ja numeraali oppimistulostestin arvot. Pienin saavutettu prosenttimäärä pisteistä oli 30,9%. Adjektiivi-pronominitestin kaltaisesta myös tämän kokeen korkein saavutettu prosenttimäärä pisteistä oli 100%. Testin keskiarvo oli 86,99% ja keskihajonta oli 13,66. Adjektiivi-pronominitestin keskiarvo oli matalampi, minimi arvo pienempi ja keskihajonta suurempi kuin substantiivi ja numeraali testissä.



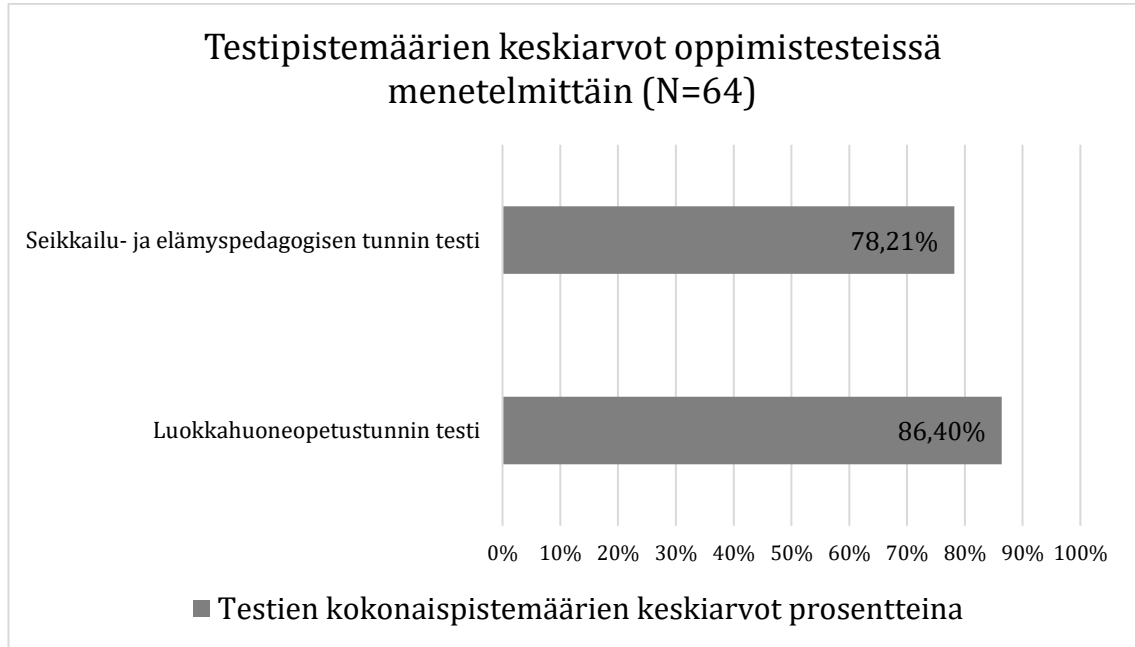
Kuvio 3. Substantiivi-numeraalitestin luokkakohtaiset tulokset eri menetelmin suoritettuna.

Tehtävien pisteille tehtiin varianssianalyysi niin, että ryhmittelevänä muuttujana olivat luokat ja riippuvana muuttujana substantiivi-numeraali- tai adjektiivi-pronominitestin tulokset. Varianssianalyysin ohessa suoritettiin Levenen –testi. Sen p-arvoiksi saatiin 0,156 (substantiivi-numeraali) ja 0,146 (adjektiivi-pronomini) ja näin ollen varianssit voidaan olettaa yhtä suuriksi. Substantiivi-numeraalitestille saatiin yksisuuntaisessa varianssianalyysissä p-arvoksi 0,325. Adjektiivi-pronominitestille p-arvoksi saatiin 0,074. Tästä voidaan siis päätellä, että luokkien saamilla oppimistestikeskiarvoilla ei ole tilastollisesti merkittäviä eroa kummankaan aiheen testissä.

3.1.2 Oppimistulokset menetelmittäin

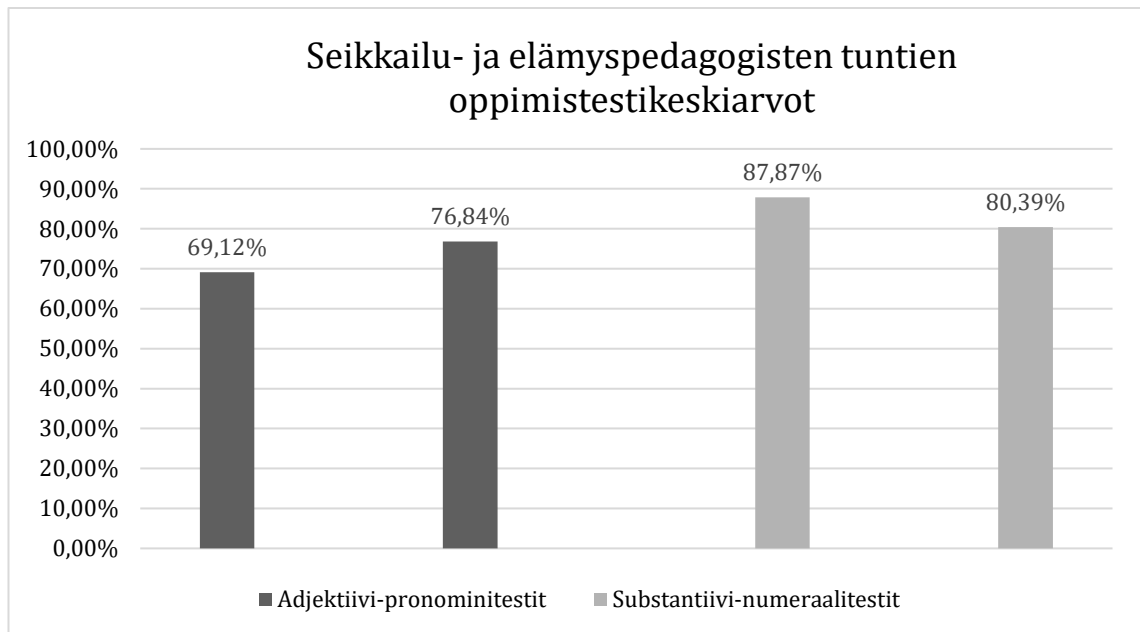
Kun oppimistuloksia tarkastellaan opetusmenetelmittäin, tuli seikkailu- ja elämyspedagogisten tuntien jälkeen suoritettujen oppimistestien kaikkien luokkien keskiarvoksi 78,21% (kuvio 4). Keskiarvot on laskettu ainoastaan opetusmenetelmän perusteella, ottamatta huomioon tunneilla opetettuja aiheita. Luokkahuoneopetus sai tässä tarkastelussa keskiarvokseen 86,40%. Luokkahuoneopetustunnin jälkeen testeistä saatiin hiukan parempia tuloksia. Testien keskiarvoille tehtiin parittaisten otosten T-testi. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan tunnin jälkeisen testin keskiarvo 78,21 (keskihajonta = 20,70, n = 64) osoittautui pienemmäksi kuin substantiivi-

numeraalitestin keskiarvo 86,40 (keskihajonta = 12,87, n = 64). T-testillä ero osoittautui tilastollisesti merkitseväksi: $t(63) = 3,196$, $p < 0,010$, 2-suuntainen. Tarkka p-arvo oli ,008.



Kuvio 4. Oppimistulostestien menetelmäkohtaiset keskiarvot.

Seikkailu- ja elämyspedagogisella menetelmällä tehtiin kummankin aiheparin testejä kaksi kappaletta. Adjektiivipronominitestin keskiarvot seikkailu- ja elämyspedagogisella menetelmällä opiskeltuna olivat yhdellä ryhmällä 69,12% ja toisella 76,84%. Substantiivinumeraalitestin keskiarvot seikkailu- ja elämyspedagogisella menetelmällä opiskeltuna olivat 87,87% ja 80,39% (kuvio 5). Voidaan siis todeta, että substantiivinumeraalitestissä menestytettiin keskimääräisesti paremmin kuin adjektiivipronominitestissä.



Kuvio 5. Substantiivinumeraalitestin luokkakohtaiset tulokset eri menetelmin suoritettuna.

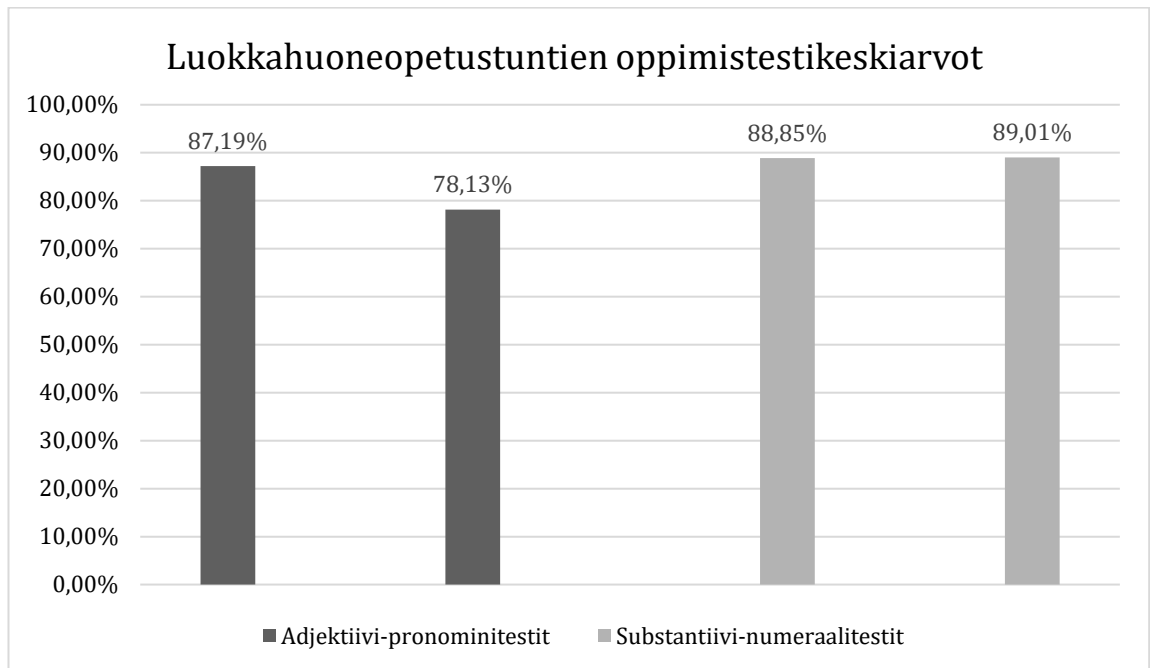
Kuten aihekohtaisissa tuloksissa, taulukossa 3 on esitetty tutkimuksen minimi, maksimi, keskiarvo ja keskihajonta myös seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja perinteisen luokahuoneopetuksen osalta. Heikoin saavutettu tulos elämyspedagogisen oppituntin jälkeen oppimistuloksia mittaavasta testistä oli 22,50 kokonaispistemäärästä. Enimmillään testissä saavutettiin täydet pisteet eli 100% pisteistä. Kuten aiemmin mainittiin, kaikkien seikkailu- ja elämyspedagogisten testien keskiarvo oli 78,21 %. Keskihajonta testillä oli 20,70.

Taulukko 3. Osaamistestin tunnuslukuja menetelmittäin.

Menetelmä	N	Min	Max	keskiarvo	keskihajonta
Seikkailu- ja elämyspedagogiikka	64	22,5%	100%	78,21%	20,70
Luokahuoneopetus	64	30%	100%	86,40%	12,87

Perinteisen luokahuoneopetuksen jälkeen tehtyjen testien keskiarvo oli 86,99% (kuvio 6). Luokkien, jotka toistivat adjektiivipronominitestin perinteisellä opetusmenetelmällä, keskiarvot olivat 87,19% ja 78,13%. Kahdella muulla luokalla substantiivipronominitestin keskiarvot perinteisellä opetusmenetelmällä olivat 88,58%

ja 89,01%. Kuten seikkailullisten tuntien jälkeen tehdyissä testeissä, myös perinteistenkin jälkeen pärjättiin paremmin substantiivi-pronominitesteissä.



Kuvio 6. Substantiivinumeraalitestin luokkakohtaiset tulokset eri menetelmin suoritettuna.

Aiemmin mainitusta taulukosta 3 näkyy myös, että perinteisellä opetusmallilla saavutettu pienin prosenttimäärä pisteistä oli 30%. Seikkailu- ja elämyspedagogisten testien kaltaisesti myös tämän kokeen korkein saavutettu prosenttimäärä pisteistä oli 100%. Testin keskiarvo oli 86,40 ja keskihajonta 12,87. Seikkailu- ja elämyspedagogisella menetelmällä saavutettu keskiarvo oli siis matalampi, minimi arvo pienempi ja keskihajonta suurempi kuin luokkahuoneopetuksella saavutetuissa tuloksissa.

Oppimistestien luokkien välisten keskiarvoerojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin edellisen aiheittaisten erojen testaamisen kaltaisesti yksisuuntaisella varianssianalyysillä.. Ryhmitteleväksi muuttajaksi valittiin tässäkin luokat ja riippuvaksi muuttujaksi seikkailu- ja elämyspedagogiikkatunnin tai luokkahuoneopetustunnin testien tulokset. Menetelmien oppimistestien keskiarvoille tehty Leneven-testi antoi seikkailu- ja elämyspedagogisten tuntien jälkeen toistetuille testeille p-arvon ,281 ja luokkahuoneopetustunnin jälkeisille p-arvon ,536. Voidaan siis

sanoa, että varianssit ovat yhtä suuret. Yksisuuntainen varianssianalyysi antoi seikkailullisen menetelmän p-arvoksi ,069 ja perinteisen menetelmän p-arvoksi ,095. Kuten aiheittain käsiteltyjen tulosten, myös näiden p-arvojen perusteella voidaan sanoa, ettei luokkien oppimistestikeskiarvojen välillä ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja kummankaan menetelmän tuloksista.

Taulukko 4 Luokkien oppimistestimenestyskeskiarvot prosentteina menetelmiin jaoteltuina.

Luokka	Luokkahuoneopetustunnin testi	Seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin testi
Luokka 1	87,19 %	87,87 %
Luokka 2	88,58 %	69,12 %
Luokka 3	89,01 %	76,84 %
Luokka 4	78,13 %	80,39 %

Lopuksi taulukossa 4 esitellään testeistä saadut luokkakohtaiset keskiarvot. Taulukosta näkyy seikkailu- ja elämyspedagogiikan sekä perinteisen opetusmenetelmän vertailu. Kahdella luokalla oppimistuloksia mittaavan testin keskiarvo oli korkeampi perinteisen ja kahdella seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen.

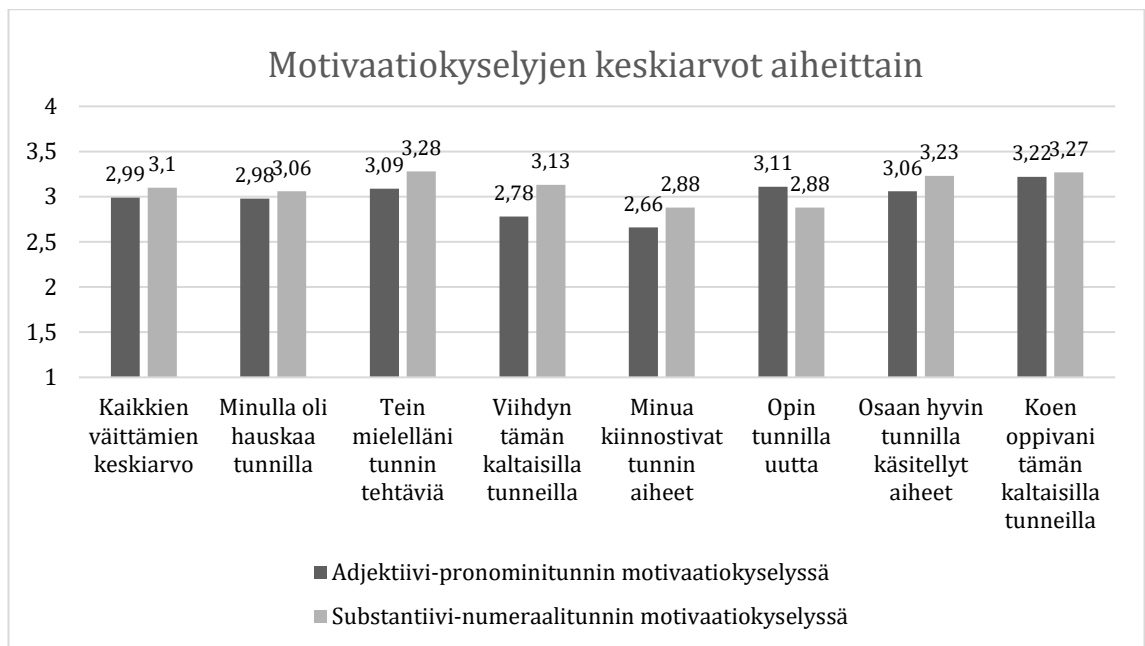
3.2 Motivoituneisuus

Motivaatiomittarista saadut tulokset on avattu tässä kappaleessa sekä tuntien aiheiden, että menetelmän mukaan. Vaikka samat arvot toistuvat eri järjestyksessä molemmissa, oli tärkeää tarkastella aineistoa kummastakin näkökulmasta. Aiheiden vaikutukset motivaatioon, eivät kuulu tutkimuskysymyksiin, mutta oli tärkeää avata niiden vaikutusta, jotta voitaisiin varmistua oppimistestimittarien onnistumisesta ja siitä, miten aiheet vaikuttivat motivaatioon.

3.2.1 Motivoituneisuus aiheittain

Kaikkien neljän luokan aihekohtainen motivaatiokeskiarvo, joka muodostui seitsemän motivaatiöväittämän keskiarvosta, oli adjektiivipronominin jälkeen 2,99 ja

substantiivi-numeraalitunnin jälkeen 3,10. Kuviossa 8 näkyy, että yleinen motivaation keskiarvo oli tutkimusjoukolla melko korkea aiheesta riippumatta. Keskiarvo oli joka kysymyksessä lähellä kolmea tai yli kolmen neliportaisella Likert-asteikolla. Substantiivi-numeraalitestin jälkeen tehdyt motivaatiotestit saivat kaikissa paitsi yhdessä suuremman keskiarvon.



Kuvio 7. Oppimistulostestien luokkakohtaiset keskiarvoprosentit aiheittain

Aiheittain jaotelluiden motivaatiokyselyiden kaikkien väittämien tuloksista muodostetuille keskiarvoille tehtiin Wilcoxon merkittyjen sijalukujen testi. Testillä keskiarvojen erojen p-arvoksi saatiin ,097 ($>,050$), joten nolla hypoteesi jäi voimaan. Voidaan siis todeta, ettei aihekohtaisten motivaatiokyselyjen keskiarvojen välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Keskiarvon 2,99 saanut adjektiivipronominitunnin motivaatiokyselyn minimi oli 1 (taulukko 5) ja korkein saatu keskiarvo 3,86. Kyselyn keskihajonta oli 0,58. Luokista kaksi teki tämän kyselyn seikkailu- ja elämys pedagogisen tunnin jälkeen ja saivat saman keskiarvon 3,14. Kaksi muuta teki adjektiivipronominitunnin motivaatiokyselyn perinteisen luokahuoneopetustunnin jälkeen saaden keskiarvokseen 2,68 ja 2,88.

Taulukko 5. Motivaatiokyselyiden tunnuslukuja aiheittain.

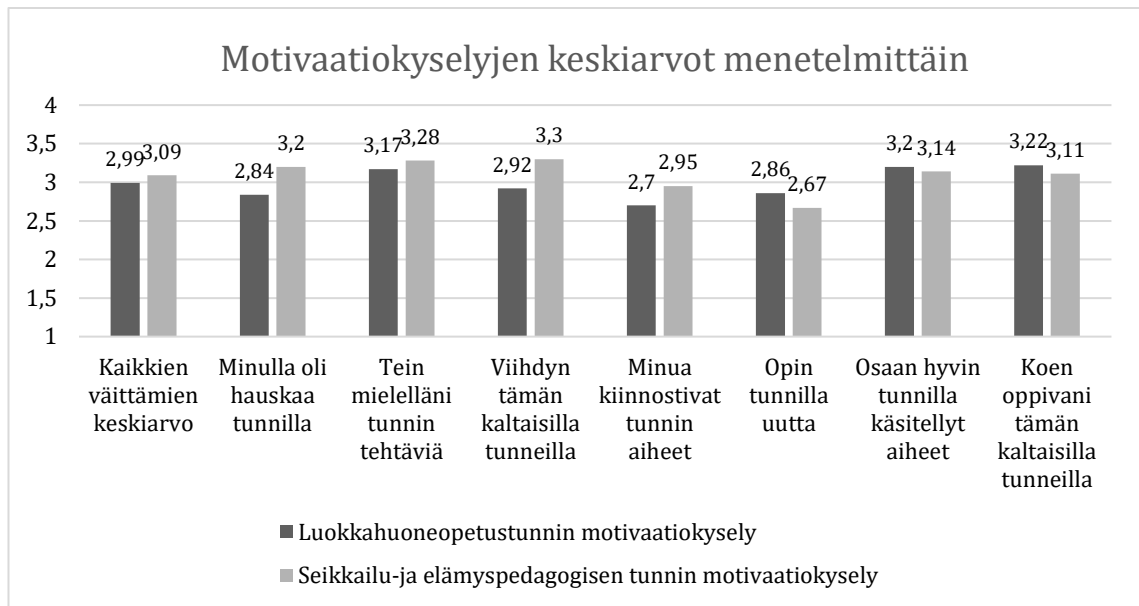
Aihe	N	Min	Max	keskiarvo	keskihajonta
Adjektiivit & pronominit	64	1	3,86	2,99	0,58
Substantiivit & numeraalit	64	1,43	4	3,10	0,57

Substantiivi-numeraalitunnin motivaatiokyselyn keskiarvo oli 3,10 ja siinä keskihajonta 0,57. Tässä kyselyssä matalin saatu keskiarvo oli 1,43 ja korkein 4 (taulukko 5). Kaksi ryhmää teki tämän kyselyn seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen saaden keskiarvoikseen 2,90 ja 3,20. Luokkahuoneopetustunnin jälkeen tehtyjen kyselyiden keskiarvoksi kahdelle muulle luokalle tuli 3,00 ja 3,30.

Luokkien eroavaisuuksia kyselyiden aiheittaisissa kokonaiskeskiarvoissa testattiin Kruskal-Wallis -testillä. Ryhmämuuttujana testissä oli luokka. Siinä adjektiivi-pronominitesti sai p-arvoksi ,058 ja substantiivi-numeraalitesti p-arvoksi ,0312. Luokkien välillä ei siis ole tilastollisesti merkitseviä eroja ja nollahypoteesi jää voimaan.

3.2.2 Motivoituneisuus menetelmittäin

Menetelmäkohtainen motivoituneisuus kaikkien luokkien kesken oli seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen 3,09 ja perinteisen luokkahuoneopetustunnin jälkeen 2,99. Kuviossa 8 kaikkien väittämien keskiarvojen lisäksi näkyy myös jokainen väittämä eriteltynä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka saavutti korkeamman viidessä ensimmäisessä väittämässä ja perinteinen luokkahuoneopetus saavutti korkeammat keskiarvot kolmessa viimeisessä väittämässä. Erot ovat melko pieniä ja kaikissa kohdissa on päästy asteikon keskikohdan yli.



Kuvio 8. Oppimistulostestien luokkakohtaiset keskiarvoprosentit menetelmittään

Menetelmittään jaotelluiden motivaatiokyselyiden kaikkien väittämien tuloksista muodostetuille keskiarvoille tehtiin Wilcoxon merkittyjen sijalukujen testi. Testillä keskiarvojen erojen p-arvoksi saatiin ,224 (>,050), joten nollahypoteesi jäi voimaan. Voidaan siis todeta, ettei menetelmäkohtaisten motivaatiokyselyjen keskiarvojen välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Keskiarvon 3,09 saanut seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin motivaatiokyselyn minimi oli 1 (taulukko 6) ja korkein saatu keskiarvo 3,86. Kyselyn keskihajonta oli 0,53. Luokista kaksi teki tämän kyselyn seikkailullisen substantiivi-numeraalitunnin jälkeen ja saivat saman keskiarvon 3,14 ja 3,20. Kaksi muuta teki motivaatiokyselyn seikkailullisen adjektiivi-pronominin tunnin jälkeen saaden keskiarvokseen 3,14 ja 2,90.

Taulukko 6. Motivaatiokyselyiden tunnuslukuja menetelmittään.

Aihe	N	Min	Max	keskiarvo	keskihajonta
Seikkailu- ja elämyspedagogiikka	64	1,71	3,86	3,09	0,53
Luokahuoneopetus	64	1	4	2,99	0,61

Luokkahuoneopetustunnin motivaatiokyselyn keskiarvo oli 2,99 ja siinä keskihajonta 0,61. Siinä kyselyssä matalin saatu keskiarvo on 1 ja korkein 4 (taulukko 6). Kaksi ryhmää teki tämän kyselyn substantiivi-numeraalitunnin jälkeen ja he saivat keskiarvoikseen 3,00 ja 3,30. Luokkahuoneopetuksessa adjektiivi-pronominitunnin jälkeen tehtyjen kyselyiden keskiarvoksi kahdelle muulle luokalle tuli 2,88 ja 2,69.

Luokkien eroavaisuuksia kyselyiden menetelmällisissä kokonaiskeskiarvoissa testattiin myös Kruskal-Wallis -testillä. Siinä seikkailu- ja elämyspedagogisten tuntien jälkeen tehdyt kyselyt saivat p-arvokseen 0,703. Siinä nollahypoteesi jäi voimaan ja voidaan todeta, että luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Luokkahuoneopetuksen motivaatiokyselyiden keskiarvot saivat puolestaan p-arvoksi 0,020 (<0,050), joten tässä nollahypoteesi hylätään ja todetaan luokkien välillä olevan tilastollisesti merkitseviä eroja.

Keskiarvoja vertailtiin vielä tarkemmin pareittain, kun tarkasteltiin luokkien välisiä luokkahuoneopetuksen jälkeen tehtyjen motivaatiokyselyiden keskiarvoeroja. Lukuun ottamatta yhtä yhdistelmää, olivat kaikki yhdistelmät ei-tilastollisesti merkitseviä. Ainoa tilastollisesti merkitsevä yhdistelmä sai p-arvokseen vertailussa ,0130. Ero oli siis tilastollisesti merkitsevä ja ilmeni luokilla, joista toinen oli opiskellut ensin substantiivit ja numeraalit seikkailullisesti ja sen jälkeen adjektiivit ja pronominit perinteisellä opetuksella. Toinen luokka oli ensin opiskellut substantiivit ja numeraalit perinteisellä opetuksella ja sen jälkeen adjektiivit ja pronominit seikkailullisesti.

3.2.3 Motivoituneisuus avoimissa kysymyksissä

Avoimissa kysymyksissä kysyttiin mitä kivaa ja mitä tylsää menetelmässä on. Seikkailu- ja elämyspedagogisen oppitunnin hyväksi puoleksi mainittiin muun muassa pihalla oleminen, ryhmätyö, toiminnalliset tehtävät ja Action track sovellus. Yleisimmin mainitut huonot puolet seikkailu- ja elämyspedagogiikalle olivat ongelmat tekniikan kanssa, sää, tehtävät ja ”ei mikään”. Avoimessa kysymyksessä yleisimmin mainitut perinteisen opetusmenetelmän hyvät puolet olivat tehtävien tekeminen, itsenäisyys, sisällä olo ja oppiminen. Perinteisen opetusmenetelmän huonoksi puoliksi mainittiin muun muassa kirjoittaminen, tehtävät, istuminen ja ”ei mikään”.

3.3 Motivaation yhteys oppimistuloksiin

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, onko motivaation ja oppimistulosten välillä yhteyttä. Motivaation ja oppimistulosten yhteyttä tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Niitä tarkasteltiin ainoastaan opetusmenetelmien näkökulmasta. Seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jokaisen oppilaan oma motivaatio ja saman tunnin oppimistulokset ja saivat testissä p-arvoksi ,0,87 ja korrelaatiokertoimeksi 0,494 ($r=0,494$; $n=64$; 2-suuntaisen testin p -arvo= $,087$). Tästä voidaan päätellä, että motivaatio korreloi oppimistuloksien kanssa positiivisesti, mutta ei tilastollisesti merkitsevästi.

Myös luokahuoneopetuksellisen tunnin motivaation ja oppimistulosten korrelaatio tarkastettiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Luokahuoneopetustunti sai p-arvokseen ,000 ja korrelaatiokertoimeksi 0,248 ($r=0,248$; $n=64$; 2-suuntaisen testin p -arvo= $,000$.) Tästä voidaan päätellä, että luokahuoneopetuksen ja motivaatioon välillä on tilastollisesti merkittävä positiivinen yhteys.

Kuvio 9 havainnollistaa oppilaiden jakautumista kolmeen erilaiseen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä sai seikkailullisen tunnin oppimistestistä ja seikkailullisen tunnin motivaatiokyselystä paremmat tulokset kuin verrokeista perinteisessä menetelmässä. Toinen ryhmä pärjäsi sekä luokahuoneopetustunnin oppimistestissä sekä motivaatiokyselyssä paremmin kuin seikkailullisissa verrokeissaan. Kolmas ryhmä edustaa oppilaita, jotka seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin paremmasta motivaatiosta huolimatta pärjäsivät paremmin kuitenkin perinteisessä oppimistestissä tai päin vastoin. Kuvio 9 havainnollistaa hyvin, ettei motivaatio tietyn menetelmän tunnilla vaikuttanut kyseisen tunnin oppimistestissä pärjäämiseen.



Kuvio 9. Motivaation ja oppimistulosten yhteyden havainnollistus

Oppilaista 20,3% tunsivat itsensä motivoituneemmaksi luokkahuoneopetuksen tunnilla ja pärjäsivät myös tämän menetelmän jälkeen tehdyssä oppimistestissä paremmin. Oppilaista 25% tunsivat itsensä motivoituneemmaksi seikkailu- ja elämyspedagogisella tunnilla, saaden myös sen oppimistestistä paremman tuloksen. Loput 54,7% oppilaista saivat huonommat pisteet siitä kokeesta, joka tehtiin sen tunnin jälkeen, jossa he olivat olleet motivoituneempia.

3.4 Sukupuolet ja niiden erot oppimistuloksissa ja motivaatiossa

Tämä ei vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta näkökulma koettiin kuitenkin mielenkiintoiseksi. Tyttöjen ja poikien motivaatiota tarkasteltiin laskemalla molempien keskiarvot motivaatiokyselyistä menetelmittain. Tytöt saivat seikkailu- ja elämyspedagogiikan tunnin motivaatio keskiarvoksi 3,08 ja pojat 3,10. Perinteisen luokkahuoneopetustunnin motivaatio keskiarvoksi tytöt saivat 3,06 ja pojat 2,91. Sukupuolen merkitystä motivaatioon testattiin myös Kruskal-Wallis -testillä. Seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin p-arvoksi tuli 0,909 ja perinteisen tunnin 0,263. Sukupuolilla ei ollut siis tilastollisesti merkitseviä eroja motivaatiossa.

Samalla tavalla tutkittiin myös sukupuolten eroja oppimistuloksissa. Tytöt saivat adjektiivipronominin tunnin oppimistestistä keskiarvokseen 84,22 ja substantiivinumeraalitestistä 89,57. Menetelmällisesti tarkasteltuna he saivat seikkailullisen tunnin

oppimistestistä keskiarvokseen 84,98 ja perinteisen tunnin keskiarvokseen 88,80. Pojat saivat vastaavasti adjektiivipronominin oppimistestistä keskiarvokseen 71,02 ja substantiivinumeraalitunnin keskiarvoksi 84,42. Seikkailullisesta tunnista pojat saivat keskiarvoksi 71,44 ja perinteisestä tunnista 83,99. Erot testattiin myös Kruskal-Wallis testillä ja kaikki erot olivat tilastollisesti merkitseviä niin, että pojat menestyivät oppimistesteissä huonommin kuin tytöt (p-arvo: adjektiivipronomini 0,060, substantiivinumeraali 0,270 seikkailullinen 0,011 ja perinteinen 0,370). Eroja tarkasteltiin myös pareittain vertailulla.

3.5 Johtopäätökset

Oppimistuloksissa oli eroa, kun niitä tarkasteltiin aihealueittain. Substantiivipronominitesti meni yleisesti ottaen paremmin, riippumatta siitä menetelmästä millä aihe oli opeteltu. Tämä voi johtua joko siitä, että substantiivipronominitesti koettiin helpommaksi tai substantiivit ja pronominit koetaan yleisesti helpommiksi nomineiksi kuin adjektiivit ja numeraalit. Tämä testien välinen menestysero ei kuitenkaan vaikuta tutkimuskysymykseen vastaamisessa, koska tutkimuksen tarkoituksena oli verrata seikkailu- ja elämyspedagogista menetelmää perinteiseen luokkahuoneopetukseen. Vaikka substantiivipronominitesti olisikin koettu helpommaksi, testi on tehty sekä seikkailu- ja elämyspedagogisen että perinteisen luokkahuoneopetuksen jälkeen. Kun menetelmiä verrataan toisiinsa, tuloksista puolet muodostuu adjektiivipronominitestin ja puolet substantiivinumeraalitestin keskiarvoista.

Karppinen (2005) tukee väitöskirjassaan ajatusta, että pienen riskin seikkailullista opetusta voidaan käyttää opetusmenetelmänä kouluissa. Menetelmän avulla voidaan huomioida sekä oppiainekohtaiset tietotavoitteet että perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (2014) asetetut laaja-alaiset tavoitteet. Perinteisen luokkahuoneopetuksen avulla voi olla haastavaa tukea esimerkiksi itsetuntoa ja minäkuvan kehitystä. (Karppinen 2005, 155.) Karppisen tutkimus oli vuoden kestävä toimintatutkimus, jolloin seikkailu- ja elämyspedagogiikan positiivisia vaikutuksia on helpompi selvittää ja tutkia kuin tämän tutkimuksen kaltaisessa päivän kestävässä tutkimuksessa. Tutkimuksissa on todettu, että opetussuunnitelman tavoitteet voidaan täyttää pedagogiikan avulla. Akateemisten tavoitteiden täyttymisen lisäksi, menetelmän

myönteiset vaikutukset näkyvät myös muulla kun tiedollisella puolella. Marttilan (2016) väitöskirjan tutkimuksessa opiskelijoiden kouluviihtyvyys parani ja heidän kyky toimia ryhmässä ja tehdä yhteistyötä kehittyi. Sosiaalisten taitojen harjoittelu ja harjaantuminen auttoivat myös myönteisesti kaverisuhteisiin ryhmässä. Lisäksi kunto kasvoi ja luonnossa oppiminen koettiin mielekkääksi tavaksi oppia. (Marttila 2016, 225.)

Kun verrattiin 6. -luokan oppimistestin keskiarvoja seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin ja perinteisen luokkahuoneopetustunnin välillä, menestyttiin perinteisen tunnin jälkeen tehdyissä oppimistesteissä paremmin. Luokkakohtaisessa tarkastelussa kaksi luokkaa menestyivät hieman paremmin seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen. Kahdella luokalla, joissa menestyttiin paremmin perinteisen oppitunnin jälkeen, ero seikkailu- ja elämyspedagogiikan testituloksiin oli isompi kuin toisinpäin menetelmävertailussa menestyneillä luokilla. Luokat, jotka olivat menestyneet seikkailu- ja elämyspedagogiikassa paremmin, olivat tehneet sen menetelmän jälkeen substantiivi-numeraalitestin. Tuloksiin saattoi siis vaikuttaa se, että tämä testi tai aihe koettiin helpommaksi. Tarkempi menetelmien vaikutelmaerojen tarkastelu vaatisi varmasti pitkäjänteisempää tutkimusta.

Siinä missä substantiivi-numeraalitestissä saavutettiin korkeampia keskiarvoja, myös aihe koettiin hieman motivoivammaksi. Ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta pientä yhteyttä oli keskiarvoissa havaittavissa siinä, että aihe, jonka osasi paremmin, koettiin myös motivoivammaksi. Oppilaat olivat yleisesti melko motivoituneita opiskeluun. Seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen motivaation keskiarvo oli hieman korkeampi. Kun motivaatiota tarkasteltiin kysymyskohtaisesti, oppimiseen liittyvät kysymykset saivat perinteisen luokkahuoneopetustunnin jälkeen suuremman motivaation keskiarvon.

Aiemmissä tutkimuksissa menetelmän on puhuttu vaikuttavan ennen kaikkea oppilaan sisäiseen motivaatioon. Toiminnasta haastaa sekä henkisellä että fyysisellä tasolla. Sisäisesti motivoituneet oppilaat haluavat kehittyä jatkuvasti, yrittävät parhaansa ja ovat periksi antamattomia. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla on mahdollisuus sitouttaa oppilaita oppimistilanteisiin ja kasvattaa motivaatiota. (Karppinen 2005, 160.)

Tutkimuksissa on tullut esiin, että sää asettaa omat haasteensa menetelmän käytölle. Oppilaille tulee olla oikeanlaiset varusteet, jotta ulkona liikkuminen olisi mahdollisimman motivoivaa ja mielekästä. Talvella kylmä ilma asettaa toiminnalle lisävaatimuksia. Sen pitää olla sellaista, että kaikki pysyvät lämpimänä. (Marttila 2016, 116.)

Tässä tutkimuksessa kysyttiin avoimissa kysymyksissä tutkittavilta mikä menetelmässä oli kivaa ja mikä tylsää. Sää oli yksi teema, joka vastauksista nousi vahvasti esille. Tähän tekijään saattoi vaikuttaa juuri tutkimuspäivään osunut lumipyry. Tutkimuksen seikkailu- ja elämyspedagoginen osio tehtiin hyödyntäen tablettitietokoneita ja oppilaiden puhelimia. Sää vaikutti myös siihen, että paikkatiedot eivät jatkuvasti päivittyneet ohjelmassa ja oppilaat pelkäsivät puhelimensa kastumista. Tästä huolimatta Action track –sovellus ja tehtävät ulkona koettiin mielekkäiksi. Myös ryhmätyö ja ulkona oleminen keräsivät kehuja.

Tutkimuksessa tarkkailtiin myös sitä, löytyykö motivaation ja oppimistulosten välillä yhteyttä. Menestyminen luokkahuoneopetuksessa korreloi luokkahuoneopetuksen motivaatioon. Muuten motivaatiolla ja oppimistuloksilla ei näyttänyt olevan tässä tutkimuksessa yhteyttä. Tulokset erosivat yleisestä käsityksestä. Vuosikymmenien ajan psykologit, kasvatustieteilijät ja erityispedagogiikan ammattilaiset ovat tutkineet motivaation ja oppimistulosten yhteyttä. Oppimiseen tähtäävät menetelmät on havaittu toimiviksi yleensä vain silloin, jos oppilaiden motivaatiotaso on hyvä. Motivaatio siis ohjaa niin opettamista, kuin oppimistakin. (Nurmi 2013, 548.)

Pojat ovat yleensä menestyneet tutkimuksissa tyttöjä heikommin esimerkiksi äidinkieliessä. Samoin oli tässä tutkimuksessa. Poikien keskiarvot jokaisella luokalla ja kummassakin menetelmässä olivat tyttöjä heikompia. Motivaatiomittaista saaduissa keskiarvoissa pojat olivat kuitenkin hieman motivoituneempia seikkailu- ja elämyspedagogiikassa kuin tytöt. Poikien ero motivoituneisuudessa kahden menetelmän välillä oli myös suurempi kuin tyttöillä. Tämän tutkimuksen motivaatiotulokset poikkesivat seikkailu- ja elämyspedagogiikan osalta valtavirtatuloksista. Tutkimuksissa poikien motivaatio on usein tyttöjä heikompi esimerkiksi äidinkielen oppiaineessa (Pöysä & Kupiainen 2018, 5).

4 Pohdinta

Tutkimuksessa tutkittiin seikkailu- ja elämyspedagogiikan motivoivuutta ja sillä saavutettuja oppimistuloksia. Näitä tuloksia verrattiin perinteisellä luokkahuoneopetuksella saatuihin motivaatio- ja oppimistuloksiin. Tutkimus pyrki löytämään eroja kahden erilaisen opetusmenetelmän välillä. Tutkimus halusi myös tarkastella saatujen tuloksien yhtäläisyyksiä siitä, onko hyvin oppimistestissä pärjännyt oppilas myös motivoitunut, eli korreloivatko motivaatio ja oppimistulokset keskenään.

Tämän hetken opetussuunnitelma antaa vapauksia toteuttaa opetusta erilaisilla opetusmenetelmillä. Monipuolinen menetelmien käyttö myös tukee erilaisia oppijoita. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka mahdollistaa akateemisten tavoitteiden lisäksi myös laaja-alaisen osaamisentaitojen harjoittelemisen. Toiminnallinen menetelmä vaikuttaa usein motivaatioon ja vireystilaan positiivisesti.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa on määritelty monella tavalla ja useasta näkökulmasta. Yksiselitteinen määritteleminen on haastavaa, mutta se ei ole välttämättä edes tarpeellista. Menetelmää voi käyttää perehtymättä sen moninaiseen käsitteistöön. Moni opettaja varmasti käyttääkin menetelmää tietämättä siitä sen enempää. Vaikka menetelmä koostuu sanoista seikkailu ja elämys, ei siihen menetelmään perustuvan pedagogiikan oletakaan aina olevan massiivista seikkailua. Koulumaailmaan soveltuvat pienemmän kynnyksen haasteet ja seikkailutehtävät. Usein opetuksen toiminnallistamiseksi ja elävöittämiseksi riittää tutun luokkahuoneympäristön vaihtaminen luontoon tai muuhun uuteen oppimisympäristöön.

4.1 Oppimistulokset

Tässä tutkimuksessa saavutetut oppimistulokset olivat korkeampia perinteisessä luokkahuoneopetuksessa. Tämä vaatisi laajempaa tutkimusta, että tuloksen voisi yleistää. Yhden tunnin mittainen uuden seikkailu- ja elämyspedagogisen menetelmän kokeilu sisälsi varmasti uutuudenviehätystä, mutta se myös lisäsi levottomuutta. Päivä oli tutkittaville normaalista koulupäivästä poikkeava. Tutkittaville oli myös ilmoitettu, että päivän aikana mitatut oppimistulokset eivät vaikuta heidän kouluarviointiinsa vaan

ovat pelkästään tutkimusmateriaalia. Tämä saattoi vapauttaa jännitystä, mutta myös lisätä keskittymisen herpaantumista.

Seikkailu- ja elämyspedagoginen tunti pidettiin ulkoilmassa ja tehtävät tehtiin ryhmissä. Osassa ryhmiä huomasi, että toiset suorittivat tehtäviä ja jotkut saattoivat tehdä jotain muuta. Tällaiseen pystyy kiinnittämään enemmän huomiota luokkahuoneympäristössä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka vaatisi varmasti totuttelua oppilaiden keskuudessa, jotta toimintamallit olisivat selviä. Myös oppilastuntemus parantaisi menetelmän käyttöä. Oman opettajan järjestämä toiminnallinen tunti on mahdollista suunnitella niin, että jokainen oppilaista pääsee käyttämään omia vahvuuksia. Silloin toiminta sitouttaa oppilaita tiukemmin menetelmään ja opittavaan asiaan. Tämä varmasti parantaa oppimistuloksia.

4.2 Motivaatio

Motivaatio oli hieman korkeampi seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen. Erot motivaatiossa olivat kuitenkin pieniä. Tutkimukseen osallistuneet olivat yleisesti melko motivoituneita aiheesta tai menetelmästä riippumatta. Kysymyskohtaisessa tarkastelussa oppimiseen liittyvät kysymykset saivat korkeamman keskiarvoin perinteisen luokkahuoneopetuksen jälkeen. Seikkailu- ja elämyspedagoginen menetelmä saatetaan kokea hauskana ja vaihtelevana koulutyöskentelynä, mutta perinteinen opettajajohtoinen opetustyyli saatetaan liittää vahvemmin oppimiseen. Toiminnallinen tyyli, jossa opettajan tehtävä on ohjata oppilaita oppimaan, saattaa oppilaista tuntua siltä, että sitä eivät ohjaa pedagogiset tavoitteet. Jos menetelmää käyttäisi säännöllisesti, saattaisi mielipide tästä muuttua.

Motivaatiotaso seikkailu- ja elämyspedagogiikan tuntia kohtaan oli yllättävän korkea ottaen huomioon, että sää oli huono, lunta satoi rankasti, osalla oppilailla ei ollut säänmukaisia varusteita ja lumisateen takia mobiililaitteita piti suojella kastumiselta. Sää nousi avoimissa kysymyksissä myös vahvasti esille oppitunnin tylsänä puolena. Motivaatio olisi voinut olla seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korkeampi, jos sää olisi ollut parempi. Se on kuitenkin seikka johon ei voi vaikuttaa, ja joka on läsnä menetelmän käyttämisessä. Olisikin kiinnostavaa tietää, että vaikuttaisiko seikkailu- ja

elämyspedagogiikan käyttäminen jatkuvana ja pitkäjänteisenä osana opetusta positiivisesti oppilaiden motivaatioon opintoja kohtaan.

4.3 Motivaation ja oppimistulosten yhteys

Menestymisellä ja hyvällä motivaatiolla luokkahuoneopetuksessa näytti olevan tulosten perusteella yhteys. Muuten yhteyksiä motivaation ja oppimistulosten välillä ei havaittu. Tämä saattaa johtua siitä, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka oli tutkittaville vieras ja uusi menetelmä. Lisäksi motivaatioon kyseisillä tunneilla vaikuttivat ulkoiset tekijät, kuten sää ja osalla teknologian tuomat ongelmat.

Sanaluokat ovat 6. -luokkalaisille aihe, jota on opiskeltu aiemminkin vuosiluokilla. Oppimistuloksiin ja motivaatioon aihetta kohtaan vaikuttavat varmasti myös oppilaiden pohjatieto ja aiemmat asenteet. Sanaluokat perustuvat sääntöihin ja ulkoa opetteluun. Tämä saattaa myös vaikuttaa oppimistilanteeseen ja siihen, mitä pystyy tunnilla omaksumaan.

4.4 Sukupuolierot

Pojat olivat aavistuksen motivoituneempia seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan kuin tytöt. Tyttöjen motivoituneisuus perinteisen oppitunnin ja seikkailu- ja elämyspedagogisen tunnin jälkeen oli hyvin lähellä toisiaan. Pojilla taas seikkailupedagogiikka koettiin selvemmin luokkahuoneopetusta motivoivammaksi kuin tyttöjen tuloksissa. Menetelmän vahvuuksista on ennenkin puhuttu sitä, että se huomioi erilaiset oppijat ja motivoi monenlaisia oppilaita. Olisiko seikkailu- ja elämyspedagogiikasta menetelmäksi, joka motivoisi myös yhä enemmän poikia äidinkielen oppiaineen pariin?

4.5 Luotettavuus

Tutkimuksen tutkimusasetelma oli loppuunsa hiottu. Kaikki luokat suorittivat tunnit ja testit eri järjestyksessä, joten tulokset ovat yleistettävissä kaikkiin opiskelujärjestyksiin.

Tutkimuksen maturiteetti pysyi tämän ansiosta korkealla, sillä kumpikaan menetelmä ei kärsinyt aina aamun ensimmäisen tai päivän viimeisen tunnin roolista. Toistuvasta testauksesta aiheutuva oppiminen ja sen validiteettia heikentävät vaikutukset olivat kontrollissa, sillä molemmat oppimismittarit olivat täysin erilaisia, vaikka noudattelivatkin samaa kaavaa. Motivaatiokyselyssä toistuvan testaamisen vaikutusten ei pitäisi näkyä, sillä ne perustuivat kokemukseen. Asetelman validiteetti on siis varsin korkea.

Tutkimuksen mittarit tutkittiin Cronbachin alfalla ja tulokset olivat todella hyviä. Kaikki mittarit saavuttivat korkeimman alfan arvonsa sellaisinaan ja yhdenkin kohdan poistaminen olisi laskenut alfan arvoa. Aineiston keruussa otettiin huomioon kaikki validiteettiin vaikuttavat tekijät, kuten kerääjät ja heidän hyvä ja yhdenmukainen ohjeistamisensa sekä tilanteen normalisoiminen mahdollisimman pitkälle verrattain tavalliseen luokkaopetustilanteeseen. ActionTrack -sovelluksen alustus haluttiin kontrolloida, joten tutkijat pitivät sen kaikille ryhmille yhteisesti. Jotta kaikkien testitilanne olisi ollut mahdollisimman samanlainen, pidettiin testaushetki mahdollisimman yksinkertaisena ja suoraviivaisena. Kaikille oli varattu riittävästi aikaa ja kiire oli poissuljettu. Luokkien välisiä eroja esimerkiksi ilmapiirin vaikutuksia ei voitu hallita, mutta tuloksista voi havaita, ettei tällaisilla asioilla ei ollut vaikutuksia, koska luokkien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja juurikaan. Asiat, joita ei voitu kontrolloida validiteetin ja reliabiliteetin suhteen olivat esimerkiksi sää ja sen vaikutukset motivaatioon. Samaan kategoriaan kuului myös sovelluksen ja puhelimien toimivuus.

Aineiston kaikkien osien normaalijakaumat tarkistettiin, jotta osattiin valita oikeat testausmenetelmät parametristen ja ei-parametristen väliltä. Kokonaisotantaa tutkittaessa käytettiin parametrisiä menetelmiä ja esimerkiksi luokkien eroja tutkittaessa käytettiin ei-parametrisiä, koska niissä ryhmät olivat liian pieniä parametrisiin testeihin. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen reliabiliteetti sekä validiteetti ovat melko korkeat hyvän tutkimusasetelman sekä muuttujakontrollin ansiosta.

4.6 Parannusehdotukset ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen olisi voinut toteuttaa useampana päivänä, eri vuodenaikoina ja eri oppiaineissa. Isommasta ja pitkäjänteisemmin kerätystä datasta olisi saattanut saada erilaisia tuloksia. Useampi mittauskerta olisi myös minimoinut esimerkiksi sään vaikutuksen motivaatioon. Seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa voi myös toteuttaa monella eri tavalla, eli useamman mittauskerran käyttö olisi mahdollistanut tämän. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia ryhmiä, jotka ovat tottuneet seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan käyttöön opetusmenetelmänä jo pidemmän aikaa sekä verrata heidän tuloksia oppimisessa ja motivaatiossa perinteisempään opetukseen tottuneiden oppilaiden tuloksiin. Myös kvalitatiivinen tutkimusnäkökulma toisi varmasti dataa menetelmän syvemmistä vaikutuksista yksilöön.

Lähteet

- Block, M. 2007. Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. Adapted physical activity quarterly, 2007, 24, 103–124. University of Virginia.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. Educational Psychologist, 325–346.
- Grünthal, S. & Pentikäinen, J. 2006. Kulmakivi, Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal Growth Thought Adventure. London: David Fulton Publisher Ltd.
- Järvilehto, L. 2014. Learning as Fun . Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jostad, J. & Sibthorp, J. 2014. The Social System In Outdoor Adventure Education Programs. Journal of Experimental Education, 60–74.
- Karppinen, S. J. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. J. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Latomaa T. & Karppinen, S. J. Seikkaillen elämyksiä, 75–95. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. 2010. Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 127–128.
- Karppinen, S. J. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä 3. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Latomaa, T. & Karppinen, S. J. Seikkaillen elämyksiä, 201–207. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa Karppinen, S. J. & Latomaa, T. Seikkaillen elämyksiä 2: käsitehistoriaa ja käytäntöä, 150–162. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Nurmi, J-E. 2013. Motivaation merkitys oppimisessa. Kasvatus 5/2013, 548–554.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perttula, J. 2007. Elämyksen merkitys ihmiselämässä. Teoksessa Latomaa, T. & Karppinen, S. J. Seikkaillen elämyksiä - Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia, 53. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki.
- PISA Ensituloksia 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 41.

- Priest, S. 1999b. Introduction. In J. Miles, & S. Priest, *Adventure Programming*. PA: State College, Venture Publishing.
- Pynnönen, M-L. 2000. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä, 155–168. Teoksessa Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX, Kielioppi koulussa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Pöysä, S. & Kupiainen, S. 2018. Tytöt ja pojat koulussa, Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 36/2018.
- Ryan, R. & Deci, L. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1):68–78.
- Ryan, R. M. & Deci, L. E. 2017. *Self-Determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Saloranta, S. 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu - käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. Karppinen, *Seikkailun elämyksiä 2: käsitehistoriaa ja käytäntöä*, 163–176. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Scrutton, R. 2015. Outdoor Adventure Education for Children in Scotland: Quantifying the Benefits. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* , 123–137.
- Scrutton, R. & Beames, S. 2015. Measuring the Unmeasurable: Upholding Rigor in Quantitative Studies of Personal and Social Development in Outdoor Adventure Education . *Journal of Experiential Education*, 8–25.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. 2. Painos. Helsinki: Otava.

Liitteet

Liite 1 Motivaatiokysely

MOTIVAATIO KYSELY

Vastaa kysymyksiin juuri olleesta tunnista.

1 = Eri mieltä

2 = Jokseenkin eri mieltä

3 = Jokseenkin samaa mieltä

4 = Samaa mieltä

- | | | |
|----|--|---------|
| 1. | Minulla oli hauskaa tunnilla. | 1 2 3 4 |
| 2. | Tein mielelläni tunnin tehtäviä. | 1 2 3 4 |
| 3. | Viihdyn tämän kaltaisilla tunneilla. | 1 2 3 4 |
| 4. | Minua kiinnostivat tunnin aiheet. | 1 2 3 4 |
| 5. | Opin tunnilla uutta. | 1 2 3 4 |
| 6. | Osaan hyvin tunnilla käsitellyt aiheet. | 1 2 3 4 |
| 7. | Koen oppivani tämän kaltaisilla tunneilla. | 1 2 3 4 |

Kerro lyhyesti:

8. Mikä edellisessä tunnissa oli mukavaa?

9. Mikä edellisessä tunnissa oli tylsää?

Liite 2 Oppimistesti Adjektiivit ja pronominit

ADJEKTIIVIT JA PRONOMINIT

Alleviivaa tekstistä adjektiivit (9) ja ympyröi pronominit (5)

Joulupukki astui suureen Tonttulan tupaan. Hän käveli tuvan perälle ja lastasi tontut Joulumuorin syliin, joka istui keinutuolissa mutustelemassa joulutorttua.

– No onkos tullut kesä nyt talven keskelle, Joulumuori hyräili tyytyväisenä ja rutisti rakkaita tonttulapsiaan.

Joulu oli tulossa taas. Tämä oli muorista ihanaa. Hän oli karistellut unet silmistään ennen muuta perhettä, pölyttänyt matot ja kuurannut lattiat, hauduttanut valtavan padallisen riisipuuroa ja leiponut ison läjän joulutorttuja.

Muori tiesi, että kun tontut heräisivät pitkiltä uniltaan, niillä olisi sudennälkä.

Pian tupa pelmahti täyteen punalakkeja, jotka hieroivat silmiään ja halailivat sisaruksiaan. Tontut huuhtoivat likaiset kätensä ja kasvonsa valkeassa emalivadissa kylmällä vedellä, jonka jälkeen he kipittivät omalle paikalleen pöydän ääreen. Lautaset oli katettu olkiliinalle ja maljakoissa tuoksuivat katajanoksat.

Täydennä lauseet adjektiivilla ja pronominilla. Muista taivuttaa sanoja, että ne sopivat lauseeseen.

1. _____ kissasi on _____.
2. _____ talomme on _____.
3. _____ oli _____ juhlat.
4. _____ päivänne olivat _____.
5. Karkkipäivä oli eilen, _____ oli _____.
6. Auto, _____ kääntyi oli _____.

Liite 3 Oppimistesti Substantiivit ja numeraalit

SUBSTANTIIVIT JA NUMERAALIT

Alleviivaa tekstistä substantiivit (22) ja ympyröi numeraalit (7)

Haltija oli saanut viisi kilpeä kiillotetuksi. Hän makasi sängyssä kolmen vällyn alla ja oli juuri vaipumassa uneen, kun käytävästä kuului rapinaa. Sitten hän loikkasi sängystä ja piiloutui kaappikelloon, jonka oven raosta hän näki, kuinka sinne pelmahti neljä puolimetristä, hurjan näköistä menninkäistä, jotka kykkivät hetken ovensuussa tutkien kammiota. Sitten ne rynnistivät liikkeelle: yksi vetäisi auki lipaston , kaksi heitteli nutut pitkin lattiaa, yksi penkoi astiakaapin ja pudotti puurokulhon, joka hajosi tuhansiksi sirpaleiksi.

Täydennä lauseet substantiivilla ja numeraalilla. Muista taivuttaa sanoja, että ne sopivat lauseeseen.

1. Talossa asui _____.
2. _____ naista istui _____.
3. Mies osti _____ punaista _____.
4. Ulkona oli kova _____ -asteen _____.
5. Suomessa on _____.
6. _____ minuutin _____ oli pitkä.

Liite 4 Tutkimuslupa-anomus opetustoimenjohtajalle

Raumalla 26.10.

Hyvä opetustoimenjohtaja,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta, Rauman yksiköstä ja anomme lupaa suorittaa pro gradu –tutkimuksemme Kauhajoella, Keskuskoulussa, kuudes -luokkalaisille. Tutkimuksemme aihe on elämys- ja seikkailupedagogiikka ja teemme siitä toimintatutkimuksen. Pyrimme selvittämään, eroavatko oppilaiden oppimistulokset ja motivaatio opittavaa aihetta kohtaan, kun opetus toteutetaan elämys- ja seikkailupedagogisin menetelmin vs. perinteisellä tyylillä, ilman toiminnallisuutta.

Tutkimuksen teemme yhden päivän aikana. Jokainen oppilas osallistuu kahdelle oppitunnille. Luokan oma opettaja toteuttaa toisen tunnin mahdollisuuksien mukaisesti ulkona, elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmin ja toisen tunnin hyvin perinteisin menetelmin luokassa ilman mitään toiminnallisuutta. Molempien tuntien lopuksi teemme tutkimuskyselyn, jossa keräämme aineistoa oppimistuloksista ja motivaatiosta.

Tutkimuksessa noudatamme ehdotonta luottamuksellisuutta. Lopullisessa kirjallisessa raportissa oppilaiden nimiä, kouluja tai asuinpaikkakuntaa ei mainita missään kohtaan. Myös tulosten yhdistäminen johonkin tiettyyn oppilaaseen on mahdotonta. Tutkimuslomakkeissa kysytään oppilaan nimeä, mutta näin toimimme vain sen vuoksi, että tuloksia analysoidessa osaamme liittää oikein yhteen molempien tuntien tulokset.

Oppilaiden vanhemmille lähetetään lupa-anomus tutkimukseen. Luokkien opettajat ja koulun rehtori ovat suostuneet tutkimukseen.

Mikäli haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiin sähköpostitse. Kiitos yhteistyöstä!

Noora Kalima

sähköposti: nokakal@utu.fi

Henni Katajisto

sähköposti: hesukat@utu.fi

Allekirjoittamalla anomuksen, myönnän luvan tutkimukselle

Aika ja paikka

Allekirjoitus

Liite 5 Tutkimuslupa-anomus huoltajille

Raumalla 26.10.

Hyvät kuudesluokkalaisten vanhemmat,

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta, Rauman yksiköstä ja suoritamme pro gradu –tutkimusta lapsenne luokassa. Tutkimuksemme aihe on elämys- ja seikkailupedagogiikka ja teemme siitä toimintatutkimuksen. Pyrimme selvittämään, eroavatko oppilaiden oppimistulokset ja motivaatio opittavaa aihetta kohtaan, kun opetus toteutetaan elämys- ja seikkailupedagogisin menetelmin vs. perinteisellä tyylillä, ilman toiminnallisuutta.

Tutkimuksen teemme yhden päivän aikana. Jokainen oppilas osallistuu kahdelle oppitunnille. Luokan oma opettaja toteuttaa toisen tunnin mahdollisuuksien mukaisesti ulkona, elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmin ja toisen tunnin hyvin perinteisin menetelmin luokassa ilman mitään toiminnallisuutta. Molempien tuntien lopuksi teemme tutkimuskyselyn, jossa keräämme aineistoa oppimistuloksista ja motivaatiosta.

Tutkimuksessa noudatamme ehdotonta luottamuksellisuutta. Lapsenne koulu, nimi tai tulokset eivät tule kenenkään muun kuin meidän tietoomme. Lopullisessa kirjallisessa raportissa oppilaiden nimiä, kouluja tai asuinpaikkakuntaa ei mainita missään kohtaan. Myös tulosten yhdistäminen johonkin tiettyyn oppilaaseen on mahdotonta. Tutkimuslomakkeissa kysytään oppilaan nimeä, mutta näin toimimme vain sen vuoksi, että tuloksia analysoidessa osaamme liittää oikein yhteen molempien tuntien tulokset. Tämä tutkimus ei vaikuta mitenkään lapsenne kouluarvosanoihin tai arviointeihin. Allekirjoittamalla oheisen lupalapun annatte lapsellenne luvan osallistua tutkimukseen.

Mikäli haluatte lisätietoja, vastaamme mielellämme kaikkiin kysymyksiin sähköpostitse. Kiitos yhteistyöstä!

Noora Kalima

sähköposti: nokakal@utu.fi

Henni Katajisto

sähköposti: hesukat@utu.fi

-
- Annan luvan

En anna lupaa

lapselleni _____ osallistua
(oppilaan nimi)

Noora Kaliman ja Henni Katajiston pro gradu –tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: _____