

Oppitunneilla käytettyjen opetusmenetelmien heijastuminen oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Janni Vuori

27.4.2023
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos

Tekijä: Janni Vuori

Otsikko: Opetusmenetelmien heijastuminen oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin

Ohjaaja: yliopistonlehtori Pilvi Heinonen

Sivumäärä: 40 sivua + 1 liites.

Päivämäärä: 27.4.2023

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppitunneilla käytettyjen opetusmenetelmien heijastumista oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Lisäksi haluttiin selvittää, millä tavoin käytetyt opetusmenetelmät vaikuttivat oppitunnilla vallitsevaan ilmapiiriin ja työrauhaan. Opetusmenetelmät rajattiin tässä tutkimuksessa opettaja- ja oppilaskeskeisiin sekä yhteistoiminnallisiin menetelmiin. Oppilaiden raportoimia tunnekokemuksia lähestyttiin emoji- ja tunneajan kautta.

Tutkimuksessa käytettiin valmista aineistoa Tekstistä tekstiin -hankkeesta, josta hyödynnettiin lokikirjoissa olevia emoji- ja tunnejanatehtävää sekä videomateriaalia. Videomateriaalia oli viideltä oppitunnilta, joiden aikana kerättiin myös lokikirja aineistoa. Lokikirjoista hyödynnetyistä tehtävistä emoji-tehtävä täytettiin oppitunnin alussa ja tunnejana lopussa. Oppilaita tutkimukseen osallistuneella luokalla oli 20. Tutkimus toteutettiin laadullisesti aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, jota tuettiin kvantifioinnilla.

Tutkimustuloksissa havaittiin osittaista opetusmenetelmien heijastuvuutta oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Tunnekokemukset olivat positiivisempia niillä oppitunneilla, joissa käytettiin monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä ja erityisesti ryhmätyöskentelyä, jossa yhdistyvät niin oppilaskeskeisyys kuin yhteistoiminnallisuus. Jatkotutkimusta opetusmenetelmien herättämistä positiivisista tunnekokemuksista tulisi tehdä isommalla otannalla. Tässä tutkimuksessa saatiin tietoa vain pienen otoksen osalta siitä, että tietyt opetusmenetelmät heijastelevat positiivisempia tunnekokemuksia, jolloin tuloksia ei voida yleistää.

Avainsanat: opetusmenetelmät, tunnekokemus, emoji

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Opetusmenetelmät ja tunnekokemukset	7
2.1	Oppilaskeskeisyys	7
2.2	Opettajakeskeisyys	8
2.3	Yhteistoiminnallisuus	9
2.4	Tunnekokemukset ja emojiit	10
3	Tutkimusongelmat	13
4	Tutkimusmenetelmä	15
4.1	Tutkimuksen toteutus	15
4.2	Aineisto	16
4.3	Analyysi	17
4.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys	21
5	Tulokset	24
5.1	Havainnoidut oppitunnit	24
5.2	Oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät ja oppilaiden tunnekokemukset	27
5.2.1	Oppituntien ilmapiiri ja työrauha	30
6	Pohdinta	31
6.1	Oppituntien työmuodot	31
6.2	Tunnekokemukset oppitunneilla	33
6.3	Opetusmenetelmien heijastuminen tunnekokemuksiin	34
6.4	Tutkimuksen luotettavuus	35
6.5	Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia	36
	Lähteet	39
	Liitteet	41
	Liite 1. Emojitehtävä ja tunnejana sivu	41

1 Johdanto

Opetus on yksi kouluympäristöön liitettävistä peruskäsitteistä ja sen sukulaiskäsitteitä ovat sivistys, koulutus ja kasvatus (Kansanen 2004, 7). Koulun tehtäväksi on määritetty oppilaan monipuolisen kasvun ja oppimisen tukeminen, jolloin opetuksen aikana oppilas kartuttaa tietojaan ja taitojaan sekä kehittää ajatteluaan. Hän myös oppii tekemään perusteluja, päätöksiä ja valintoja. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 19–23; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella koulun perustehtävän eli opetuksen ja tarkemmin siinä käytettävien opetusmenetelmien heijastuvuutta opetustilanteista nouseviin tunnekokemuksiin. Koulu on keskeisin instituutio yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä ja siellä tapahtuvalle opetukselle on tunnusomaista suunnitelmallisuus ja opetussuunnitelman noudattaminen (Kansanen 2004, 32, 87).

Koulu ajatellaankin usein instituutioksi, jonka tarkoituksena on nimenomaan kasvattaa ja opettaa, mutta ei vain koulun näkökulmasta vaan myös elämää varten (Julkunen 2002, 19). Jotta tämä olisi mahdollista, tulee opetuksen olla tarkoituksenmukaista sekä tavoitteellista ja kuten Kansanen (2004) ja Jyrhämä ym. (2016) nostavat esille kasvatuksella ja opetuksella tulee aina olla jokin tarkoitus, johon pyritään käytännön toiminnalla. Myös Julkunen (2002) määrittelee opetuksen intentionaaliseksi toiminnaksi, jossa oppilaan tavoitteena tulisi olla oppiminen ja opettajan tavoitteena puolestaan oppilaan tukeminen oppimisen varmistamiseksi. Kansanen (2004) määritelmien mukaan toiminta, joka ei ole opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista, ei kuitenkaan olisi opetusta. Olennaista kaikessa opetuksessa on siis, että toiminnan tulee tähdätä johonkin tiettyyn tavoitteeseen.

Näitä tavoitteita verrataan opetuksen seurauksiin, oppimiseen ja osaamiseen, joiden pohjalta voidaan puhua opetuksen tuloksista. (Jyrhämä ym. 2016, 201–202; Kansanen 2004, 45, 71.) Opettajilla on vapaus oman harkintansa mukaan valita sellainen opetustapa, jonka hän uskoo johtavan parhaaseen mahdolliseen tulokseen (Kansanen 2004, 43). Oppilaan tulisi ohjata omaa oppimistaan kehityksensä mukaisesti ja opettajan puolestaan tulee toimia prosessin rikastuttajana, joka tulkitsee ja tukee oppilaan ajatusmaailmaa laajalla tasolla (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 27). Edellä mainittujen asioiden ohella koulukontekstissa tiedonrakentumiseen vaikuttavat sosiaalinen kulttuuri sekä kommunikaatio (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 40).

Lapset ja nuoret viettävät ison osan päivästänsä koulussa ja ovat osallisena useissa opetustapahtumissa. Nämä opetustapahtumat ovat siis tärkeässä roolissa edistämässä oppilaiden oppimista ja kasvua. Tarkemmin opetustapahtuma voidaan luokitella koulun kontekstissa tapahtuvaksi interaktiotapahtumaksi, joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen koulun kasvatustavoitteiden suunnassa. Siihen osallistuu suuri joukko yksilöitä, jotka vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti erilaisin tavoin ja lisäksi jokainen yksittäinen vuorovaikutussuhde on myös riippuvainen luokan koko tilanteesta eli vallitsevasta ilmapiiristä. (Hellström 2008, 236.) Jos luokassa vallitseva ilmapiiri tai työrauha on huono, voi yksittäisten oppilaiden olla hankala keskittyä opetukseen sekä olla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Koulussa tapahtuva opiskelu on siis jatkuva vuorovaikutustapahtuma, joka tapahtuu niin oppilaiden ja opettajan välillä kuin myös vertaisten välillä (Julkunen 2002, 30).

Laajemmin opetustapahtuma voidaan ajatella tapahtumaksi, joka sisältää yksittäisiä opetustilanteita. Hellström (2008) määrittelee opetustilanteen ajallisesti lyhyeksi, suunnitelmalliseksi opetuksen kokonaisuudeksi, joka sisältää opetustapahtumalle ominaisia piirteitä ja joka on tavoitteellista niin opettajan kuin myös oppilaiden opiskelutoiminnan osalta. Opetustilanteet voidaan vielä itsessään jakaa lyhyempiin osatilanteisiin, jotka vaihtuvat, kun opetuksen aikana oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu jokin muutos. Tällainen muutos voi olla esimerkiksi läksyn kuulustelusta siirtyminen uuteen asiaan tai opetusmuodon vaihtuminen toiseksi. (Hellström 2008, 238.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kiinnittää huomiota näihin yksittäisissä opetustilanteissa käytettyihin opetusmenetelmiin alakoulun ympäristöopin tunneilla. Lisäksi huomio kiinnitetään siihen, kuinka käytetyt opetusmenetelmät heijastuvat oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin sekä siihen, mitä raportoitujen tunnekokemusten sekä havaintojen perusteella voidaan mahdollisesti päätellä luokan yleisestä ilmapiiristä ja työrauhasta. Työrauhaa tarkasteltiin opetusmenetelmien ja tunnekokemusten rinnalla, koska voidaan ajatella, että ilmapiiri ja työrauha vaikuttavat opetustilanteeseen (Lehtomäki & Mikkila-Erdman 2018, 11).

Tässä tutkimuksessa huomio siis kiinnitetään opetukseen eli liikutaan didaktiikan tutkimusalueella. Esimerkiksi Jyrhämä ym. (2016) sekä Hellström (2008) määrittelevät didaktiikan opetusta ja käytännöllistä oppia tarkastelevaksi tieteenksi, jonka tarkoituksena on etsiä vastausta siihen, millaista on hyvä opetus. Opetuksella on aina sisältö ja muoto, jotka pitävät sisällään opetettavat asiat ja tavat, joilla opetus järjestetään. Opetuksen muodolla viitataan siis pedagogiseen opetusjärjestelyyn, jossa jokainen käytetty menetelmä korostaa

tiettyjä tavoitteita ja sisältöjä. (POPS 2014, 30). Opetuksessa käytetyt työmuodot voidaan jakaa opettaja- ja oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin työmuotoihin. Opettajakeskeisissä työmuodoissa opettaja on sekä opiskelun alkuunpanija että työn kulun ohjaaja.

Oppilaskeskeisissä työmuodoissa, jotka korostuvat myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, vastuu työn etenemisestä ja ehkä jopa sen suunnittelusta on puolestaan ainakin osittain oppilailta. Yhteistoiminnallisissa työmuodoissa jako ei selvä vaan tilanne on pikemminkin yhteinen. (Hellström 2008, 208–209.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), nostetaan esille opetusmenetelmien monipuolisesti hyödyntämisen tärkeys oppimisen ilon ja onnistumisien kokemusten varmistamisessa. Kun lapsi siirtyy alakouluun, hän on tai on siirtymässä siihen kehitysvaiheeseen, jossa kognitiivinen, sosio-emotionaalinen ja eettinen osa-alue kehittyvät voimakkaasti (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 22). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilas- ja opettajakeskeisiä sekä yhteistoiminnallisia työmuotoja sekä niihin yhdistyviä tunnekokemuksia ympäristöopin oppitunneilla. Huomio kiinnitetään nimenomaan työmuotoihin, koska emootiot yhdistyvät vahvasti kognitiiviseen toimintaan eli havaintojen ja tulkintojen tekemiseen (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 23). Lisäksi koulu soveltuu tunteiden ilmaisuun, niiden sisällön ja voimakkuuden säätelyn tutkimukseen erinomaisesti, sillä sosiaalinen ympäristö vaikuttaa tunteiden ilmaisuun voimakkaasti ja tunteet voidaankin ajatella sosiaalisiksi ilmiöksi (Rantala 2006, 15–16; Schutz & Pekrun 2007, 76).

Tehokkaaseen opetukseen kuuluu opettajan taito tukea sosiaalista vuorovaikutusta, olla sensitiivinen oppilaiden tarpeille sekä kyky huomioida luokassa tapahtuvat tunnekokemukset. Luokkahuoneen tunnetuki rakentuu myönteisestä ilmapiiristä, opettajan sensitiivisyydestä sekä oppilaiden näkökulmien huomioon ottamisesta. (Lehtinen, Vauras & Lerkkänen 2016, 249.) Lund & Chemi (2015) nostavat esille opetuksen alalla näkökulman siitä, että oppiminen on orgaaninen prosessi, jossa emootiot tulee ottaa huomioon samalla niitä reflektoiden ja säädellen. Kuten edellä on ilmennyt, opetus sisältää monia osa-alueita ja yhdistyy vahvasti myös tunnekokemuksiin. Koska opetus on tapahtumana hyvin laaja, sitä on vaikea tarkastella kokonaisuutena. Tämän seurauksena tutkimuksissa huomio usein kiinnitetään opetustapahtuman eri osiin kuten tuloksiin tai opetuksen tarkoitusperiin. (Jyrhämä ym. 2016, 200; Kansanen 2004, 45.) Tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä tutkittavaksi, sillä kuten Schutz & Pekrun (2007) nostavat esille, tunteilla on potentiaalinen vaikutus lapsiin ja nuoriin koulutuksen kentällä niiden monipuolisuuden ja intensiivisyyden takia.

2 Opetusmenetelmät ja tunnekokemukset

Tässä tutkimuksessa opetusta koskevat keskeiset käsitteet ovat oppilas- ja opettajakeskeiset opetusmenetelmät sekä yhteistoiminnalliset menetelmät. Edellä mainitut opetusmenetelmät valikoituivat tutkimuksessa keskeisiksi, koska opiskeluympäristö voidaan rakentaa nimenomaan käyttämällä yksilökeskeisiä, opettajajohtoisia tai yhteistoiminnallisia menetelmiä (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 163). Toisin sanoen opetusmenetelmällä siis viitataan siihen tapaan, jolla opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus opetustilanteissa tapahtuu (Kansanen 2004, 32). Tällä viitataan siihen, toimiiko opettaja opetuksen johtajana, onko oppilaiden ääni keskiössä vai tapahtuuko opetus yhteisesti vuoropuheluna opettajan ja oppilaiden välillä.

Vaikka huomio kiinnittyy nimenomaan oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin liittyen kyseisiin opetusmenetelmiin, tulee huomioon ottaa myös opettajan rooli. Kuten Aho ym. (2003) nostavat esille, oppilaan oppimista tarkasteltaessa ei voida kouluopetuksessa kiinnittää huomiota vain oppilaaseen, sillä opettaja toimii oppilaan oppimisen edistäjänä. Lisäksi opetustapahtumassa opettajalla tulee olla jokin opetuksellinen tarkoitus ja oppilailla motivaatiota osallistua opetukseen sekä opiskella tarkoituksenmukaisesti. (Kansanen 2004, 45). Opetusmenetelmien lisäksi keskeiseksi käsitteeksi tutkimuksen teossa nousi myös emotionit, joita oli käytetty lokikirjoissa tunnekokemusten raportointi välineenä tunneajan lisäksi.

2.1 Oppilaskeskeisyys

Oppilaskeskeisessä opetuksessa tavoitteena on, että oppilaat suorittavat tehtäviä suhteellisen itsenäisesti ja etenevät työssään edellytysten mukaisesti (Hellström 2008, 210). Lisäksi käytetyille työtavoille on ominaista oppilaan aktiivinen osallistuminen oman opiskelunsa suunnitteluun ja pitkälti myös sen etenemisen varmistaminen. Oppilaan on tarkoitus asettaa itsellensä tavoitteet, joita kohti hän työskentelee sekä ohjata ja säädellä oppimisprosessiaan. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 164.) Oppilaskeskeisyydestä voidaan puhua myös oppilaslähtöisyytenä. Lehtinen ym. (2016) määrittelevät oppilaslähtöisen opettajan sensitiiviseksi oppilaiden kiinnostuksien kohteille ja tarpeille sekä samalla aktiivisesti oppilaiden autonomiaa, sosiaalisia taitoja ja ponnistelua tukevaksi. Tällöin luokassa tapahtuvassa opetuksessa opettaja on jatkuvasti antamassa tukea lähikehityksenvyöhykkeellä ja tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella ilmiöitä sekä oppia akateemisia taitoja yhdessä toisten kanssa (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 247; Salmela-Aro 2018, 183).

Lähikehityksenvyöhykkeellä tapahtuvan tuen lisäksi voidaan puhua myös scaffoldingista, jolla tarkoitetaan oppimisen oikea-aikaista tukemista. Tavoitteena siis on, että opettaja toteuttaa ohjausta oikea-aikaisesti ohjaten oppilasta kohti itsenäistä tehtävän suorittamista ja sen myötä tekee vähitellen itsensä tarpeettomaksi oppimisprosessissa. (Rantala 2006, 77, 79.)

Lisäksi oppilaskeskeisyydessä oppilaat auttavat vertaisiaan antamalla ja pyytämällä neuvoja sekä suorittavat niin vertais- kuin itsearviointia. Työtä välittömästi ohjaavan opettajan sijaan työskentelyä ohjaa hänen laatimansa tai muualta saadut työohjeet, jolloin opettajan vastuulle jää siis antaa tehtäviä, ohjeita ja neuvoja sekä valvoa oppilaiden työtä. (Hellström 2008, 210.) Tällöin opettajan osuus painottuu pääasiassa ennen varsinaista työskentelyä edeltävään ja sen jälkeiseen aikaan. Ennen työskentelyn alkua opettaja suunnittelee tehtävät sekä varautuu eriyttämiseen ja työskentelyn jälkeen hän puolestaan huolehtii töiden käsittelystä sekä yhteenvedosta. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 164.)

Hellström (2008) luettelee oppilaskeskeisiin työtapoihin yksilötyöskentelyn lisäksi erilaiset esitelmät sekä ryhmätyöskentelyn. Esitelmissä oppilaat suunnittelevat, harjoittelevat ja esittelevät esityksiä toisilleen ja samalla harjaantuvat itse. Esitelmät voidaan toteuttaa joko yksittäissuorituksina, joukkosuorituksina tai yhteistoiminnallisesti, mutta kaikissa tapauksissa esitettävään eläydytään ja itsensä ilmaisussa kehitytään. Ryhmätyöskentelyssä tehtävät puolestaan jaetaan yksittäisten oppilasryhmien suoritettaviksi, jolloin oppilaiden vastuulla on suunnitelman tekoon osallistuminen ja työnjaon päättäminen. (Hellström 2008, 210.)

2.2 Opettajakeskeisyys

Opettajakeskeisillä työtavoilla on pitkät perinteet ja vanhan ajatuksen mukaan olennaista on, että kaikkea oppimista kontrolloi opettaja ja oppilaan tehtävänä on tallentaa tieto muistiin. Ongelmana on kuitenkin se, että oppilas saattaa seurata opetusta vain näennäisesti ja hänen ajatuksensa saattavat todellisuudessa olla muualla. (Rantala 2006, 126.) Vuosien varrella käsitykset ovat kuitenkin muuttuneet ja opetus on siirtynyt yhä enemmän oppilaita huomioon ottavammaksi. Perinteisesti opettajakeskeisissä menetelmissä vuorovaikutus on yksisuuntaista opettajalta oppilaille, jolloin oppilaiden ideat ja ääni eivät ole keskiössä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 247; Salmela-Aro 2018, 184). Myös Hellström (2008) ja Aho ym. (2003) määrittävät opettajakeskeisissä työtavoissa opettajan rooliksi toiminnan ohjaajana olemisen, jolloin hän kyselee, kehottaa ja arvioi oppilaiden oppimista sekä näyttää toimivan toiminnassa aktiivisemmin kuin oppilas.

Olellainen opettajakeskeinen työmuoto on kyselevä opetus, jossa opettaja perehdyttää luokkaa uuteen asiaan hyödyntämällä toisiaan seuraavia kysymyksiä. Oppilaat tulevat mukaan asian käsittelyyn pohtimalla kysymyksiä tai niihin annettuja vastauksia, eli he vastaavat, täydentävät ja selostavat opittua asiaa. Toinen opettajakeskeinen työtapana on yhteiset harjoitukset, joissa opettaja johtaa luokan toimintaa. Oppilaat siis suorittavat tehtäviä, kysyvät neuvoja ja työskentelevät joko itsenäisesti tai samanaikaisesti. (Hellström 2008, 210.)

Rantala (2006) nostaa puheen yhdeksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä, jonka avulla opettaja toteuttaa omaa työtehtäväänsä. Opettajan puhe onkin keskeisessä roolissa opettajajohtoisuudessa. Koulupäivä sisältää usein eniten opettajan puhetta, jolloin se ei ole puheympäristönä aina otollinen demokraattiselle keskustelulle opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan jatkuva yksinpuhelu ei aina saavuta kuulijaa eli oppilasta, vaikka puhetta olisikin paljon. (Rantala 2006, 145). Puheen kautta opettaja myös luo luokkaan vuorovaikutusta, joka on tärkeässä osassa niin oppimisen edistämistä kuin myös luokanhallintaa. Luokanhallintaan kuuluu myös työrauhan ylläpito, jonka taustalla on opettajan ammattitaito ylläpitää järjestystä sekä luoda luokkaan avoin ilmapiiri (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 11).

2.3 Yhteistoiminnallisuus

Yhteistoiminnallisuudessa oppimisen osalta pyritään muutokseen oppilaan tiedoissa, ajattelutavoissa ja asenteissa sekä yhteistyötavoissa (Hellström ym. 2015, 89). Toisaalta kuten Lehtinen ym. (2016) nostavat esille käsitteellä voidaan viitata myös oppimiseen liittyvään vuorovaikutukseen. Yhteistoiminnallisista työmuodoista tyypillisin onkin tiettyyn tavoitteeseen suuntaava opetuskeskustelu. Siinä opettaja ja oppilaat ovat osallisena keskustelussa, jossa heidän on mahdollista esittää tietojaan ja käsityksiään.

Opetuskeskustelussa kaikki osapuolet ovat tasavertaisia keskustelijoita, mutta oppilaiden rooli on erityisen tärkeä aiheen käsittelyssä ja jopa valinnassa. (Hellström 2008, 211.) Opettajan tehtäväksi lankeaa puolestaan huolehtiminen siitä, että oppilaiden keskustelu pysyy aiheessa ja oppimisen kannalta olellaiset asiat tulevat käsitellyiksi. Oppilaiden ideoista liikkeelle lähtenyt ajatustenvaihto, johon opettajakin voi osallistua, on siis tärkeässä roolissa. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 165.)

Yhteistoiminnallisissa työmuodoissa opettaja osallistuu työn suunnitteluun, ehdottaa aiheita sekä neuvoo ja avustaa harjoituksia. Oppilaat ovat opettajan lisäksi osallisena suunnittelussa, mutta lisäksi he harjoittelevat ja esittävät esityksiä. (Hellström 2008, 211.)

Yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien tarkoituksena on siis rohkaista oppilaita

työskentelemään yhdessä oppimistehtävien suorittamiseksi (Lehtinen, Vauras & Lerkanen 2016, 270). Hellström ym. (2015) nostavatkin esille yhteistoiminnallisen opetuksen peruselementiksi oppilaiden keskinäisen puheen, joka vaikutuksesta asiat täsmentyvät ja pysyvät paremmin muistissa. Oppilaan sisäinen tietorakenne opittavasta tiedosta siis rakentuu keskustelun kautta, jolloin puhuminen voi vaikuttaa oppimisen laatuun huomattavasti. Tämä johtuu siitä, että puheen aikana korostuu oppimisen konstruktiiivisuus ja kumulatiivisuus. (Hellström ym. 2015, 106–107.)

Keskustelusta saadaan antoisaa, kun opettaja opettaa oppilaita keskustelemaan keskenään, kuuntelemaan muita, ymmärtämään erilaisia näkökulmia sekä erittelemään ja arvioimaan niin omia kuin myös vertaistensa ajatuksia. Luokassa tapahtuvassa keskustelussa esiin nousee tiettyjä pohdiskeltavia seikkoja, joista ainakin osaan oppilaiden oletetaan tarttuvan ja lähtevän analysoimaan aihetta. Tätä kautta oppilaat saavat keskustelusta jotain irti ja heidän ajatuksensa kasataan, jolloin harjoitus ei jää irtonaiseksi. (Brenifier 2010, 43; Mykrä & Hätönen 2008, 30.) Opettajan osalta luokassa tapahtuvan keskustelun tärkein periaate on kuitenkin samalla antaa oppilaille tilaa ja ohjata heitä tekemään työtä (Brenifier 2010, 45).

2.4 Tunnekokemukset ja emojit

Niin kouluun kuin myös oppimiseen liittyy paljon tunteita, joista erityisesti onnistumisen tunteet johtavat parhaimmillaan positiiviseen oppimisen kierteeseen ja sitä kautta ohjaavat oppilaan menestymisen tielle. Toisaalta epäonnistumiset ja niihin liittyvät negatiiviset tunteet ovat yhtä lailla oppimisen kannalta merkityksellisiä. (Rantala 2006, 9.) Oppilas innostuu vaativistakin tehtävästi silloin, kun ne ovat hänelle kiinnostavia ja merkityksellisiä. Kuitenkin, jotta opittava asia on mahdollista kokea merkitykselliseksi, tulee oppilaan sen hetkisen ymmärryksen ja uuden opiskeltavan asian kohdata. (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 23.)

Koulussa tulee huomioida tunteiden sosiaalinen luonne, sillä vaikka tunteet koetaan yleensä yksin, ovat ne luokkakontekstissa usein tarttuvia ja jaettuja (Rantala 2006, 110). Tätä kautta tunteet vaikuttavat luokassa tapahtuvaan toimintaan, asetettuihin tavoitteisiin sekä yleiseen tarkkavaisuuteen. Erilaiset tunnekokemukset siis vaikuttavat oppimiskokemuksien laatuun sekä yhteisöön sitoutumiseen. (Rantala 2006, 33.) Tunnekokemukset ja tunneilmaisut eivät kuitenkaan ole kaikkialla maailmassa samanlaisia vaikkakin tunnekokemukset elementit ovat samanlaisia. Tunteiden kokemiseen ja niiden ilmaisuun vaikuttavat niin kieli, sosiaaliset normit kuin myös sukupuoli. (Rantala 2006, 15–16.)

Lund & Chemi (2015) nostavat omassa tutkimuksessaan esille opetuksen sosio-kulttuurisen näkökulman, jossa tunteet ja niiden ilmaisu välittyvät kielen sekä opetuksen vuorovaikutuksen kautta. Luokkahuone voikin olla tunteiden osalta hyvinkin intensiivinen ympäristö, jossa tunteet vaihtelevat ääripäästä toiseen (Schutz & Pekrun 2007, 223). Tunteet siis vaikuttavat oppilaiden ajatteluun ja oppimiseen monin tavoin. Schutz & Pekrun (2007) nostavat omassa tutkimuksessaan esille, että positiivisten tunteiden voidaan ajatella lisäävän oppimiseen kohdistuvaa mielenkiintoa sekä motivaatiota ja negatiivisten tunteiden kuten tylsyyden olevan puolestaan yhteydessä motivaation hiipumiseen. Oppilaiden tunnekokemuksiin voi vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi huono työrauha, jonka oppilaat myös kokevat tärkeänä osana kouluhyvinvointia sekä oppimista (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 11).

Tunteet voivat määrittää luokkahuoneessa koettuja kokemuksia, jonka kautta ne vaikuttavat opetukseen ja oppimistilanteisiin sitoutumiseen tai niiden välttelyyn (Schutz & Pekrun 2007, 243). Sitoutumisen lisäksi tunteet voivat vaikuttaa myös koulussa suoriutumiseen erityisesti motivaation, oppimisstrategioiden ja oppimisen säätelyn osalta (Schutz & Pekrun 2007, 16). Ihmiset myös yhdistävät ympäristöihin erilaisia tunteita sekä ilmentävät niitä erilaisella intensiteetillä tilasta riippuen. Koulumaailmassa tämä tunteiden ja ympäristön välinen suhde on silmin nähtävissä ja melkein käsin kosketeltavissa. (Rantala 2006, 152.) Turvallisessa kouluympäristössä on tilaa kaikenlaisille tunteille niin negatiiville kuin positiivisille. Koulun tulisikin antaa mahdollisuus myös negatiivisten tunteiden ilmaisuun ilman, että joku loukkaantuu tai pahoittaa mielensä. Opettaja voi edistää tätä suosimalla työtapoja, jotka mahdollistavat keskustelun ja neuvottelun niin muiden oppilaiden kuin myös opettajan kanssa. (Rantala 2006, 18.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana teknologian innovaatiota ovat muuttaneet tapoja, joilla ihmisten kommunikoivat keskenään. 1990-luvun loppupuolella ilmestyivät kuvamerkit, joilla oli itsenäinen merkitys ja ne pitivät sisällään tunneilmaisun. (Rodrigues 2018.) Myöhemmin nämä kuvamerkit kehittyivät emojeiksi, joiden tavoitteena oli helpottaa verkossa tapahtuvaa kommunikaatiota ja mahdollistaa erilaisten tunneilmaisujen jako. (Rodrigues 2018; Seargeant 2019, 6). Emojit ovat graafisia symboleita, jotka sisältävät niin ilmeitä, tunteita, abstrakteja asioita, eläimiä, kasveja, aktiviteetteja kuin myös erilaisia esineitä ja kehonosia.

Usein emojiiden merkitys onkin juuri se miltä ne näyttävät, mutta joissain tapauksissa niiden merkitys ei ole aivan niin yksiselitteinen. Samalla emojiilla voi olla usea eri merkitys ja jos emojiin valitsee pelkästään sen ulkonäön perusteella, voi tietyissä tilanteissa syntyä väärinkäsityksiä. (Rodrigues 2018; Seargeant 2019, 20–21, 53, 105.) Emojiiden alkuperäisellä merkityksellä ja niiden käyttäjän tulkinnassa voi siis olla eroja. Tämä on tärkeää ottaa huomioon, jotta emojiita voi tulkita oikealla tavalla. Lisäksi emojiiden käyttäjällä täytyy olla tietämystä kulttuurisista yleissopimuksista, kuten ele-, viittoma- ja kirjoitetusta kielestä. (Rodrigues 2018; Seargeant 2019, 25.)

Emojiiden käytöstä on tullut yhä suositumpaa jokapäiväisessä elämässä (Rodrigues 2018). Ne voivat täydentää verbaalista viestiä, mutta niiden tarkoitus ei ole olla viestin kanssa ristiriidassa tai korostaa sen merkitystä. Emojiita voi kuitenkin käyttää myös sarkastisesti eli niitä koskevat samat säännöt kuin verbaaliskin keskustelua. (Seargeant 2019, 50.) Myös Rodrigues (2018) nostaa tutkimuksessaan esille sen, että emojiilla näyttäyty olevan kaksi päätarkoitusta: tuoda esille tunneilmaisu, viestin sosiaalinen tarkoitus tai jäsentää kirjoitetun viestinnän sosiaalisia suhteita muun muassa tekemällä viestistä vähemmän virallinen. Tässä tutkimuksessa emojiit toimivat nimenomaan tunneilmaisuksen esille tuojina.

3 Tutkimusongelmat

Jokaisella opettajalla on erilaisia näkemyksiä ja uskomuksia koskien opettamista ja oppimista, joiden pohjalta he ohjaavat opetustoimintaansa (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 9; Jyrhämä ym. 2016, 188; Hellström 2008, 32). Opettajan ammatin keskeisenä piirteenä on toiminnan tuloksien epävarmuus, jolloin opettaja voi olla omassa opetuksessaan todella perusteellinen ja perehtyä opetettavaan sisältöön laajasti, mutta hänellä ei silti ole takeita siitä oppivatko oppilaat. Jos opetus ei johda oppimiseen, saattavat joko opetukselle asetetut tavoitteet olla epärealistisia tai oppilaan motivaatio oppimiseen puuttua. (Kansanen 2004, 56.)

Opetustapahtumiin linkittyvät vahvasti opetusmenetelmät, joiden valinnan lähtökohtana tulee olla nimenomaan opetuksen tavoitteet, mutta myös oppilaiden tarpeet, edellytykset sekä kiinnostuksen kohteet (POPS 2014, 30). Näiden asioiden pohjalta on mahdollista vaikuttaa oppilaiden oppimiskokemuksiin. Lund & Chemi (2015) nostavatkin esille, että oppilaiden oppimiskokemukset voivat joko edistää tai lannistaa oppilaiden oppimista ja kehitystä, jotka ovat välttämättömiä optimaalisen toiminnan kannalta. Lisäksi jokaiseen tilanteeseen sopivien oppimisstrategioiden käyttöönotto edellyttää opettajalta arviota tehtävän vaativuudesta. Uuden tiedon tai taidon oppiminen edellyttää, että oppija on jo tietoinen omista taidoistaan ja niiden mahdollisista puutteista, jotka voivat johtaa siihen, ettei aiemmin opitut tiedot ja taidot riitä tehtävistä selviämiseen. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 196.) Opettajalta siis vaaditaan oppilaiden tuntemusta, jotta hän voi valita opetustilanteeseen parhaiten sopivat työmuodot, jotka palvelevat oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla.

Tässä tutkimuksessa, huomio kiinnittyy nimenomaan oppitunnin aikana käytettyihin opetusmenetelmiin. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan lokikirjojen emoji- ja tunnejanatehtävän kautta opetusmenetelmien heijastuvuuteen oppilaiden tunnekokemusten raportointiin. Tutkimusongelmissa pyritään näiden pohjalta selvittämään heijastelevatko jotkin opetusmenetelmät positiivisemmän tunnekokemuksen ilmenemistä. Positiiviset tunteet nimittäin toimivat oppimista edistävinä ja nopeuttavina tekijöinä (Rantala 2006, 35, 37). Tämän takia olisi tärkeää kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, mitkä opetusmenetelmät mahdollisesti linkittyvät positiivisiin tunnekokemuksiin ja sitä kautta mahdollisesti tehostavat oppimista. Lisäksi tunteet ovat tärkeitä pedagogisia työkaluja, joita opettaja ja oppilaat kohtaavat jatkuvasti opetuksen aikana tapahtuvan vuorovaikutuksen välityksellä (Lund & Chemi 2015, 9).

Aihetta lähestytään seuraavien tutkimuskysymyksiensä kautta:

1. Millaisia opetusmenetelmiä aineiston oppitunneilla hyödynnettiin opetuksen aikana?
2. Miten oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät heijastuvat oppilaiden raporttoimiin tunnekokemuksiin emoji- ja tunneajan kautta?

Tutkimusongelmaa lähestytään näiden tutkimuskysymyksiensä kautta, koska halutaan saada näkökulmia siihen, millä tavoin nimenomaan opetusmenetelmät vaikuttavat oppilaiden tunnekokemuksiin. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että oppimisen ohella erilaisten tunteiden aktivoitumisella on monimutkainen suhde opiskeluun kohdistuvaan kiinnostuksen määrään (Schutz & Pekrun 2007, 154). Erilaiset tunnekokemukset voivat siis vaikuttaa siihen, miten oppilaat suhtautuvat opetukseen ja kuinka he sitoutuvat siihen. Oppiminen on aina tavoitteellista toimintaa, johon oletetaan liittyvän oppilaiden mahdollisuudet kontrolloida aktiiviteettia sekä sen arvottaminen (Schutz & Pekrun 2007, 21). Schutz & Pekrun (2007) nostavat omassa tutkimuksessaan tästä esille esimerkiksi sen, että oppilaan ollessa kiinnostunut oppimismateriaalista ja sen ollessa hänen osaamisalalleen sopivaa, oppilas nauttii opiskelemisesta.

Tämän tutkimuksen osalta tavoitteena on selvittää, millä tavoin oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät heijastuvat oppilaiden raporttoimiin tunnekokemuksiin opetuksen myötä. Tunteet ovat merkittävässä roolissa luokkahuoneen oppimisprosesseja usein myös tiedostomatta (Lund & Chemi 2015, 81, 121). Oppitunneilla koettujen kokemusten taustalla on luokkahuoneessa vallitseva ilmapiiri. Tämän takia myös tässä tutkimuksessa sivutaan ilmapiiriä sekä työrauhaa, joka on tärkeä edellytys oppimistavoitteiden saavuttamiselle ja oppimista tukevan vuorovaikutuksen muodostumiselle (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 11).

4 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne, jonka erityispiirteenä on se, että tutkimuksen kohteena on ihminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39). Tutkimuskysymystä lähestyttiin laadullisesti ja tarkoituksena oli selvittää luokkahuoneessa käytettyjen opetusmenetelmien heijastuvuutta tunnekokemuksiin. Fenomenologiassa tavoitteena onkin ymmärtää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö sellaisenaan kuin se tutkittavien kokemusmaailmassa ilmenee. Toisin sanoen fenomenologia voidaan ymmärtää tutkimuksesi ilmiön olemuksista. (Puusa & Juuti 2020, 298; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108.)

4.1 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen ja siinä hyödynnettiin lokikirjoissa olevia emoji- ja tunnejanatehtäviä (ks. liite 1) sekä videomateriaalin pohjalta tehtyä havainnointia, jota pidetään laadullisessa tutkimuksessa yleisenä tiedonkeruumenetelmänä (Puusa & Juuti 2020, 85, 140; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on kokonaisvaltainen tiedonhankinta hyödyntäen erilaisia laadullisia metodeja. Erilaisia metodeja voidaan käyttää joko yksittäin tai niitä voidaan yhdistellä tutkimuskysymyksen ja resurssien mukaisesti. (Tuckman & Harper 2012, 188; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Tutkimukseen valittiin laadullinen lähestymistapa, koska tarkoituksena on korostaa sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta sekä ottaa tämä huomioon kuvatessa, tulkitessa ja selitettäessä kommunikaatiota sekä sosiaalista toimintaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161–164). Kuten Puusa & Juuti (2020) nostavat esille laadullinen tutkimusote soveltuu niiden ilmiöiden tutkimiseen, joiden pohja on vuorovaikutuksessa ja sitä jäsentävässä kielessä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opetusmenetelmien heijastumista oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Hirsjärvi ym. (2018) nostavat esiin tutkimuksen olevan kartoittava silloin, kun siinä pyritään löytämään ja etsimään uusia näkökulmia. Tämän tutkimuksen osalta tarkoituksena oli saada uutta näkökulmaa siihen, onko opetusmenetelmillä heijastuvuutta oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä valmista aineistoa, josta käytettiin oppitunneilla kuvattua videomateriaalia sekä lokikirjoja. Aineisto esitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Videomateriaaleista havainnointiin oppitunteja, joista kerättiin tietoa käytetyistä opetusmenetelmistä kirjaamalla ylös tavat, joilla opettaja toteutti opetustaan ja vertaamalla niitä oppilas- ja opettajakeskeisten

sekä yhteistoiminnallisten menetelmien teoriaosassa määriteltyihin yleisiin piirteisiin (ks. luku 2). Näiden ohella videomateriaaleista tarkasteltiin luokan yleistä ilmapiiriä sekä työrauhaa kirjaamalla huomiot ylös oppitunnin rakenteen mukaisesti opetusmenetelmien rinnalla. Videomateriaalista tehtiin siis sisällönanalyysiä, jolla viitataan kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen aineistojen sisältöjen analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Lokikirjoista puolestaan hyödynnettiin tehtävääaukeamilla olevia emoji-tehtäviä sekä tunnejanoja, joista ensimmäinen täytettiin oppitunnin alussa ja jälkimmäinen lopussa (ks. liite 1). Aineiston analyysiin palataan tarkemmin luvussa 4.3.

4.2 Aineisto

Tutkimuksessa käytettiin valmiina aineistona Suomen Kulttuurirahaston rahoittamasta Tekstistä tekstiin – alakoululaiset tietokirjoittajina -tutkimushankkeesta. Hankkeessa tutkimuskohteena ovat ympäristöopin luku- ja kirjoitustaidot ja sen aktiivinen toiminta-aika on ollut 2017–2020. Hankkeen johtavalta professorilta pyydettiin lupa tutkimusaineiston hyödyntämiseen. Hankkeeseen osallistuneista luokista tutkimukseen valikoituneessa luokassa oli 20 oppilasta, jotka olivat hankkeen aikana 4–6.luokalla. Valikoituneen luokan oppitunneissa oli ympäristöopin tuntien lisäksi mukana yksi historian tunti. Oppitunneilta kerätystä aineistosta hyödynnettiin tässä tutkimuksessa aiemmin mainitun mukaisesti lokikirjoja sekä videomateriaalia.

Lokikirjat toimivat tutkimuksessa kokemusluotaimina, joiden tarkoituksena on ollut kerätä oppilaiden itsenäisesti dokumentoimia kuvauksia erilaisista oppituntien aikana tehdyistä kirjoitustehtävistä lähinnä yleisten tuntemusten tasolla. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat siis dokumentoineet itseään kirjoittamassa, pohtineet kirjoittamistilanteen materiaalisia puitteita sekä kuvailleet prosessin etenemistä ja onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksiaan. Lokikirjaa täytettiin itsenäisesti, jolloin muiden oppilaiden näkemykset eivät vaikuttaneet oppilaiden raportointeihin.

Videomateriaalina on hyödynnetty koko luokkahuonetilannetta koskevia tallennuksia, jotka on kuvattu kirjoitustuntien aikana. Videotallenteista oli mahdollista seurata koko ryhmän oppilaiden työskentelyä ja opettajan puhetta, jolloin vuorovaikutustilanteita oli mahdollista seurata niin vertaisten kesken kuin myös ohjaavan opettajan osalta. Tällöin on ollut mahdollista havainnoida käytettyjä opetusmenetelmiä sekä luokassa vallitsevaa ilmapiiriä ja työrauhaa.

Lokikirjat sisälsivät viisi erilaista tehtävääukeamaa, joista jokainen tehtiin tutkimukseen valikoituneilla ympäristöopin tunneilla eri kerroilla. Lokikirjan tehtävääukeamat sisälsivät jokainen emoji-tehtävän ja tunnejanan, joiden lisäksi aukeaman toisella sivulla oli jokaiselle tutkimuskerralle oma tehtävänsä. Emojeita käytettiin lokikirjoissa havainnoimaan oppitunnin alun tunnetiloja, tunnejana puolestaan kohdistui oppitunnin lopun tuntemuksiin, ja muut tehtävät liittyivät tarkemmin oppitunnin aikana tehtyihin kirjoitustehtäviin. Tässä tutkimuksessa lokikirjoista hyödynnettiin emoji-tehtävää sekä tunnejanaa (ks. liite 1). Emojesta oppilaat saivat valita jokaisen oppitunnin alussa kaikki ne, jotka kuvastivat heidän sen hetkistä mielialaansa. Tunnejanaan puolestaan asetettiin tarra siihen kohtaan, joka parhaiten vastasi oppilaan tunnekokemusta oppitunnin aikana tehdyistä luku- ja kirjoitustehtävistä.

4.3 Analyysi

Tutkimuksen analyysi oli aineistolähtöinen, jolloin tarkoituksena oli rakentaa oma käsitys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä nojaten empiirisen aineiston tuottamiin havaintoihin sekä ilmiöstä aiemmin tiedettyyn tietoon ja käsitteisiin (Puusa & Juuti 2020, 253). Havainnointiaineiston käsittelyyn ei ole yhtä oikeaa mallia, vaan tutkijalla on mahdollisuus valita itse tutkimukseensa parhaiten sopiva analyysimenetelmä (Puusa & Juuti 2020, 137). Tässä tapauksessa aineistolähtöisyys sopi tämän tutkimuksen lähtökohdaksi hyvin, sillä se soveltuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan toiminnan tutkimiseen, erityisesti jos toimintaa muokkaavista yksilöllisistä merkityksistä tiedetään entuudestaan vähän (Puusa & Juuti 2020, 253). Tarkoituksena oli siis aineistolähtöisen analyysin avulla luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, joka voidaan liittää tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108).

Tutkimuksen aineiston analyysissä lähdettiin liikkeelle siitä, että oppitunneilta kerätty videomateriaali katsottiin ja oppituntien rakenne dokumentoitiin kirjaamalla ylös opetustapahtumien eteneminen. Dokumentoinnissa kiinnitettiin erityisesti huomiota tarkastelun kohteena olevien opetusmenetelmien ilmenemiseen sekä luokkahuoneessa vallitsevaan työrauhaan ja yleiseen ilmapiiriin. Oppitunneilla tapahtuva opetus luokiteltiin eri opetusmenetelmiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta esiin nostettujen yleisten piirteiden perusteella. Näihin yleisiin piirteisiin luokiteltiin muun muassa opettajakeskeisyyden osalta vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus opettajalta oppilaille (ks. luku 2). Työrauhan ja ilmapiirin osalta huomio puolestaan kiinnitettiin opetuksen ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan kuten

esimerkiksi opettajan päälle puhumiseen ja siihen, joutuiko opettaja palauttamaan huomion itseensä opetuksen aikana. Useimmiten, kuten myös tässä tutkimuksessa, havainnointiaineistosta nostetaan esille raportointia varten lyhyitä katkelmia, joissa on elävästi kuvailtu ilmiön toimijoiden toimintaa, sen perusteella mitä asioita tutkija pitää merkityksellisinä seikkoina (Puusa & Juuti 2020, 137). Näitä aineistosta esille nostettuja opetusmenetelmiin ja ilmapiiriin liittyviä havaintoja on nostettu esille tulososiossa. Lisäksi tutkimuksen alkuvaiheessa raportoinnin helpottamiseksi oppitunneille annettiin tunnisteet.

Taulukko 1. Oppituntien tunnisteet.

Oppitunti	Tunniste
1	OT1
2	OT2
3	OT3
4	OT4
5	OT5

Videomateriaalista tehtyjen havaintojen pohjalta lähdettiin toteuttamaan aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia voidaan käyttää monenlaisien tutkimuksien toteutukseen sekä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Se perustuu empirisen aineiston pohjalta tehtäviin päätelmiin ja tulkintoihin, joiden pohjalta muodostetaan käsitteellisempi näkemys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja luoda siitä selkeä sanallinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127). Kuvauksesta pyritään saamaan selkeä ja tiivis analysoimalla aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

Kuten jo aiemmin mainittiin, videoaineiston pohjalta tehtiin dokumentointia opetustapahtumien etenemisestä siinä esiintyvien opetusmenetelmien pohjalta sekä nostettiin esille huomioita työrauhasta ja yleisestä ilmapiiristä. Huomiot kirjattiin ylös litteroimalla oppituntien tapahtumia omin sanoin. Näitä litteraatteja on nostettu esille tulososiossa (ks. luku 5). Tämän jälkeen siirryttiin sisällönanalyysin ensimmäiseen vaiheeseen eli pelkistämiseen. Pelkistämisessä auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia ilmaisuja karsimalla tutkimuksen kannalta tarpeettomat asiat pois. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Tässä tutkimuksessa pelkistäminen toteutettiin värikoodaamalla opetusmenetelmiin kohdistuvat ilmaiset teemoittelun avulla sekä nostamalla esille työrauhaan liittyvät huomiot. Teemoittelussa painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta on sanottu, jolloin laadullinen aineisto pystytään pilkkomaan ja ryhmittelemään erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tämän jälkeen tehdyt huomiot kerättiin taulukkoon opetusmenetelmittäin ja omaan kohtaansa kutakin oppituntia koskevat työrauhaan liittyvät seikat. Samaa ilmiötä kuvaavat asiat siis ryhmiteltiin ja yhdistettiin luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Tämän pohjalta pystyttiin hahmottamaan sitä, mitä opetusmenetelmiä oppitunneilla on käytetty. Oppitunneilla käytettyihin menetelmiin palataan tarkemmin tulososiossa (ks. taulukko 4).

Sisällönanalyysin tukena käytettiin kvantifiointia, joka kuuluu sisällön erittelyn piiriin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119). Kvantifiointi kohdistui videomateriaalien lisäksi tutkimuksen aineistona olleisiin lokikirjojen emoji- ja tunnejana tehtäviin. Analyysia siis jatkettiin siten, että tuotettiin määrällisiä tuloksia laskemalla, kuinka monta kertaa sama asia tai ilmaisu aineistossa esiintyy (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Tässä tutkimuksessa kvantifiointi toteutettiin siten, että emoji- ja tunnejanatehtävän osalta saatu aineisto muunnettiin määrälliseen muotoon. Liikkeelle lähdettiin emojitehtävän osalta siitä, että alla olevassa taulukossa esitellyt analyysin kannalta epäolennaiset emotit jätettiin tarkastelusta pois. Epäolennaisiksi emojiksi luokiteltiin yksisarvinen, sydän, haamu ja apina emoji sekä oppilaiden omat piirustukset, jotka on esitelty alla olevassa taulukossa 2.

Taulukko 2. Analyysista pois jätetyt emotit.

Pois jätetyt emotit














Oma piirros

Taulukossa 2 esiteltyjen emojioiden pois jättämiseen analyysistä päädyttiin, koska niiden osalta on vaikea tulkita tunneilmaisua eli ei siis voida tietää minkälaiseksi tunneilmaisuksi oppilas on kyseiset emotit luokitellut. Oppilaiden omat piirrokset olivat tulkinnanvaraisia samasta syystä, joten nekin päädyttiin jättämään analyysin ulkopuolelle. Muut emojitehtävässä olevat emotit olivat selkeämmin tulkittavissa niiden tunneilmaisun merkityksen osalta. Näiden emojioiden osalta tehtiin analyysia varten jako positiivis- ja negatiivissävytteisiin emojiisiin

analyysin helpottamiseksi. Jaossa päädyttiin nimenomaan positiivis- ja negatiivissävytteiseen jakoon, koska haluttiin tarkastella erityisesti positiivisia tunnekokemuksia, joiden vastapainona toimivat negatiiviset tunnekokemukset.

Taulukko 3. Emojien lajittelu positiivis- ja negatiivissävytteisiin.

Positiivissävytteiset	Negatiivissävytteiset
	
	
	
	
	
	

Emojit jaettiin näihin luokkiin niiden tunneilmaisun perusteella. Positiivissävytteisiksi emojeiksi luokiteltiin ne emojit, joiden ilme oli hymyilevä tai muuten iloinen.

Negatiivissävytteisiin emojeihin puolestaan luokiteltiin ne emojit, joiden tunneilmaisu oli surullinen, pohtiva, vihainen tai hämmentynyt. Erityisesti negatiivissävytteisissä emojeissa jako oli hankala, koska esimerkiksi hämmennystä kuvaava 😬-emoji sekä pohtiva 😞-emoji eivät välttämättä ole suoranaisesti negatiivissävytteisiä. Ne kuitenkin päädyttiin luokittelemaan negatiivisiksi, koska niitä ei myöskään haluttu jättää analyysin ulkopuolelle, eikä niiden koettu olevan positiivissävytteisiä. Toisaalta kyseiset emojit olisi voitu määritellä neutraaleiksi, jolloin aineistoon olisi tullut yhtenä osiona mukaan neutraalisävytteiset emojit. Selkeyden vuoksi päädyttiin kuitenkin edellä mainittuun jakoon. Emojitehtävän osalta tarkoituksena oli tulkita oppilaiden yleisiä tuntemuksia oppitunnin alussa.

Tunnejanan osalta puolestaan päädyttiin tutkimuksen analyysissä arvottamaan se arvoilla 1–5, jotta aineistoa pystyttiin kvantifioimaan (ks. kuva 1). Tunnejanalle annettujen arvojen perusteella pystyttiin siis analyysi vaiheessa paremmin arvioimaan oppilaiden tunnekokemuksia oppitunnin jälkeen sekä laittamaan ne määrälliseen muotoon.

Miltä tekemäsi luku- tai kirjoitustehtävä tuntui? Aseta tarra janalle tunnettasi kuvaavaan kohtaan.



Kuva 1. Tunnejanalle annetut arvot.

Tätä kautta pystyttiin myös lähestymään paremmin opetusmenetelmien mahdollista heijastumista oppilaiden tunnekokemuksiin, koska tunnekokemusten keskiarvoja oli mahdollista verrata oppitunneittain. Tunnejanasta saatuihin arvoihin (ks. taulukko 7) on kuitenkin suhtauduttava varauksella, sillä tunnejana arvoitettiin vasta analyysivaiheessa. Oppilaille ei myöskään tarkennettu lokikirjan täyttövaiheessa sitä, mihin tunnejanalle annettava arvo tulisi pohjata, sillä oppitunneilla ei ollut vain yhtä selkeää luku- tai kirjoitustehtävää.

4.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus ja eettisyys

Useimmiten tutkimuksissa tutkija kerää itse oman havainnointiaineistonsa, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa, tutkijan on myös mahdollista saada käyttöön muiden keräämää aineistoa. Valmiissa aineistoissa tulee kuitenkin huomioida se, että ne harvoin sopivat sellaisinaan käytettäväksi tutkimuksessa, joten esimerkiksi niiden muotoa täytyy usein muuttaa omaan tutkimusintressiin sopivaksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 186.) Tässä tutkimuksessa lokikirjojen aineistot muutettiin taulukkomuotoon ja videoaineistosta kerättiin teemoittelun avulla tutkimusongelmien kannalta oleelliset asiat. Valmiisiin aineistoihin on kuitenkin muistettava suhtautua kriittisesti ja punnita niiden luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 189).

Havainnoinnin etuna on se, että sen avulla voidaan saada välitöntä tietoa ryhmän ja siinä olevien yksilöiden toiminnasta sekä käyttäytymisestä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 213). Havainnointi ainoana aineistonkeruumenetelmänä saattaa kuitenkin olla haasteellinen analyysin kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Tämän tutkimuksen osalta tulee huomioida, että analyysivaiheessa tehty emojien jaottelu sekä pois jättäminen kuten myös videoista tehdyt havainnot ovat tutkijan oman tulkinnan varaisia. Lisäksi aineistoa on kvantifioitu analyysin jälkeen, muodostamalla käytetyistä emojeista ja niiden esiintymisestä taulukot. Kvantifioinnin tarkoituksena oli tuoda laadulliseen aineistoon erilaista näkökulmaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137). Tässä tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa tunnejanan arvottaminen arvoilla 1–5, tuloksien tulkinnan helpottamiseksi (ks. kuva 1). Tunnejanan osalta ei siis voida olla täysin varmoja siitä vastaavatko oppilaiden käsitykset tunnejanan arvottamisesta tutkijan antamiin arvoihin.

Havainnointimenetelmiä on kritisoitu siitä, että tutkittava tilanne saattaa häiriintyä tai jopa muuttua kokonaan, kun havainnoija on paikalla. Valmiin tutkimusaineiston keruussa olikin hyödynnetty havainnointia sekä videomateriaalin keräämistä, jolloin tutkijat ovat olleet luokassa seuraamassa oppitunnin kulkua. Luokahuonetutkimuksissa sekä opettajan että oppilaiden käyttäytyminen saattaa muuttua, kun tutkija astuu luokkaan. Tämän takia on tärkeää, että havainnoinnin toteuttava tutkija olisi vierailut luokassa aiemmin ennen tutkimuksen toteutusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 213.)

Tässä tutkimuksessa havainnointi toteutettiin vasta videomateriaalista, joten oppilaiden käyttäytymiseen ovat voineet vaikuttaa vain aineistonkeruu tilanteessa osallisena olleiden tutkijoiden läsnäolo. Tämä tulee huomioida tutkimuksen tuloksissa, koska alun perin aineistonkeruussa mukana olleet tutkijat ovat saattaneet vaikuttaa oppilaiden käytökseen sekä lokikirjoihin tehtyihin raportointeihin. Lisäksi Puusa & Juuti (2020) nostavat havainnoinnin eduksi sen autenttisuuden eli sen, että havainnoimalla on mahdollista päästä seuraamaan todellisia tilanteita reaaliaikaisesti (Puusa & Juuti 2020, 131). Tässä tutkimuksessa havainnointi tehtiin videomateriaalista eikä reaaliaikaisesti, joten vaikka videoilta nähdään tapahtumien kulku, ei siitä pystytä tekemään yhtä tarkkoja havaintoja kuin paikan päällä ollessa.

Tutkimusta toteuttaessa on tärkeää huomioida valittujen menetelmien sopivuus halutun aiheen tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 231). Lisäksi tutkimuksen kannalta tärkeitä luotettavuuteen liittyviä termejä ovat reliabelius ja validius, jotka liittyvät tutkimuksen toistettavuuteen sekä tutkimusmenetelmien kykyyn mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Cohen, Manion & Morrison 2007, 133, 148; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 231; Tuckman & Harper 2012, 5–6, 392). Kyseiset termit kuitenkin liitetään pääasiassa kvantitatiiviseen eli määrälliseen tutkimukseen ja ne ovatkin saaneet kvalitatiivisten tutkimusten kentällä erilaisia tulkintoja. Kuten Tuomi & Sarajärvi (2009) toteavatkin monissa laadulliseen tutkimukseen kohdistuvissa oppaissa ehdotetaan näiden käsitteiden hylkäämistä. Laadullisessakin tutkimuksessa nämä asiat on hyvä ottaa huomioon vaikkakin ilman reliabiliteetti ja validiteetti termejä.

Laadullisen tutkimuksen osalta tutkijan tarkka selostus tutkimuksen etenemisestä lisää luotettavuutta ja validius pystytään tarkastelemaan kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuuden kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 232). Tutkimuksen uskottavuutta lisää tieteellisten käytäntöjen noudattaminen tiedonhakumenetelmissä, muiden töiden hyödyntämisessä kuin myös avoimessa raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Tässä tutkimuksessa luotettavuus ja uskottavuus on pyritty varmistamaan avaamalla tutkimuksen eteneminen tarkasti ja hyödyntämällä lähdekirjallisuutta.

Tutkimuksen aineiston ja sen keruun osalta eettisyyteen ei pystytä tässä tutkimuksessa vaikuttamaan, sillä kuten aiemmin on mainittu, tutkimuksessa hyödynnettiin valmista aineistoa. Tutkimusaineiston hyödyntämiseen on pyydetty lupa sen johtavalta professorilta, joten tässä tutkimuksessa sitoudutaan hankkeen etiikkaan. Pääsääntöisesti tutkittavien suojaan kuuluu selkeys tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä. Lisäksi tutkittaville tulee olla selvää, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja tutkimuksesta on mahdollista jäädä pois missä vaiheessa tahansa. Tutkimusta toteuttaessa tulee myös huolehtia tutkittavien oikeuksista ja hyvinvoinnista sekä aineiston luottamuksellisuudesta ja anonyymiudesta. (Tuckman & Harper 2012, 12–14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tämän tutkimuksen osalta kaikki valmiista aineistosta esille nousseet tiedot, joista tutkittavat olisi mahdollista tunnistaa on jätetty raportoinnista pois, jolloin tutkittavien anonyymius säilyy.

5 Tulokset

Seuraavissa luvuissa lähestytään tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymyksien pohjalta. Ensimmäisessä osassa perehdytään havainnoitujen oppituntien opetusmenetelmiin sekä lokikirjojen pohjalta kvantifioituun aineistoon. Tuloksien toisessa osassa syvennyttään tarkemmin oppitunneilla käytettyihin opetusmenetelmiin ja niiden ilmenemiseen sekä tarkastellaan oppilaiden lokikirjoihin raportoimia tunnekokemuksia emoji- ja tunnejanan kautta. Tarkasteltavat oppitunnit rakentuvat niin, että oppitunnin alussa lokikirjasta täydennetään emoji-tehtävä, jonka jälkeen työskentely alkaa. Oppitunnin lopussa oppilaat täydentävät tunnejanan ja lokikirjan kirjallisen tehtävän (ks. liite 1). Toisen osion alaluvussa sivutaan oppitunneilla vallinnutta työrauhaa ja yleistä ilmapiiriä.

5.1 Havainnoidut oppitunnit
























































Havainnoituilla oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät jaettiin opettaja- ja oppilaskeskeisiin sekä yhteistoiminnallisiin menetelmiin. Alla olevassa taulukossa 4 on esitelty oppitunnit, käytetyt opetusmenetelmät sekä oppituntien aiheet.

Taulukko 4. Oppituntien aiheet ja opetusmenetelmät.

Oppitunti	Opetusmenetelmät	Aihe
OT1	Opettajakeskeinen Oppilaskeskeinen Yhteistoiminnallinen	Ilmansaasteet ja ilmaston suojeleminen
OT2	Opettajakeskeinen Oppilaskeskeinen Yhteistoiminnallinen	Pohjoismaat ja Baltia
OT3	Opettajakeskeinen Oppilaskeskeinen Yhteistoiminnallinen	Historian esitelmien tekeminen
OT4	Opettajakeskeinen Oppilaskeskeinen	Ilmasto ja kasvillisuusalueet
OT5	Opettajakeskeinen Oppilaskeskeinen Yhteistoiminnallinen	Ympäristöopin kertaustunti ja ryhmätyön tekeminen

Taulukosta nähdään, että kaikilla muilla oppitunneilla paitsi neljännellä, on käytetty kaikkia havainnoituja opetusmenetelmiä. Oppitunnin alussa oppilaiden yleisiä tuntemuksia kerättiin emoji-tehtävän avulla. Emoji-tehtävän avulla pyrittiin kartoittamaan sitä, millä mielellä oppilaat olivat ennen oppituntia. Alla olevassa taulukossa 5 on tuotu esille oppilaiden valitsemien emoji-kuvien määrä oppitunneittain.

Taulukko 5. Oppilaiden valitsemien emoji-kuvien määrät oppitunneittain 1–5.

Oppitunti	Valitut emoji-kuvat										
OT1											
	4	8	5	8	1	2	10	3	6	2	2
OT2											
	1	7	5	4	1	1	9	1	4	1	3
OT3											
	1	7	5	8	2	2	9	4	6	2	3
OT4											
	1	9	4	10	3	1	10	6	9	2	3
OT5											
	2	8	4	8	1	2	7	3	7	2	5

Oppilaiden oli mahdollista valita 15 annetusta emoji-kuvasta kaikki ne, jotka kuvastivat heidän sen hetkisiä tunnekokemuksiaan. Lisäksi oppilaiden oli mahdollista halutessaan piirtää omaa tunnekokemustaan vastaava kuva. Taulukosta on jätetty pois ne emoji-kuvat, joita ei otettu huomioon tutkimuksen tuloksissa, sillä kuten luvussa 4.3 mainittiin, niistä ei pystytty kunnolla tulkitsemaan oppilaiden tunnekokemuksia. Lisäksi oppilaiden itse piirtämät kuvat jätettiin huomiotta, koska kuten muutkin pois jätetyt emoji-kuvat, ne olivat tulkinnanvaraisia.

Seuraavasta taulukosta 6 nähdään, että kaikilla oppitunneilla valitut emoji-olivat pääasiassa positiivissävytteisiä, mutta joukossa oli myös negatiivissävytteisiä valintoja.

Taulukko 6. Positiivis- ja negatiivissävytteisiin emoji-ien määrä oppitunneittain (1–5).

Oppitunti	Positiivissävytteiset	Negatiivissävytteiset
1	33	18
2	28	8
3	32	18
4	36	22
5	32	17

Emoji-ien määrät on laskettu aiemmin tehdyn jaon mukaan, jossa emoji-ot oli jaettu positiivis- ja negatiivissävytteisiin (ks. taulukko 3). Yllä olevan taulukon perusteella voidaan sanoa, että kokonaisuudessaan oppilaiden yleinen mieliala ennen oppituntia vaikuttaa positiiviselta.

Positiivissävytteisiä emoji-ota on valittu kaikilla oppitunneilla enemmän kuin negatiivissävytteisiä emoji-ota, vaikka eroa ei ole kuin kymmenyksen verran lukuun ottamatta toista oppituntia, jossa negatiivissävytteisiä emoji-ota oli valittu vain kahdeksan kappaletta.

Oppitunnin lopussa tunnejanan avulla kerättiin tietoa oppilaiden tunnekokemuksista koskien oppitunnin aikana tehtyjä luku- ja kirjoitustehtäviä. Tunnejana arvoitettiin luvuilla 1–5 (ks. kuva 1), joiden pohjalta laskettiin alla olevassa taulukossa olevien oppilaiden tunnekokemuksien keskiarvot.

Taulukko 7. Oppilaiden tunnekokemuksien keskiarvot oppitunneittain 1–5 (N=20).

Oppitunti	Keskiarvo	n
1	4.41	17
2	4.45	20
3	4.68	16
4	4.13	15
5	4.85	14

Taulukosta nähdään, että oppilaiden kokemukset oppitunnin aikana tapahtuneita luku- ja kirjoitustehtävistä olivat positiivisia ja suhteellisen tasaisia jokaisella oppitunnilla.

Eroavaisuuksia on kuitenkin nähtävissä erityisesti neljännen ja muiden oppituntien välillä.

Seuraavassa alaluvussa nostetaan esille niitä tapoja, joiden kautta edellä mainittujen eri opetusmenetelmien hyödyntäminen ilmeni sekä miten oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät heijastuivat oppilaiden tunnekokemuksiin.

5.2 Oppitunneilla käytetyt opetusmenetelmät ja oppilaiden tunnekokemukset

Kaikissa havainnoiduissa oppitunneissa opettajakeskeisissä työmuodoissa korostuivat opettajan rooli opetuksen johtajana. Tällöin oppilaiden ääni jäi vähemmälle ja opettaja toimi opetuksen ohjaajana. Tämä näkyi muun muassa siinä, että opettaja kertoi, ohjeisti, kertasi tai näytti opetukseen liittyviä asioita.

”Opettaja antaa ohjeistuksen ja näyttää esimerkit, kuinka lokikirjaa täytetään.”
(OT1)

Opettajakeskeisiin työmuotoihin luokiteltava kyselevä opetus on yksi keskeisimmistä tavoista toteuttaa opettajakeskeistä opetusta. Sitä hyödynnettiin jokaisella oppitunnilla muun muassa opetettavaan asiaan perehtyessä tai aiemmin opittua kerratessa. Tätä opetustapaa käyttäessä oppilaat usein viittasivat aktiivisesti ja vaikuttivat opetukseen sitoutuneilta. Kuitenkaan aineistosta ei voida sanoa oliko mahdollinen opetukseen sitoutuminen seurausta opetusmenetelmästä. Opettaja esimerkiksi kysyi oppilaita havaintoja kuvista tai selvitti oppilaiden ennakkotietoja asiasta.

”Opettaja kertoo viime viikon ympäristöopin aiheen sekä kyselee oppilailta kertaavia kysymyksiä, joihin osa oppilaista viittaa aktiivisesti.” (OT4)

”Opettaja käy yhteisesti läpi, miten tehtävä olisi tullut tehdä. Tehtävässä oli ollut epäselvyyksiä ja esimerkki katsotaan yhden oppilaan vihosta.” (OT4)

Opettajakeskeiset työmuodot korostuivat erityisesti neljännellä oppitunnilla, jossa niitä oli hyödynnetty eniten. Tällä oppitunnilla, jolla hyödynnettiin opettajakeskeisten menetelmien lisäksi oppilaskeskeisiä menetelmiä, oppilaat olivat oppitunnin alussa valinneet muihin oppitunteihin verrattuna enemmän negatiivissävytteisiä emojeita (n=22). Kuitenkin kyseisellä oppitunnilla positiivissävytteisten emojien määrä on myös muihin oppitunteihin verrattuna suurempi. Oppitunnin aiheena oli ilmasto ja kasvillisuusalueet (ks. taulukko 4) ja suurin osa opetuksesta tapahtui opettajan johdolla niin, että opetus tapahtui taululla ja oppilaat seurasivat opetusta omalta paikaltaan. Opettaja käytti hyödykseen kyselevää opetusta oman dialoginsa tukena. Neljännen oppitunnin osalta myös oppitunnin päätteeksi oppilaiden tunnekokemus oli muita oppitunteja alhaisempi (ka=4.13).

Myös oppilaskeskeisiä työmuotoja käytettiin kaikilla oppitunneilla. Näistä neljällä oppitunnilla (OT1, OT2, OT3 ja OT5) käytettiin oppilaskeskeisenä työmuotona ryhmätyötä, kun taas neljännellä (OT4) oppitunnilla oppilaskeskeisenä menetelmänä käytettiin yksilötyötä, johon opettaja antoi ohjeet. Tämä laskettiin oppilaskeskeiseksi työmuodoksi, koska opettaja ei

kuitenkaan toiminut oppimisen ohjaajana vaan oppilaiden tuli toimia itseohjautuvasti annettujen ohjeiden pohjalta. Tällöin opettaja väistyi johtavasta roolista ja vastuu työskentelystä siirtyi oppilaille. Tämä toimi yhteisenä elementtinä kaikilla oppitunneilla, joilla hyödynnettiin oppilaskeskeisiä menetelmiä. Oppilaat siis toimivat opettajan ohjeiden mukaan, mutta opettaja pysyi taustalla lähinnä vain tarkkailijan ja kommentoijan roolissa.

”Opettaja kiertää luokassa ja tarkkailee työskentelyä.” (OT5)

Tunneilla, joissa hyödynnettiin ryhmätyötä, oppilaat tekivät erilaisia tehtäviä ja esitelmiä yhteistyössä toistensa kanssa. Oppilaat siirtyivät ohjeistettuihin ryhmiin ja työskentelivät itsenäisesti ohjeiden mukaan, jolloin opettaja ei aiemmin mainitun mukaisesti ollut välittömässä roolissa tehtävän johdossa. Lisäksi oppitunneilla, joilla tehtiin ryhmätöitä, jokainen ryhmä esitteli lopuksi yksitellen työnsä muulle luokalle, jolloin mukaan tuli myös yhteistoiminnallisia elementtejä. Ensimmäisellä ja toisella oppitunneilla ryhmissä työskenneltiin muun opetuksen ohella, kun taas kolmannella ja viidennellä oppitunnilla hyödynnettiin ryhmätyötä pääasiallisena opetusmenetelmänä. Näillä kahdella jälkimmäisellä oppitunneilla oli korkeammat tunnekokemukset (OT3 ka=4.68 & OT5 ka=4.85) muihin oppitunteihin verrattuna.

”Ryhmät tulevat yksitellen kertomaan luokan eteen, mitä saivat viime tunnilla aikaiseksi. Tuotokset näytetään dokumenttikamerasta oppilaiden toiveesta.” (OT1)

Neljännellä oppitunnilla oppilaskeskeisenä menetelmänä käytettiin yksilötyötä, jolloin oppilaat työskentelivät itsenäisesti opettajan antaman tehtävämonisteen parissa. Opettaja toimi jälleen tarkkailijana ja avusti tarvittaessa. Ryhmätyöhön verrattuna yksilötyöstä jäivät yhteistoiminnalliset elementit pois, jolloin työtapa on puhtaasti oppilaskeskeinen, sillä yksilötyössä mukana ei ole yhteistoiminnallisuuteen kuuluvaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä vertaisten kanssa.

Yhteistoiminnallisuus kuitenkin näkyi tutkimuksen aineistossa pitkälti osana oppilaskeskeisiä menetelmiä. Sen elementtejä esiintyi erityisesti ensimmäisellä oppitunnilla (OT1) sekä ryhmätöissä, joita toteutettiin kaikilla oppitunneilla lukuun ottamatta neljännettä oppituntia (OT4). Ryhmätöissä oppilaat työskentelevät yhdessä kohti yhteistä päämäärää eli yhteistoiminnallisesti. Lisäksi ryhmätöiden tuotoksia esitettiin koko luokalle. Näistä oppitunneista, joilla tehtiin ryhmätöitä, oppilaiden raportointien perusteella korkein

tunnekokemus oli viidennellä oppitunnilla (OT5 ka=4.85), jonka aiheena oli ympäristöopin kertaus ja ryhmätöiden tekeminen.

”Oppilaat keskusteleivat esitelmiensä aiheista ja löytämistään tiedoista.” (OT3)

”Muut ryhmät kuuntelevat rauhassa ryhmien esityksiä ja esityksen jälkeen taputettiin.” (OT1)

Lisäksi kaikilla oppitunneilla paitsi neljännellä esiintyi opetuskeskustelua, joka voidaan luokitella yhteistoiminnalliseksi työmuodoksi. Siinä opettaja ja oppilaat keskusteleivat annetusta aiheesta ja pyrkivät ajatustenvaihtoon. Tällöin luokkaan muodostuu keskustelua, joka parhaimmillaan johtaa uusien ideoiden ja oivallusten syntyyn.

”Kuvien läpikäynti yhteisesti opettajajohtoisesti. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti ja kertovat omia näkemyksiään aiheesta.” (OT1)

”Kirjoitetaan muistiinpanot tekstipätkän pohjalta. Opettaja johdattelee ja oppilaat poimivat ylös kirjoitettavat asiat tekstistä.” (OT1)

Yksittäisinä opetusmenetelmä huomiona yhteistoiminnallisesti opetusta toteutettiin oppitunneilla muun muassa muistiinpanojen teossa. Muistiinpanot muodostettiin niin, että opettaja johdatteli oppilaat löytämään tekstistä tärkeät aiheet ja kokosi ne yhteisiksi muistiinpanoiksi. Tällöin oppilaat muodostivat itse muistiinpanonsa, mutta toimivat samalla yhteistyössä opettajan kanssa. Lisäksi tehtävien tarkistuksessa oppilaille epäselvätehtävä korjattiin yhteistoiminnallisesti niin, että oppilaat pohtivat yhdessä opettajan kanssa, miten vastaus olisi mahdollista korjata.

Oppituntien tunnekokemusten lisäksi eroja oppituntien välillä oli nähtävissä opetusmenetelmien hyödyntämisessä. Ainoastaan neljännellä oppitunnilla ei hyödynnetty yhteistoiminnallisia menetelmiä. Lisäksi erona neljännen ja muiden oppituntien välillä on ryhmätöiden hyödyntäminen opetuksessa. Ryhmätöissä yhdistyvät niin oppilaskeskeiset menetelmät kuin yhteistoiminnallisuus. Näillä oppitunneilla (OT1, OT2, OT3 ja OT5) oppilaat raportoivat oppitunnin päätteeksi korkeamman tunnekokemuksen kuin neljännellä tunnilla (ks. taulukko 7). Kaikkein korkeimmat arvot tunnejanalla annettiin kolmannella ja viidennellä oppitunnilla, joilla tehtiin esitelmiä. Voitaisiin siis ajatella, että oppilaskeskeiset ja erityisesti yhteistoiminnalliset menetelmät ovat oppilaille mahdollisesti mielekkäämpiä. Myös Lehtinen ym. (2016) nostavat omassa tutkimuksessaan esille, että yhteistoiminnallinen oppiminen näyttää vaikuttavan positiivisesti oppilaiden suoriutumiseen opiskelussa.

5.2.1 Oppituntien ilmapiiri ja työrauha

Oppitunneilla, joilla käytettiin monipuolisesti erilaisia menetelmiä, vaikutti olevan parempi työrauha kuin niillä tunneilla, joissa opetusmenetelmien välillä ei ollut vaihtelua. Tämä näkyi muun muassa siinä, että neljännellä oppitunnilla, jossa, kuten aiemmin mainittiin, hyödynnettiin pääasiassa opettajakeskeisiä menetelmiä, työrauha oli huomattavasti levottomampi kuin muilla oppitunneilla. Tämä ilmeni muun muassa ylimääräisenä puheena sekä vaelteluna luokassa. Opettaja palautti tällä oppitunnilla usein työrauhan, joko huomauttamalla asiasta tai käyttämällä apuna rytmitaputuksia.

”Opettaja palauttaa luokan huomion itseensä rytmitaputuksella.” (OT4)

Huonompi työrauha voi mahdollisesti heijastua oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Neljännellä oppitunnilla oppitunnin alussa puolet oppilaista oli valinnut emojeista sekä nauravan, että hymyilevän emojin, joiden voidaan ajatella ilmaisevan positiivisia tunteita (ks. taulukko 5). Oppilaat olivat muutenkin valinneet neljännen oppitunnin alussa muihin oppitunteihin verrattuna enemmän positiivissävytteisiä emojeita ($n=36$), mutta toisaalta myös eniten negatiivissävytteisiä ($n=22$). Oppitunnin lopussa kuitenkin tunnejanan keskiarvoista nähtiin, että positiiviset tunnekokemukset ($ka=4,13$) olivat vähäisempiä kuin muilla oppitunneilla, johon voi mahdollisesti vaikuttaa huonompi työrauha.

Muilla oppitunneilla ei käytetty työrauhan ylläpitoon erilaisia luokanhallintakeinoja lukuun ottamatta huomautuksen antamista. Kaikissa oppitunneissa työrauha kuitenkin katkesi ajoittain opetusmenetelmää tai tehtävää vaihtaessa. Myös erilaiset siirtymät muun muassa ryhmiin tai työvälineiden hakeminen vaikuttivat työrauhaan negatiivisesti.

”Oppilaat hakevat kirjoitusvälineet ja luokkaan syntyy hieman hälinää. Kirjoitusvälineet ja lokikirjat haettuaan oppilaat alkavat keskittyneesti tekemään annettua tehtävää.” (OT3)

Näillä oppitunneilla, joissa työrauha vaikutti hyvältä eikä opettaja joutunut käyttämään erilaisia luokanhallintakeinoja työrauhan ylläpitoon oli neljättä tuntia korkeammat tunnekokemukset. Kaikkein korkeimmat tunnekokemukset oppitunnin päätteeksi oli nähtävillä kolmannella ja viidennellä oppitunnilla (OT3 $ka=4.68$ & OT5 $ka=4.85$), joissa oppilaat olivat myös valinneet ennen oppituntia monipuolisesti positiivissävytteisiä emojeita (ks. taulukko 6). Kokonaisuudessaan niillä oppitunneilla, joissa käytettiin monipuolisesti eri opetusmenetelmiä ja tehtiin ryhmätöitä myös yleinen ilmapiiri vaikutti olevan parempi.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa oppitunneilla käytettyjen opetusmenetelmien heijastumista oppilaiden raportoimiin tunnekokemuksiin. Aihetta lähestyttiin havainnoimalla videomateriaalista oppitunneilla käytettyjä opetusmenetelmiä sekä sivuttiin oppitunnilla vallitsevaa työrauhaa ja yleistä ilmapiiriä. Lisäksi tarkasteltiin oppilaiden tunnekokemuksia kokemusluotaimen avulla, jossa kerättiin tietoa oppilaiden tunnekokemuksista ennen ja jälkeen oppitunnin. Ennen oppituntia oppilaat täyttivät emojitehtävän, jonka tavoitteena oli kerätä oppilaiden yleisiä tuntemuksia ennen oppitunnin alkua. Oppitunnin jälkeen oppilaiden tunnekokemuksia selvitettiin tunnejanan avulla.

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia opetusmenetelmien sekä tunnekokemusten pohjalta. Tarkoituksena on myös käsitellä esille nousseita tuloksia suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lisäksi arvioidaan tulosten luotettavuutta ja esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Oppituntien työmuodot

Julkunen (2002) toteaa, että oppiminen on aina oppilaan oman aktiivisen toiminnan tulosta ja riippuvaista useista oppilaaseen itseensä liittyvistä tekijöistä kuten hänen aiemmista tiedoistaan ja motivaatiostaan. Uudempana näkökulmana Lehtinen ym. (2016) nostavat esille oppimisen vahvasti yhteisöllisenä prosessina, jolloin erilaisissa ryhmissä tapahtuvaa oppimista ei voida selittää pelkästään yksilön toiminnan pohjalta. Oppimiseen ei siis vaikuta pelkästään ympäristö ja siinä toteutettu opetus. Opetukseen kuitenkin voidaan liittää sen tehokkuus, joka voidaan määritellä siten, että toivottu tulos saavutettaisiin mahdollisimman vähällä energiankäytöllä ja pienillä haitallisilla sivuvaikutuksilla (Hellström 2008, 326). Kuitenkin kuten Hellström (2008) toteaa opetuksen monet konteksti- ja tilannetekijät tekevät lähes mahdottomaksi vertailla juuri muun muassa opetusmenetelmiä. Sama huomattiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä opetusmenetelmät linkittyvät herkästi toisiinsa, jolloin on vaikeaa tehdä selkeää jakoa niiden välillä.

Aho ym. (2003) huomasivat tutkimuksessaan, että yhteistoiminnallinen, pareissa ja pienryhmissä tapahtuva opetus on suurimmillaan ympäristöopin oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa huomattiin samanlainen suunta, sillä kaikilla paitsi yhdellä oppitunnilla hyödynnettiin niin yhteistoiminnallisuutta kuin ryhmätyöskentelyä. Tutkimuksen tuloksissa

nähtiin myös, että opetusmenetelmiä käytettiin tarkastelluilla oppitunnille monipuolisesti ja vaihtelevasti.

Lukuun ottamatta yhtä oppituntia (OT4) kaikilla oppitunneilla siis hyödynnettiin kaikkia havainnoituja opetusmenetelmiä. Käytettyjä opetusmenetelmiä olivat opettaja- ja oppilaskeskeiset sekä yhteistoiminnalliset menetelmät, joista ensimmäistä painotettiin neljännellä oppitunnilla. Tutkimuksessa olikin siis vaikeaa liittää nimenomaan yksi opetusmenetelmä tiettyyn oppituntiin ja oppilaiden tunneraportteihin. Lisäksi, kuten aiemmin nostettiin esille, raja opetusmenetelmien välillä oli hyvinkin häilyvä. Käytetyt työmuodot linkittyivät osittain toisiinsa, jolloin opetuksessa oli piirteitä eri opetusmenetelmistä samanaikaisesti. Opetustapahtumassa onkin siis pohjimmillaan kyse siitä, miten oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus järjestetään (Jyrhämä ym. 2016, 93).

Tutkimuksessa tarkastelluissa oppitunneissa nousivat esille opetusmenetelmille tyypillisiä piirteitä. Havainnoinneissa nousi esille luokan ilmapiirin ja työrauhan osalta, että oppilas- ja yhteistoiminnallisissa menetelmissä ilmapiiri vaikutti paremmalta ja työrauha oli hyvä. Tutkimuksissa onkin todettu, että tuottavassa ryhmässä työskentely voi olla motivoivaa ja innostavaa, jos kaikki ryhmäläiset toimivat aktiivisesti kohti yhteisiä tavoitteita. Lisäksi tällaisen ryhmässä vuorovaikutuksessa osallistujat kehittävät ideoita yhteisesti sekä laajentavat niitä. (Salmela-Aro 2018, 164–167.) Ryhmätyöskentely, jota tässäkin tutkimuksen havainnoituissa oppitunneissa hyödynnettiin, tarjoaakin siis äärimmäisen otollisen mahdollisuuden oppimiseen yhdessä vertaisten kanssa. Oppilaslähtöinen opetus perustuukin konstruktivistiseen teoriaan, jossa oppilaat ovat aktiivisia tiedonrakentajia, ja opettajan tehtävänä on ohjauksen avulla edistää oppimista. Opettajan tulee siis tukea ja edistää oppimista tarjoamalla oppilaalle aktiivisesti lähikehityksen vyöhykkeelle osuvaa tukea. Tällöin opettaja avaa oppilaille mahdollisuuksia, rohkaisee ilmiöiden tarkasteluun sekä kannustaa oppimaan akateemisia taitoja yhdessä toisten kanssa. (Salmela-Aro 2018, 183.)

Jokaisella oppitunnilla oli mukana myös opettajakeskeistä opetusta, jossa keskeisenä menetelmäksi nousi kyselevä opetus sekä ylipäättään tehtävien selostus. Opettajakeskeiset opetustavat ovatkin äärimmäisen tehokkaita perustaitoja opiskeltaessa sekä silloin, kun oppilaalla on puutteita taidoissa, oppimisen haasteita tai hän välttelee tehtäviä (Salmela-Aro 2018, 185). Tärkeää on huomioida se, että kaikki oppilaat oppivat eri tavoin ja työtapoja tulisi käyttää vaihtelevasti juuri yksilöllisten oppimistapojen vuoksi (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2003, 167). Tuloksissa havaittiinkin, että opettajakeskeiset menetelmät toimivat

hyvin muiden opetusmenetelmien tukena. Kuitenkin neljännellä oppitunnilla, jossa pääpaino oli vain opettajakeskeisissä menetelmissä työrauha ja luokan yleinen vaikutti huonolta. Opettaja joutui palauttamaan huomion itseensä oppitunnin aikana useasti, kun taas niillä tunteilla, joilla opetusmenetelmiä käytettiin monipuolisesti, oppilaat keskittyivät paremmin opettajan opetukseen.

6.2 Tunnekokemukset oppitunneilla

Oppilaan kouluun ja opiskeluun liittyviin valintoihin sekä koulusuoriutumiseen vaikuttaa olennaisesti oppilaan mielenkiinnonkohteet ja asiat, jotka oppilas kokee itselleen tärkeiksi ja hyödyllisiksi (Salmela-Aro 2018, 101). Tämä näkyy tunnekokemuksissa siinä, että niitä ei pysty syntymään muuta kuin silloin kun tilanne on kokijalle merkityksellinen.

Koulukontekstissa näitä merkityksellisiä tilanteita ovat yhteiset projektit ja luokkien väliset kontaktit sekä ylipäättään tärkeinä asioina koetaan sosiaalisuus ja oppilaiden väliset suhteet (Rantala 2006, 83–84). Tuloksissa tämä näkyi positiivisina tunnekokemuksina kaikkien oppituntien jälkeen erityisesti silloin kun mukana oli ollut ryhmätyöskentelyä ja vielä tarkemmin esitelmien tekoa (OT3 & OT5).

Tutkimuksessa havainnoiduilla oppitunneilla yleinen ilmapiiri oli myös parempi niillä oppitunneilla, joissa opetusmenetelmiä käytettiin monipuolisesti ja tehtiin ryhmätöitä. Videoilta oli kuitenkin hankalaa nähdä ja tunnistaa yksittäisiä tunneilmaisuja. Saman huomion olivat tehneet myös Schutz & Pekrun (2007), jotka omassa tutkimuksessaan totesivat oppilaisen tunneilmaisuuden olevan joissain tapauksissa todella selviä, kun taas joissain tapauksissa ei. Tähän saattaa toisaalta vaikuttaa se, että luokkakontekstissa oppilaiden oletetaan ilmaisevan tunteitaan luokkahuoneeseen sopivalla tavalla. Lisäksi piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu tunteiden säätelyn ja kontrolloinnin hallinta (Lund & Chemi 2015, 1–3).

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tuloksien pohjalta voidaan sanoa, että tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tunnekokemukset tarkastelluilla oppitunneilla olivat positiivisia. Tämä on tärkeä havainto, sillä tunteilla on elintärkeä merkitys tiedonkertymisessä ja varastoisissa pitkäaikaiseen muistiin (Lund & Chemi 2015, 83). Olisikin siis tärkeää, että kouluissa huomioitaisiin tunteiden vaikutus ja yhteys oppimiseen. Schutz & Pekrun (2007) nostavat esille sen, että jotkin emotiot vaativat enemmän prosessointia ja kognitiivista työtä kuin toiset, joten olisi tärkeää, että kouluissa annettaisiin mahdollisuus kaikenlaisten tunteiden kokemiselle.

6.3 Opetusmenetelmien heijastuminen tunnekokemuksiin

Oppimisympäristöjen ja niissä käytettävien työtapojen tulisi tukea niin oppilaiden luovaa ajattelua, kriittisyyttä ja innovatiivisuutta kuin myös kykyä ratkaista erilaisia todellisia ja haastavia ongelmia yhteisöllisesti (Salmela-Aro 2018, 161–162). Kuten Lehtinen ym. (2016) toteavat, opettajan tulisi siis pohtia miten hän pystyy rakentamaan osallistavan oppimisympäristön, jossa oppilaat oppivat tekemään kysymyksiä, selittävään ideoitaan, kommentoimaan toistensa asioita ja esittämään omia näkökulmiaan sekä tekemään päätelmiä, väittelemään ja neuvottelemaan. Nykyiset opetuskäytännöt ja työtavat eivät kuitenkaan aina tue näiden luovien valmiuksien kehitystä, sillä opetuksessa pyritään liian usein välittämään oppilaille ennalta määriteltyjä tietoja ja toimintamalleja (Salmela-Aro 2018, 161).

Tässä tutkimuksessa huomioidut opetusmenetelmät vaikuttivat tarjoavan oppilaille oivan mahdollisuuden kehittää edellä mainittuja taitoja työskennellen yhdessä vertaisten kanssa. Yhteisöllinen oppiminen kuitenkin vaatii ryhmän jäsenten tunteiden, motivaation ja käyttäytymisen jatkuvaa yhteissäätelyä (Salmela-Aro 2018, 165). Opettajalta vaaditaan pedagogista sensitiivisyyttä muun muassa ryhmien muodostamisessa, jotta niissä on mahdollista tapahtua oppimista. Tärkeää on siis huomioida oppimisen sosiaalinen luonne, vuorovaikutus suhteet, ohjaus ja sosioemotionaalinen tuki (Lehtinen, Vauras & Lerkkänen 2016, 222). Samansuuntaista näkemystä omassa tutkimuksessaan ovat nostaneet esille myös Jyrhämä ym. (2016), jotka nostivat esille luokan sosiaalisen rakenteen vaikutuksen luokkahengen ja ilmaston kautta koko opetukseen.

Tutkimuksen tuloksien pohjalta vaikuttaa siltä, että monipuoliset opetusmenetelmät, erityisesti oppilaskeskeiset ja yhteistoiminnalliset, heijastelevat positiivisempia tunnekokemuksia. Vaikka kaikilla raportoiduilla oppitunneilla tunnekokemukset olivat tunnin lopussa korkeita, oppituntien yleisen ilmapiirin ja työrauhan havainnot tukevat oppilaskeskeisten ja yhteistoiminnallisten menetelmien mielekkyyttä verrattuna opettajakeskeisiin menetelmiin. Tämän tutkimuksen valossa neljännellä oppitunnilla, jossa pääpaino oli opettajakeskeisissä menetelmissä, oppilaiden tunnekokemus oli nimittäin alhaisin ja työrauha kaikista oppitunneista huonoin.

Oppilaskeskeisten ja yhteistoiminnallisten menetelmien mielekkyyttä tukee myös aiemmat tutkimukset yhteistoiminnallisuuden ja yhdessä oppimisen vaikutuksissa oppimisprosesseihin ja sitä kautta oppimistuloksiin. Kuten tuloksissa mainittiin, tutkimusten perusteella on yleisesti todettu, että yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa myönteisesti oppilaiden

suoriutumiseen, mutta tutkijoilla on eriäviä käsityksiä siitä miksi ja miten yhteisö vaikuttaa oppimiseen. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 269.) Aiempaa väitettä oppilaskeskeisten ja yhteistoiminnallisten menetelmien mielekkyydestä tukee myös Lehtisen ym. (2016) huomio siitä, että kun oppilaat käyttäytyvät hyvin, heillä on järkevää tekemistä ja he ovat kiinnostuneita sekä kiinnittyneitä oppimistehtäviin.

Vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken vaikuttaa merkittävästi lasten ja nuorten sosioemotionaaliseen kehitykseen ja akateemisten taitojen ja tietojen oppimiseen (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 244). Oppimistilanteiden osalta onkin keskeistä, että oppilas kokee ne mielekkäiksi ja on kiinnostunut opetuksesta, jotta hän voi sitoutua oppitunnin tavoitteisiin sekä kiinnittyä kouluyhteisöön (Salmela-Aro 2018, 181). Aiemmissa tutkimuksissa, joissa on toteutettu luokkahuonehavainnointia, on huomattu, että oppitunneilla joissa opettaja-oppilas – vuorovaikutus on laadultaan hyvää, oppilaat kiinnittyvät paremmin oppituntiin ja opiskeluun (Salmela-Aro 2018, 187).

Myös Lehtinen ym. (2016) toteavat, että tutkimuksissa vuorovaikutus on osoittautunut keskeiseksi oppimisprosessia ja -tuloksia määrittäväksi tekijäksi. Taustalla oletetaan olevan opettajan tapa soveltaa opetussuunnitelmaa luokassa, hänen asettamansa tavoitteet ja käyttämänsä työtavat sekä kokonaisuudessaan oppimisprosessin ohjaaminen (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 255). Vuorovaikutustaitojen oppimisella pystytään rakentamaan yksilön identiteettiä, edistämään oppimista, tukemaan ryhmien toimivuutta sekä luomaan ystävyyssuhteita ja tunneilmapiiriä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 241). Tunnekokemukset siis liittyvät oppimistilanteisiin ja niiden mielekkyyteen. Lisäksi opetustapahtuma rakentuu aina useista eri tavoitteista, jotka voivat olla niin rinnakkaisia kuin myös hierarkkisia ja joihin oppimisella pyritään (Kansanen 2004, 60). Tässä tutkimuksessa tuloksissa havaittiin opettajan käyttävän eri opetusmenetelmiä rinnakkain tai vaihdellen niiden välillä, jolloin eri opetusmenetelmillä oli mahdollista saavuttamaan eri tavoitteita. Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan: työtapojen vaihtelulla tuetaan ja ohjataan koko opetusryhmän sekä jokaisen yksittäisen oppilaan oppimista.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tulosten osalta luotettavuuteen vaikuttaa oppilaiden tunnekokemusten raportoinnin tulkinta. Lokikirjassa käytettiin tunnekokemusten keräämiseen erilaisia emojiä sekä tunnejanaa. Emojien kaltaisia tunteita ilmaisevia ikoneita on käytetty ennenkin tutkimuksissa, jotka ovat koskeneet tunteita. Muun muassa Schutz & Pekrun (2007) hyödynsivät tiettyjä tunteita

ilmaisevia ikoneita tutkiessaan kiinnostuksen tasoa. Emojien osalta ongelmana on kuitenkin niiden tulkinta. Vastaajien tulkinta emojien merkityksestä ei välttämättä vastaa tehtävän kehittäjien ja tutkijan tulkintaa (Rodrigues 2018). Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat saattaneet tulkita emojiit eri lailla kuin tutkija, sillä ihmiset eivät aina käytä emojiita niiden ulkonäön merkityksessä, vaan niille on saatettu antaa muitakin merkityksiä (Rodrigues 2018; Seargeant 2019, 63). Tämä tulee ottaa huomioon tuloksissa, sillä lisäksi tutkimuksessa on käytetty valmista aineistoa, jolloin tutkimuksen kannalta ei voida olla varmoja lisäksi siitä, mitä lokikirjan tekijät ovat valituilla emojiilla tavoitelleet. Kaikilla oppitunneilla emojitehtävässä ole myös valittu eniten hymyilevää ja nauravaa emojiä (ks. taulukko 5), joka antaa positiivisävytteisen vaikutelman, mutta on saattanut olla oppilaille myös helppo ja neutraali valinta.

Lokikirjan tulkinnan osalta luotettavuuteen vaikuttaa mahdollisuus siihen, että oppilaat ovat voineet täyttää tehtävän sen enempää omia tunnekokemuksiaan miettimättä. Myös luokan muu tilanne ja mahdolliset epäselvyydet tehtävänannossa ovat voineet vaikuttaa oppilaiden tunnekokemuksien raportointiin. Tunnejanan osalta ongelmaksi tulee epävarmuus siitä, ovatko oppilaat viitanneet sillä yhteen tiettyyn luku- tai kirjoitustehtävään, kuten lokikirjan tekijät ovat ajatelleet vai viitanneet koko oppitunnin tuntemuksiin yleisellä tasolla. Kuten Puusa & Juuti (2020) toteavat laadullisen aineiston pohjalta on siis haasteellista tehdä tieteellisesti kestäviä johtopäätöksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden osalta huomio kiinnittyy totuuteen ja objektiiviseen tietoon sekä tutkijan puolueettomuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136). Kokonaisuudessaan koko tutkimuksessa on tärkeää huomioida tutkijan positio tulosten tulkinnassa. Erityisesti valmiin aineiston takia kaikki lokikirjasta ja videoista tehdyt havainnot ovat tutkijan omia tulkintoja ja voivat erota siitä, mihin aineistolla on alun perin haettu vastausta. Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa toteuttamalla vastaavanlainen aineistonkeruu omilla kokemusluotaimilla ja reaaliaikaan tapahtuvalla havainnoinnilla, vaikka siinäkin tapauksessa tutkijan esiyymmärrys aiheesta vaikuttaa aineiston keräämiseen kuten myös sen analyysiin (Puusa & Juuti 2020, 143).

6.5 Arvio tulosten hyödyntämismahdollisuuksista ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää pohtiessa erityisesti luku- ja kirjoitustehtäviin kohdistuvien työtapojen merkitystä oppimiselle sekä positiivisten tunnekokemuksien synnylle. Työtapoja valitessa tulisi huomioida oppimiselle ja opetukselle asetetut tavoitteet,

oppilaiden tarpeet ja heidän edellytyksensä sekä kiinnostuksen kohteensa. Työtapojen tulisi lisäksi soveltua erilaisiin oppimistilanteisiin ja olla ikäkaudelle sopivia. (POPS 2014, 30.) Salmela-Aro (2018) nostaa omassa tutkimuksessaan esille, että viime aikoina opetustilanteisiin kohdistuvissa vuorovaikutustutkimuksissa on kiinnitetty yhä enemmän huomiota motivaation ja oppimisen kannalta keskeisten piirteiden tunnistamiseen. Tämän tutkimuksen osalta saadaan pintaraapaisu siihen, miten nimenomaan käytetyt opetusmenetelmät heijastelevat oppilaiden tunnekokemuksia ja sitä kautta saadaan myös osviittaa luokassa olevan opetusvuorovaikutuksen vaikutuksista oppilaisiin. Aiheesta saadaan kuitenkin vain pintaraapaisu, sillä kuten Jyrhämä ym. (2016) nostavat esille, opetus on ilmiönä hyvinkin laaja ja sitä on mahdotonta tutkia kokonaisuutena yhdellä kertaa.

Opetusmenetelmien heijastuvuutta tunnekokemuksiin olisikin tärkeä tutkia lisää laajemmin, sillä kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan onnistumiset ja elämykset erilaisissa oppimistilanteissa ja ympäristöissä luovat innostusta oman osaamisen kehittämiseen. Tämä tutkimus kohdistui vain ympäristöopin oppitunneilla tapahtuvaan opetukseen ja siellä käytettyihin opetusmenetelmiin, joten samanlaista tutkimusta tulisi tehdä muidenkin oppiaineiden osalta. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on nostettu esille kiinnostuksen tason ja tunteiden välisen yhteyden lisätutkimisen tärkeys (Schutz & Pekrun 2007, 155). Myös tämän tutkimuksen osalta saatiin viitteitä siitä, että opetusmenetelmillä on vaikutusta oppilaiden tunnekokemuksiin ja oppilaat raportoivat ne korkeammaksi niillä oppitunneilla, joissa opetusmenetelmiä käytettiin monipuolisesti sekä oppilaskeskeisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta painottaen.

Olisi mielenkiintoista tutkia, miten vain yksittäisen opetusmenetelmän käyttö vaikuttaa oppilaiden tunnekokemuksiin ja oppimiseen. Aihe on kuitenkin haastava, sillä kuten aiemmin pohdinnassa todettiin, opetusmenetelmät limittyvät keskenään vahvasti. Opettajan ohjaukikäytänteistä ja niiden mukautuksesta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin on myös vähän tutkimustietoa (Salmela-Aro 2018, 188). Perehtymällä tarkemmin yksittäisiin opetusmenetelmiin voitaisiinkin saada tietoa myös siitä, miten vain yhden opetusmenetelmän käyttö vaikuttaa oppilaisiin. Opettajan tulisi valita työtapoja vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja samalla vahvistaa oppilaiden itseohjautuvuutta (POPS 2014, 30).

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää samaa aihetta koskevassa laajemmassa tutkimuksessa sekä opettajien pohtiessa omassa työssään käyttämiään opetusmenetelmiä ja niiden valitsemista. Tulevaisuudessa innovaatiovetoinen yhteiskunta vaatii, että jo lapsuudesta alkaen kehitetään monipuolisia luovia valmiuksia (Salmela-Aro 2018, 161). Tähän haasteeseen pystytään vastaamaan vain, jos opettajat ovat tietoisia omista opetuskäytänteistään ja niiden sopivuudesta erilaisiin opetustilanteisiin. Opettajalta vaaditaan pedagogista herkkyyttä tunnistaa ne vuorovaikutustilanteet, jotka joko mahdollistavat tai estävät oppimista (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 243). Näiden tilanteiden tunnistaminen ja oppilaantuntemus toimivatkin hyvänä ohjenuorana sille, missä tilanteissa mitkäkin opetusmenetelmät toimivat parhaiten.

Lähteet

- Aho, L., Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, H. 2003. Opetus, opiskelu ja oppiminen ympäristö- ja luonnontiedossa. WSOY.
- Brenifier, O. 2010. Keskusteleva opetus. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. Research methods in education. New York: Routledge.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen: yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Julkunen, M-J. 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsittemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lund, B., & Chmi, T. 2015. Dealing with Emotions A Pedagogical Challenge to Innovative Learning (1st ed. 2015.; B. Lund & T. Chmi, Eds.). Rotterdam: SensePublishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-064-2>

- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi*, 14(1), 10–25.
<https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Mykrä, T. & Hätönen, H. 2008. *Opas opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rodrigues, D. 2018. "Lisbon Emoji and Emoticon Database (LEED): Norms for Emoji and Emoticon in Seven Evaluative Dimensions." *Behavioral research methods* 50.1: 392–405. Web.
- Salmela-Aro, K. 2018. *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. 2007. *Emotion in education*. Amsterdam: Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X>
- Seargeant, P. 2019. *The Emoji Revolution: How Technology Is Shaping the Future of Communication*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press. Print. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1017/9781108677387>
- Tuckman, B. W. & Harper, B. E. 2012. *Conducting educational research* (6th ed.). Published: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Liitteet

Liite 1. Emojitehtävä ja tunnejana sivu

Miltä sinusta tänään tuntuu? Ympyröi tunnettasi kuvaavat emojiit.
Voit valita yhden tai useamman.



Eikö mikään yllä olevista
tuntunut sopivalta? Voit
piirtää viereiseen laatikkoon
oman emojiin:



Miltä tekemäsi luku- tai kirjoitustehtävä tuntui? Aseta tarra
janalle tunnettasi kuvaavaan kohtaan.

