



Hannila Emilia

Luokanopettajien kokemuksia toiminnallisuudesta alakoulussa

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Luokanopettajien kokemuksia toiminnallisuudesta alakoulussa (Emilia Hannila)

Pro gradu –tutkielma, 56 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2023

Toiminnalliset opetusmenetelmät yleistyvät jatkuvasti suomalaisissa alakouluissa. Koulut pyrkivät yhä enemmän lisäämään oppilaiden osallisuutta koulupäivien aikana. Toiminnallisessa opetuksessa korostuvat oppilaan oma aktiivisuus, monipuoliset työskentelytavat sekä konkreettisuus. Näiden avulla luodaan yhteys oppilaan omien kokemusten sekä uuden opittavan asian välille.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta alakoulussa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa talvella 2023. Aineisto analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulosten perusteella luokanopettajat määrittelivät toiminnallisuuden koostuvan liikkeestä ja monipuolisista työtavoista. Toiminnallisuuden koettiin pääasiassa motivoivan oppilaita, sillä se synnyttää mielenkiintoa ja innostusta opiskeltavaan asiaan. Lisäksi sen koettiin kehittävän monipuolisesti oppilaan eri taitoja ja ominaisuuksia kuten itseohjautuvuutta, työskentelytaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä resilienssiä. Oppilaan aktiivista roolia korostettiin, jolloin opettajan roolin kuvattiin olevan enemmän taka-alalla tapahtuvaksi ohjaamiseksi. Jokainen haastatteluun osallistuneista toteutti toiminnallisuutta vähintään kerran viikossa opetuksessaan. Työtapoja, työvälineitä ja oppimisympäristöjä hyödynnettiin monipuolisesti. Työtapoina korostuivat leikkisyys, pelit sekä taito- ja taideaineiden integroiminen opetukseen. Jokainen haastateltavista koki, että toiminnallisuus sopii jokaiseen oppiaineeseen. Lisäksi he kokivat toiminnallisuuden hyödyntämisen opetuksessa positiivisena oppimista edistävänä asiana.

Tutkimuksesta saadut tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että toiminnallisuus tukee oppimista sekä motivoi oppilaita. Lisäksi aiemmista tutkimuksista käy ilmi, että toiminnallisuus kehittää useita oppilaalle hyödyllisiä ominaisuuksia ja taitoja kuten itseohjautuvuutta ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksesta saaduilla tuloksilla on myös yhteyksiä opetussuunnitelmaan, jossa korostetaan oppilaiden aktiivisuutta sekä fyysisyyden että osallisuuden kannalta.

Avainsanat: toiminnallisuus, aktiivisuus, lapsilähtöisyys, osallisuus, tekemällä oppiminen

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Toiminnallisuuden taustalla	6
2.1	John Deweyn pedagogiikka.....	6
2.2	Lapsilähtöisyys	8
2.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys	10
3	Toiminnallisuus.....	14
3.1	Toiminnallisuus alakoulussa	14
3.2	Toiminnallisuus opetussuunnitelmassa	17
3.3	Oppilaan rooli	19
3.4	Opettajan rooli	21
4	Tutkimuksen toteutus.....	24
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	24
4.2	Lähestymistapa	25
4.3	Aineistonkeruu	26
4.4	Aineiston analyysi	28
5	Tutkimustulokset	32
5.1	Toiminnallisuus käsitteenä	32
5.2	Toiminnallisuuden toteutus käytännössä.....	35
6	Pohdinta.....	41
6.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	41
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	44
6.3	Tulosten hyödynnettävyys ja ideoita jatkotutkimukseen	46
	Lähteet.....	48

Johdanto

Viime vuosina Suomessa on uutisoitu, kuinka istuminen vaarantaa terveyttä. Liikkuminen yhteiskunnassamme on vähentynyt huomattavasti. Koulussa lapsi oppii olemaan liikkumatta, sillä se on kiellettyä. Lapsen tehtävän ajatellaan olevan paikallaan istuminen ja tuijottaminen eteenpäin kohti liitutaalua (Sura, 1999, s. 223). Oppimistilanne, jossa oppilaan rooliksi jää pelkästään kuunteleminen, saattaa usein väsyttää ja kyllästyttää oppilasta. Tällainen opettajajohtoinen tilanne ei anna mahdollisuutta oppilaan omalle aktiiviselle ajattelulle (Rantala, 2000, s. 126–127).

Leikkillisyyden ja liikkeen on havaittu olevan lapsuuteen liittyviä itsestänselvyyksiä vuosikymmenten ajan. Kuitenkin nyt nämä perusvalmiudet ovat alkaneet harvinaistumaan. Lasten luonnollinen liikkuminen on vähentynyt ja oppimisvaikeudet kasvaneet. Tämän taustalla vaikuttaa muun muassa digitalisaatio, sillä ruudun ääressä eivät liikunnalliset, kielelliset tai vuorovaikutukselliset taidot kehity tarpeeksi (Jantunen & Lautela, 2011, s. 4–5). Koulujen tehtävänä on lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta koulupäivien ja oppituntien aikana. Ylen uutisissa on nostettu esiin tutkimus, jonka mukaan suomalaiset lapset ja nuoret viettävät lähes puolet valvellaoloajastaan istuen tai makuuasennossa. Uutisen mukaan liikuntaa koitetaan lisätä enemmän osaksi koulupäivää ja tätä tukevat opetussuunnitelma ja Liikkuva koulu –ohjelma (Myllyaho, 2016). Niiden avulla oppimista kannustetaan laajentamaan luokasta käytävälle, koulun pihalle ja lähiympäristöön (Veikkolainen, 2016). Useat tutkimustulokset toteavatkin, että liikunnalla pystytään vahvistamaan lasten oppimiskykyä (Hansen & Paarma, 2017, s. 182).

Koulujen opetusohjelmat ovat perinteisesti olleet teoriapainotteisia, joka on vienyt opetussuunnitelmassa tilaa tekemällä oppimiselta. Teoreettista osaamista on korostettu vahvemmin kuin käytännön osaamista (Salakari, 2009, s. 14–16). Opettajien keskuudessa on ollut kriittistäkin keskustelua siitä, että opetuksen tulisi muuttua oppimisen käytäntöihin perustuvaksi. Moni opettaja kokee edelleen opettamisen tiedonsiirtona opettajalta oppilaille. Vanhat toimintamallit ovat juurtuneet koulujen käyttöön, joten niitä ei uskalleta kyseenalaistaa (Lonka, 2015, s. 221–222). Kuitenkin nykyään tietoa on tarjolla joka puolella, mutta kokemuksen ja käytännön osaamisesta on puutetta. Muun muassa teknologian kehitys on mahdollistanut sen, että kouluissa voidaan esimerkiksi pelien ja simulaatioiden kautta harjoitella käytännön taitoja (Salakari, 2009, s. 14–16).

Jos lapsi on tottunut olemaan autonominen toimija, hänelle voi olla haastavaa toimia jatkuvasti opettajan kontrollin alaisena. Kouluissa oletuksena ovat hiljaa istuminen ja totteleminen, mutta nämä eivät ole taitoja, mihin nykyisessä työelämässä tähdätään (Lonka, 2015, s. 95). Koulutus on laajentunut osaksi työelämää, joten oppimisen nähdään olevan omiin kokemuksiin liittyvä jatkuva muutosprosessi eikä vain uuden tiedon hankkimista koulussa (Toiskallio, Roisko & Trapp, 1994, s. 3). Työelämässä korostetaan yksilön aktiivisuutta, itseohjautuvuutta, tiimityöskentelyä ja ongelmanratkaisukykyä (Bollström-Huttunen ym., 2005). Koulutuksen tavoitteena on edistää yksilön kasvua ja sivistystä, mutta myös rakentaa polkua työelämään (Salakari, 2009 s. 32–34).

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on tutkia sitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisesta opetuksesta alakoulussa. Tutkimuksen avulla selvitetään, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisuuden, ja miten he hyödyntävät sitä opetuksessa. Norrenan (2016) ja Paalasmaan (2014, s. 105) mukaan toiminnallisuuden tutkiminen on jäänyt suomalaisella tutkimuskentällä vähäiseksi, vaikka toiminnalliset opetusmenetelmät yleistyvät koko ajan suomalaisissa peruskouluissa. Kuitenkin tekemällä oppimisen sekä toiminnallisuuden uskotaan olevan osa tulevaisuuden koulua (Norrena, 2016; Paalasmaa, 2014, s. 105). Tämän vuoksi koen tarpeelliseksi selvittää opettajien valmiuksia hyödyntää toiminnallisia työtapoja opetuksessa. Tutkielman ja sen tulosten avulla voidaan pohtia toiminnallisuuden tilannetta nykykoulussa. Tutkielma antaa myös opettajille, opettajaopiskelijoille ja huoltajille tietoa siitä, miten koulua voitaisiin kehittää toiminnallisemmaksi.

Tutkielman luvuissa 2 ja 3 avataan tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä. Toinen luku käsittelee toiminnallisuuden taustalla olevia käsitteitä eli John Deweyn pedagogiikkaa, lapsilähtöisyyttä ja konstruktivistista lähestymistapaa. Kolmas luku paneutuu toiminnallisuuteen käsitteenä yleisesti, opettajan sekä oppilaan roolin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuksen lähestymistapa, aineistonkeruumenetelmä ja aineiston analyysi. Luku viisi käsittelee tutkimusaineiston pohjalta saatuja tutkimuksen tuloksia. Luvussa kuusi pohditaan tutkimustuloksista heränneitä ajatuksia, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä jatkotutkimusideoita. Tutkielman lopusta löytyvät tutkimuksessa hyödynnetyt lähteet sekä liitteenä on haastatteluissa hyödynnetty runko.

Toiminnallisuuden taustalla

Toiminnallisuutta on määritelty useasta eri näkökulmasta. Tämän taustalla on se, että toiminnallisuus terminä on vaikeasti rajattavissa ja määriteltävissä. Syynä tähän ovat useat eri työtavat ja mahdollisuudet toiminnallisen aktiivisuuden toteuttamiseen. Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella toiminnallisuuden taustalta löytyviä käsitteitä, joita ovat John Dewey ja hänen kehittämänsä Learning by Doing -toimintamalli, lapsilähtöinen pedagogiikka ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tutkielmassa toiminnallisuutta lähestytään näiden käsitteiden avulla.

2.1 John Deweyn pedagogiikka

John Dewey (1859—1952) oli yhdysvaltalainen filosofi ja kasvatustieteilijä. Hänen kasvatustieteen ajattelunsa perustuu teorian (tiedon) ja käytännön (toiminnan) yhteenkuuluvuuteen. Deweyn ajatusmaailma kuvataan käytännöllisenä ja lapsikeskeisenä. Deweyn mukaan todellinen oppiminen ja kasvatustapahtumat kokemuksellisesti (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Dewey ei ole saanut yhtä suurta kannatusta Suomessa verrattuna Deweyn kotimaahan Yhdysvaltoihin. Vaikka Deweyn ajatukset ovat vuosikymmeniä vanhoja, ne soveltuvat nykyaikaisen koulutuksen tausta-aatteeksi (Salakari, 2009, s. 21). Suomessa Deweyn ajatusmaailma näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa korostuvat tekemällä oppiminen, opetuksen eheyttäminen ja aktiivisen oppimisen piirteet (Hellström ym. 2015, s. 67). Dewey on kritisoinut sitä, että koulut keskittyvät liikaa lasten akateemisten oppimistulosten huolehtimiseen. Tällöin oppilaille ei ole mahdollisuutta kokea aitoja oppimiskokemuksia (Hytönen, 2008).

Dewey jakaa kasvatuksen lähtökohdaksi olevat lapsen luonnolliset impulssit neljään eri osaan: sosiaalinen tarve, halu tehdä, luoda ja rakentaa, halu tutkia ja keksiä sekä halu taiteelliseen toimintaan. Sosiaalinen tarve liittyy vahvasti kielivaistoon eli sanoittamiseen. Luominen tulee esille toiminnan kuten leikkien, liikkeiden, eleiden ja näyttelemisen kautta. Kun nämä osa-alueet yhdistää, syntyy lapsen tarve tutkia kaikkea (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Tämä periaate toimii Deweyn Learning by Doing –toimintamallin taustalla.

Deweyn toimintamallia Learning by Doing pidetään ajankohtaisena ilmiönä kouluissa (Paalasmaa, 2014, s. 105). Learning by Doing -toimintamalli on paperilla tunnettu, mutta koulujen arkikäytössä vielä alkeellisella tasolla. Menetelmässä on kyse oppilaiden toimijuudesta, jolloin pedagogiikkaa toteutetaan yhdessä oppien tekemisen ja leikin avulla. Oppilaiden motivointi pohjautuu osallistavaan ja aktiiviseen pedagogiikkaan (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Learning by Doing ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytäntö asetetaan teoreettisen tiedon edelle. Deweyn

ajatuksena on se, että teoreettinen tieto ja käytännöllisyys kulkevat rinnakkain opetuksessa (Hytönen, 2008, s. 34). Kun lapsi kasvaa ja kehittyy, toiminta muuttuu enemmän apuneuvoksi ja ymmärtämisen välikappaleeksi. (Järvinen, 2011, s. 76.) Dewey kuvaa, että oppilaille voi olla haitallista oppimisen näkökulmasta istua pitkään paikalla passiivisesti. Hänen mukaansa oppimisympäristöt tulisi tehdä sellaisiksi, että ne mahdollistavat tilassa liikkumisen (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Deweyn mukaan opetus on aina yhteydessä oppimisympäristöön. Kasvatustuloksiin vaikuttaa se, toimivatko lapset sattumanvaraisissa ympäristöissä vai valitseeko tai muokkaako opettaja heille ympäristöjä tavoitteiden mukaisesti (Hytönen, 2008, s. 31).

Tekemällä oppimisen tarkoituksena on johtaa uusiin merkitystulkintoihin ja uudistuneeseen ajatteluun (Väkevä, 2011). Toiminnallisuus opetuksessa mahdollistaa sen, että oppiminen ei jää pinnalliseksi (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Dewey (1957) määrittelee, että toiminnallisuus ei ole kaikkea ahertelua, jolla vältetään lapsen istuminen pulpetin ääressä toimettona. Hänen mukaansa toiminnallisuus on toiminnan muoto, jota toteutetaan jonkin sosiaalisessa elämässä esiintyvän työmuodon kanssa. Peruspiirteinä on ylläpitää tasapainoa käytännöllisen ja älyllisen puolen välillä. Toiminta on aktiivista liikettä, joka ilmenee fyysisten elimien kuten silmien ja käsien liikkeen avulla (Dewey, 1957, s. 129). Oppilasta kiinnostaa enemmän konkreettinen toiminta kuin se, että hänen täytyy kuvitella toimivansa (Järvinen, 2011, s. 21). Keho ja mieli ovat kokonaisuus, mikä tulisi huomioida opetuksessa (Moilanen & Salakka, 2016, s. 42). Deweyn mukaan toiminnallisuuden psykologinen perusajatus on se, että se tasapainottaa kokemuspäihin älyllisiä ja käytännöllisiä osuuksia (Järvinen, 2011, s. 76). Tieto rakentuu suhteessa toimintaan ja oppilaan kohtaamiin haasteisiin. Koulun tarkoitus ei ole olla irrallaan lapsen elämästä. Deweyn keskeisiin pedagogisiin näkemyksiin kuuluu se, että opetus on liitettävä oppilaan arkitodellisuuteen (Hellström ym. 2015, s. 68). Opetuksen perustana ovat opetusmateriaalit, jotka ovat peräisin tavallisista arkielämän tilanteista (Hytönen, 2008). Oppilas oppii parhaiten ongelmista, jotka heräävät hänelle itselleen ja joita hän itse ratkaisee. Tämän taustalla on oppilaan oma aktiivisuus (Hellström ym. 2015, s. 67).

Deweyn mukaan leikkiminen on yksi muoto toteuttaa tekemällä oppimista. Hän korostaa ohjattua leikkimistä (Paalasmaa, 2016, s. 168). Dewey toteaa, että lasten leikkiessä heidän ajatuksensa ja toimintansa sulautuvat täydellisesti toisiinsa (Rantala, 2000, s. 47). Leikin avulla lapsi voi hallita oppimistilannetta (Hytönen, 2008). Leikki tukee myös Deweyn korostamaa sosiaalisuuden merkitystä oppimisessa (Paalasmaa, 2014, s. 106). Tätä voidaan myös tukea oppilaiden ryhmätyöskentelyn ja erilaisten yhteisöllisten harjoitusten avulla. (Paalasmaa, 2016, s. 85–95).

Harjoitusten laadulla on myös oma merkityksensä. Monotoninen harjoitus ei niinkään edistä sitä, että uudessa tilanteessa osattaisiin toimia oikein. Deweyn mukaan kokemusten laatua voidaan tarkastella yhteensopivuuden tai –sopimattomuuden näkökulmasta. Myös se vaikuttaa kokemusten laatuun, miten kokemukset vaikuttavat tulevaisuuden kokemuksiin. Haasteen opettajalle asettaa se, että kokemuksen vaikutus ei näy päällepäin. Opettajan tehtävänä on luoda oppimisprosessi niin, että kokemukset jäävät oppilaiden muistiin muodostaen pohjan tulevaisuuden kokemuksista oppimiselle. Tästä Dewey käyttää nimitystä kokemuksellinen jatkumo (Salakari, 2009, s. 161).

Dewey ei kuvaa opettajaa tiedonsiirtäjänä. Hän kuvailee opettajaa henkilönä, joka luo lapsille sellaisia kokemuksia, jotka tuottavat oppimista ja kasvamista. Opettaja mahdollistaa oppilaiden sosiaalisen vuorovaikutustapahtuman, jota hän ohjaa (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Deweyn toimintamallissa korostuu lapsilähtöinen oppimiskäsitys (Väkevä, 2011, s. 74). Silti Dewey vastustaa sitä, että opettaja vetäytyy liikaa taka-alalle ja jättää oppilaat keskenään työskentelemään. Hän mukaansa oppilaiden tulee olla itse aktiivisia. Opettaja mahdollistaa tämän antamalla tietyn vapauden oppimiselle (Paalasmaa, 2016, s. 85–95). Liiallinen opettajan auktoriteetti voi johtaa siihen, että oppilaat etenevät kohti opettajan tavoitteita eivätkä omia. Opettajan tehtävänä on tarkastella kahta eri näkökulmaa. Hänen pitää perehtyä oppilaidensa kykyihin, tarpeisiin ja aiempiin kokemuksiin. Lisäksi hänen on oltava valmis muuttamaan suunnitelmiansa siten, että oppilaille on mahdollisuus lisäehdotuksiin. Tämän yhteistyön avulla muovataan suunnitelmasta toimiva kokonaisuus (Hytönen, 2008, s. 31–32).

2.2 Lapsilähtöisyys

Toiminnallisen opetuksen lähtökohtana on yleensä lapsilähtöisyys (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 6; Paalasmaa, 2016, s. 169). Lapsilähtöisyys terminä yleistyi 1990-luvun alussa. Se on kehitelty termi lapsikeskeisyydestä. Koulussa lapsilähtöisyyden rinnalla käytetään myös termejä oppilaslähtöinen ja oppilaskeskeinen. Lapsilähtöisyyden tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään lasta ja rakentaa opetusta sen mukaan, mitä lapsen kehitysvaiheista tiedetään (Paalasmaa, 2014, s. 59–61; Paalasmaa, 2016, s. 152). Lapsilähtöisyyden vastakkainen käsite on aikuislähtöisyys. Aikuislähtöisyys pyrkii valmentamaan lasta aikuisuuteen eikä osaa asettua lapsen tasolle. Aikuislähtöisestä näkökulmasta tavoitteet voivat olla enemmän tehokkuuteen, suoritukseen ja tiedolliseen osaamiseen tähtäviä (Paalasmaa, 2016, s. 169).

Lapsilähtöisyyden lähikäsite on osallisuus, joka kuuluu myös vahvasti toiminnallisuuteen. Sen perusajatuksena on saada oppilaan kokemukset, tieto, taito, tunteet ja asenteet osaksi toimintaa.

Oppimisen ajatellaan olevan prosessi, jossa tietoa ja ymmärrystä luodaan monilla eri tavoin (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 12). Osallisuuden tarkoitus on luoda vastavuoroista ja lapselle tietoista toimintaa, jonka avulla lapsella on mahdollisuus vaikuttaa ja toimia osana omaa ympäristöään. Osallisuus on vapaaehtoista eikä se ole pelkästään lapsen mukana olemista järjestetyllä tuokiolla, vaan osallisuudessa lapsi on osallisena myös suunnittelussa ja päätöksenteossa (Weckström, Lastikka, Karlsson & Pöllänen, 2021). Osallisuus on kaikille lapsille saavutettavaa ja esteetöntä, mikä mahdollistetaan eri keinojen avulla kuten antamalla mahdollisuus vaikuttaa koulun tai luokan asioihin (Lansdown, 2011). Osallistamisen tavoitteena on oppilaiden aktivoiminen, oman tiedon esille tuominen, tunteiden korostaminen ja erilaisten näkökulmien ilmaiseminen. Osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä käsitteinä yhdistää se, että molemmissa lähtökohtana on oppilaan oma tilanne. Lisäksi opettaja on mahdollisimman paljon taustalla, jolloin oppilaan ääni sekä päätösvalta korostuvat (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 12).

Lapsilähtöisyydellä kuvataan käytännön työn toimintatapaa esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa (Karlsson, 2012, s. 21). Se tarkoittaa lapsen kehityksen tuntemista ja sen tukemista lapsen eri kehitysvaiheet huomioiden (Pulkkinen, 2011, s. 319–320). Lapsilähtöisyydessä keskeistä ovat lapsen omat tarpeet ja toiveet (Karlsson, 2012, s. 21). Kaiken hyvän kasvatuksen nähdään olevan lapsilähtöistä kasvatusta, sillä se lähtee liikkeelle lapsesta ja tavoittelee lapsen hyvää. Lapsilähtöisyys on arkikielessä myönteistä kasvatusta, jossa kasvattajalla on hyvä suhde lapseen ja lapsella kasvattajaan (Paalasmaa, 2014, s. 59–61; Paalasmaa, 2016, s. 151). Lapsilähtöisessä kasvatuksessa lapsesta pidetään huolta, hänestä välitetään, hänelle asetetaan rajoja ja lapsella on mahdollisuus ikäkautensa huomioon ottaen vaikuttaa omiin asioihinsa (Paalasmaa, 2016, s. 151).

Pulkkinen (2011) mukaan lapsilähtöisyydessä korostuu vastuullinen aikuinen, joka ottaa huomioon lapsen tarpeet. Siihen lukeutuvat lapsen kuunteleminen ja lapsen ajatusten huomioiminen. Lapsilähtöisyyteen liittyy vahvasti kokemuksellisuus lapsen omasta näkökulmasta (Pulkkinen, 2011, s. 319–320). Opettajan tehtävänä on ymmärtää lapsen elämismaailmaa koulun ulkopuolella. Tämä auttaa luomaan opetuksesta lapsilähtöisempää, sillä opettajalla on mahdollisuus huomioida lapsen kiinnostuksen kohteet toiminnassaan (Jantunen & Haapaniemi, 2013, s. 195). Aikuiset pohtivat usein lapsilähtöisyyden näkökulmasta, mikä on lapsen kannalta oleellista, kasvattavaa ja lasta suojelevaa. Lapset puolestaan kertovat itse näkemyksistään ja ajatuksistaan (Karlsson, 2012, s. 21–22). Vaikka terminä lapsilähtöisyys viittaa siihen, että toiminta tapahtuu kokonaan lapsijohtoisesti, asia ei kuitenkaan ole näin. Lapsilähtöisessä opetuksessa kavennetaan aikuisen auktoriteettia ja aktiivisuutta, ja korostetaan lapsen omaa aktiivisuutta.

Opettajan rooli ei kuitenkaan tässä tilanteessa ole passiivinen, eikä lasta jätetä omaan varaan (Paalasmaa, 2014, s. 59–61; Paalasmaa, 2016, s. 151).

Lapsi tarvitsee selkeän rytmin ja rajat, sillä ne luovat turvaa lapselle (Jantunen, 2011, s. 7). Koulussa näillä voidaan tarkoittaa oppituntien, välituntien ja ruokailun rytmittämistä. Lisäksi kouluissa vallitsee koko koulua koskevat säännöt, joiden lisäksi luokkaan voidaan luoda oppilaiden kanssa yhteiset säännöt. Jantunen (2011) mukaan lapselle täytyy antaa mahdollisuus tutkia ympäristöään, itseään ja oman osaamisensa rajoja. Näissä tilanteissa opettaja toimii mahdollistajana ja haastajana. Lapsen aidon osallisuuden voi luoda, kun opettaja ymmärtää oman auktoriteetin, leikin ja toiminnallisuuden merkityksen. Lapsilähtöinen kasvatus vaatii aikuiselta nöyryyttä (Jantunen, 2011).

Lapsilähtöisen ajattelun oleellinen osa on leikkisyys (Paalasmaa, 2016, s. 167). Leikki on ihmisen perusominaisuus. Leikkiessä ajantaju sekä tietoisuus ympäristöstä katoavat, ja lapsi kokee olevansa osa leikin tapahtumia (Rantala, 2000, s. 48). Leikki rikastaa, toiminnallistaa ja tukee luovaa oppimista. Leikki on lapsen tapa olla maailmassa ja oppia (Paalasmaa, 2016, s. 167–168). Leikki on lapsen työtä. Leikin avulla lapsi käsittelee uusia asioita ja arvoja (Rantala, 2000, s. 49). Siksi erilaiset leikit kuten rooli-, sääntö- ja satuleikit on hyvä huomioida opetusta suunniteltaessa. Lisäksi kouluikäisten lasten aivoja ruokkivat erilaiset sadut, lorut, käsillä tekeminen ja liikkuminen (Paalasmaa, 2016, s. 167–168). Erilaisille toiminnallisille harjoitteille kuten leikeille ja peleille löytyy oma paikkansa oppimisen ja opettamisen tukena. Niiden avulla mekaanista oppimista sisältävä harjoitus saadaan tuntumaan hauskalta. Lisäksi leikkiessä lapsi on aktiivinen omassa luontaisessa oppimisympäristössään. Leikkiminen luo myös myönteistä tunnelmaa oppitunnille, joka vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin (Jurvelin, 2008).

2.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Kun ihmiseltä kysytään, mitä oppiminen on, tyypillinen vastaus on, että faktojen mieleen painamista. Harvinaisempaa ovat vastaukset, joissa oppiminen määritellään asioiden ymmärtämisenä tai tulkintaprosessina (Rauste-von Wright, 1997, s. 13). Viime vuosikymmenten aikana tehdyt tutkimukset ovat viestineet sitä, että oppiminen on ensisijaisesti tiedon konstruoinnin prosessi. Tässä prosessissa lapsi on aktiivinen ja osallistuva osapuoli (Enkenberg, 1997, s. 162). Konstruktivismi ei näe oppilasta tyhjänä astiana, jonka opettaja täyttää tiedolla, vaan aktiivisena toimijana (Tynjälä, 1999, s. 38). Tieto ei siis ole siirrettävä asia suoraan oppilaalle, vaan oppilaan tehtävänä on rakentaa itse tulkintaa. Oppimisen nähdään sitoutuvan osaksi oppilaan omia

teorioita ja käsityksiä. Tämän seurauksena se nostaa esiin oppilaan subjektiiviseen roolin (Enkenberg, 1997, s. 162).

Konstruktivismi juontaa juurensa moneen eri lähteeseen ja suuntaukseen. Näitä lähteitä ja suuntauksia yhdistää se, että ne kuvaavat tiedon olevan yksilön itsensä tai yhteisöjen rakentamaa (Puolimatka, 2002, s. 32; Tynjälä, 1999, s. 37). Siljanderin (2014) mukaan konstruktivismi tarkoittaa ihmisen toimintaa ja ajattelua, erityisesti tiedonmuodostumista ja oppimista. Konstruktivismiin liitetään ajatus, että sosiaalinen todellisuus on jatkuvassa luomistilassa ja ihmismielen tuotetta. Tämä todellisuus koostuu tulkinnoista ja uudelleentulkinnoista. Esimerkiksi säännöt ja tavat ovat ihmisen luomia ja ovat olemassa vain silloin, kun ihminen tuottaa ja ylläpitää niitä (Siljander, 2014, s. 215).

Konstruktivistinen pedagogiikka on mielen aktiivista toimintaa eli tiedon konstruointia ja luomista. Siinä nähdään oppimisen muuttuvan ulkoisesti säädellystä sisäisesti säädellyksi (Siljander, 2014, s. 225). Konstruktivismiin mukaan oppiminen ei ole passiivista vastaanottamista, vaan henkistä työskentelyä (Järvinen, 2011, s. 59; Puolimatka, 2002, s. 82; Tynjälä, 1999, s. 37). Oppilas on aktiivinen toimija, joka tulkitsee havaintojaan ja yhdistää uutta tietoa oman aikaisemman tiedon ja kokemusten kanssa. Tämän avulla oppilas luo jatkuvasti kuvaa maailmasta ja eri ilmiöistä (Järvinen, 2011, s. 59; Tynjälä, 1999, s. 37–38). Piaget kuvailee oppimisen olevan riippuvainen oppilaan omiin havaintoihin, toimintaan ja tietoon nähden. Oppimista ei seuraa suoranaisesti reaktiona ulkoapäin saatuihin ärsykkeisiin, vaan oppilas sulauttaa ärsykkeen omaan tietorakenteeseensa ja laatii tämän pohjalta tulkinnan. Oppilas ei kykene vastamaan ärsykkeeseen ennen kuin hän pystyy sulauttamaan sen omiin tietorakenteisiin. Vain siten hän onnistuu luomaan ärsykkeestä eli tiedosta itselleen merkityksellisen (viitattu lähteessä Puolimatka, 2002, s. 88).

Konstruktivistisessa oppimisessa perusajatuksena on kuva onnistuvasta oppimisesta. Tämän edellytyksenä on mahdollisuus opiskella ja oppia luonnollisella tavalla oppimista tukevassa ympäristössä kuten koulussa. Oppilaan ajatellaan olevan oman toimintansa ohjaaja, joka valitsee tavoitteensa ja toimitapansa. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppilaalla kuvataan olevan toiminnan älyllinen vastuu. Yksilö koetaan oppiessaan aktiivisena tiedonrakentajana. Yksilö analysoi saamaansa informaatiota ja synnyttää siitä omakohtaisen tulkinnan (Järvinen, 2011, s. 21). Kuitenkaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tulkinta, vaan jokaisella syntyy omanlaisensa tulkinta opitusta tiedosta (Puolimatka, 2002, s. 42). Tulkinta sulautuu tai muuttaa muotoa aiemman tiedon ja kokemusten kanssa (Puolimatka, 2002, s. 21; Tynjälä, 1999, s. 72). Oppiminen tapahtuu aina rakentamalla uutta tietoa vanhan tiedon päälle (Puolimatka, 2002, s. 21; Tynjälä, 1999, s. 72).

Konstruktivismin näkökulmasta oppimista pidetään prosessina, jonka avulla ihminen valikoi, työstää ja tulkitsee tietoa. Sen taustalla ovat yksilön omat odotukset, aiempi tieto ja omat tavoitteet. Oppilas tulkitsee uutta tietoa näiden pohjalta. Konstruktivistisessa pedagogiikassa merkitysten rakentaminen nähdään ymmärtämien perustana (Järvinen, 2011, s. 60; Tynjälä, 1999, 61–62). Mekaaninen ulkoa opettelu ja toistoa korostava pänttäminen eivät välttämättä kehitä lapsen ymmärrystä. Lapsi voi oppia erikielisen lorun ulkoa ymmärtämättä, mitä loru oikeasti tarkoittaa. Vain ymmärrettävä tieto nähdään merkityksellisenä (Tynjälä, 1999, s. 62). Oppilaan aktiivisuutta tukevat hänen oma motivaationsa, tarpeeksi haastetta tuovat oppimistehävät ja oppimisen tavoitteellisuus (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell, 2003, s. 173).

Konstruktivismi painottaa ihmisen vapautta ja luovuutta. Kun lapsen vapaus ja itsemääräämisoikeus korostuvat, joudutaan rajoittamaan aikuisen oikeutta ohjata ja rajata lapsen toimintaa (Puolimatka, 2002, s. 26–27). Opettaja toimii oppimistilanteissa tiedon konstruointiprosessin ohjaajana. Opettajan rooli on edelleen tiedonesittäjänä, mutta roolissa korostuu myös se, miten opettaja järjestää oppimistilanteen, jotta se tukee oppilaan oppimisprosessia (Tynjälä, 1999, s. 61). Opettajan on tunnettava oppilaidensa tiedolliset valmiudet, jotta hän voi tukea heidän oppimisprosessiansa. Opettaja toimii oppilaan uteliasuuden tukijana mahdollistaen opetuksessa oppilaiden omaistoimisuuden, yhteistoiminallisuuden ja osallisuuden kehittämisen. Näiden pohjalta opettaja suunnittelee opetusta (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell, 2003, s. 175; Puolimatka, 2002, s. 44). Lisäksi hän opastaa ja motivoi oppilaita sekä osallistuu keskusteluihin. Opettaja luo selkeät tehtävänannot ja arviointikriteerit. Opettaja ei anna valmista ajattelumallia, vaan antaa tilaa oppilaiden omalla ajattelulle (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell, 2003, s. 175). Tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, joilla on valmius kyseenalaistaa omia näkemyksiä ja etsiä niiden pohjalta uusia ratkaisuja (Puolimatka, 2002, s. 22). Opettaja mahdollistaa oppilaiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien kehittymisen antamalla heille monipuolista palautetta heidän omista toimintaprosesseistaan ja esittämällä opiskeltavan asian kannalta tärkeitä kysymyksiä (Rauste-von Wright, 1997, s. 19).

Oppimista pidetään tilannesidonnaisena eli vuorovaikutuksen tuloksena (Rauste-von Wright, 1997, s. 17). Vuorovaikutuksen avulla oppilas saa sosiaalista tukea ja antaa sitä toisille (Tynjälä, 1999, s. 62–64). Ihminen rakentaa maailmankuvaansa itse, mutta siihen vaikuttaa lisäksi sosiaalinen ympäristö (Järvinen, 2011, s. 21). Sosiaalisuutta oppimisessa voidaan tehostaa esimerkiksi lisäämällä oppitunneille keskustelua, neuvottelua ja argumentointia (Tynjälä, 1999, s. 62–64). Nämä tilanteet mahdollistavat oppilaiden erilaisten tulkintojen ja ajatusten jakamisen toisten kanssa. Oppilaat peilaavat keskustelujen avulla omia ajatuksiaan toistensa ajatuksiin. Toisilta saatu palaute, malli ja esimerkit edistävät oppimista (Helenius, Kaakkolammi & Stöckell,

2003, s. 175). Samalla voidaan huomata, miten eri tavalla oppilaat tulkitsevat asioita. Oppilaiden omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, että asioilla voi olla erilainen merkitys eri ihmisille (Tynjälä, 1999, s. 62–64).

Toiminnallisuus

Perinteinen oppimistilanne nähdään toimintana, jossa oppilaat istuvat omien pulpettiensa takana ja ratkovat oppikirjan akateemisia tehtäviä. Tämä didaktiikan malli on vallinnut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä useiden kymmenien vuosien ajan (Norrena, 2016). Nykykoulua kritisoidaan siitä, että sen nähdään olevan tiedon siirtämistä opettajalta oppilaisiin. Oppilaiden tehtävänä on ahmia tietoa kirjoista, kirjoittaa ne koepaperille, unohtaa kyseiset asiat ja suorittaa prosessi uudestaan (Paalasmaa, 2014, s. 108). Toiminnallisia työtapoja on pidetty erityispalkintona tai vasta ongelmatilanteissa hyödynnettäväksi, vaikka niiden oppimista lisäävä merkitys on tunnustettu jo vuosikymmenten ajan (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31). Moni opettaja onkin halunnut lähteä kehittämään tätä toimintamallia siihen suuntaan, että tarkoituksena ei ole enää harjoitella yhtä akateemista tehtävää, vaan huomioida suurempia kokonaisuuksia (Norrena, 2016). On eri asia tietää asioita kuin tietää, miten tietoa voidaan soveltaa (Moye, Dugger & Stark-Weather, 2014).

Deweyn toimintamalliin Learning by Doing perustuva tekemällä oppiminen eli toiminnasta oppiminen on yksi vanhimmista oppimismenetelmistä ihmishistoriassa. Se toimii edelleen pienen lapsen mallina oppia vanhemmiltaan. Historiassa sen nähdään olevan mallinottamista ja perässä tekemistä tai kokeilua yrittämällä ja erehtymällä. Nykyään peruskouluissa sitä tarkastellaan erilaisten aktiivisten työtapojen kautta (Vuorinen, 1998, s. 179). Näitä työtapoja ovat muun muassa tutkimustehtävät, ryhmätyöskentely, leikkiminen, draama ja digitaaliset työkalut. Työtapojen tavoitteena on edistää oppilaan toimintaa, aktiivisuutta, osallistumista, kokemuksellisuutta, ilmaisukykyä ja vuorovaikutusta (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14). Sura (1999) kokee toiminnallisten menetelmien sopivan kaikille lapsille ja kaikkiin oppiaineisiin.

3.1 Toiminnallisuus alakoulussa

Vuorisen (1998) mukaan toiminnallisessa oppimisessä oppiminen tapahtuu tekemällä ja osallistumalla. Toiminnallisuudessa verbaalisuutta ei nähdä pääasiallisena tapana opettaa ja oppia, vaan oppimisprosessit integroidaan osaksi kokemuksellista ja osallistuvaa työskentelyä. Toiminnallisuuden avulla tieto saa konkreettisen ja havaittavan merkityksen (Sura, 1999, s. 226–227). Toiminnallisten harjoitteiden avulla voidaan kaventaa teorian ja käytännön välistä kuilua. Sen avulla opetuksesta saadaan konkreettisempää, sillä oppilaalla on mahdollisuus tutustua, kokeilla ja harjoitella itse. Konkretia tukee oppimista, sillä se perustuu omiin kokemuksiin ja oppilas saa välittömästi palautetta osaamisestaan (Vuorinen, 1998, s. 180). Konkretian avulla opittavat asiat saadaan osaksi lapsen arkea (Paalasmaa, 2014, s. 106–107). Esimerkiksi lapsien

tutustuessa metriyksikköön, voidaan etsiä metrin mittaisia asioita eri ympäristöistä. Lisäksi voidaan rakentaa metrin mittaisia torneja palikoista ja näin ollen konkretisoida metrikäsitettä oppilaille.

Katajan, Jaakkolan ja Liukkosen (2011) mukaan toiminnallisiin menetelmiin kuuluvat kaikki tekemiseen ja toimintaan liittyvät harjoitukset, joiden tarkoituksena on aktivoida yksilön ja ryhmän toimintaa sekä oppimista. Lisäksi siihen kuuluu ajatuksellinen toiminta, jota fyysinen tekeminen tuottaa. Harjoitusten lähtökohtana on, että kaikki osallistuvat harjoituksiin (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, s. 30). Toiskallio, Roisko ja Trapp (1994) kuvailevat toiminnallisuuden pohjautuvan kolmeen eri näkemykseen. Ihmisen nähdään olevan toimiva olento eikä vain katseleva ja passiivinen yksilö. Tiedon kehittyemisellä koetaan olevan vahva yhteys toimintaan. Lisäksi oppisen nähdään olevan toimintakykyisyyden kehittymistä (Toiskallio, Roisko & Trapp, 1994, s. 18).

Toiminnallinen oppiminen tarkoittaa kokemuksellista, kehollista ja kokonaisvaltaista oppimista, johon liittyvät muistijäljen pidentäminen ja vahvistaminen (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 7). Sen oppimisprosessiin kuuluvat kaikki ihmisen toiminnot eli tunteet, ajattelu, aistit ja käyttäytyminen (Moilanen & Salakka, 2016, s. 42). Liike herättää oppilaan aivot työskentelemään oppimisen eteen paremmin (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 10). Toiminnallisen oppimisen kehittymistä voidaan verrata motorististen taitojen kehittymiseen. Siinä oppimisen nähdään tapahtuvan kolmen perättäisen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa oppiminen on kognitiivista. Kyseisessä vaiheessa uudesta aiheesta haetaan ja vastaanotetaan tietoa eri aistien avulla havainnoimalla, katsomalla, kuuntelemalla ja tunnustelemalla. Toisessa vaiheessa aistihavaintojen kautta saatua tietoa verrataan ja yhdistetään oppilaan omiin aiempiin kokemuksiin ja muistissa olevaan tietoon. Kolmannessa vaiheessa kokeillaan opittua tietoa toiminnan avulla (Huisman & Nissinen, 2005, s. 27).

Fyysisellä aktiivisuudella on huomattu olevan positiivinen vaikutus lapsen tiedolliseen toimintaan kuten muistiin ja tarkkaavaisuuteen (Syväoja, ym., 2012). Hansenin (2017) mukaan tutkimuksista käy ilmi, että fyysinen aktiivisuus tukee muistia välittömästi. Jopa 20 % enemmän fyysisen aktiivisuuden aikana tai jälkeen opetelluista asioista jää mieleen kuin levossa opiskellessa. Hansen lisää, että parhaan tehon omasta muistista saa irti, kun liikkuu samaan aikaan, kun opiskelee. Liikkuminen saa aivojen verenkierron liikkeelle. Aivojen saadessa enemmän verta, muisti toimii paremmin (Hansen, 2017, s. 139–140). Fyysiseen aktiivisuuteen kuuluvat kaikki lihasten tahdonalainen energian kulutusta lisäävä toiminta. Esimerkiksi liikunta on osa fyysisistä aktiivisuutta. Fyysisistä aktiivisuutta tapahtuu koulussa esimerkiksi liikuntatuntien ja toiminnallisten harjoitusten aikana (Syväoja, ym., 2012). Lapsi oppii kehonsa avulla. Lapsella on

halu tutkita ja ottaa selvää asioista. Käsitteellinen ajattelu pohjautuu asioiden konkreettiseen kokemiseen (Lautela, 2011, s. 42).

Vaikka tekemisellä on keskeinen rooli oppimisessa, oppiminen voi jäädä vajaaksi ilman vuorovaikutusprosessia. Pelkkä tekeminen saattaa muuttua yksinään suoritukseksi. Tämä on haaste opettajalle. Kun opetukseen liittyy vuorovaikutusta kokemusten jakamisena sekä yhteisenä pohittamisena, tukee tämä oppimisprosessia (Toiskallio, Roisko & Trapp, 1994, s. 31). Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat muun muassa kuunteleminen, puheen tuottaminen, ryhmässä toimiminen, omien näkemysten perustelu ja toisten huomioon ottaminen (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14; Maunu & Airaksinen, 2020, 7). Oppiminen saadaan lapselle todellisemmaksi kokemukseksi, kun ajatus toiminnallistetaan myös toisten oppilaiden havaittavaksi eikä vain oppilaan omassa päässä prosessoitavaksi (Huisman & Nissinen, 2005, s. 31). Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki toiminnalliset harjoitukset pitää tehdä ryhmätyöskentelynä. Vuorovaikutusta voidaan hyödyntää esimerkiksi harjoituksen jälkeen keskustelemalla ja kokemuksia jakamalla.

Koulussa opettajat ovat tottuneet pilkkomaan opetusta omiin oppiaineisiin. Lisäksi koulun rakenteet tukevat oppiainesidonnaista opetusta. Kuitenkin näiden rinnalle voidaan rakentaa laajoja kokonaisuuksia, joiden avulla oppilaille on mahdollisuus ihmettelyyn ja omien työskentelytaitojen kehittämiseen. Jotta tämä olisi mahdollista, tarvitaan uusia työvälineitä ja työskentelytapoja. Toiminnallinen opetustapa sopii eri aihekokonaisuuksiin, erityisesti ilmiöpohjaiseen tutkimukseen (Norrena, 2016). Koulun ulkopuolella kaikki oppiaineet joutuvat pakostakin vuorovaikutukseen keskenään (Paalasmaa, 2016, s. 95).

Toiminnallisuuteen kuuluvat leikit ja kilpailut. Niiden avulla oppitunteihin saa vaihtelua, ja ne tarjoavat mahdollisuuksia fyysisen energian purkamiseen hyväksyttävällä tavalla häiritsemättä opetusta (Vuorinen, 1998, s. 182). Opiskelu ei tarvitse tapahtua ainoastaan luokkahuoneessa, vaan oppilaat pääsevät retkille esimerkiksi eri yrityksiin ja luontoon. Aihepiirejä lähestytään monipuolisten työtapojen ja lähteiden avulla (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14).

Toiminnallisia harjoituksia voidaan käyttää esimerkiksi virittelytehtävänä, asian omaksumiseen tähtävinä tehtävinä tai oppimiskokonaisuuden lopetustehtävinä. Harjoituksiin kuuluu vahvasti toisto. Harjoitusten tavoitteena on yleensä kasvattaa oppilaan itsetuntemusta ja itsetuntoa sekä nostaa esille mielikuvat, joihin oppilaat liittävätkin opiskeltavan asian. Harjoitusten avulla oppilaalla on mahdollisuus päättää, kuinka aktiivinen toimija hän on (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 8). Aktiivisuus tarkoittaa sitä, että oppimisessa ei ole kyse pelkästään tiedon vastaanottamisesta, prosessoimisesta ja tallentamisesta, vaan oppilaan suuntautumisesta oppimiseen ja sen kohteisiin. Oppimisen tarkoituksena on antaa merkitys uudelle tiedolle (Toiskallio, Roisko &

Trapp, 1994, s. 24). Lisäksi toiminnalliset harjoitukset antavat oppilaalle informaatiota siitä, miten hän hallitsee opiskeltavan asian (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 8).

Toiminnallisuuteen kuuluu oppilaan aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja sen arviointiin (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 14). Perinteinen summatiivinen arviointi kuten kokeet aiheuttaa ristiriitaa taidollisen opettamisen tavoitteiden kanssa. Jos ainoastaan opettaja on aktiivinen arvioija, oppiminen eriytyy oppilaan omasta kokemusmaailmasta ja ajattelusta. Tämän rinnalle on tullut vaihtoehtoisia arviointitapoja (Norrena, 2016, s. 38). Toiminnallinen arviointi on usein formatiivista eli oppimisen aikana tapahtuvaa arviointia ja diagnostista eli oppimista ennakkoivaa ja lähtötilanteeseen keskittyvää arviointia. Lisäksi toiminnalliseen arviointiin kuuluu vahvasti itsearviointi. Toiminnallinen arviointi mahdollistaa erilaisten osaamisen tapojen ja näyttöjen mahdollistamisen, sillä siinä hyödynnetään erilaisia toiminnallisia menetelmiä kuten pelejä, leikkejä sekä oppilaiden erilaisia vahvuuksia ja oppimisen tapoja. Lähtökohtana arvioinnissa pyritään nostamaan oppilaan onnistumiset esille. Lisäksi arvioinnissa puretaan oppilaiden kokemuksia ja prosessoidaan niitä yksin, ryhmässä tai opettajan kanssa (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 8). Arviointi koostuu tekemällä oppimisesta, oppimisen prosessista ja vastuun jakamisesta oppilaiden kesken. Toiminnallista arviointia voidaan pohjustaa oppilaille käymällä läpi harjoituksen tavoitteet. Toiminnallinen arviointi myös helpottaa opettajaa havaitsemaan oppimisvaikeuksia ja auttaa opetuksen eriyttämisessä. Kuitenkin kaikkia arvioinnin lajeja tarvitaan, sillä ne tukevat toisiaan. Niiden avulla oppilaasta ja hänen osaamisestaan saadaan kokonaiskuva (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 14–16).

3.2 Toiminnallisuus opetussuunnitelmassa

Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet mainitsee toiminnallisuuden useita kertoja. Eriytisesti toiminnallisuus tuodaan esille oppiainekohtaisissa työtavoissa, tavoitteissa, opetuksen joustavuudessa ja eheyttämisessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa oppilaan aktiivisuutta eri tavoin. Oppilaan odotetaan olevan sekä fyysisesti aktiivinen että osallistuvan yhteisöjen toimintaan ja oppimisen suunnitteluun. Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin useita eri keinoja oppilaan aktiivisuuden edistämiseen (Norrena, 2016, s. 11).

Opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka on vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaiden sekä muiden yhteisön jäsenten ja oppiympäristöjen kanssa. Oppilas harjoittelee asettamaan omia tavoitteita itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa. Oppimisen ja ajattelun kannalta on oleellista hyödyntää kieltä, kehollisuutta ja eri aisteja opetuksessa. Lisäksi oppilas oppii refleктоimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Innostavina ja oppimista

edistävinä tekijöinä opetuksessa ovat myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta (Opetushallitus, 2014, s. 17).

Vuorovaikutus ja monipuoliset työtavat tukevat oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Ne rohkaisevat oppilasta kokeilemaan ja antavat tilaa oppilaiden toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkeelle, leikille ja elämyksille (Opetushallitus, 2014, s. 27). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan useita toiminnallisuuteen kuuluvia työtapoja kuten pelit, leikki ja draama. Työtavan valintaan vaikuttavat opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Työtapa valitaan siten, että se soveltuu kyseiseen ikäkauteen ja oppimistilanteeseen. Monipuolisten työtapojen käyttäminen mahdollistaa oppilaiden osaamisen osoittamisen eri tavoin. Ne myös tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisten kokemuksia. Toiminnallisen työtavan käyttö vahvistaa motivaatiota ja lisää oppimiseen elämyksellisyyttä. Draaman käyttö ja taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden itsetuntoa ja luovuutta. Työtapojen valinnassa huomioidaan eri oppiaineiden ominaisuudet ja laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Toiminnallisten työtapojen hyödyntäminen edistää käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua ja taitoa soveltaa osaamistaan (Opetushallitus, 2014, s. 30).

Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuutta (Opetushallitus, 2014, s. 21). Norrenan (2016) mukaan laaja-alainen osaaminen ei ole pelkästään oppitunneilla tapahtuvaa ja opettajan mahdollistamaa tiedollista osaamista, vaan siinä korostuvat oppilaan oma aktiivisuus, monipuolinen toimintakulttuuri ja yhteisöllisyys. Laaja-alaisen osaamisen tavoite ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) korostaa toiminnallisia työtapoja kuten leikkejä, pelejä, fyysistä aktiivisuutta ja kokeellisuutta. Nämä nostetaan esiin oppimisen iloa edistävinä sekä luovaa ajattelua ja oivaltamista vahvistavina työtapoina (Opetushallitus, 2014, s. 21). Kyseinen osa-alue korostaa toiminnallisuudessa painottuvia ominaisuuksia kuten yhteisöllisyys, uteliaisuutta ja oman oppimisen suunnittelua. Oppilaille on mahdollisuus kysyä ja ihmetellä (Norrena, 2015, s. 33). Laaja-alainen tavoite kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) nostaa esiin vuorovaikutuksen merkityksen ja ilmaisutaidon. Oppilaita kannustetaan kehittämään sosiaalisia taitoja ja esiintymään. Lisäksi käsillä tekemistä kuvataan esimerkiksi siten, miten omaa kehoa opitaan hallitsemaan ja arvostamaan sekä hyödyntämään omien tunteiden, näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Oppilaita kannustetaan myös mielikuvituksen käyttöön ja kekseliäisyyteen (Opetushallitus, 2014, s. 19–20).

Osa-alueessa itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) painotetaan oppilaan ominaisuuksia, jotka liittyvät vahvasti toiminnallisuuteen. Oppilasta rohkaistaan huolehtimaan itsestään ja harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tarvittavia taitoja. Oppilas oppii kantamaan vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää vuorovaikutustaitoja (Opetushallitus, 2014, s. 20). Osa-alueessa korostuu vastuu omasta oppimisesta, joka on vahvasti yhteydessä lapsilähtöisyyteen. Osa-alue liittyy myös oppimisen osaksi lapsen arkea ja kokemusmaailmaa (Norrena, 2015, s. 40–41). Myös osa-alue osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) korostaa lapsilähtöisyyteen liitettäviä ominaisuuksia. Koulun tehtävänä kuvataan olevan oppilaiden osallisuuden kehittäminen. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia osallistua oman opiskelun suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Opetushallitus, 2014, s. 22). Nämä toimintamallit toimivat myös toiminnallisuudessa korostuvan osallisuuden pohjana. Oppilas nähdään aktiivisena kansalaisena, joka ottaa vastuuta omasta tekemisestään. Vaikka L7 korostaakin oppilaiden vahvaa osallisuutta yhteiskuntaan, tavoitteet ovat verrattavissa koulussa tapahtuvaan oppimiseen. Kyseisiä taitoja harjoitellaan opetuksessa eri opetusmetodien ja työtapojen avulla (Norrena, 2015, s. 55–56).

Oppilaiden osallisuus on lähtökohtana toiminnallisuudelle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että koulutyön perustana on oppilaiden osallisuus. Osallisuutta voidaan tukea siten, että oppilaat osallistuvat oman koulutyönsä ja ryhmän toiminnan suunnitteluun. Oppilaat ovat myös mukana suorittamassa arviointia (Opetushallitus, 2014, s. 35). Oppilaiden aktiivisuuteen vaikuttavat myös koulutilat kalusteineen, varusteineen ja välineineen. Koulun tilaratkaisuilla on mahdollista tukea opetuksen pedagogista kehittämistä ja oppilaiden aktiivista osallistumista. Myös tieto- ja viestintäteknologia kuuluu osaksi oppimisympäristöjä. Niiden avulla tuetaan oppilaiden osallisuutta sekä yhteisöllistä työskentelyä (Opetushallitus, 2014, s. 29). Linturi ja Rubin (2011) korostavat Oppimisen tulevaisuus 2030 –barometrissa monipuolisten oppimisympäristöjen merkitystä. Monipuolisten fyysisten ja virtuaalioppimisympäristöjen nähdään mahdollistavan erilaiset oppimistavat ja lasten osallisuuden. Itse tekeminen ja toiminnallisuus nostettiin tässä tärkeään merkitykseen, sillä niiden koettiin lisäävän oppilaan uteliaisuutta sekä intoa oppia ja kokea uusia asioita (Linturi & Rubin, 2011).

3.3 Oppilaan rooli

Koulussa työskentely tähtää siihen, että lapsi integroituu ympäröivän maailman kanssa (Rantala, 2000, s. 47). Paikallaan istuminen ei kehitä monipuolista ihmistä, vaan lapsi tarvitsee arkeensa monipuolista liikettä ja leikkiä (Paalasmaa, 2016, s. 170). Aristoteleekseen mukaan liik-

keessä on ihmisen perustava voima. Lapsi liikkuu koko ajan kasvaakseen ja oppiakseen. Liikkeen avulla lapsi raivaa tilaa oppimiselle (viitattu lähteessä Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 311). Toiminnallinen oppimisessa oppilaan rooli oppimisprosessin aikana on aktiivinen toimija ja ajattelija. Toiminnallisessa oppimisessa hyödynnetään monin eri tavoin fyysistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. Harjoitteiden aikana oppilas kokee erilaisia kokemuksia, elämyksiä ja oivalluksia. Toiminnan aikana oppilas on vuorovaikutuksessa esimerkiksi muiden oppilaiden, opettajan, ohjaajien tai koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14).

Jantunen ja Haapaniemen (2014, s. 310) mukaan oppilaat tarvitsevat välillä toimintaa ja keskustelua työpäiviinsä. Moyen, Duggerin & Stark-Weatherin (2014) tutkimuksen mukaan 99 % tutkimukseen vastanneista peruskoulun opettajista koki, että oppilaat hyötyvät toiminnallisuudesta. Pullin (2001) mukaan toiminnallisessa harjoituksessa lapsella on mahdollisuus työskennellä erilaisten välineiden ja konkreettisten esineiden kanssa tai liikkua eri tavoin. Näiden konkreettisten toimien avulla oppilaat oppivat soveltamaan tietoa ja taitoja arkielämän tilanteissa (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14). Oppilaiden mielestä toiminnallinen työtapa on usein mieleinen, sillä heillä on mahdollisuus liikkua vapaammin ja keskustella muiden oppilaiden kanssa (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 309). Näissä sosiaalisuutta vaativissa tilanteissa lapsi oppii ratkaisemaan toiminnan aikana esiintyviä sosiaalisia pulmia (Bodrova & Leong, 2005, s. 6).

Lapsi tutustuu uusiin asioihin kehonsa avulla: maistamalla, tunnustelemalla, haistamalla ja tutkimalla (Tiainen, Välimäki & Kokko, 2015, s. 10). Tämä sama koskee myös oppimista. Lapsella on luontainen tapa oppia toiminnan, äänen ja liikkeen avulla (Jantunen & Haapaniemi, 2013; Shams & Seitz, 2008). Toiminnallisessa oppimisessa hyödynnetään eri aistikanavia (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016, s. 14). Jatkuva istuminen ei ole lapselle luonteva tapa opiskella eikä se ei myöskään kehitä lapsen kehollisia aisteja ja taitoja (Paalasmaa, 2014, s. 106). Lapsen mielikuvitus ja ajattelu ei ole vielä samanlailla eriytynyt toisistaan kuin aikuisella. Tästä syystä keskeistä on moniaistinen oppiminen (Paalasmaa, 2016, s. 170). Aistien avulla lapsi hahmottaa ympäröivää maailmaa ja luo siitä kokemuksia sekä oppii samalla. Lapsella nähdään perinteisen viiden aistin lisäksi olevan ihmisyhteisöaisti. Tämän aistin avulla lapsi luo vähitellen kuvaa itselleen ympäröivästä maailmasta. Lapsi tarvitsee aisteillensa virikkeitä päivän aikana. Ei riitä, että lapsi toimii pelkästään vastaanottajan roolissa yksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaiden keskinäisellä toiminnalla on iso merkitys siinä, että yhteisöaisti kehittyy. Yksi koulun tavoitteistahan on rakentaa kokonaiskuvaa maailmasta (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 312).

Oppimisprosessissa lapselle merkityksellisempää ovat oppimistavat kuin oppisisältö. Lapsi ei ajattele toiminnan aikana opettelevansa jotakin asiaa, vaan mielekkään ja innostavan toiminnan tuloksena oppii uutta. Oppiminen tapahtuu toiminnan yhteydessä huomaamatta kuin sivutuotteena (Tiainen, Välimäki & Kokko, 2015, s. 13). Toiminnallinen oppiminen tukee oppilaan psyykkistä, fyysistä, kognitiivista ja sosiaalista kehitystä. Se lisää oppilaan omaa aktiivisuutta ja tukee kokonaisvaltaisempaa oppimista. Sen avulla oppilaalla on mahdollisuus kokea useita onnistumisen elämyksiä (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14). Toiminnallisten harjoitteiden avulla lapsi oppii tunnistamaan oppimisensa ja sen haasteet. Lapsella on mahdollisuus kokeilemiseen ja erehtymiseen (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 4). Nämä tukevat oppimisen iloa ja koulumotivaation kasvua. Onnistumisten avulla oppilaan itsetunto ja –tuntemus kohoavat sekä opiskelutaidot, luovuus, eläytymiskyky ja mielikuvitus kehittyvät (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016b, s. 14).

3.4 Opettajan rooli

Toiminnallisia työtapoja hyödyntäessä opettajan rooli on olla joustava ja muutosvalmis, sillä oppimistilanteet elävät. Tilanteiden muuttumiseen vaikuttavat muun muassa ryhmän koostumus, ikä, vireystaso ja päivän aikana tapahtuneet asiat. Näitä voi olla haasteellista ennakoida. Jos jokin harjoite ei onnistu oppilasryhmän kanssa, opettajan joustavuus tulee esille. Toiminnallisten työskentelytapojen harjoittaminen vaatii oppilailta aikaa. Sitä voidaan harjoitella toiston avulla (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016a, s. 29) Toiminnallisuudesta herää usein erilaisia tunteita, joiden käsittelyyn opettajan tulee varata tietoa, taitoa ja aikaa (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 8).

Opettajan tehtävänä on tuntea työvälineensä eli menetelmät, joita hän hyödyntää opetuksessaan. Lisäksi opettajan tehtävänä on tuntea oppilasryhmä, jonka kanssa hän työskentelee. Opettajan rooli muovautuu oppilasryhmän luonteen ja tavoitteiden perusteella (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 8). Toiminnallisuuden mahdollistaminen opetuksessa edellyttää opettajaa huomioimaan lapsiryhmän ikäkaudelle sopivia työtapoja ja vuorovaikutusta toisten lasten kanssa (Järvinen, 2011, s. 105). Lisäksi opettaja pyrkii huomioimaan harjoitusta suunnitellussa ryhmädynamiikan. Riittävän hyvällä suunnittelutyöllä toimintaharjoitus voidaan saada palvelemaan valittuja tavoitteita (Kataja, Jaakkola & Liukkonen, 2011, s. 34).

Toiminnallinen työtapo vaatii selkeää rakennetta. Oppilaat tarvitsevat usein mahdollisimman tarkkaa tietoa siitä, mitä tehdään ja miten (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 310). Tätä tukee ryhmän toiminnan ja harjoituksen suunnittelu etukäteen (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016a,

s. 29). Suunnittelemisen avulla luodaan minimi sille, mitä oppitunnilla tehdään (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 311). Suunnitelmassa on hyvä huomioida se, että siitä on mahdollista poiketa tilanteen salliessa. Suunnitelmaa tehdessä otetaan huomioon tavoitteet, käytettävä aika ja tila (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016a, s. 29). Toiminnallisen harjoituksen voi suunnitella eri tavoin. Oppilaille voi jättää enemmän mahdollisuuksia muuttaa suunnitelmaa omien ajatuksiensa ja ideoidensa syntymisen ja kehittymisen myötä. Toisaalta jotkin harjoitukset vaativat turvallisuudenkin kannalta selkeää toimintamallia siitä, miten harjoituksissa toimitaan (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 311).

Nykyään opettajan tehtävänä on osata jakaa oppilaiden kanssa asiantuntijuutta siten, että oppilaista tulee aktiivisia toimijoita (Paalasmaa, 2014, s. 126). Opettaja ei ole oppimistilanteessa ainoa asiantuntija, vaan toiminnan mahdollistaja (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 12). Opettajan ei tarvitse tarjota kaikkea opiskeltavaa oppilaille valmiina, vaan opettaja luo oppilaille tilanteita, joissa heillä on mahdollisuus ottaa enemmän vastuuta omasta opiskelustaan. Tämä auttaa oppilasta omaksumaan aktiivista roolia toimijana (Paalasmaa, 2014, s. 126). Oppilas ei automaattisesti opi ottamaan vastuuta oppimisesta, vaan sitä täytyy harjoitella ja se vaatii portaittain etenemistä. Opettajan rooli ei ole toiminnallisessa oppimisessä tarpeeton sivustaseuraaja, vaan päinvastoin opettajan rooli on todella tärkeä. Oppilas tarvitsee näissä vaiheissa paljon kannustamista ja myötätuntoa. Erityisesti opettajan tuen tehtävänä on keskittyä itseohjautuvuuden tukemiseen. Opettaja voi tukea sitä esimerkiksi kehumalla, antamalla tilaa keskustelulle ja oppilaan omalle ajattelulle, selkeiden tavoitteiden asettamisella ja kiireettömyydellä (Norrena, 2016, s. 19–23).

Opettajan tehtävänä on luoda toimiva oppimisympäristö ja monipuolista opetusta. Vaikka lapsilähtöistä tapaa tuodaan paljon esille, on opettajalähtöisellä opetuksella myös oma paikkansa monipuolisessa opetuksessa. Tiedon välittämisen sijaan luokkaan pyritään järjestämään vuorovaikutusta, joka kehittää oppilaiden aloitteellisuutta (Paalasmaa, 2014, s. 126–128). Opettaja pyrkii erilaisten harjoituksen kautta aktivoimaan oppilaita (Hyppönen & Linnossuo, 2002, s. 12.) Toiminnallisten harjoitusten avulla oppilaille on mahdollisuus olla enemmän tiedon luojina kuin vastaanottajina. Opettajan tehtävänä on pohtia sellaisia kysymyksiä oppilaille, jotka herättävät heidät ajattelemaan ja oivaltamaan (Paalasmaa, 2014, s. 126–128). Toiminta voi myös lähteä liikkeelle lasten omista kysymyksistä, ajatuksista ja ihmettelyn aiheista. Lapset etsivät yksin tai yhdessä vastauksia omiin kysymyksiin. Opettajan roolina on antaa aikaa, välineitä ja ideoita etenemiseen. Lapsi saa kuitenkin olla toiminnan suunnittelija, ideoija ja aktiivinen toimija (Lindqvist, 2012, s. 334). Työskentelyn aikana oppilaat muuntuvat itseohjautuvimmiksi, jolloin opettajan rooli painottuu ohjaamiseen. Ohjaajana hän suunnittelee yhdessä oppilaiden

kanssa toimintaa ja pyrkii avaamaan uusia näkökulmia edistämällä avointa keskustelua (Toiskallio, Roisko & Trapp, 1994, s. 30–31).

Jantunen ja Haapaniemi (2014) kuvaavat, että opettajat yleensä ajattelevat toiminnallisen osuuden aiheuttavan luokkaan rauhattomuutta. Kuitenkin alun mahdollisen riehaantumisen jälkeen toiminnallinen osuus usein tempaisee oppilaat mukaansa ja asettaa heidät uomiinsa. Tätä tukee hyvä suunnittelu ja selkeä ohjeistus, joiden avulla luodaan mielenkiintoa oppilaiden ja toiminnan välille. Opettajan rooli on tilanteessa hallita hermonsä ja antaa toiminnalle mahdollisuus rauhoittaa oppilaita. Kaoottisen tilanteen voi tarpeen tullen keskeyttää ja yhdessä oppilaiden kanssa pohtia, mikä tilanteessa epäonnistui. Tämä toimintatapa yleensä aiheuttaa enemmän liikkettä ja ääntä, joten opettajan tehtävä on erottaa vaatimukset toisistaan ja antaa välillä mahdollisuus oppilaille työskennellä vapaammin (Jantunen & Haapaniemi, 2014, s. 310).

Ihmisillä on luonnostaan halu toimia aktiivisesti omassa ympäristössään. Ihmisen toimijuutta ja sen kehittymistä voidaan joko tukea tai estää. Koulussa lapsia kasvatetaan aktiivisiksi kansalaisiksi ja aloitteellisiksi toimijoiksi (Lonka, 2015, s. 95). Tilanteet, joissa oppilaan tehtävänä on pelkästään muistaa asioita ja kirjata niitä akateemisesti ylös, eivät luo lapselle tarpeeksi vapaita tilanteita toimijuuden kehittämiseen. Lisäksi opettajajohtoisuus vie tilaa lapsen omalta ajattelulta ja toiminnalta. Tilanteet, joissa lapsella on mahdollisuus ottaa enemmän vastuuta oman toimintansa suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista tukevat enemmän lapsen toimijuutta kuin aikaisempi esimerkki (Lonka, 2015, s. 96). Opettaja voi olla myös toiminnan ilon sammuttaja. Opettajan oma luovuus, innostus ja rohkeus heittäytyä mukaan toimii ratkaisevana tekijänä toiminnan motivoimiseen. Tämä vaatii usein opettajalta eläytymistä aiheeseen ja heittäytymistä toimintaan mukaan (Lindqvist, 2012, s. 334–335).

Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avataan aluksi tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen kuvataan kvalitatiivista lähestymistapaa ja tutkimuksen piirteitä. Sen jälkeen esitellään aineistonkeruumenetelmä, joka tässä tutkimuksessa on ollut puolistrukturoitu haastattelu. Lisäksi perehdytään aineistonanalyysimenetelmään ja sen vaiheisiin hyödyntäen sanallista kerrontaa ja kuvia.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta alakoulussa. Tutkimus toteutetaan alakoulussa työskentelevien luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimus käsittelee opettajien kokemuksia toiminnallisuudesta opetusmenetelmänä yleisesti opetuksessa, eikä paneudu tiettyihin oppiaineisiin.

Tutkimuksella halutaan selvittää toiminnallisen opetusmenetelmän mahdollisuuksia alakoulussa. Toiminnallisuus on yleistyvä opetusmenetelmä kouluissa, mutta Suomessa sitä on tutkittu vähän. Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisuuden, ja miten he hyödyntävät sitä opetuksessaan. Tutkimuksen tavoitteena on, että opettajat voisivat hyödyntää tutkimuksen tietoa alakouluissa eri oppiaineiden oppitunneilla. Lisäksi tutkimuksen avulla luokanopettajaopiskelijat ja oppilaiden huoltajat saavat lisätietoa toiminnallisesta opetusmenetelmästä.

Tutkimuskysymykset ovat asetettu siten, että ne käsittelevät aihetta mahdollisimman laajasti rajaamatta aihetta liikaa. Tutkimuskysymyksiä pohdittaessa päädyin kahteen tutkimuskysymykseen, sillä ne vastaavat tutkimuksen tavoitteita. Tutkimuskysymykset muovautuivat hie-man aineistonkeruun jälkeen. Ensimmäisen kysymyksen avulla on tarkoitus selvittää opettajien määritelmiä toiminnallisuudesta käsitteenä. Tavoitteena on selvittää, millaista tietoa ja ajatuksia opettajilla on siitä, mitä toiminnallisuus opetusmenetelmänä tarkoittaa. Toisena kysymyksenä on, miten opettajat toteuttavat toiminnallista opetusta arjessa. Kysymyksen on tarkoitus kattaa opetusvälineet, oppimisympäristöt, työtavat ja opettajan roolin toiminnallisuutta toteuttaessa.

Tutkimuskysymykset:

1. *Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta opetuksesta?*
2. *Miten luokanopettajat toteuttavat toiminnallista opetusta arjessa?*

4.2 Lähestymistapa

Pro gradu -tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Juutin ja Puusan (2020a) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkemysten kautta. Tämä näkemys perustuu henkilön omaan subjektiiviseen kokemukseen. Laadullisen tutkimuksen tarkastelussa kohteena ovat henkilöiden omat kokemukset, ajatukset, tunteet ja niiden merkitykset (Juuti & Puusa, 2020a). Kvalitatiivinen tutkimus eroaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta siten, että tutkimuksessa ei tarkastella valmiina olemassa olevia hypoteeseja, vaan pyritään luomaan tietoa, kuvailuja ja selityksiä aiheesta (Hammersley, 2013). Laadulliseen tutkimukseen liitetään usein aineistolähtöisyys, sillä tutkimuksissa käytetään paljon aineistoissa esiin nousseita käsitteitä ja sanoja, joita haastateltavat henkilöt ovat käyttäneet (Juuti & Puusa, 2020a).

Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tuottaa rikasta ja yksityiskohtaista tietoa jostakin ilmiöstä. Tätä tietoa pyritään keräämään ihmisiltä heidän luonnollisesta ympäristöstään. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on teorian ja aineiston vuoropuhelu. Teoriaa pidetään apuvälineenä tutkimuksen eri vaiheille (Juuti & Puusa, 2020a). Laadullista tutkimusta hyödynnetään tilanteissa, joissa tavoitteena on tutkia asioita, jotka eivät ole helposti mitattavissa ja niistä halutaan yksityiskohtaista tietoa tai ne keskittyvät yksittäisten ihmisten omiin kokemuksiin. Näitä ovat esimerkiksi ihmisten vuorovaikutuksen, ajatuksien ja tunteiden tutkiminen, joita on hankala tutkia kvantitatiivisin eli määrällisin menetelmin (Creswell, J. W. k. & Creswell, J. W, 2013). Tutkimukseni perustuu yksittäisten henkilöiden subjektiivisiin kokemuksiin ja ajatuksiin toiminnallisuudesta. Valitsin laadullisen tutkimuksen siksi, että se mahdollistaa tämän paremmin kuin määrällinen tutkimus.

Laadullista tutkimusprosessia voidaan kuvata tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan tutkija pyrkii kasvattamaan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. Tutkija on tutkimuksen pääasiallinen tutkimusväline, joka kerää tietoa tutkimuskohteesta. Laadullisen tutkimuksen näkemistä prosessina kuvaa myös se, että tutkimuksen eri vaiheita on vaikea ennakoida etukäteen. Esimerkiksi aineistonkeruun jälkeen tutkimuskysymykset ja -tavoitteet voivat muovautua (Kiviniemi, 2018).

Laadullisen tutkimuksen vaiheet voidaan jakaa kymmeneen eri vaiheeseen (taulukko 1). Tein tätä tutkimusta Juutin ja Puusan (2020a) vaiheita noudattaen. Aluksi valitsin aiheen oman kiinnostuksen ja havainnoinnin pohjalta. Perehdyin myös aiempiin tutkimuksiin, jotta löytäisin tutkimukselleni oman tutkimusaukon eli näkökulman, josta aihetta on tutkittu vähän tai ei ollenkaan. Tämän seurauksena asetin tutkimukselle tavoitteet ja muodostin tutkimuskysymykset.

Tämän jälkeen aloin laatimaan teoreettisen viitekehyksen. Tähän käytin pohjana valmiiksi löytyvää kirjallisuutta aiheeseen liittyen. Kirjallisuuden etsimiseen hyödynsin eri tietokantoja kuten EBSCOA ja Google Scholaria. Määritin myös käsitteet, joiden näkökulmasta tarkastelen aihettani. Sen jälkeen valitsin lähestymistavan sekä tutkimusmenetelmän. Tämän jälkeen muodostin haastattelukysymykset ja aloin kerätä aineistoa puolistrukturoidun haastattelun avulla. Aineistonkeruun jälkeen litteroin aineiston, suoritin aineiston analyysin ja kirjasin tulokset ylös. Lopuksi kirjoitin pohdinnan ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä eettisyyttä. Laadullisen tutkimus on joustava, minkä vuoksi tutkimuksen eri vaiheet voivat esiintyä päällekkäin. Tämä mahdollistaa sen, että tutkimuksen edetessä ja tutkijan saadessa lisää tietoa aiheesta voidaan palata aiempiin valintoihin ja muuttaa niitä (Juuti & Puusa, 2020a). Palasin tutkimusta tehdessä vielä muovaamaan tutkimuskysymystä ja –tavoitteita sekä näiden pohjalta teoriaa.

TAULUKKO 1. Laadullisen tutkimuksen vaiheet (Juuti & Puusa, 2020a).

1. Aiheen valinta
2. Tutkimuksen tavoitteiden asettaminen
3. Tutkimuksen rajoitusten esittely
4. Tutkimuskysymysten muotoileminen
5. Teoreettisen viitekehyksen laatiminen kirjallisuuden avulla
6. Lähestymistavan valinta ja perustelu
7. Tutkimusmenetelmien sekä näytteen tai aineiston valinta, kuvailu ja perustelu
8. Aineiston hankinta
9. Aineiston analysointia ja tulkinta
10. Tulosten kirjoittaminen ja raportointi sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointi

4.3 Aineistonkeruu

Laadullisen aineiston keräämistä pidetään päämäärähakuisena. Tutkija asettuu aineistonkeruussa tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden sosiaaliseen todellisuuteen, jonka henkilöt ovat omaksuneet. Jokaisella tutkimusmenetelmällä ovat omat ominaispiirteensä, vahvuutensa

ja rajoitteensa (Juuti & Puusa, 2020b). Yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat erilaiset haastattelutyypit, kyselyt ja havainnointi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Haastattelut ovat keskusteluita, joilla on etukäteen asetetut tavoitteet. Keskustelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja etenee usein tutkijan johdattelemana (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa, 2020). Haastattelun tavoitteena on kerätä sellainen aineisto, jonka avulla voidaan tehdä tulkittavasta ilmiöstä uskottavia päätelmiä. Parhaimmillaan tutkija saa kiinni haastattelussa tutkittavien henkilöiden ajatuksista, mieltymyksistä ja kokemuksista. Jotta päätelmät ovat uskottavia, edellyttää tämä haastattelujen dokumentointia kuten nauhoittamista (Puusa, 2020). Haastattelu mahdollistaa joustavuutta, sillä haastattelijalla on tarpeen tullen mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaisuja ja käydä keskustelua (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset laaditaan etukäteen teorian pohjalta. Myös kysymysten muoto ja järjestys päätetään etukäteen, ja tätä noudatetaan kaikkien tutkittavien haastatteluiden aikana. Puolistrukturoitu haastattelu on strukturoitua haastattelua vapaampi, sillä tutkittavalla on mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998; Puusa, 2020). Valitsin puolistrukturoidun haastattelun siksi, että minulla ei ole aiempaa kokemusta haastattelemisesta aineistonkeruumenetelmänä. Koen, että minun on helpompi lähestyä haastateltavaa ja haastattelutilanne on itselleni luontevampi, kun voin hyödyntää haastattelussa valmiiksi suunniteltua kysymysrunkoa.

Tuomi ja Sarajärvi (2009) suosittelee antamaan tutkittaville henkilöille mahdollisuuden tutustua etukäteen kysymyksiin tai ainakin haastattelun aiheeseen, jotta tutkittavalla on mahdollisuus valmistua haastatteluun. Haastattelu ei ole tietokilpailu, vaan tavoite on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Kerroin haastatteluun pyydettyä henkilöille tutkimusaiheeni. Lisäksi kerroin haastateltaville, että heillä oli mahdollisuus tutustua kysymyksiin etukäteen. Kuitenkaan kukaan ei pyytänyt kysymyksiä etukäteen, vaan jokainen kuuli ne ensimmäisen kerran vasta haastattelutilanteessa. Toisaalta Hyvärisen (2017, s. 38) mukaan etukäteen annetut kysymykset voivat vaikuttaa negatiivisesti haastatteluun, sillä haastateltavat voivat harjoitella vastaukset etukäteen ja siirtää tietoa muistiinpanoista haastattelutilanteeseen.

Laadullisessa tutkimuksessa osallistujien valinta perustuu usein tarkoituksenmukaisuuteen eli osallistujat valitaan huomioiden heidän kokemuksensa tutkimuksen aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valitsin haastateltavat henkilöt kouluista, joissa olen tehnyt luokanopettajien sijaisuuksia. Valintaani ei vaikuttanut tieto siitä, hyödyntävätkö opettajat toiminnallisuutta oppitunneillaan. Suoritin haastattelut talvella 2023. Haastatteluihin osallistui viisi luokanopettajaa.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia, sillä vastaukset keskittyvät enemmän laatuun kuin määrään. Haastattelut toteutettiin opettajien työpaikoilla kasvotusten. Koen, että opettajille tuttu ympäristö auttoi heitä konkretisoimaan haastattelun kysymyksiä, sillä he pystyivät havainnoimaan omasta luokastaan toiminnallisuutta haastattelun aikana. Lisäksi koen, että kasvokkain haastattelemisen teki vuorovaikutustilanteesta aidomman. Algan ja kollegoiden (2011) mukaan haastattelu mahdollistaakin sen, että haastateltavan vastauksista tulee ilmi aitoja tunteita ja ajatuksia käsiteltävästä ilmiöstä.

Haastatteluissa muistin, tulkintojen tarkistamisen, mahdollisten uusien merkitysten ja ulottuvuuksien löytämisen ja tarkemman raportoinnin apuna voidaan hyödyntää nauhoittamista (Ruusuvoori & Tiittula, 2005, s. 14–16). Nauhoitin haastattelut kännykän avulla. Opettajat tiesivät etukäteen haastattelun äänittämisestä. Huomasin haastatteluiden edetessä, että samat teemat alkoivat toistumaan haastatteluissa. Havaitsin siis aineiston kylläntymistä. Uskon, että tähän vaikutti myös se, että useimmat opettajat olivat samasta koulusta, joten heillä oli melko samalaiset käytänteet toiminnallisuuden toteuttamiseen.

TAULUKKO 2. Haastatteluun osallistuneet alakoulun luokanopettajat.

Henkilö	Työkokemus	Opetettava luokka	Sukupuoli
Opettaja 1	5 vuotta	4. luokka	Mies
Opettaja 2	9 vuotta	3. luokka	Nainen
Opettaja 3	8 vuotta	5. luokka	Nainen
Opettaja 4	2 vuotta	3. luokka	Nainen
Opettaja 5	18 vuotta	1. luokka	Nainen

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä tavoitteena on kuvata, tulkita ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Analysoinnin avulla luodaan aineistosta toimiva kokonaisuus, jonka avulla on mahdollista tehdä perusteltua tulkintaa ja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa, 2020c). Analysoin tutkimukseni aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysiä pidetään perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu siihen, että kohteet valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänannon mukaisesti. Analysoinnissa vastaus tutkimuskysymykseen saadaan yhdistelemällä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineiston analyysillä on vahva yhteys laadullisessa tutkimuksessa aineiston keräämisen kanssa (Juuti & Puusa, 2020c). Aineiston analyysissä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla ja teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi olla vaikutusta analyysin toteutumiseen tai lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuitenkin tutkijan omilla ennakkotiedoilla ja kokemuksilla on vaikutusta aineiston hankintaan ja analyysiin, vaikka tutkija ei siihen pyrikään. Tutkija ei voi olla täysin objektiivinen tutkimusta tehdessä. Sen sijaan hänen on pyrittävä tunnistamaan omat ennakkotietonsa ja uskomuksensa tutkittavasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020c).

Aineiston hankinnan jälkeen tutkija lukee aineiston läpi useaan kertaan. Lukemisen avulla tutkijan tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisiin teemoihin, luokkiin tai kategorioihin aineistoa voisi ryhmitellä. Lisäksi tutkija kerää tietoa tutkittavasta ilmiöstä lukemalla eri lähteistä teoriaa sekä tutkimuksia. Näiden esitietojen avulla hän pyrkii luomaan kategoriat omaan tutkimukseensa (Juuti & Puusa, 2020c). Keräsin aineiston haastattelemalla. Haastattelun tarkoituksena oli löytää vastaukset tutkimuskysymyksiini, jotka olin muodostanut jo ennen haastattelurungon tekemistä. Kuitenkin tutkimuskysymyksillä on mahdollisuus muuttua ja tarkentua aineiston kertymisen myötä. Kun olin saanut aineiston kasaan, aloitin litteroinnin eli kirjoitin puhtaaksi äänitetyt aineistot. Näistä muodostui tutkimuksen tutkimusaineisto. Tämän vaiheen jälkeen luin useampaan kertaan aineistoa läpi ja merkitsin eri väreillä tutkimukseni kannalta oleelliset tiedot. Lukemisen aikana tarkastelin myös kokonaiskuvaa ja muodostin yhteyksiä haastatteluiden välillä. Tarkastelin myös tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Tavoitteenani oli löytää asioiden yhteyksiä, joiden avulla lähdin kehittämään teemoja ja kategorioita.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston läpikäymisen jälkeen sieltä erotetaan ja merkitään sellaiset asiat, jotka aineistossa ovat oleellisia tutkimuksen kannalta. Kaiken turhan voi jättää tutkimuksen ulkopuolelle, sillä kaikkea ei voida yhden tutkimuksen puitteissa tutkia. Tämä vaihe on nimeltään aineiston redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Alasuutari (2011) kuvailee pelkistämisen olevan vaihe, jossa teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kannalta oleelliset alkuperäiset ilmaisut pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
H1: <i>“Opettaja vastaa, että toiminnan osuus vastaa sitä, mitä halutaan kehittää tai oppia.”</i>	Pedagoginen merkitys
H2: <i>“Suunnittelussa on ainaki mun mielestä tärkeää huomioda oma ryhmä.”</i>	Oman ryhmän huomioiminen

H3: <i>“Ollaan yhdessä ohjaajan kanssa tehty materiaalia ja toteutettu tunteja.”</i>	Yhteisopettajuus
H4: <i>“Tärkeätä on, et kaikki tietää, mitä tehdään ja miten.”</i>	Selkeä ohjeistus
H5: <i>“...meillä näkyy paljon hymyileviä kasvoja toiminnallisten harjoitteiden aikana.”</i>	Oppimisen ilo

Pelkistämisen jälkeen suoritin aineistolle klusteroinnin eli ryhmittelyn. Ryhmittelyn avulla etsitään aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Klusteroinnin avulla aineistoa saadaan tiiviimmäksi, kun pelkistetyt ilmaisut sisällytetään alakäsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Aluksi siirsin edellisessä vaiheessa saadut pelkistetyt ilmaukset uuteen taulukkoon ja ryhmittelin samaan kategoriaan kuuluvat ilmaukset allekkain. Tämän jälkeen pohdin jokaisella kategorialle sopivat alaluokat.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
H1: Jatkuva työskentely sekä kommunikointi H2: Merkittävä ja aktiivinen rooli H4: Aktiivinen ja omatoiminen rooli	Lapsilähtöinen lähestymistapa
H2: Oman toiminnan ohjaus ja resilienssi H3: Vastuunotto omasta työskentelystä H4: Ongelmanratkaisutaitojen ja itsenäisen ajattelun kehittyminen H5: Itsenäisen työskentelyn taitojen kehittyminen	Itseohjautuvuuden parantuminen
H2: Oppilaiden tunnetilojen ja ristiriitojen huomiointi H3: Oman ryhmän huomioiminen ja sen mukaan työtapojen valitseminen H4: Ryhmän vahvuudet ja kehittymiskohteet H5: Parien tai ryhmien jakaminen etukäteen	Ryhmän vaikutus suunnitteluun

Ryhmittelyn jälkeen suoritin aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Abstrahoinnin tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja valikoidun tiedon pohjalta muodostaa teoreettisia käsitteitä. Sitä jatketaan niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Yläluokat muodostin yhdistämällä ensiksi sisällöltään samanlaisia alaluokkia samoihin kategorioihin. Tämän jälkeen nimesin yläluokat kategorioiden sisältöjen mukaisesti. Yläluokkien nimeämisen jälkeen aloin muodostamaan pääluokkia. Tässä käytin apuna tutkimuskysymyksiä.

TAULUKKO 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Liike	Toiminta	Toiminnallisuus käsitteenä
Istumisen välttäminen		
Monipuoliset työtavat		
Aistit		
Erilaisuuden huomioiminen	Motivointi	
Liittäminen osaksi arkea		
Innostava		
Vahvuuksien huomioiminen		
Ryhmätyötaidot	Vuorovaikutus	
Osallistava		
Ryhmäyttäminen		
Yhteistyö		

Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän avulla toteutetun tutkimuksen tutkimustulokset. Tutkimuksessa haastateltiin viittä luokanopettajaa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta opetuksesta ja miten luokanopettajat toteuttavat toiminnallista opetusta arjessa. Luvussa 5.1 käsitellään luokanopettajien määritelmiä toiminnallisuudesta. Luku 5.2 keskittyy luokanopettajien kokemuksiin toiminnallisuudesta arkikäytössä. Luokanopettajien kertomia asioita tuodaan esiin suorissa lainauksissa, jotka ovat kursivoitu ja sisennetty. Lainaukset ovat haastateltavien alkuperäisilmauksia, mutta niistä on jätetty pois täytesanoja kuten *”niinku”*. Lainauksilla pyritään havainnollistamaan lukijaa tulosten ymmärtämisessä. Haastateltuihin luokanopettajiin viitataan lyhenneillä H1, H2, ...H4 ja H5.

5.1 Toiminnallisuus käsitteenä

Luvun tarkoituksena on havainnollistaa, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisuuden käsitteenä. Määritelmät jakautuivat toimintaan, motivointiin ja vuorovaikutukseen (taulukko 5). Toiminta koostuu liikkeestä, istumisen välttämisestä, monipuolisista työtavoista ja aisteista. Motivointiin sisältyy erilaisuuden huomioiminen, oppimisen liittäminen osaksi oppilaan arkea, innostaminen ja vahvuuksien huomioiminen. Vuorovaikutus pitää sisällään ryhmätyötaitot, osallistuvuuden, ryhmäyttämisen ja yhteistyön. Lisäksi käsitteen määritelmään sisältyy luokanopettajien ajatukset siitä, mitä toiminnallisuus kehittää oppilaissa.

Jokainen haastateltava opettaja nosti liikkeen merkityksen esille määritellessään toiminnallisuutta. Toiminnallisuuden määrittely vaihteli pienestä liikunnallisesta hetkestä koko tunnin kestävään liikkeeseen. Liikkumista kuvattiin myös termillä oppilaan aktivoiminen. Lisäksi liikkeen vastatermiksi yhdistettiin istumisen välttäminen.

H1: *”Tehdään hommia liikkeen avulla. Aktivoidaan oppilaita tekemään itse asioita, jolloin lapset ei istu vaan paikalla.”*

H5: *“--opetusmenetelmä, jonka avulla oppilasta kannustetaan aktiiviseen oppimiseen. Sen avulla vältetään passiivista istumista. Siihen liittyy vahvasti liike--”*

Liikkeen kuvattiin olevan erityyppistä oppituntien aikana. Välillä haettiin asioita kuten välineitä omasta lokerosta, sivupöydältä tai opettajan pöydältä. Liikettä hyödynnettiin myös taukojump-pana oppituntien aikana. Eniten kuitenkin liike yhdistettiin tehtävien tekoon, minkä välissä käytiin tekemässä jokin kuntoiluliike esimerkiksi käytävällä.

H4: “--oppilas saa vaikka yhen tehtävän tehtyä niin sit saa käyä tekeen x verran liikkeitä. Yleensä liitetään tää vielä tunnin aiheeseen eli esimerkiksi kertolaskutunnilla heitetään noppia ja tehdään tiettyä liikettä niiden tulon verran. “

H5: “Tavuja tai sanoja käydään lukemassa käytävältä tai matikan tehtävän jälkeen käydään tekemässä jokin liike ja harjoitellaan lukemaan nopasta lukuja.”

Kutenkin haastatteluista tuli ilmi, että liike voi olla muutakin kuin liikuntaa. Toiminnallisuuteen ei liity ainoastaan se, että raajat ovat liikkeessä. Haastatteluista nousi esiin, että monipuoliset työtavat mahdollistavat useamman aistin kuten kuulon, tunnon ja näön hyödyntämisen opetuksessa, mikä tukee oppimista, ymmärtämistä ja muistia. Toiminnallisuuden koettiin myös mahdollistavan yksilöiden tukemisen harjoitteiden avulla. Haastatteluissa todettiin, että toiminnalliset harjoitukset mahdollistavat usein oppilaiden eriyttämisen. Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus toimia oman tasoisten harjoitteiden parissa. Toiminnallisuus mahdollistaa myös konkreetian avulla oppimisen eri oppimisvälineiden avulla, minkä koettiin tukevan erityisesti tuen tarpeellisia ja suomi toisena kielenä opiskelevia oppilaita. Konkretia havainnollistaa ja tuo opiskeltavat asiat osaksi lasten arkea.

H4: “Oon myös kokenut, että todella hyvä keino eriyttää luokassa ja saada eri tasoisille oppilaille samaan aikaan samoja hommia, mutta eri tasoilla. Oon myös kokenut hyödylliseksi tuen tarpeellisten oppilaiden ja s2 kans. Liikkeen avulla asiat jää paremmin mieleen ja opetus on konkreettisempaa.”

Toiminnallisissa harjoituksissa vuorovaikutustaidot kehittyvät. Oppilas oppii ilmaisemaan itseään ja kehittää sekä keskustelu- että ryhmätyötaitoja. Yksi haastateltavista kuvasi, että heillä arvotaan tai opettaja päättää etukäteen parit sekä ryhmät, joiden kanssa oppitunnilla työskennellään. Tämän avulla opitaan toimimaan eri ihmisten kanssa. Toiminnallisuuden koettiin myös ryhmäyttävän luokkaa ja vaikuttavan positiivisesti luokkahenkeen.

H4: “--oon kokenut, että se myös yhittää luokkaa ja luo luokkahenkee. Oppilaat oppii työskenteleen eri oppilaiden kanssa, josta on hyötyä myös tulevaisuudessa.”

Toiminnallisuudella nähtiin olevan yhteyksissä positiivisiin vaikutuksiin oppilaiden oppimisessa sekä eri taitojen ja ominaisuuksien kehittymisessä. Oppilaan itseohjautuvuuden myönteinen kehittyminen korostui vastauksissa. Oppilas oppii ohjaamaan omaa toimintaansa, ottamaan vastuuta sekä kehittämään omaa ajattelukykyään. Myös työskentelytaidot kuten ohjeiden seuraaminen, noudattaminen ja soveltaminen kehittyvät. Oppilas kehittää myös resilienssiään eli kykyä selvitä pettymyksistä ja epäonnistumisista. Tämä näkyy ongelmanratkaisutaitojen, sisukkuuden, joustavuuden ja periksiantamattomuuden kehittymisenä toiminnallisia harjoituksia tehdessä.

H3: *“Myös itseohjautuvuus ja oppilaan työskentelytaidot paranevat, sillä oppilaat joutuvat ottamaan enemmän vastuuta omasta työskentelystään.”*

H4: *“--toiminnallisuus kehittää oppilaan kykyä ajatella itse. Opettaja ei anna vastauksia suoraan, vaan oppilas joutuu työskentelemään itse niiden eteen. Se myös kehittää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja, kun pohtivat omaa toimintaa ja vastauksia.”*

Toiminta koettiin lapsen luontaiseksi tavaksi oppia. Se kehittää lapsen pätevyyden tunnetta luoden mahdollisuuksia kokea onnistumisia. Lisäksi se lisää oppimisen iloa ja positiivista ilmapii-riä.

H3: *“Ehkä omasta mielestä tärkein asia on, että oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä.”*

H5: *“Lisäksi se tuo tietynlaista iloa oppimiseen ja onnistumisen kokemuksi, jotka näkyy hymyinä kasvoilla ja haluna tehdä lisää.”*

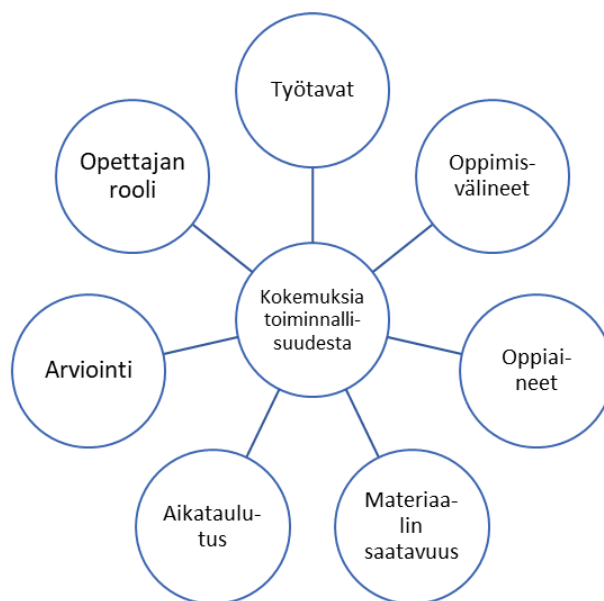
Jokaisella haastateltavalla oli myönteisiä kokemuksia toiminnallisuudesta, ja he kokivat sen pääsääntöisesti motivoivan oppilaita. Erityisesti toiminnallisuuden koettiin motivoivan oppilaita, joilla oli vaikeuksia istua paikalla ja keskittyä opetuksen seuraamiseen. Yksi haastateltavista nosti esiin toiminnallisuuden motivoivan myös opettajaa. Toiminnallisuuden koettiin synnyttävän mielenkiintoa ja innostusta opiskeltavaa asiaa kohtaan. Kuitenkin kahdessa haastattelussa nousi esiin myös se, että toiminnallisuus ei välttämättä motivoi kaikkia oppilaita. Osalle oppilaista perinteinen opettajajohtoinen voi olla mielekkäämpää kuin toiminnalliset harjoitukset.

H3: --meillä on positiivinen fiilis luokassa toiminnallisten harjoitteiden aikana. Semmonen tekemisen meininki. Oppilaita motivoi usein kaikki, mitkä eroaa normaalista. Toisaalta on niitäki oppilaita, joita ei motivoi yhtä paljon, mutta enimmäkseen meillä ollaan innokkaita. “

H5: “--meillä näkyy paljon hymyileviä kasvoja toiminnallisten harjoitteiden aikana. Oppilailla on kova halu näyttää, miten ovat edistyneet ja kuinka hyvin osaavat asiat.”

5.2 Toiminnallisuuden toteutus käytännössä

Luvun tarkoituksena on havainnollistaa, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on toiminnallisuudesta, ja miten he toteuttavat sitä käytännön opetuksessa. Opettajien kokemukset toiminnallisuudesta voidaan jakaa seitsemään eri osioon: työtavat, oppimisvälineet, oppiaineet, materiaalin saatavuus, aikataulut, opettajan rooli ja arviointi (kuvio 1). Opettajat antoivat esimerkkejä siitä, miten he toteuttavat näitä osa-alueita opetuksessaan.



KUVIO 1. Tutkimustulokset opettajien kokemuksista toiminnallisuudesta omassa arkikäytössä.

Haastateltavista luokanopettajista jokainen kertoi hyödyntävänsä toiminnallisia työtapoja opetuksessaan. Käyttö vaihteli päivittäisestä käytöstä viikoittaiseen. Osa toteutti toiminnallisuutta

opetuksessaan säännöllisesti, toinen osa opiskeltavien aiheiden tai omien resurssien mukaisesti. Kuitenkaan haastatteluista ei noussut esiin mitään tiettyä lukumäärää, paljonko toiminnallisuutta kannattaisi hyödyntää opetuksessa.

H1: *“Olen toteuttanut, mutta usein jää liian vähälle, sillä suunnittelu vie paljon aikaa.”*

H2: *“Olen koittanut noudattaa sitä periaatetta, että joka päivä toteutuisi edes jossain määrin. Ihan siksi, että paikallaan kirjasta opiskelu on jopa meistä aikuisista tylsää, joten miksi lasten tulisi 6 tuntia päivässä istua kirja naamassa kiinni paikallaan.”*

H4: *“En koe, että pitäis etukäteen määritellä joku määrä paljon sitä käyttää, vaan vaihtelee kuten kaikkia työtapoja. Meillä on käytössä viikoittain jotain toimintaa ja on toiminut hyvin.”*

Toiminnallisuuden hyödyntämisen mahdollisuudet koettiin jokaisessa oppiaineessa. Eniten sitä hyödynnettiin matematiikassa ja äidinkiessä. Työtapojen monipuolisuus korostui haastateltavien puheessa. Niistä nousi esiin teknologia, yhteisöllinen oppiminen, draama, kuvataide, pelaaminen, leikillisuus, liikunta ja musiikki. Jokaista kategoriaa hyödynnettiin useiden eri välineiden avulla. Lisäksi niitä yhdisteltiin keskenään, jolloin harjoitteeseen saatiin vielä lisää ulottuvuuksia.

H3: *“Ollaan yhdistetty eri oppiaineita taito- ja taideaineihin. -- Teoriassa kuten historia ja äidinkieli niin ollaan piirretty paljon -- musiikilla melodian avulla ollaan harjoiteltu tiettyjä rimpuja kuten kuukausia ja kertotauluja.”*

H5: *“-- ja draamaa. Meillä on aapisen hahmon pehmolelut ja käsinuket vahvasti osana opetusta. Välillä ne opettaa myös matikkaa tai musiikkia eikä vain äikkää. Oppilaat haluaa monesti myös toimia opettajina tai lukea aapisen tekstiä hahmojen roolista.”*

Myös oppimisvälineitä hyödynnettiin monipuolisesti. Välineiden avulla oppilaat pääsevät konkreettisesti oppimaan asioita, mikä tukee heidän ymmärrystään. Erityisesti matematiikassa hyödynnettävät välineet kuten murtokakut, hajotuslaatikot, palikat ja kellotaulut painoutuivat haastatteluissa. Toinen useassa haastattelussa esiin noussut asia oli sanaselityspeli Aliaksen mukaisesti korteilla sanojen, käsitteiden ja termien opettelua kielissä ja reaaliaineissa. Myös

luonnonmateriaalit, liikuntavälineet sekä kierrätysmateriaali tulivat ilmi vastauksista. Teknologiasta tabletit, erilaiset digitaaliset pelit ja QR-koodien hyödyntäminen opetuksessa mainittiin haastatteluissa.

H2: “--Aliaskortteja sanastoista, erilaiset matikan välineet kuten kellotaulut. Ympärsä ollaan haettu luonnosta matskua ja tutkittu niitä eri tavoin esimerkiksi suuren lasin avulla. Onhan niitä välineitä pilvin pimein ja sopivat moneen eri oppiaineeseen.”

H3: “Itse ainakin koen, että monipuoliset opetusvälineet auttavat oppilasta ymmärtämään asian paremmin konkretian avulla. -- Ympärsä ollaan tutkittu kierrättämistä oppilaiden tuomien kierrätysmateriaalien avulla. -- Äikässä oppilas on saanut piirtää kysymysmerkin taululle, kun on kirjoittanut kysymyksen vihkoonsa.”

Myös oppilaat itse olivat innokkaita osallistumaan ja toteuttamaan toiminnallisia harjoitteita.

H2: “Ehdottelevat myös itse erilaisia ideoita, esimerkiksi miten kertotauluja voitaisiin kerrata. Yksi porukka teki välitunnilla matikan tunnille pelinkin, jota sitten yhdessä pelasivat.”

Opettajat kehuivat sitä, miten nykyään on saatavilla monipuolisesti toiminnallisuuteen liittyvää materiaalia sekä valmiita harjoitusideoita. Haastatteluissa tuli ilmi sekä koulun sisäinen kollegoiden kesken sekä netissä kuten Facebook-ryhmissä, Freedissä sekä Instagramissa tapahtuva materiaalien ja ideoiden jakaminen. Myös opettajan oppaista löytyy ideoita toiminnallisten harjoitteiden toteuttamiseen. Haastatteluissa painottui myös opettajien keskinäinen vuorovaikutus materiaalien teossa ja oppituntien toteutuksessa. Tässä hyödynnettiin yhteisopettajuutta esimerkiksi kahden luokanopettajan tai luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä.

H2: “Opettajan oppaissa on jonkin verran vinkkejä, joita olen hyödyntänyt toiminnallisuutta suunnitellessa. Lisäksi olen löytänyt ideoita muilta opettajilta sosiaalisesta mediasta. Nykyään on kiva, kun voidaan jakaa ideoita ja valmista matskua, jolloin suunnitteluun ei mene niin kauaa aikaa.”

H3: ”Myös yhteistyö toisen kollegan kanssa on tärkeää. Ollaan yhdessä ohjaajan kanssa tehty materiaalia ja toteutettu tunteja. Toisen aikuisen tuki toiminnallisilla tunneilla ainakin helpottaa itseäni, mutta myös oppilaita, sillä apua on saatavilla.”

H4: *“Hyödynnetään paljon yhteisopettajuutta, joten vaihdellaan ja jaetaan matskuja keskenään, joten en koe, että suunnitteluun kuluu enempää aikaa kuin normaaliin oppituntiin. ”*

Oppimisympäristöinä jokainen haastateltava mainitsi oman luokkansa lisäksi käytävän hyödyntämisen. Käytävälle esimerkiksi vietiin sanoja tai laskuja, joita oppilaat kävivät lukemassa ja ratkomassa. Lisäksi käytävän koettiin tuovan lisätilaa, ja esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä tai lukutilanteissa osa oppilaista sai työskennellä käytävällä. Tilan jakaminen antaa oppilaille rauhaa keskittyä työskentelemään itsenäisesti tai ryhmässä. Muita esiin tulleita oppimisympäristöjä olivat koulun liikuntasali, koulun piha, luonto, museo ja kirjasto.

H2: *“Ollaan hyödynnetty luokkaa, käytävää ja liikuntasalia. Monesti tehdään yhteistyötä rinnakkaisluokan kanssa, jolloin käytössä on kaksi luokkatilaa, jolloin toisessa voi olla opettajajohtoista opetusta ja toisessa toimintaa ja sitten vaihdetaan päikseen.”*

H5: *“Luokassa koitettu luoda sellainen ympäristö, joka tukee oppimista. Meillä näkyy opiskeltavia asioita seinillä, joka mun mielestä tukee myös tälläistä piilooppimista.”*

Opettajan roolin kuvattiin olevan enemmän taustahenkilönä toiminnallisten harjoitusten aikana. Tämän seurauksena oppilaan rooliksi koettiin olevan aktiivinen osapuoli, jolla on vastuu omasta toiminnasta ja ajattelutyöstä. Kuitenkin opettajalla on pedagoginen ja kasvatuksellinen vastuu oppimistilanteista. Opettaja on suunnitellut toiminnan etukäteen. Toiminnallisuutta ei nähty päättömänä juoksemisena ympäri luokkaa, vaan suunnitteluvaiheessa pohditaan, mitä halutaan oppia, miten ja miksi. Eli toiminnallisuudelle haetaan pedagogista perustetta. Kasvatuksellisesta näkökulmasta opettaja huolehtii työrauhasta luokassa ja ratkoo tarvittaessa ristiriitoja.

H1: *“Välillä joutuu ärähtämään työrauhasta ja ohjaamaan tilannetta oikeaan suuntaan, mutta muuten saa olla enemmän taka-alalla -- opettajalla on iso vastuu suunnittelusta ja ohjeistuksesta ja oppilaille enemmän toteutuksesta.”*

H5: *“Tärkeätä on tarkkailla, että kaikki pysyy mukana eikä mitään hämminkiä aiheudu siitä, kun ei pysytäkään omalla paikalla. Välillä ratkotaan ristiriitoja--”*

Opettajan roolia kuvailtiin ohjaajana, joka ohjaa tilanteita oman toimintansa, ohjeistuksen ja esimerkkien avulla oikeaan suuntaan. Ohjeistuksen merkitys korostui, sillä ilman selkeitä ohjeita oppitunnista voi tulla kaaosmainen. Oppilaat tarvitsevat selkeyttä siihen, miten toimitaan,

milloin ja miksi. Tähän opettaja joutuu kiinnittämään huomiota jo suunnitteluvaiheessa. Ohjeistuksen ja opettajan roolin nähtiin olevan yhteyksissä lasten ikätasoon. Alkuopetuksessa oppilaiden itseohjautuva toiminta ei tule välttämättä luonnostaan, vaan opettajan merkitys korostuu vahvemmin kuin 5–6. luokilla.

H4: *“Opettaja voi ohjata toimintaa, ohjeistaa ja antaa esimerkkejä. Tärkeätä on, että kaikki tietää mitä tehdään ja miten.”*

H5: *“Opettajan tulee tietää, mitä tunnilla ollaan tekemässä. Epäselvyys sekoittaa myös oppilaita -- On myös tärkeätä kiinnittää huomiota ohjeistukseen. Erityisesti alkuopetuksessa ohjeiden ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen eivät todellakaan ole itsestään selvyyksiä oppilaille.”*

Yksi haastateltavista koki, että toiminnallisuuden aikana arviointi on haastavaa, sillä oppilas tai oppilasryhmä saattaa sitoa opettajaa enemmän tehtävän aikana kuin toiset. Kaksi haastateltavaa koki arvioinnin olevan samalaista kuin muillakin oppitunneilla, eikä kokenut sen vaativan mitään erityisiä toimenpiteitä. Kuitenkin haastatteluista tuli ilmi, että arvioinnissa toiminnallisuuden aikana korostuu havainnointi sekä työskentelyn ja prosessin arvioiminen. Lisäksi itse- ja vertaisarviointi nostettiin osaksi toiminnallisuuden arviointia. Toiminnallisen harjoituksen aikana tapahtuvan arvioinnin koettiin antavan monipuolista arviointitietoa sekä opettajalla että oppilaalle. Lisäksi monipuoliset työtavat mahdollistavat sen, että oppilailla on mahdollisuus perinteisen paperikokeen ja ulkoa muistin sijaan näyttää taitonsa eri työskentelymenetelmien kautta.

H2: *“Arviointia koitan tehdä siinä missä muilla tunneillakin. -- Usein ollaan täytetty myös itsearviointi tai hyödynnetty peukkuarviointia.”*

H3: *“Toiminnallisuuden avulla olen saanut oppilaista aivan erilaista tietoa koskien heidän tietoa, taitoa, toimintaa yksin ja ryhmässä sekä kokemusmaailmaa ja ajatuksen kulkua.”*

Jokainen haastateltava nosti haastattelussa esiin jatkuvan palautteen annon toiminnallisten harjoitusten aikana. Opettajalla koettiin olevan enemmän aikaa antaa henkilökohtaista huomiota sekä palautetta oppilaalle. Opettajat kokivat erityisesti positiivisen ja kannustavan palautteen olevan tärkeää. Myös rakentava palaute nousi haastatteluissa esille. Yksi opettajista kertoi keräävänsä oppilailta palautetta itselleen harjoituksesta ja sen toimivuudesta, jotta pystyy tulevaisuudessa muuttamaan sitä ryhmälle sopivammaksi.

H4: *“Koen tärkeämmäksi [kuin arviointitiedon kirjoittamisen ylös] olla läsnä oppilaille ja antaa siinä tilanteessa sekä positiivista että rakentavaa palautetta.”*

H5: *“Annan palautetta jatkuvasti työskentelyn aikana ja yritän keskittää sen positiivisuuteen ja oppilaiden vahvuuksiin. Myös yrittämisestä tulee antaa positiivista palautetta. -- Usein harjoituksen päätteeksi käymme pienen keskustelun sujuvuudesta ja onnistumisista ja haasteista, jolloin oppilailla on mahdollisuus arvioida omaa työskentelyään, ja minä opettajana saan harjoituksen sopivuudesta ja sujuvuudesta palautetta.”*

Toiminnallisuuden muistutettiin olevan yksi opetusmenetelmä muiden joukossa. Haastateltavat arvostivat myös perinteistä opettajajohtoista opetusta. Toiminnallisuuden ei koettu välttämättä sopivan kaikille oppilaille. Moni ujompi oppilas kaipaa myös itsenäistä perinteisempää työskentelyä. Lisäksi mekaanisen työskentelyn avulla saa myös paljon toistoharjoittelua. Tällainen rutiininomainen opiskelu usein rauhoittaa luokkaa.

H3: *“-- toiminnallisuus on yksi työtapa monista, eikä sen ole tarkoitus viedä tilaa muilta, vaan toimia yhtenä ideana ja tapana oppimisen tukena. -- Kuitenkin koen, että opettajana toiminnallisuudesta ei ole tarkoitus ottaa stressiä tai verrata itseään muihin, sillä sekin on vain yksi mahdollisuus.”*

Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä toiminnallisuudesta ja sen hyödyntämisestä käytännön työssä alakoulussa. Aineisto kerättiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti sen, että haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa omin sanoin omista kokemuksistaan. Kerätty aineisto (N=5) osoittautui riittäväksi tätä tutkimusta varten, mutta sen pohjalta ei pystytä tekemään yleisiä johtopäätöksiä. Aineistoa analysoidessa huomio kiinnittyi siihen, että tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä jokaisella oli positiivisia kokemuksia toiminnallisuudesta. Koen, että haastatteluun ilmaisivat halukkuutensa osallistua henkilöt, joilla oli ennestään taustatietoa ja kokemuksia tutkimuksen aiheesta. Esitetyt tulokset perustuvat pro gradu -tutkielman aineistoon ja sen analysointiin.

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tuloskortista (2018) käy ilmi, että oppituntien toimintakulttuuri on muuttunut enemmän toiminnalliseksi, mikä näkyy toiminnallisten menetelmien hyödyntämisellä opetuksessa ja oppiympäristöjen muovaamisena toimintaa tukeviksi. Tämä oli yhteydessä pro gradu -tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat hyödynsivät opetuksessaan toiminnallisuutta vähintään kerran viikkoon. Haastateltavien opettajien käsitykset toiminnallisuudesta perustuivat heidän omaan kokemukseensa. Tutkimuksessa ei tullut selville, oliko toiminnallisuuden määrittelyllä yhteyttä kirjallisuuteen tai haastateltavien koulutustaustaan. Opettajien määritelmät toiminnallisuudesta olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Osa haastateltavista määritteli käsitteen laajemmin kuin toiset.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien määritelmässä toiminnallisuudelle yhdistyi käsitys siitä, että toiminnallisuus on aktiivinen ja liikunnallinen tapa oppia. Tähän löytyi yhteneväisyyksiä useasta eri tutkimuksesta. Lengel ja Kuczalan (2010) toteavat tutkimuksessaan, että liikkeellä ja aktiivisuudella on positiivinen vaikutus oppimiseen. Kuitenkin liikkumista tapahtuu kouluissa Liitua (2018) tutkimuksen mukaan liian vähän liikuntasuositukseen verrattuna ja tulokset laskevat lapsen kasvaessa (Kokko, 2019). Tammelinin, Laineen & Turpeisen (2013) tutkimuksessa todetaan, että alakouluikäisille kertyy liikkumatonta aikaa koulussa keskimäärin 38 minuuttia tunnin aikana. Toiminnallisuuden avulla voidaan katkaista passiivinen yhtäjaksoinen istuminen. Lyhyetkin toimintaa sisältävät tuokiot ehkäisevät passiivisuutta (Tammelin, Laine & Turpeinen, 2013, s. 28, 74–75). Myös luokanopettajien haastatteluista kävi ilmi, että koko tunnin mittaisten toiminnallisten harjoitusten lisäksi voidaan hyödyntää pienempiä toimintaa sisältäviä tuokioita kuten monisteiden hakemista sivupöydältä tai taukojumppia.

Toiminnallisuus opetuksessa ei tarkoita sitä, että hiki hatussa juostaisiin ympäri luokkaa. Kuitenkin toiminnallisuus tukee sitä, että oppilaat nousevat pulpettien äärestä päivän aikana oppimaan. Kun oppilaiden koulupäiviin lisätään toimintaa, tulee siitä osa heidän arkeaan. He voivat oppia hyödyntämään toimintaa myös kotona esimerkiksi kokeeseen harjoittellessa. Toiminnallisuuden tavoite ei ole pelkästään liikkumisen lisääminen, vaan pohjimmillaan tarkoituksena on edistää oppimista. Toiminnallisuuden avulla järjestetään sellaiset olosuhteet kuten työtavat ja oppimisympäristö, jotka tukevat oppimista. Toiminnallisuus ei välttämättä ole ratkaisu lasten liikkumisen kasvattamiseen liikuntasuosituksen mukaiseksi. Kuitenkin sen avulla vähennetään passiivisuutta ja luodaan aktiivista toimintakulttuuria kouluihin.

Tutkimuksesta havaittiin, että toiminnallisuuden koettiin mahdollistavan monipuoliset työtavat kuten draaman, teknologian ja leikkillisyyden. Maunun ja Airaksisen (2006) mukaan oppilaiden ajattelu ja luovuus kehittyvät parhaiten silloin, kun opetuksessa hyödynnetään eri työtapoja. Useampaa työtapaa voidaan myös hyödyntää yhtä aikaa harjoituksen aikana, mikä eheyttää ja syventää oppilaiden oppimiskokemusta ja elämystä (Maunu & Airaksinen, 2020, s. 6). Tästä esimerkkinä on kouluissa pinnalla oleva ilmiöpohjainen oppiminen, jossa lähestytään lapsilähteisesti arjen ilmiöitä oppiainerajat ylittäen. Lonka (1997) on väitöskirjassaan todennut, että monesta eri näkökulmasta käsitelty tieto jää oppilaan mieleen paremmin. Tätä tukevat toiminnallisuuden monipuoliset työtavat, oppimisvälineet ja -ympäristöt.

Toiminnallisuuden koettiin tukevan erityisesti tuen tarpeellisten oppilaiden oppimista, sillä se mahdollistaa eri aistien ja konkretian hyödyntämisen opetuksessa. Lautela (2011) nostaa esiin, että tutkimustuloksissa todetaan liikkumisen olevan perusta oppimiselle, minkä seurauksena se tukee myös oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita. Luokanopettajat kokivat toiminnallisuudella olevan useita positiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Toiminnallisuuden koettiin kehittävän muun muassa oppilaan vuorovaikutustaitoja, pätevyyden tunnetta, resilienssiä, itseohjautuvuutta ja työskentelytaitoja. Useissa toiminnallisuutta koskevissa tutkimuksissa on todettu, että toiminnallisuus kehittää oppilaan oppimiseen liittyviä taitoja ja ominaisuuksia. Hansen (2017) tutkimuksesta kävi ilmi, että jo 4 minuuttia fyysistä aktiivisuutta paransi lasten tarkkaavaisuutta ja keskittymistä. Kantomaan, Syväojan ja Tammelin (2013) mukaan uudet tutkimustiedot antavat tietoa siitä, että fyysinen aktiivisuus tukee akateemisten tietojen ja taitojen oppimista, muistin kehittymistä, luokkahuonekäyttäytymistä ja oppilaan osallisuutta. Myös Rasberry ja kollegoiden (2011) tutkimuksista tehdystä yhteenvedosta käy ilmi, että toimintaan osallistumisella on positiivisia yhteyksiä akateemisiin taitoihin, käyttäytymiseen ja kognitiivisiin taitoihin kuten keskittymiseen, muistiin ja itsetuntoon.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että toiminnallisuuden koettiin olevan oppilaille luontainen tapa oppia. Jokainen haastateltava koki toiminnallisuuden pääasiassa motivoivan oppilaita. Myös Pitkänen-Huhtan ja Pietikäisen (2013) toiminnallisuuden kokeilua tutkivassa artikkelissa todetaan, että oppilaan toimijuus sekä omien kokemusten hyödyntäminen opetuksessa tuntuivat oppilaista mielekkäältä ja tukivat oppimista. Kuitenkin pro gradu -tutkielmassani kaksi haastateltavista nosti esille sen, että toiminnallisuus ei välttämättä motivoi kaikkia oppilaita. Osalle oppilaista rutiininomaisempi opettajajohtoinen työskentelytapa toimii paremmin. Toiminnallisuuden ei kuitenkaan koettu olevan ainoa oikea opetusmenetelmä kouluun. Oppimista tukee se, että työtapoja vaihdellaan monipuolisesti. Näin ollen erilaisilla oppijoilla on mahdollisuus tuoda esille tietojään ja taitojaan.

Luokanopettajien määritelmillä toiminnallisuudesta on yhteys myös kirjallisuuteen. Määritelmät perustuivat pitkälti siihen, mitä pro gradu -tutkielmani teoriaosuus käsittelee. Kuitenkin opettajat kuvailivat enemmän toiminnallisuutta omin sanoin hyödyntämättä käsitteitä kuten lapsilähtöisyys. Yllättävää oli, että kukaan haastateltavista ei nostanut opetussuunnitelmaa haastatteluissa esiin. Kuitenkin tutkimustulokset ovat yhteydessä opetussuunnitelman sisältöön. Haastatteluista jäi sellainen tunne, että opetussuunnitelma ei ohjannut opettajia toteuttamaan toiminnallisuutta opetuksessaan, vaan taustalla olivat opettajien oma halu ja into toteuttaa toiminnallisuutta opetuksessaan. Opetussuunnitelma jättääkin opettajille käytännön toteutuksen tason avoimeksi, koska opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti sanota, miten sitä tulisi käytännössä toteuttaa (Hellström ym., 2015, s. 67).

Tutkimuksessa havaittiin, että toiminnallisuuden käytännön toteutuksessa oli eroja. Osa opettajista toteutti sitä säännöllisesti ja toiset epäsäännöllisemmin. Haastatteluissa ei tuotu esille, että olisi mitään oikeaa tapaa tai määrää toteuttaa toiminnallisuutta arjessa. Siihen nähtiin vaikuttavan koulun resurssit eli tilat, materiaalit ja henkilökunta, opetettava aihe, opettajan oma jaksaminen ja opetettava ryhmä. Suunnittelun ja materiaalin teon nähtiin vaativan aikaa. Tämä on yhteydessä yhdysvaltalaiseen tutkimukseen, jossa kävi ilmi, että 97 % tutkimukseen osallistuneista opettajista hyödyntäisi toiminnallisuutta enemmän luokassa, jos olisi enemmän aikaa ja resursseja (Moye, Dugger & Stark-Weather, 2014). Kuitenkaan haastateltavat eivät kokeneet näiden puutetta esteenä toteuttaa toiminnallisuutta. Toteutusta tuki se, miten paljon valmiita toiminnallista materiaalia on nykyään saatavilla. Opettajat jakavat materiaalia ja ideoita sekä kouluissa että sosiaalisessa mediassa. Myös opettajaoppaissa on valmiita ideoita toiminnallisuuden toteuttamiseen.

Haastateltavat luokanopettajat kertoivat hyödyntävänsä toiminnallisuutta useissa eri oppiaineissa. Tuloksissa esiin nousivat äidinkieli, matematiikka, historia ja ympäristöoppi. Rantalan (2000) mukaan toiminnan järjestäminen vaatii aikaa muun muassa opetusjärjestelyjen ja fyysisten tilojen kartoittamiseen. Kuitenkin tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että tästä huolimatta opettajat hyödyntävät toiminnallisten harjoitteiden aikana useita eri oppimisympäristöjä. Luokahuoneen lisäksi oppimista tapahtui koulun sisällä muissa tiloissa kuten käytävällä, ulkona luonnossa tai koulun pihalla ja eri kulttuurikohteissa.

Toiminnallisten harjoitteiden aikana opettaja joutuu omaksumaan itselleen uuden roolin. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan rooli on toiminnallisten harjoitteiden aikana enemmän taka-alalla ja ohjaavana kuin yleensä. Oppilas on aktiivinen osapuoli, jolloin opetus on enemmän lapsilähtöistä. Tulokset ovat yhteydessä Liikkuva koulu –hankkeeseen. Hankkeen keskeinen tavoite on oppilaiden osallisuuden tukeminen koulupäivien aikana. Hankkeessa korostuu oppilaiden mahdollisuus osallistua suunnitteluun, kehittämiseen ja yhteistyöhön. Tutkimuksessa ja hankkeessa yhdistyvät ajatus siitä, vaikka toiminnallisuus on lapsilähtöistä, aikuisen tuen tarve on tärkeää. Opettajat luovat edellytykset sille, että lapsen on mahdollisuus toteuttaa osallisuuttaan (Rajala, Kämppe, Inkinen & Laine, 2017).

Kun pohditaan tulevaisuuden kouluja, toiminnallisuus esiintyy usein keskusteluissa. Oppilaita tulisi koulussa valmistaa kohtaamaan tulevaisuuden haasteet. Kuitenkin koulun koetaan jääneen jälkeen kehityksestä. Lonkan (2015) mukaan maailman kehittyessä myös koulun on otettavat harppauksia eteenpäin. Kouluihin on kehitettävä uusia, ajanmukaisia toimintamalleja, jotka tukevat oppimista (Lonka, 2015, s. 240). Yhteiskunta vaatii oppilailta tiedon lisäksi erilaisia käytännön taitoja, joita tulevaisuuden työelämässä oletetaan oppilaan kehittäneen jo koulussa. Näitä ovat esimerkiksi tiedonhankinta ja -arviointi, vuorovaikutustaidot sekä itseohjautuvuus. Toiminnallisuuden avulla oppilaalla on mahdollisuus kehittää näitä taitoja jo peruskoulussa. Onnistuneessa opetustilanteessa oppilaat kokevat, että oppiminen ja työskentely voivat olla mielenkiintoista, merkityksellistä ja iloa tuottavaa. Lisäksi he oppivat hyödyntämään omia vahvuuksiaan työskentelyssään.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013, s. 6) mukaan tutkimusta voidaan pitää eettisesti hyväksyttävänä ja luotettavana sekä tutkimuksen tulokset uskottavana, jos tutkimuksen teossa on toimittu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Näitä ovat muun muassa rehellis-

syys, huolellisuus ja avoimuus, eettisesti kestävä menetelmä sekä asianmukainen viittauskäytäntö. Pyrin toimimaan näiden ohjeiden mukaisesti koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2021) mukaan luotettava tutkimus sisältää kokonaisvaltaista ja kriittistä omien valintojen pohdintaa ja arviointia koko tutkimusprosessin ajan. Pyrin tutkimuksessani avoimesti kuvaamaan tutkimuksen lähtökohtia, analyysin eri vaiheita ja lopputulosta. Lisäksi olen pohtinut tutkimusprosessin luotettavuutta tutkimuksen aikana lähdekriittisyydellä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija huomioi muiden tutkijoiden työn ja kunnioittaa sitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olen tutkimuksessani toteuttanut tätä lähdeviittausten avulla, jotta tutkijat saavat omille töilleen ja saavutuksilleen arvostusta.

Tutkimusta tehdessä tein osallistujille selväksi, että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Toteutin tutkimuksen anonymisti, joten yksittäisen vastaajan ja vastauksien yhdistäminen ei ole mahdollista. Kuulan (2006) mukaan vapaaehtoisuus ja anonymisointi ovat luotettavuutta lisääviä tekijöitä. Tutkimuksessani henkilönimet sekä muut erisnimet kuten koulujen ja asuinalueiden nimet ovat poistettu tai muutettu litterointivaiheessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2021) mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta. Ennen haastatteluja esittelin opettajille tutkimustani, jolloin kerroin tutkimuksen tarkoituksen, tavoitteet, osallistumisesta ja vastausten säilyttämisestä. Haastattelujen alussa esittelin tutkimukseni sekä pyysin lupaa tutkimustulosten hyödyntämiseen pro gradu -tutkielmassani. Lisäksi annoin haastateltaville yhteystietoni sitä varten, jos tutkimukseen osallistuneille herää jotain kysyttävää tutkimuksestani tai siihen osallistumisesta.

Tutkimuksessa on riski puolueelliseen analyysiin. Omat ennakkoluulot on pidettävä hallinnassa ja tiedostettava. Toisaalta omakohtainen kokemus auttaa ymmärtämään tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ajatusmaailmaa (Larsson & Holmström, 2007). Ihmistieteisessä tutkimuksessa täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen on mahdotonta. Tämän vuoksi välttämättömyyttä tutkimuksen luotettavuudelle on, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa ja kykenee reflektoimaan sitä (Aaltio & Puusa, 2020). Lisäksi aineistoon saattaa kertyä kirjallisuuden ja haastateltavien lisäksi epävirallisempaa aineistoa jokapäiväisen vuorovaikutuksen yhteydessä (Kiviniemi, 2018). Tutkimuksessani tiedostan oman subjektiivisen kokemukseni ja mielipiteeni toiminnallisuudesta. Pyrin jo tutkimuksen alkuvaiheilla erottamaan omat kokemukseni tutkimuksen osallistujien vastauksista. Vaikka subjektiivisuus on koko tutkimuksen ajan läsnä, pyrin siihen, että tutkimuksen analysointi ja lopputulos perustuvat tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin.

Luotettavuutta arvioidessa tulee huomioida tutkimuksen analyysin vaiheet, oma tulkinta, tuloksien esittäminen ja johtopäätökset. Luotettavuutta voidaan lisätä tutkijan omien valintojen ja ratkaisujen perustelemisella (Vilka, 2015, s. 197). Tutkimuksessa etenin taulukon 1 mukaisesti ja raportoin tutkielmaan vaihe vaiheelta etenemistäni perustellen valintojani. Lichtmanin (2013) mukaan tutkijan tehtävänä on raportoida tulokset rehellisesti vääristelemättä niitä. Toutin tätä litteroimalla aineiston tarkasti ja lukemalla sen läpi useampaan kertaan. Tulososiossa nostin esille haastateltavien puheesta suoria lainauksia muokkaamatta niitä.

6.3 Tulosten hyödynnettävyys ja ideoita jatkotutkimukseen

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien suomalaisten ja kansainvälisten tutkimustulosten kanssa. Toiminnallisuutta käsitellään tällä hetkellä opettajaopinnoissa eri oppiaineiden kohdalla melko monipuolisesti. Lisäksi opetusharjoittelussa kannustetaan toteuttamaan toiminnallisia työtapoja. Tutkimustulokset antavat myös opiskelijoille tietoa siitä, että joka tunnin ei tarvitse sisältää toimintaa eikä toiminnallisuuden ole tarkoitus olla aihe, joka tuottaa lisästressiä opettajalle. Usein harjoittelussa opiskelijoilta vaaditaan, että joka tunnilla olisi hyödynnetty jotain toiminnallista työtapaa. Kuitenkaan tämä ei vastaa opettajien arkea. Toiminnallisuus on yksi työtapo muiden joukossa.

Vastaajien antamia määritelmiä toiminnallisuudesta voidaan hyödyntää pohjatietona siinä, miten opettajat ymmärtävät toiminnallisuuden käsitteenä. Tutkimus antaa myös tietoa siihen, mitä toiminnallisuuteen liittyviä aiheita opettajien jatkokoulutuksissa voisi käsitellä. Opettajia hyödyntäisi käytännön tieto siitä, miksi toiminnallisuutta tulisi lisätä koulupäiviin, miten sitä voitaisiin toteuttaa ja mitä tämä vaatii sekä opettajalta että oppilaalta. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat jakavat kokemuksiaan keskenään toiminnallisuudesta kasvokkain ja sosiaalisen median avulla, mikä innostaa ja madaltaa kynnystä vähemmän toiminnallisia menetelmiä hyödyn-täviltä opettajilta kokeilla toiminnallisuutta opetuksessaan. Tutkimus antaa myös tietoa oppilaiden huoltajille toiminnallisuuden hyödyntämisestä alakoulussa. Moni vanhemmista on tottunut perinteisempiin opetusmenetelmiin kouluissa. He voivat kokea, että toiminnallisuudella ja oppimisella ei ole yhteyttä. Lisäksi olen kuullut kommentteja siitä, kuinka lapsilähtöisyys koetaan tapana jättää oppilaat opiskelemaan itsenäisesti.

Toiminnallisuuden lisätutkiminen on perusteltua, sillä toiminnallisuus on pinnalla oleva aihe kouluissa ja sen toteuttaminen on erikseen kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Jatkotutkimusideoita tämän kyseisen tutkimuksen pohjalta voisi olla se, että toiminnal-

lisuutta tarkasteltaisiin tietyn oppiaineen näkökulmasta. Toiminnallisuus nostettiin esiin tutkimuksessa useaan kertaan äidinkielen ja matematiikan yhteydessä. Olisi mielenkiintoista keskittyä enemmän erilaisiin toiminnallisiin työtapoihin kyseisissä oppiaineissa.

Tutkimuksessani jäivät ulkopuolelle oppilaiden kokemukset toiminnallisuudesta alakoulussa. Koenkin, että heidän näkökulmansa opettajan näkökulman rinnalla antaisi kokonaisvaltaisemman kuvan toiminnallisuudesta. Olisi mielenkiintoista kuulla oppilailta, kokevatko he toiminnallisuuden tukevan oppimista ja millaiseksi he kokevat toiminnalliset työskentelytavat, -välineet ja -oppimisympäristöt. Tutkimuksesta kävi ilmi toiminnallisuuden yhteys tuen tarpeellisiin oppilaisiin. Olisikin mielenkiintoista tarkastella toiminnallisuutta tukikeinona opetuksessa, erityisesti näkökulmista auttaako se lasta keskittymään, motivoitumaan ja oppimaan.

Lähteet

- Aaltio, I., & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-951-768-385-2>
- Algan, E., Bonds, M., Broussard, L., Cilesiz, S., Collingridge, D., ... & Waymer, D. (2011). Clarifying research approaches: a view from other disciplines. Teoksessa Lichtman, M. (toim.), *Understanding and evaluating qualitative educational research* (s. 239–248). SAGE Publications, Inc. Haettu 14.4.2023 osoitteesta <https://methods-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/book/understanding-and-evaluating-qualitative-educational-research-srm/n8.xml>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). The Importance of Play: Why Children Need to Play. *Early Childhood Today*, 20(1).
- Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., Lonka, K., Raami, A., Sinivuori, E., & Hakkarainen, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. WSOY.
- Creswell, J. W. k., & Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Enkenberg, J. (1997). Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Julkunen, M. (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. (s.158–178). WSOY.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative research?* London: Bloomsbury Academic. Haettu 20.3.2023 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.5040/9781849666084>
- Hansen, A., & Paarma, S. (2017). *Aivovoimaa: Näin vahvistat aivojasi liikunnalla*. Atena.
- Helenius, J., Kaakkolammi, K., & Stöckell, P. (2003.). Konstruktivismi kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa Poikela, E., & Öystilä, S. (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä: Kokeiluja ja kokemuksia*. (s.171–177). Tampere University Press: TAJU [jakkaja].

- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A., & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Into.
- Huisman, T., & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M., & Nissinen, A. (toim.), *Liiku ja opi: Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. (s. 25–46). PS-Kustannus.
- Hyppönen, M., & Linnossuo, O. (2002). *Zip, zap ja boing: Leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hoito-, kasvatus- ja sosiaalialan koulutukseen ja työhön*. Lasten keskus.
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. WSOY Oppimateriaalit.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa Aho, A.L., Hyvärinen, H., Nikander P., & Ruusuvoori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Jaakkola, T., & Norrena, J. (2016). Liikkuminen. Teoksessa Norrena, J. (toim.), *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. (s.16–17). PS-Kustannus.
- Jantunen, M. (2011). Lapsilähtöinen kasvatus. Teoksessa Jantunen, T., & Lautela, R. (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. (s. 6–11). Tammi.
- Jantunen, T., & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Jantunen, T., & Lautela, R. (2011). Alkusanat. Teoksessa Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. (s. 4–5). Tammi.
- Jurvelin, P. (2008). *Opi leikiten: Leikkejä, pelejä ja toiminnallisia harjoituksia kielten opetukseen*. Otava: Kirjavälitys [jakaja].
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020c). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>

- Järvinen, M. (2011). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa: Näkökulmia muutokseen*. Tampere University Press.
- Kantomaa, M., Syväoja, H., & Tammelin, T. (2013). Liikunta - hyödyntämätön voimavara oppimisessa ja opettamisessa? *Liikunta ja tiede*, 50(4), 12–17.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan polulla. Teoksessa Karlsson, L., & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 17–63). Suomen kasvatustieteellinen seura: Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu [jakaja].
- Kataja, J., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle!: Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524518758>
- Kokko, S. (2019). *Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutu-aika ja sosiaalinen media – LIITU - tutkimuksen tuloksia*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1 Helsinki. Haettu 2.4.2023 osoitteesta https://ukkinstituutti.fi/wp-content/uploads/2020/10/E5a1_liite1_4083-LIITU_Webinaari-Itsearvioitu-liikunta-aktiivisuus_03092019.pdf
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517683104>
- Lansdown, G. (2011). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa Percy-Smith, B., & Thomas, N. (toim.), *Handbook of children and young people's participation - Perspectives from theory and practice*. (s.11–23). London: Routledge
- Larsson, J & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55–64. Haettu 15.3.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Lautela, R. (2011). Kuusi kuvaa. Teoksessa Jantunen, T., & Lautela, R. (toim.), *Lapsilähtöinen esiopetus*. (s. 36–53). Tammi.

- Lengei, T., & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. Corwin Press.
- Leskinen, E., Jaakkola, T., & Norrena, J. (2016a). Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja. Teoksessa Norrena, J. (toim.), *Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. (s. 29–52). PS-Kustannus.
- Leskinen, E., Jaakkola, T., & Norrena, J. (2016b). Toiminnallisuus. Teoksessa Norrena, J. (toim.), *Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. (s. 14). PS-Kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. (3rd. ed). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindqvist, H. (2012). Lapsinäkökulmaista toimintaa soveltamassa. Teoksessa Karlsson, L., & Karimäki, R. (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. (s. 325–346). Suomen kasvatustieteellinen seura: Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu [jakaja].
- Linturi, H., & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma: Oppimisen tulevaisuus 2030*. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Lonka, K. (1997). Explorations of constructive processes in student learning. [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://kirstilonka.fi/wp-content/uploads/2021/11/KirstiLonkaDoctoralDissertation1997.pdf>
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Maunu, N., & Airaksinen, R. (2020). *Toiminnallinen kielenoppiminen*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Moilanen, H., & Salakka, H. (2016). *Aivot liikkeelle!: Tehosta oppimista yläkoulussa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Moye, J. J., Dugger, JR. W. E., & Stark-Weather, K. N. (2014). Is “learning by doing” important? A STUDY OF DOING-BASED LEARNING. *Technology & Engineering Teacher*, 74(3), 22–28.
- Myllyaho, M. (15.12.2016). *Lasten liikunta vähenee vuosi vuodelta: “Puhutaan alle 3000 askeleen päivistä, ja se on pelottavan vähän”*. Yle Urheilu | yle.fi. Haettu 12.3.2023 osoitteesta <https://yle.fi/a/3-9353985>

- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. PS-kustannus.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Edita.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 7.4.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. PS-Kustannus.
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Into.
- Pitkänen-Huhta, A., & Pietikäinen, S. (2013). *Toiminnallisuus kielenoppimisessa – pedagogisia kokeiluja saamen luokissa*. Kieliverkosto. Haettu 7.4.2023 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42399/toiminnallisuus-kielenoppimisessa-pedagogisia-kokeiluja-saamen-luokissa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulli, E. (2001). *Opi liikkuen, liiku leikkien: Liikuntaa esiopetukseen*. Tammi.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Tammi: [Kirjayhtymä].
- Puusa, P. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789520400118>
- Rajala, K., Kämppi, K., Inkinen, V., & Laine, K. (2017). *Liikkuvien koulujen näkökulmia osallisuuteen*. LIKES-tutkimuskeskus. Haettu 5.4.2023 osoitteesta https://liikkuvakoulu.fi/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/lk-tutkimustiivistelmä-web_0.pdf
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. PS-kustannus.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive medicine*, 52(1), s.10–20. Haettu 10.4.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä*. Atena.

- Ruusuvuori, J., & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Aho, A.L., Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Salakari, H. (2009). *Toiminta ja oppiminen: Koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suunta- viivoja ja menetelmiä*. Eduskills Consulting.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 411–417. Haettu 16.2.2023 osoitteesta <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuun- taukset*. Vastapaino.
- Sura, S. (1999). Toiminnallisuus alkukasvatustieteellisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Laine, K., & Tähtinen, J. (toim.), *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. (s. 219–248). Turun yliopisto.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K., & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen: tilannekatsaus - lokakuu 2012*. (Muistiot 2012:5) Helsinki: Ope- tushallitus. Haettu 14.4.2023 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/docu- ments/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/144729_liikunta_ja_oppiminen_2_0.pdf)
- Tammelin, T., Laine, K., & Turpeinen, S. (2013). Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä. Haettu 7.4.2023 osoitteesta <https://www.jamk.fi/sites/default/files/2023-01/Oppilaiden-fyysinen-aktiivisuus-2012.pdf>
- Tiainen, T., Välimäki, V., & Kokko, E. (2015). *Lukuja liikkuen, tavuja touhuten*. PS-kustannus.
- Toiskallio, J., Roisko, H., & Trapp, H. (1994). *Tekemällä oppii -toiminta*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Tuloskortti. (2018). Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Haettu 5.4.2023 osoitteesta <https://www.jamk.fi/sites/default/files/2022-11/Tuloskortti-2018.pdf>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5., uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Haettu 6.3.2023 osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohje*. Haettu 20.2.2023 osoitteesta https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/ihmistieteiden-eettisen-ennakoarvioinnin-ohje#3_1
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Veikkolainen, S. (14.11.2016). *Opi liikkeessä – mielikuvitus ja sovellukset potkivat ylös pulpeteista*. Yle. Haettu 12.3.2023 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/11/14/opi-liikkeessa-mielikuvitus-ja-sovellukset-potkivat-ylös-pulpeteista>
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus
- Vuorinen, I. (1998). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. (5. painos.). Resurssi.
- Väkevä, L. (2011). John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatustieteiden vapautus. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.), *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. (s. 70–81). PS-kustannus.
- Weckström, E., Lastikka, A-L., Karlsson, L., & Pöllänen, S. (2021.) Enhancing a culture of participation in early childhood education and care through narrative activities and project-based practices. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 6–32. Haettu 6.3.2023 osoitteesta <https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/24755/1617793637814297062.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Liite 1

Haastattelun rakenne

Alustus:

- Tutkimuksen esittely
- Tutkimuksen eettisyyden esille tuonti (anonyymisyys ja aineistojen säilytys)
- Luvan pyytäminen, saako haastattelua käyttää tutkimusaineistona

Alkukysymykset:

Montako vuotta olet työskennellyt luokanopettajana?

Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä?

Toiminnallisuus käsitteenä:

Mitä toiminnallisuus mielestäsi tarkoittaa?

Millaisia taitoja toiminnallinen oppiminen mielestäsi kehittää?

Koetko, että toiminnallinen opetus motivoi oppilaita? Miten tämä näkyy?

Toiminnallisuuden toteuttaminen:

Oletko toteuttanut toiminnallisuutta opetuksessasi? Miten?

Missä eri oppiaineissa olet hyödyntänyt toiminnallisuutta?

Kuinka usein hyödynnät toiminnallisuutta opetuksessasi?

Toiminnalliset työtavat:

Oletko toteuttanut toiminnallisuutta opetuksessasi? Miten?

Mitä ovat mielestäsi toiminnalliseen opetukseen sisältyvät työtavat?

Mitä eri työtapoja olet hyödyntänyt opetuksessasi?

Mitä eri oppimisvälineitä olet hyödyntänyt toiminnallisuutta toteuttaessa?

Missä eri oppimisympäristöissä olet toteuttanut toiminnallisia työtapoja?

Roolit toiminnallisuudessa:

Millaiseksi koet oppilaan roolin toiminnallisia työtapoja toteuttaessa?

Millaiseksi koet opettajan roolin toiminnallisten harjoitusten aikana?

Mitä opettajan pitää erityisesti huomioida suunnitellessa toiminnallista opetusta?

Mitä opettajan tulee huomioida toiminnallisuutta toteuttaessa?

Miten toteutat arviointia toiminnallisten harjoitteiden aikana?

Loppuun:

Millaiseksi koet toiminnallisuuden?

Haluatko lisätä tai tarkentaa joitain vastauksistasi?

Onko sinulla vielä jotain kysyttävää?