

Luokanopettajien käsitykset toiminnallisuudesta alkuopetuksessa: Toiminnallisen opetuksen määrittelyt, käytännöt ja perustelut

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Laatija:

Eveliina Isaksson

Ohjaaja:

KT, erikoistutkija Mikko Tiilikainen

2.5.2025 Rauma

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Eveliina Isaksson

Otsikko: Luokanopettajien käsitykset toiminnallisuudesta alkuopetuksessa: Toiminnallisen opetuksen määrittelyt, käytännöt ja perustelut

Ohjaaja(t): KT, erikoistutkija Mikko Tiilikainen

Sivumäärä: 67 sivua, 4 liitesivua

Päivämäärä: 2.5.2025

Tässä Pro gradu- tutkielmassani tutkin sitä, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisuutta, millaisin tavoin ja menetelmin luokanopettajat toteuttavat toiminnallisuutta alkuopetuksessa ja miten he perustelevat toiminnallisuuden käyttämistä. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen ensin opetuskäsitystutkimusta ja erityisesti käytännöllistä tietoa, johon opettajien päätöksenteko esimerkiksi opetusmenetelmien valintaan liittyen perustuu. Esittelen Clarkiin ja Petersoniin (1986) perustuen opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan mallin sekä edelleen Allas, Leijen & Toom (2016) esittämät opetuksellisen toimintatiedon viitekehyksen, joita käytän tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelen lisäksi toiminnallisen opetuksen lähtökohtia.

Tutkimukseen osallistui vastasi yhteensä 51 luokanopettajaa, jotka ovat työskennelleet alkuopetuksessa. Laadullinen aineisto kerättiin avoimella kyselyllä, johon opettajat kirjoittivat tekstimuodossa vastauksensa toiminnallisen opetuksen toteuttamista koskeviin kysymyksiin. Luokittelin analysoidessani aineiston ensin opetuksellisen toimintatiedon viitekehyksestä johdettuihin pääluokkiin: toiminnallisen opetuksen määrittelyt, toiminnallisen opetuksen käytännöt ja toiminnallisen opetuksen perustelut. Tämän jälkeen luokittelin aineiston alaluokkiin aineistolähtöisesti käyttäen sisällönanalyysia.

Luokanopettajat toivat eniten esille toiminnallisen opetuksen käytäntöön liittyviä ilmauksia ja vähiten toiminnallisuuden määrittelyyn liittyviä ilmauksia. Tutkimuksen tulosten perusteella luokanopettajien mielestä toiminnallisuus on aktiivista ja fyysistä liikettä sisältävää toimintaa. Lisäksi toiminnallisuus on luokanopettajien mielestä käytännönläheistä ja siihen kuuluu konkreettisuus. Luokanopettajat perustelevat, että toiminnallisuudella on paljon hyötyjä oppimiseen. Se auttaa oppilaita myös keskittymään ja motivoi heitä. Toiminnallisuus luokanopettajien mukaan helpottaa eriyttämistä. Luokanopettajat kuitenkin myös tunnustavat sen, että toiminnallisuus ei sovi kaikille ja lisäksi se vaatii opettajalta resursseja ja vaivannäköä paljon.

Luokanopettajat kertoivat käyttävänsä eniten toiminnallisuutta äidinkielessä ja matematiikassa sekä vähiten uskonnossa. Luokanopettajien mielestä toiminnallisuus soveltuu sopivissa määrin käytettäväksi kaikissa oppiaineissa ja tilanteissa. Erityisesti sopivina tilanteina toiminnallisuuden käyttöön luokanopettajat pitivät tauotusta ja kertausta. Rauhoittumiseen vaativiin tilanteisiin ja uuden asian opetteluun, toiminnallisuus ei opettajien mielestä sovi. Toiminnallisuutta toteutettiin paljon ketju- tehtävillä, joissa haettiin käytävästä tai musta paikasta, usein värinopan osoittama, tehtävä, joka mentiin omalle paikalle tekemään ja haettiin taas uusi tehtävä. Monet opettajat kertoivat käyttävänsä myös leikkejä ja pelejä toiminnallisina menetelminä sekä hyödynsivät toiminnallisuuteen paljon eri materiaaleja ja välineitä.

Tutkimus tarjoaa opettajille tietoa toiminnallisuudesta ja eri tavoista toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa. Tutkimuksen tulokset olivat monilta osin yhtenäisiä kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista lähteä havainnoimaan toiminnallisuutta ja saada sitä kautta toiminnallisuuden käytöstä vielä tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tutkimustietoa. Mielenkiintoista olisi saada aiheesta tutkimustietoa myös oppilaiden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan vähäisen tutkimuksen takia opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta ja sen käytöstä on tärkeä tutkia lisää.

Avainsanat: opettajien ajattelu, opetuskäsitystutkimus, käytännöllin tieto, toiminnallisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Opetuskäsitystutkimus	7
2.1	Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteet	9
2.2	Opettajan käytännöllinen tieto	10
2.3	Opetuksellisen toimintatiedon viitekehys	13
3	Toiminnallisen opetuksen lähtökohtia	16
3.1	Oppimiskäsitys toiminnallisuuden taustalla	19
3.2	Toiminnallisuus alkuopetuksessa	23
3.3	Toiminnallisia opetusmenetelmiä	26
4	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	31
5	Tutkimuksen toteutus	32
5.1	Tutkimusote	32
5.2	Osallistujat ja aineiston hankinta	33
5.3	Aineiston analysointi	36
6	Tulokset	40
6.1	Toiminnallisen opetuksen määrittelyt	40
6.1.1	Aktiivinen toiminta	41
6.1.2	Konkreettinen toiminta	42
6.2	Toiminnallisen opetuksen käytännöt	43
6.2.1	Toiminnalliset oppisisällöt	43
6.2.2	Toiminnalliset opetusmenetelmät	45
6.2.3	Toiminnalliset opetustilanteet	47
6.3	Toiminnallisen opetuksen perustelut	48
6.3.1	Toiminnallisuuden mahdollisuudet	49

6.3.2	Toiminnallisuuden rajoitukset	50
7	Pohdinta	52
7.1	Johtopäätökset	52
7.2	Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset	54
	Lähteet	56
	Liitteet	63
	Liite 1. Osallistumispyyntö	63
	Liite 2. Kysely	64

1 Johdanto

Tässä Pro gradu- tutkielmassa tutkin, millaisia toiminnallisuutta koskevia käsityksiä opettajilla on alkuopetuksen kontekstissa, eli miten luokanopettajat määrittelevät, kertovat toteuttavansa ja perustelevat toiminnallista opetusta. Opettajien päätökset perustuvat heitä ohjaaviin ammatillisiin normeihin ja arvoihin, joten on tärkeää selvittää yhtäältä, millaisilla käsityksiä heidän toimintansa taustalla on, ja toisaalta, millaisia konkreettisia keinoja he toimiessaan käyttävät (Toom, 2012, s. 637). Opetusta koskevaa tutkimusta on tehty kahden pääpainopisteen mukaan: opettajien havaittavissa olevan luokkahuonetoiminnan ja heidän ajatteluprosessinsa (Clark & Peterson, 1986, s. 255; Tiilikainen 2022, s. 17). Tämä tutkimuksessani painopiste on siinä opettajien ajatteluprosessissa ja luokkahuonetoiminnassa, joka liittyy toiminnalliseen opetukseen. Käytännön opetustyön ymmärtämiseksi, on tärkeää tutkia opettajien pedagogisen päättelyn luonnetta. Se tarjoaa ikkunan monimutkaiseen ja hienostuneeseen käytännölliseen tietoon, joka vaikuttaa siihen, mitä, miten ja miksi opettajat tekevät ja toimivat. (Loughran, 2019, s. 523.)

Oppilaiden aktiivisuus on suomalaisessa kasvatustutkimuksessa nähty tavoitteena jo kauan (Lehto, 2005, s. 11). Toiminnallisuus on myös keskeisessä roolissa tämänhetkisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014): se näkyy opetusta ohjaavassa oppimiskäsityksessä sekä jokaisen oppiaineen kohdalla. Tätä käsittelen tarkemmin tutkimukseni teoriaosassa. Toiminnallisuutta on kuitenkin tähän mennessä tutkittu lähinnä sen vaikutusten näkökulmasta (esim. Çelik 2018, Nwoke 2021, ja Shah ja Rahat 2014) eikä siihen liittyvien ajatusten ja käytännön näkökulmasta. Opetusmenetelmät ovat olleet erityisesti juuri niiden vaikuttavuuteen liittyen klassinen kiinnostuksen kohde opetustyötä koskevassa kasvatustutkimuksessa (Tiilikainen, 2022, s. 19). Lisäksi opetusmenetelmien käytön tarkastelu tarjoaa läpinäkymättömän ikkunan, jonka kautta opettajat voivat havainnoida ammatillista tietämystään (Loughran, 2019, s. 527).

Tutkimukseni aihe valikoitui näiden edellä olvien perustelujen lisäksi myös oman kiinnostuksenkohteeni perusteella. Olen työskennellyt useamman vuoden esiopetuksessa varhaiskasvatuksenopettajana ja sinä aikana kiinnostuin kovasti toiminnallisuudesta ja toteutin sitä paljon opetuksessani. Esiopetuksessa työskentelyn myötä koen alkuopetukseen suuntautumisen luonnolliseksi jatkumoksi tulevaisuudessa, jonka takia tutkimukseni kohdistuu alkuopetukseen. Lisäksi mielestäni alkuopetus on kiinnostava koululaiseksi kasvamisen vaihe esiopetuksen ja ylempien luokkien välillä. Toivon, että tutkimukseni tarjoaa niin nykyisille kuin tulevillekin opettajille ajatuksia ja keinoja toiminnallisuuden käyttämiseen opetuksessaan ja myös laajentaa niitä.

Mahdollisesti tutkimukseni myös motivoi ja tukee niitäkin opettajia käyttämään toiminnallisuutta opetuksessa, joille toiminnallisuus ei vielä ole niin tuttua.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä käsittelem ensin opetuskäsitystutkimusta ja erityisesti käytännöllistä ajattelua, koska ne muodostavat perustan opettajien kasvatuskäsityksille, joka vaikuttaa heidän toimintaansa ja opetusmenetelmiensä, kuten juuri toiminnallisuuden käyttöön ja valintaan. Tämän yhteydessä esittelen myös Clarkin ja Petersonin (1986) kehittämän mallin opettajien pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteiden tarkasteluun sekä Allas, Leijen & Toom (2016) esittämät opetuksellisen toimintatiedon viitekehyksen, joita käytän tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä analysoinnissa. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelem lisäksi toiminnallisen opetuksen lähtökohtia: toiminnallisuuden taustalla olevaa oppimiskäsitystä eli konstruktivismia, alkuopetuksen oppiaineita toiminnallisuuden näkökulmasta sekä keskeisimpiä toiminnallisia opetusmenetelmiä.

2 Opetuskäsitystutkimus

Opettajien ajatteluun on kiinnitettävä enemmän huomiota opettajien ammatillisen valmennuksen tehostamiseksi (Allas, Leijen & Toom, 2000 s. 167). On vahvaa näyttöä siitä, että opettajien käsitykset opetuksesta ovat vaikuttaneet heidän lähestymistapoihinsa opetukseen (Chen & Brown, 2016, s. 350). Koska opettajien uskomukset, käsitykset ja ajatteluprosessit vaikuttavat suuresti opettajien käyttäytymiseen on välttämätöntä tutkia opettajien ajattelua opetuksen ymmärtämiseksi ja parantamiseksi (Chen & Brown 2016, s. 350; Allas, Leijen & Toom, 2000 s. 167). Lisääntynyt kiinnostus opetuksen käytännön konteksteihin ja opettajien persoonaan auttoi muotoilemaan opettajan ajattelua ja tietämystä koskevan tutkimusalueen (Clandinin & Husu, 2022, s. 1252). Vaikka opettajien ajattelun tuntemus on lähes aina kiinnostanut kasvatustieteen tutkimusta, opettajan ajattelusta tuli erityinen tutkimusaihe vasta 1970-luvulla. Opettajien ajattelu sai paljon huomiota Clark & Peterson (1986) -artikkelin ansiosta. Erityisen kiinnostavia ovat alusta lähtien olleet käytännön teorit, reflektio ja muut metakognitiiviset näkökulmat opettajan ajattelussa: opettajien käsitykset, merkitykset, aikomukset ja tavoitteet. (Kansanen, Tirri, Meri, Husu & Jyrhämä, 2000, s. 1 ja 17.)

Yli vuosikymmenien ajan tehty tutkimus opettajien ajattelusta on opettanut paljon opettajien ajatteluprosesseista, sekä siitä, miten ajatella opettamisesta (Clark & Peterson, 1986, s. 255-256). Opettajan ajattelun tutkiminen alkoi valaista monimutkaista ajattelua asiantuntevien opettajien käytännön taustalla (Loughran, 2019, s. 526-527). Viime vuosikymmeninä tutkijat ovat kiinnostuneet yhä enemmän opetuksen perustana olevista tiedoista ja uskomuksista. Opettajuuden korostamiseksi, 1980-luvulla tutkijat alkoivat keskittymään opetuksen käytäntöön liittyvään tietoon, jolloin kiinnostus siirtyi välittömästi havaitusta käyttäytymisestä ja taidoista opettajien kognitioon ja tietoon. (Allas, Leijen & Toom, 2016, s. 2.) Opettajan tietämyksen tutkimuksessa on kaksi laajaa tutkimuspolkua. Toinen niistä perustuu modernistiseen tietoteoriaan ja toinen opettajan käytännön tietoon, joka pyrkii ymmärtämään opettajan tiedon henkilökohtaisena, ruumiillisena ja hiljaisena. (Allas ym., 2000, s. 169.)

Ajattelulla tarkoitetaan laajaa henkistä toimintaa, joka sisältää erilaisia prosesseja, kuten päätöksentekoa, kuvittelemista, muistamista, tulkintaa ja välittämistä (Allas ym., 2000 s. 167). Pedagoginen ajattelu on normatiivista – ajattelua tiettyjen arvojen mukaan. Se tapahtuu suurimmilta osin opettajien mielissä. Siihen voidaan tutustua sillä, että kysytään opettajalta, millaisia argumentteja heidän päätöstensä taustalla on. (Kansanen ym., 2000, s. 3.) Tässä tutkimuksessakin selvitetään, miten luokanopettajat perustelevat toiminnallisuuden käyttöä tai käyttämättömyyttä.

Yksi opettajien ajatteluun ja ammatilliseen toimintaa läheisesti liittyvä osa-alue on opettajan kognitio (Clark & Peterson, 1986, s. 256). Kognitio on monimutkainen tietojärjestelmä, joka rakentuu analysoimalla ja refleктоimalla jatkuvasti omaa toimintaa sekä yhdistämällä käytännön kokemuksista poimittua tietoa muista lähteistä saatuun tietoon. Toisin sanoen kognitio on kaiken sen tiedon integrointia, joka opettajilla on omasta opetuksestaan. Kognitio viittaa opettajien tietoihin ja uskomuksiin opetuksestaan, jotka ohjaavat heidän ammatillista toimintaansa ja edustaa heidän ymmärrystään opetuksesta. Opettajan kognitio liittyy läheisesti opettajan oppimiseen siten, että opettajan hankkiessa uutta tietoa ja käyttäessä sitä oman ammatillisen toimintansa parantamiseen, muodostuu perusta opettajan ammatilliselle kehitykselle. (Allas ym., 2000 s. 168-170.)

Opettajien ajatteluprosessien tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on rakentaa kuvaus opetuksen kognitiivisesta psykologiasta. Tätä kuvausta voivat hyödyntää ja käyttää monet eri tahot, kuten kasvatusteoreetikot, tutkijat, opettajankouluttajat ja totta kai itse opettajat. (Clark & Peterson, 1986, s. 255.) Tutkimus on tärkeää sen takia, että sillä on tärkeä rooli opetuskäytännöissä ja koulujen tavanomaisissa päätöksentekoprosesseissa (Mena & Clarke, 2015, s. 48, 53). Opettajien ajatteluun ja tietoon liittyvä tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään opetus- ja luokkahuoneprosesseja: miten opettajat toimivat, miksi opettajat toimivat niin kuin toimivat ja miten opettajat hallitsevat luokkahuoneopetuksen monimutkaisuutta. (Clark & Peterson, 1986, s. 255.) Koska opetuksen taustalla olevaa ajattelua ja tietoa voi olla vaikea tunnistaa, tulisi sitä tutkia opettajien äänellä. Silloin huomion tulee kiinnittyä siihen, miten opettajat selittävät ja perustelevat pedagogista toimintaansa. (Allas ym. 2000 s. 169). Tätä opettajien toimintaa ohjaa suuressa määrin se, mitä he ajattelevat (Clark & Peterson, 1986, s. 255).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ajattelusta opetuksen luonteeseen liittyen on havaittavissa se, että uskomukset ja lähestymistavat opetukseen ovat, joko opettaja- tai oppilaskeskeisiä. Opettajakeskeisellä opetuksella tarkoitetaan sitä, että opettajat hallitsevat sitä, mitä, milloin ja missä olosuhteissa opetetaan, ja opetus on ensisijaisesti tietojen ja taitojen välittämistä opiskelijoille. Oppilaskeskeisen lähestymistavan omaksuvat opettajat puolestaan näkevät oppilaat yleensä enemmän kuin passiivisina vastaanottajina ja tunnistavat, että oppilaat tuovat kouluun joukon kokemuksiaan. Näin ollen opettajat keskittyvät silloin kehittämään oppilaiden olemassa olevia ideoita, rohkaisemaan heitä rakentamaan omaa tietämystään ja kehittämään ymmärrystään. (Chen & Brown, 2016, s. 351.)

2.1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteet

Clark ja Peterson (1986) ovat kehittäneet opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteiden mallin niiden pääaiheiden perusteella, joihin opettajien ajatteluprosessien tutkimus on keskittynyt. Malli koostuu kahdesta alueesta, jotka ovat opettajien ajatteluprosessit ja opettajien toiminta luokkahuoneessa ja tämän toiminnan havaittavat vaikutukset. (Clark & Peterson, 1986, s. 256-258; Tiilikainen, 2022, s. 18.) Alueet eroavat toisistaan suurimmin siinä, että opettajien ajatteluprosessit tapahtuvat opettajien mielessä, eikä niitä voi suoraan havaita, kun taas opettajien toimintaan liittyvät ilmiöt ovat helpommin havaittavissa. Nämä alueet ovat keskenään vastavuoroisessa suhteessa: Opettajien toiminta johtuu suurelta osin opettajien ajatteluprosesseista, jotka puolestaan vaikuttavat opettajien toimintaan. Opetusprosessin kokonaisvaltainen ymmärtäminen edellyttää näiden kahden alueen yhdistämistä ja tarkastelua suhteessa. (Clark & Peterson, 1986, s. 256-258.) Opettajan toiminnan ja siihen liittyvän ajattelun, päätöksenteon ja harkinnan yhdistäminen onkin opetuksen ja opettajankoulutuksen tutkimuksen nykyinen periaate (Tiilikainen, 2022, s. 18).

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhteiden mallin molemmat alueet muodostuvat kolmesta pääluokasta. Opettajan toiminnan ja toiminnan havaittavien vaikutusten alueen pääluokat ovat, opettajan käyttäytyminen, oppilaiden käyttäytyminen ja oppilaiden saavutukset. Mallissa oletetaan, että opettajan käyttäytymisen, oppilaiden käyttäytymisen ja oppilaiden saavutusten väliset suhteet ovat vastavuoroisia: opettajien käyttäytyminen vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, joka puolestaan vaikuttaa opettajan käyttäytymiseen ja oppilaiden saavutuksiin. Vastavuoroisesti oppilaiden saavutukset voivat saada opettajat käyttäytymään eri tavalla, mikä vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ja edelleen oppilaiden saavutuksiin. (Clark & Peterson, 1986, s. 256-258.)

Opettajan ajatteluprosessien alueen pääluokat ovat opettajan suunnittelu (preaktiiviset ja postaktiiviset ajatukset), opettajien vuorovaikutteiset päätökset ja ajatukset sekä opettajien uskomukset ja teoriat. Opettajan suunnittelu ja siihen liittyvät preaktiiviset ja postaktiiviset ajatukset tapahtuvat ennen ja jälkeen luokkahuoneen vuorovaikutusta, kun taas opettajien vuorovaikutteiset ajatukset ja päätökset tapahtuvat luokkahuoneen vuorovaikutuksen aikana. (Clark & Peterson, 1986, s. 256-258; Kansanen 2000, s. 11.) Opettajan teoriat ja uskomukset, edustaa opettajan rikasta tietovarastoa, joka vaikuttaa heidän suunnitteluunsa, vuorovaikutteisiin ajatuksiinsa ja päätöksentekoonsa. Opettajan vuorovaikutteiset ajatukset ja päätökset sekä opettajan suunnittelu voivat myös vaikuttaa opettajan ajatuksiin ja uskomuksiin. (Clark & Peterson, 1986, s. 256-258.)

2.2 Opettajan käytännöllinen tieto

Hyvän opetuksen mahdollistava käytännöllinen tieto on noussut viimeisen vuosikymmenen aikana kasvutieteilijöiden kriittiseksi kiinnostuksen kohteeksi (Rosiek, 2003, s. 399). Käsitteet opettajan tiedosta eli siitä, mitä opettajien tulisi tietää, ovat kehittyneet ja kehittyvät edelleen monista vaikutteista. Kehitykseen vaikuttaa muun muassa filosofiset ja psykologiset näkemykset tiedon luonteesta, filosofiset ja poliittiset näkökulmat opetuksen tarkoituksiin ja luonteeseen, sosiopoliittiset vaatimukset ja opetuksen tutkimus. (Gitomer & Zisk, 2015.) Perustan opettajien tiedon tutkimiselle luo suhde opettajan sisäisen maailman ja sen kielen välillä, jota opettaja käyttää ilmaistakseen tätä maailmaa. Voidaan siis todeta, että se, mitä opettajat tietävät, näkyy heidän haastatteluissaan käyttämästään kielestä tai heidän tuottamistaan kirjallisista tuotoksista. (Husu, 2005, s. 118.) Opettajien käyttämät ilmaisut ja tuottamat kirjalliset vastaukset ovat tässäkin tutkimuksessa aineistona. Tutkijat etsivät jatkuvasti sopivimpia käytäntöjä tukemaan opettajien kehittymistä, johon kuuluu tasapainoinen ammatillinen tietämys, reflektointitaidot ja käytännön valmiudet ammatin haasteiden hallintaan. Tämän takia opettajien käytännölliseen tietoon kiinnitetään enemmän huomiota. (Allas ym., 2000 s. 166- 167.)

Opettajien käytännöllinen tietämys on laaja teoreettinen käsite ja aktiivinen prosessi, jossa opettajat suorittavat työtään tilanteessa, joihin liittyy intensiivistä sosiaalista vuorovaikutusta (Husu, 2002, s. 4). Opettajan käytännön tieto on tietoa, jota opettajilla on omasta opetuksestaan ja tietoa, jota opettajat esittävät pohtiessaan opetustoimintaansa (Allas ym., 2016 s.2). Käytännöllinen tieto tarkoittaa myös tietämystä opetustoiminnan eri näkökohdista (esim. oppilaiden oppimistyyleistä ja sosiaalisesta kouludynamiikasta) ja opettajan uskomuksista, ajatuksista ja asenteista (Mena & Clarke, 2015, s. 53). Opettajien käytännöllinen tieto sisältää heidän omakohtaisen kokemuksen opiskelijoiden oppimistyyleistä, kiinnostuksen kohteista, tarpeista, vahvuuksista ja vaikeuksista sekä opetustekniikoiden ja luokkahuoneen hallintataitojen vaihtoehdot (Fenstermacher, 1994, s. 9). Opettajien käytännöllinen tietämys muodostuu tiedoista, jotka koskevat pedagogiikkaa, oppiainetta, opetussuunnitelmaa, oppilaita, koulukontekstia, tavoitteita ja arvoja (Allas ym., 2000, s. 169). Käytännölliseen tietoon kuuluvat myös kaikki opettajien kognitiot eli mm. uskomukset, oivallukset, tavat arvot ja motiivit, jotka ohjaavat heidän toimintaansa (Gholami & Husu, 2010, s. 1520).

Edellä mainitut asiat näkyvät myös Shulmanin määrittelemässä seitsemän opettajan tietämyksen luokassa, jotka ovat sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetussuunnitelman tuntemus, pedagoginen sisältötieto, oppijoiden ja heidän ominaisuuksiensa tuntemus, koulutus kontekstien

tuntemus sekä kasvatuksen tarkoitusten ja arvojen tuntemus (Shulman, 1987 s. 8; Shulman, 1986, s.10; Toom, 2017, s. 811). Sisältötieto vie tiedon tosiasioiden ja käsitteiden tuntemusta pidemmälle. Sen mukaan opettajalla on oltava sekä proseduraalista että konseptuaalista tietoa: sen lisäksi, että tietää miten asiat ovat, tietään myös, miksi asiat ovat niin. Opettajan on hyvä myös aina tiedostaa aiheen merkitys kyseiselle tieteenalalle. (Shulman, 1986, s. 9.) Yleinen pedagoginen tietämys tarkoittaa, erityisesti luokkahuoneen johtamiseen ja organisointiin liittyviä yleisiä periaatteita ja strategioita. Opetussuunnitelman tuntemus tarkoittaa opettajan erityistä tietoa työkaluina toimivista ohjelmista ja materiaaleista. (Shulman, 1987, s. 8; Shulman, 1986, s. 10). Pedagoginen sisältötieto on erityinen sisältötiedon ja pedagogiikan yhdistelmä. Ne yhdistyvät ymmärrykseen siitä, kuinka tietyt aiheet, ongelmat tai kysymykset järjestetään, esitetään ja mukautetaan opetusta varten oppilaiden erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin ja kykyihin. Pedagogiseen sisältötietoon liittyy tieto siitä, mikä tekee tiettyjen aiheiden oppimisesta vaikeaa tai helppoa. Tämä kaikki tekee pedagogisesta sisältötiedosta ainutlaatuisen ja erityisen opettajan ammatillisen ymmärryksen muodon. (Shulman, 1986, s. 9; Toom, 2017, s. 811). Koulutuskontekstin tuntemus ulottuu ryhmän tai luokkahuoneen toiminnasta aina koulupiirien hallinnon sekä yhteisöjen ja kulttuurien luonteen tuntemukseen (Shulman, 1987 s. 8).

Darling-Hammond ja Bransford (2005) ovat myös määritelleet kolme risteävää opettajatiedon aluetta, jotka on otettu laajalti käyttöön monien opettajankoulutusohjelmien puitteissa. Ensimmäinen alue on tieto oppijoista eli oppilaiden tuntemus, joka sisältää tiedon siitä, miten he oppivat ja kehittyvät sosiaalisissa yhteyksissä. Toinen alue on tieto ja ymmärrys opetussuunnitelman sisällöistä ja tavoitteista. Tämä sisältää tieteenalojen sisältötaidon hallinnan, opiskelijoiden tarpeiden ymmärtämisen sekä koulutuksen sosiaaliset tarkoitukset. Kolmas alue on tieto itse opetuksesta sisältäen sisältöpedagogiset tiedot ja tiedot erilaisten oppilaiden opettamisesta. Nämä asiat perustuvat arviointiin ja arvioinnin ymmärrykseen, josta rakentuu ymmärrys siitä, miten tuottava luokkahuone rakennetaan ja miten sitä johdetaan. (Darling-Hammond & Bransford, 2005, s. 10-11; Toom, 2017, s. 811.)

Elbaz määritteli kolme käytännöllisenn tiedon ominaisuuksien ja organisoinnin tasoa, joilla hän osoitti opettajan tiedon laajuuden ja yhteydet opetuksen käytännön eri tasoihin. Ensimmäinen taso oli käytännön säännöt, jotka ilmaisevat lyhyesti ja selkeästi, mitä tai miten toimitaan tietyissä tilanteissa tavoitteet huomioiden. Toinen taso oli käytännön periaatteet eli kattavasti muotoillut ilmeiset opettajan tarkoitukset ja laajemmat lausunnot tiettyihin olosuhteisiin soveltuvista käytännöistä ja tilanteista. Kolmas taso oli kuvailut, joilla tarkoitettiin metaforisia tai kuvaavia ilmauksia opettajan tai opetuksen piirteistä ja yleisiä suuntaviivoja, jotka ilmaisivat opettajan

tietämisen tapoja. Ne ilmaisivat esimerkiksi opettajan käsityksiään itsestään, opetuksestaan, tilanteesta luokkahuoneesta. (Clandinin & Husu, 2022, s. 1252; Fenstermacher, 1994, s. 9; Toom, 2017, s. 811.)

Opettajien käytännöllinen tieto ja siihen liittyvä pedagoginen päättely on laajalti hiljaista ja tiedostamatonta tietoa, sisäistä tietoa, jota ei välttämättä ole totuttu pukemaan sanoiksi (Allas ym., 2016, s. 2; Kansanen ym., 2000, s. 18; Loughran, 2019, s. 526). Koska opettajan maailma on pohjimmiltaan toiminnan maailma, häntä ei useinkaan vaadita selittämään sanallisesti ja asettamaan ehtoja toiminnalleen (Clandinin, 2013, s. 92). Hiljainen tieto muodostuu ajattelun ja toiminnan kautta. Se on henkilökohtaisesti kertynyt tietopohja, johon kuuluu myös uskomukset, arvot ja asenteet. Samalla hiljainen tieto on myös organisaatiossa yhteisesti jaettua. Siihen kuuluu siis, myös kollektiiviset ja organisaattoriset ominaispiirteet, mikä tekee siitä tilanne- ja kontekstisidonnaista. Hiljaisen tiedon perusajatus on ihminen ei voi kertoa kaikkea, mitä tietää. Kaikkea tietoa ei voida pukea sanoiksi. Hiljaisessa tiedossa taidon käsite on keskeisessä asemassa. Taito voidaan nähdä opittuna ja selkeästi ilmaistavissa olevana toimintana. Kuitenkin sen myötä, kun taito rutiininomaistuu ja automatisoituu, toimintaa on vaikeampi selittää ja se muodostuu hiljaiseksi tiedoksi. Taitoa tai kykyä ei automaattisesti seuraa kyky kertoa siitä. (Toom, 2012, s. 621- 631.)

Käytännöllinen tieto ohjaa opettajien ammatillista käytäntöä ja paljastaa tavan, jolla opettajat käsitteellistävät opetusta, ja kytkevät tämä teoreettiseen tietoon (Allas, s ym. 2016 s.2; Allas, ym. 2000, s. 167- 170). Käytännöllinen tieto ilmenee opettajien käyttäytymisessä toiminnan kautta ja se on havaittavissa tilanteissa, joissa opettajat selittävät ja perustelevat toimintaansa ja päätöksiään (Allas ym.2016 s. 2). Kuitenkaan pelkästään havainnoinnin ja keskustelun kautta opettajien käytännöllisestä tiedosta ei voida rakentaa tietoa. Tämä johtuu siitä, että tiedon rakentuminen on riippuvaista opetuksen ytimestä, jonka opettaja, oppilaat, oppiaine ja niiden väliset suhteet muodostavat, eikä niitä aina suoraan huomata ja selitetä. (Allas ym., 2000, s. 170.)

Erilaisissa lähestymistavoissa ja painotuksissa opettajan käytännöllinen tieto ymmärretään henkilökohtaisena rakenteena ja perustana, jolle ammatillinen opetustyö perustuu. Se yhdistää teoreettisia käsitteitä ja käsityksiä, aiempia henkilökohtaisia kokemuksia ja uskomuksia sekä käytännön ammatillisia kokemuksia. Sitä opitaan jatkuvasti tietoisien pohdinnan ja vuorovaikutuksen kautta. (Toom, 2017, s. 809.) Opettajat hankkivatkin suurimman osan tiedoistaan vuorovaikutuksessa erilaisten järjestelmien kanssa. Tämä tieto muunnetaan sitten käytännölliseksi tiedoksi, jotta voidaan vastata opetuksen käytännön ja tilannekohtaisiin vaatimuksiin. (Gholami &

Husu, 2010, s. 1520.) Opettajien käytännön tieto rakentuu näin ollen lähteistä hankituista tiedoista ja käytännön kokemuksista (Allas ym., 2016 s. 2).

Käytännöllinen tieto muodostaa käytännön ymmärrysten ja periaatteiden kokonaisuuden ja yhdistelmän. Se myös toimii alustana päätöksenteolle tulevista luokkahuoneen tavoitteista, opetusstrategioista tai opetussuunnitelmista. (Mena & Clarke, 2015, s. 53.) Opettajien käytännöllinen tietämys antaa mahdollisuuden ymmärtää, mitä opettajat tietävät ja miten he käyttävät tätä tietoa työnsä monimutkaisuuden hallintaan. Käytännöllinen tieto auttaa vastaamaan erilaisten opetustilanteiden käytännön vaatimuksiin ja ohjaa opettajien jokapäiväistä opetustoimintaa. Käytännöllinen tieto antaa analysoinnin ja pohdinnan kautta kokeneille opettajille mahdollisuuden toimia tehokkaasti ja nopeasti luokkahuoneen jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. (Allas ym., 2016 s. 2; Allas ym., 2000, s. 16; Toom, 2012, s. 629.) Opettajien käytännöllisen tiedon rakentumisen tukemisen kannalta on tärkeää, että opettajat saavat tilaa keskustella ja jakaa kokemuksiaan ja, että heillä on käsitys opetuksensa taustalla olevista ajatusprosesseistaan (Allas ym., 2000, s. 170).

Käytännöllinen tieto voidaan tarkentaa henkilökohtaiseksi käytännön tiedoksi. Tämä tarkoittaa emotionaalista ja moraalista tietoa sisältävää henkilökohtaista näkökulmaa koulun käytäntöjen ja luokkahuonetapahtumien selittämiseen. Henkilökohtaisessa tiedossa ajatellaan teorian muuttuvan käytännön muuttuvien vaatimusten mukaan. Henkilökohtainen käytännön tieto perustuu henkilökohtaisiin ja ammatillisiin kokemuksiin, on arvolutautunut, tarkoituksen mukaista ja käytäntöön suuntautunutta. Tunnistamalla ja käsitteellistämällä opettajien henkilökohtaista käytännön tietämystä varmistetaan heidän ammatillista asemaansa. (Clandinin, 2013, s. 68- 71, 93; Clandinin & Husu, 2022, s. 1253- 1254.)

2.3 Opetuksellisen toimintatiedon viitekehys

Opettajien toimintatieto on keskeinen käsite, jota tarvitaan käytännön opetustyössä. Se vangitsee opetukseen liittyvän ammatillisen tiedon, reflektointitaidot ja käytännön valmiudet. Tätä opettajien kognitioon ja toimintatietoon liittyvää käsitettä on keskeinen monimutkaisissa konteksteissa, joissa tarvitaan kuvailevia, päätteleviä tai perusteltuja toimintasuuntautuneen tiedon muunnelmia. (Mena & Clarke, 2015; Toom, Tiilikainen, Heikonen, Leijen, Mena, Husu, 2019, s. 538.) Monipuolinen toimintalähtöinen tietopohja on opettajille ratkaisevan tärkeää heidän ammatillisessa työssään ja erityisesti oppilaiden oppimisen edistämisessä. Lisäksi se on tärkeää myös heidän omalle kehitykselleen ja kollegoiden ammatilliselle kehitykselle. (Toom ym., 2019, s. 539.) Opetuksellisen toimintatiedon (*action-oriented teacher knowledge*) viitekehys koostuu kuudesta opettajan

käytännön tietämyksen tietoluokasta, jotka ovat tärkeitä opetuksen ymmärtämiseksi. Nämä luokat ovat muistelu (*recall*), arviointi (*appraisal*), sääntö (*rull*) tai käytännön periaate (*practical principle*), artefakti (*artefact*), käytännön päättely (*practical reasoning*) sekä teoreettinen päättely (*theoretical reasoning*). (Allas, Leijen & Toom (2016); Menan ym. (2016); Toom ym., 2019; Tiilikainen ym., 2018). Tätä luokittelua käytettiin esimerkiksi tutkimuksessa, jossa tutkittiin opettajaopiskelijoiden toimintaorientoituneen tiedon oppimista (Toom ym., 2019). Allas ym. (2020), Allas ym. (2016) sekä Tiilikainen, Toom ja Husu (2018) käyttivät tätä luokittelua tutkiessaan opettajaopiskelijoiden tiedon rakentumista opetuskäytännössä.

Muistelu ja arviointi muodostavat narratiivisen eli kuvailevan tiedon, joka on konkreettista ja ottaa parhaiten huomioon kontekstin ja auttaa ymmärtämään kokemuksia. (Allas ym., 2016, s. 3, 7; Allas ym., 2000, s. 170.) Narratiivinen ajattelutapa käsittelee merkityksiä, jotka liitetään kokemuksiin tarinoiden kautta (Clandinin & Husu, 2022, s. 1253). Narratiivisen tiedon voidaan myös ajatella kuvaavan tiettyjä tilanteita, tapahtumia tai jaksoja, joita pyritään ymmärtämään (Allas ym., 2000, s. 170; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2016 s. 5). Muistelut ovat suoria jäljennöksiä siitä, mitä on koettu. Opettajien poimimia tapahtumia ja kokemuksia oppitunneista, joita he pohtivat. Tässä on kyse siitä mitä ajatellaan ja sen ajatteluprosessin ensimmäinen askel on kertoa mitä on tehty. Arviointien tehtävä on pohtia, missä on onnistuttu ja missä ei. Arvioinnit voidaan jakaa positiivisiin arviointeihin, jotka kuvaavat asioita, jotka ovat tyydyttäviä ja tuottavia sekä negatiivisiin arviointeihin, jotka kuvaavat asioita, jotka ovat riittämättömiä tai haitallisia. (Mena & Clarke, 2015, s. 63; Mena ym., 2016 s. 55.)

Päätelmällisen tiedon muodostaa säännöt/käytännön periaatteet ja artefaktit. Näillä tarkoitetaan tekijöitä, jotka ohjaavat opettajien toimintaa ja lisäksi ne tukevat opettajia käytäntöjen muuttamisessa. (Allas ym., 2016 s. 3; Allas ym., 2000, s. 170.) Säännöt ovat käytännön periaatteita tai menetelmällisiä strategioita, joita opettajat poimivat kokemuksistaan (Mena ym., 2016 s. 55). Ne ovat päätelmiä, jotka muodostavat käytännöt periaatteita opettajalle. Käytännön yleistyksiä voidaan ajatella sääntöinä tai käytännön periaatteina, jotka ovat sääntöjä laajempia käsitteitä. Artefakteilla tarkoitetaan välineitä, esineitä, fyysisiä tukia tai työkaluja, mutta myös mielikuvia mistä tahansa toimenpiteestä tai strategiasta, jota opettajat voivat soveltaa käytännön toiminnassa. Artefaktit ovat keinoja siirtää sääntöjä käytäntöön, tehden niistä sovellettavia opettajan työssä. (Mena & Clarke, 2015, s. 64; Mena ym., 2016 s. 55.)

Opettajan työhön kuuluu jatkuva kasvatuksellisten päätösten tekeminen, jonka takia heidän on koko ajan otettava kantaa ja arvioida toimintaansa. Työskennellessään opettaja ei voi siis välttyä

ajattelemasta ja pohtimatta päätöksiään jollakin tavalla. (Kansanen ym., 2000, s. 18.) Tämän pedagogisen päättelyn tutkimisen kautta käytännön tapa nousee nopeasti esiin ja tarjoaa oivalluksia opettajien tietämyksestä käytännössä (Loughran, 2019, s. 527). Käytännön päättely ja teoreettinen päättely muodostaa perustellun tiedon kokonaisuuden. Nämä ovat perusteluja, jotka ohjaavat opettajien toimintaa ja päätöksentekoa. Ne auttavat opettajia rakentamaan käytännön kokemuksiin perustuvia toimintateorioita. (Allas ym., 2016 s.3; Allas ym., 2000, s. 170.) Käytännön päättely on ajatteluprosessi, joka päättyy toimintaan tai aikomukseen toimia, kun taas teoreettisen päättelyn päätepiste on toiminnan sijasta tieto (Fenstermacher & Richardson, 1993, s. 102). Tällainen päättely tarjoaa keinon ymmärtää ja selittää tekoja, jonka kautta on mahdollista todistaa, että toiminta on järkevää. (Fenstermacher & Richardson, 1993, s. 102; Toom, 2012, s. 635). Kun on kyseessä käytännön päättely tai teoreettinen päättely, kiinnitetään huomiota siihen, miten opettajat selittävät ja perustelevat pedagogista toimintaansa ja mikä sitä ja opettajan päätöksiä ohjaa (Allas ym., 2000 s. 169).

Käytän oman tutkimukseni analyysissä tätä Allas ym. (2016) opetuksellisen toimintatiedon viitekehystä niin, että analysoin tutkimusaineiston luokittelemalla aineistoni kolmeen pääluokkaa. Pääluokat muokkaan seuraavalla tavalla tutkimusaiheeni kannalta sopiviksi: Kuvailevasta tiedosta käytän tässä tutkimuksessa nimitystä toiminnallisen opetuksen määrittelyt. Tähän pääluokkaan luokittelen kaikki aineiston ilmaukset, jotka ilmaisevat toiminnallisuuden kuvailua ja määrittelyä. Päätelmällistä tietoa kuvaan tässä tutkimuksessa toiminnallisen opetuksen käytäntöinä, johon luokittelen kaikki aineiston ilmaukset, jotka liittyvät toiminnallisuuden käytännön toteuttamiseen: siihen miten ja millaisilla tavoilla toteutetaan toiminnallisuutta. Perusteltua tietoa ilmaisen pääluokalla toiminnallisen opetuksen perustelut, johon luokittelen kaikki aineiston ilmaukset, jotka perustelevat toiminnallisuuden käyttöä tai ilmaisevat toiminnallisuuden rajoituksia.

3 Toiminnallisen opetuksen lähtökohtia

Toiminnallisuutta on aikaisemmin tutkittu lähinnä siitä näkökulmasta, että mitä vaikutuksia toiminnallisuudella on oppimistuloksiin. Esimerkiksi Çelik (2018) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää toiminnallisuuden vaikutuksia kuudennen luokan oppilaiden matematiikan saavutuksiin perinteiseen opetukseen verrattuna. Tuloksista selvisi, että toiminnallista opetusta saaneet oppilaat pärjäsivät testissä kontrolliryhmää paremmin. Agyeian ja Voogt (2013) tutkimuksessa tutkittiin, millainen vaikutus sillä oli, että lukiossa matematiikan opettajat toteuttivat laskentataulukoilla tuettuja toiminnallisia oppitunteja. Tulosten mukaan nämä oppitunnit edistivät oppijakeskeisiä luokkahuonekäytäntöjä, ja niillä on mahdollisuus parantaa matematiikan saavutuksia. Nwoke (2021) tutkimuksessaan tutki sitä, että vaikuttiko toiminnallinen opettaminen geometrian käsitteiden oppimiseen. Aktiivinen oppiminen lisäsi tutkimuksen tulosten perusteella peruskoululaisten matemaattista luovuutta. Panarach (2021) tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää matemaattista oppimismallia toiminnallisuuden avulla ja tutkia toiminnallisuuden vaikutusta seitsemäsluokkalaisten oppimistuloksiin. Näissä kaikissa tutkimuksissa toiminnallisuus osoittautui vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin.

Shah ja Rahat (2014) tutkivat tutkimuksessaan toiminnallisuuden vaikutusta luonnontieteiden oppimiseen neljännen luokan oppilaille jakamalla oppilaat koe- ja kontrolliryhmään. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella toiminnallisuuteen perustuva opetus, jota käytettiin koeryhmässä, oli paljon tehokkaampaa kuin luentomainen opetus, jota käytettiin kontrolliryhmässä. Niyibizi, Kazinyirako, Gasigwa, Mukeshimana, Singirankabo, Bintunimana ja Mutarutinya (2024) tutkivat puolistrukturoiduilla haastatteluilla sitä, miten erään koulun 26 opettajaa sisällyttävät leikkiä opetukseensa. Tuloksissa korostui, että useimmiten käytettiin roolileikkejä ja tarinankerrontaa. Osa integroi leikkiä helposti päivittäiseen toimintaansa ja osa kertoi haasteiksi aikarajoitukset ja opetussuunnitelman. Leikin etuina nähtiin opiskelijoiden sitoutumisen ja motivaation lisääntyminen sekä sosiaalisemotionaalisen osaamisen kehittyminen.

Lähimpänä oman tutkimukseni näkökulmaa oli tutkimus, jossa tutkittiin yliopiston opettajien käsityksiä leikkiin perustuvasta oppimisesta sekä kyselyllä että haastattelulla. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että yliopisto-opettajat olivat motivoituneita soveltamaan leikkiin perustuvaa opettamista ja tunnustivat oppimisen arvon siinä. Leikkiperustaista lähestymistapaa ei kuitenkaan sisällytetty ja sovellettu opettamisen käytäntöihin, koska tiedot ja taidot siihen koettiin riittämättömiksi. (Khalil, Aljanazrah, Hamed, Murtagh, 2022.)

Toiminnallisuus on yleistavoitteissa ilmaistu didaktinen kasvatuseriaate (Kansanen, 2004 s. 28). Kasvatuseriaate tarkoittaa ajattelutapaa, joka ohjaa opetusta. Arvokkaita yleisesti kannatettuja kasvatuseriaatteita, ovat oppilaan aktiivisuus sekä oppilaiden kiinnostuksen herääminen aiheeseen, joka johtaisi oma aloitteiseen tiedonhankintaan ja konstruointiin (Lehto, 2005, s. 11). Tekemällä opitaan valtaosa taidoista (Lonka, 2014, s. 35). Tekemällä oppiminen ei ole ollut Suomessa kovin arvostettua, vaan oppiminen on painottunut faktojen hallintaan. Käytännön osaamisen sijaan on arvostettu enemmän teoreettista osaamista, vaikka oppiminen alkaa tekemisestä. (Salakari, 2009, s14-15, 18). Lapsilla tyypillisesti oppimiseen eniten vaikuttavia aistimielityksistä eli modaliteetejä ovat kinesteettinen modaliteetti ja taktiilinen modaliteetti. Kinesteettinen modaliteetti tarkoittaa sitä, että oppimiseen ja tiedon omaksumiseen osallistuu koko keho eli asioita opitaan kokemalla ja tekemällä. Taktiilinen modaliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että lapset oppivat kokeilemalla ja vuorovaikutuksessa ihmisten ja esineiden kanssa. Nämä modaliteetit säilyvät lapsilla vahvoina koko ala-asteen ajan. (Prashnig, 2000, s. 191-192.)

Kun opettajakeskeisten opetusmenetelmien tilalle alkoi tulla oppilaskeskeisiä menetelmiä voi oppilaskeskeisen pedagogiikan jakaa neljään suuntaukseen: vapauspedagogeihin, työpedagogeihin, ikäkausipedagogeihin sekä sosiaalipedagogeihin. Vapauspedagogien mukaan opetus on vain kasvun oppimisen esteiden poistamista ja kasvamaan saattamista. Heidän mielestään oppilailta tulee olla mahdollisuus liikkua ja leikkiä. Lasten valinnanmahdollisuudet olivat tärkeitä. Työpedagogit ajattelivat, että asiat käsitetään käsillä: itse tekemällä, tutkimalla ja työskentelemällä.

Ikäkausipedagogien mielestä lapsille piti opettaa ikäkaudelle sopivia ja heitä kiinnostavia asioita ikätason mukaisilla menetelmillä. Opetuksen piti olla toiminnallista ja konkreettista. Luova toiminta oli vahvasti läsnä (esim. sadut, taide, draama, opetusleikit). Sosiaalipedagogit kannattivat kaikkia opetustapoja, joissa lapset olivat vuorovaikutuksessa keskenään, koska lapsilla ajateltiin olevan synnynnäinen tarve oppia vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, s 36-40.)

Keskeisimpiä oppilaskeskeisyyden merkkihenkilöitä ovat John Dewey ja Jean- Jacques Rousseau. John Deweyn kasvatuseriaate on tekemällä oppiminen (learning by doing). Dewey edusti pragmatistista filosofiaa ja progressiivista pedagogiikkaa. (Väkevä, 2011, s. 71-72.)

Toiminnallisuus linkittyy Rousseauin lapsikeskeiseen kasvatuseriaateeseen, jossa korostetaan vapauden ja luonnon ensisijaisuuden lisäksi myös aktiivisuuden ensisijaisuutta passiivisuuden sijaan (Kontio, 2011, s. 55-58). Deweyn kasvatuseriaatessa tärkeää on teorian ja käytännön yhdistäminen (Paalasmaa, 2016, s. 89). Deweyn mukaan ensisijaisesti tietoa muodostetaan toimiessaan aktiivisesti ja kokeilemalla. Toiminnallisessa ja tekemällä oppimisessa

oppimistavoitteiden saavuttamiseksi hyödynnetään monipuolisesti fyysistä toimintaa. Keskiössä on siis oppijan oma aktiivisuus oppimisprosessissa toimijana ja ajattelijana, joka saa oppimisen aikana erilaisia oivalluksia, elämyksiä ja kokemuksia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä johtaa uusiin kulttuurisiin toimintatapoihin, uudistuneeseen ajatteluun ja tulkintaan sekä merkitystulkintoihin. Tähän kuuluu se, että oppilaiden kykyä yhteistyöhön, aloitteellisuutta ja itsemääräämisoikeutta korostetaan. (Hytönen, 2004, s. 20-24; Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016, s. 13–14; Paalasmaa, 2016, s. 90-93, Saari, 2021, s. 140; Väkevä, 2011, s. 71-72.) Opettajan roolina tässä on olla oppilaiden itsenäisen työskentelyn tukena (Saari, 2021, s. 140).

Toiminnallisuudella on psyykkisiä, fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia hyötyjä (Leskinen ym., 2016, s. 14). Oppilaat saavat tietonsa juuri nimenomaan kokemuksesta eli siitä, mitä tehdään. Toiminnan tulisi olla oppilaita kiinnostavaa ja heille sisäisesti merkityksellistä, sillä se rikastaa tekemällä oppimista. (Saari, 2021, s. 140.) Osallistuessaan aktiivisesti omaan oppimisprosessinsa oppilaat todennäköisesti myös oppivat enemmän, saavat parempia arvosanoja ja ovat tarkkaavaisempia sillä on havaittu, että kaikenikäisillä oppilailta on tarve liikkua opiskellessaan (Prashnig, 2000 s. 61). Kun toiminnallisuudessa pyritään innostamaan oppilaita aktiivisuuden kautta, tapahtuu oppimista. Ajatellaan, että oppiminen jää pinnalliseksi ilman lapsen aktivoimista ja kokemuksellisuutta eikä pelkkä pakoillaan oleminen kehittä oppilaan kehollisia taitoja ja aisteja monipuolisesti tai ole luonteva tapa opiskella. Oppilaiden aktiivisen oppimisen, motivaation, mielekkyyden kokemuksen ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että asioita tehdään oikeasti. (Paalasmaa, 2014, s. 105-106, 111; Salakari 2009, s. 17.)

Toiminnallisuus tekee oppimisesta kokonaisvaltaisempaa ja tarjoaa enemmän onnistumisen kokemuksia. Tämä lisää oppimisen iloa lisäten näin myös koulumotivaatiota ja parantaen itsetuntoa- ja tuntemusta. Toiminnallinen oppiminen kehittää luovuutta, eläytymiskykyä, mielikuvitusta ja opiskelutaitoja, yhteistoimintaa sekä sosiaalisia taitoja. (Leskinen ym., 2016, s. 14.) Osallistuminen vaikuttaa myös identiteetin kehittymiseen, sillä osallistuminen kehittää ymmärrystä itsestä ja siitä, kuka on suhteessa muihin. Toimijuus tarkoittaakin osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä. Sen myötä oppilaille muodostuu myös käsitys oikeuksista ja velvollisuuksista, ja he oppivat toimimaan näiden mukaisesti. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010, s. 26.) Aktiivisen toimijan oppimistyyllillä oppiva oppilas on parhaimmillaan silloin, kun hän saa toimia ja hän oppii uusista tilanteista, ongelmista ja kokemuksista (Kauppila, 2003, s. 61).

Kokemus on aktiivista ja jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa toimintana, tarpeina, toiveina, tunteina, kuvitelmina ja havaintoina (Dewey, 2012 s. 11). Toiminnallisuudessa keskeistä on yhdessä tekemällä oppiminen, jolloin oppikirjojen sijasta korostuu leikki, käsityöt ja taide (Paalasmaa. 2014, s. 105). On tutkittu, että koulun ulkopuolisissa oppimistilanteissa suurin osa tehtäviin liittyvästä oppimisesta ja suorituksista perustuvat ihmisten yhteistoimintaan. Myös oppimisteorioissa, jotka painottuvat yksilölliseen oppimiseen on katsottu sosiaalisen vuorovaikutuksen vievän kehitystä ja oppimista eteenpäin. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen. 2016, s. 269.)

Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat keinoja, joilla pyritään oppimiskokonaisuuksien kokonaisvaltaisuuteen ja huomioimaan myös oppilas ja hänen kehityksensä. Siinä on tavoitteena huomioida laajempia arvo- ja tavoitekokonaisuuksia. Toiminnallisia työtapoja on esimerkiksi leikit, draama, yhteistoiminnallinen oppiminen, tutkimustehtävät, ryhmä- ja projektityöt, digitaaliset ja taiteelliset esitykset. Toiminnallisuuden tarkoitus on edistää oppilaan osallistumista ja ilmaisukykyä. (Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016, s. 13–14.) Pruuki (2008, s. 130-146) mainitsee toiminnallisiksi menetelmiksi oppilaiden asenteiden ja mielipiteiden ilmaisemisen toiminnallisesti, draamailmaisun, rastityöskentelyn, simulaatiot, rentoutuksen, tutustumiskäynnit, askartelun ja muovailun sekä leikit, pelit&kilpailut. Myös erilaisissa teknologiaympäristöissä (esim. simulaatiot, pelit) oppiminen perustuu tekemiseen (Salakari, 2009, s. 20). Tärkeimpänä tapana oppia on koulun alkuun asti pidetty pelejä ja leikkejä (Lonka, 2014, s. 111). Miksipä se ei olisi tehokas toiminnallinen oppimisen tapa myös koulussa.

3.1 Oppimiskäsitys toiminnallisuuden taustalla

Behaviorismiin liittyi haaste siitä, että oppilaan henkiselle työlle ja itseohjautuvuudelle ei annettu tarpeeksi arvoa eikä siinä myöskään huomioitu oppimisen sosiaalista tai yhteisöllistä puolta. Näitä haasteita nousi vastaamaan kognitiivinen oppimiskäsitys, mikä teki siihen kuuluvista konstruktivistisista oppimiskäsityksistä yhtä suositumpia. (Kauppila, 2000, s. 24.) Konstruktivismi kuuluu kasvatopsykologian ja kognitiivisen psykologian piiriin, mutta se ei kuitenkaan ole kasvatopsykologinen teoria, vaikka se tutkiikin oppimis-opetusprosessin luonnetta (Fenstermacher & Soltis, 2009, s. 39; Lehto, 2005, s. 8). Kognitiivinen psykologia liittyy tietoon siitä, miten mieli käsittelee kokemuksia ja erityisesti siitä, miten muistaminen ja oppiminen saavutetaan. Kun ymmärrämme, kuinka mieli järjestää, edustaa ja palauttaa mieleen tietoa, voimme tehdä johtopäätöksiä opetuksen järjestämisestä. Näiden päätelmien avulla voimme auttaa oppijaa

hankkimaan tietoa tavoilla, jotka ovat läheisimmin linjassa sen kanssa, miten mieli käsittelee tietoa, jolloin oppiminen tehostuu. (Fenstermacher & Soltis, 2009, s. 39-40.)

Konstruktivistisen oppimiskäsitys juontaa juurensa antiikin Kreikasta ja Rooman valtakunnasta asti ja sen lähtökohdat ulottuvat Deweyn progressiiviseen pedagogiikkaan. Dewey tuo konstruktivismiin ajatuksen oppijan aktiivisuuden merkityksestä ja siitä, että oppiminen on liitettävä arkipäivän todellisuuteen. Hänen mukaansa oppimisen ydin muodostuu oppijan rekonstruoidessa aikaisempia käsityksiään. Keskeisimpiä sosiokonstruktivismiin edustajia John Deweyn rinnalla ovat Gergen, Grundtvig, Wittgenstein ja Vygotsky. Kognitiivinen tutkimusperinne tarjoaa lähtökohdat konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Tämän tieteellisen pohjan loi havainnot siitä, että oppijan täytyy tallentaa muistitieto järjestelmällisesti kokonaisuuksina eli skeemoina, jotka muuttuvat uusien tietojen ja kokemusten perusteella. (Fenstermacher & Soltis 2009, s. 39-40; Kauppila 2000, s. 24, s. 33-35.) Konstruktivismi voidaan näin ollen käsittää aktiivisena informaation prosessointina eli konstruointina, jolloin konstruktivismi on sisäänrakennettua ja oppiminen rakentuu synnynnäisille valmiuksille ja aikaisemmin opitulle (Lehto 2005, s. 9-10).

Konstruktivismia on kuvaava oppimisteoria, jota ei voida kuitenkaan määrittellä yksiselitteisesti (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 203; Lehto 2005, s. 8). Tiedon katsotaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä olevan yksilön itsensä aktiivisesti kontrolloimaa ja rakentamaa ja oppija siis toimii oppimisessa oman todellisuutensa muokkaajana ja tiedollisen rakenteen kehittäjänä. Tämän mukaan oppija ei ota tietoa vastaan passiivisesti valmiiksi annettuna, vaan oppiminen on prosessi, jossa käsitellään tietoja. Prosessissa oppija tulkitsee ja valitsee aistien avulla vastaanottamaansa tietoa tavoitteidensa, aikaisempien tietojensa ja odotustensa perusteella. Oppija muodostaa kokemustensa perusteella sisäisiä malleja maailmasta ja sen ilmiöistä, jotka vaikuttavat uuden tiedon oppimiseen ja käsittelyyn sekä uusien mallien syntymiseen oppijan muokatessa saatua tietoa ymmärrettävään muotoon. Keskeistä on näin ollen oppijan sisäiset prosessit ja hänen oma toimintansa. Konstruktivismiin mukaan oppimista auttaa se, että tieto liitetään ympäristöön ja tilanteisiin, jossa sitä käytetään. (Kauppila, 2000 s. 33-38, 44.) Konstruktivistisen opetuksen tavoitteena on opiskelijan syvälinen ymmärrys aiheesta (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 203).

Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen (kuvio 1): yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismista käytetään myös käsitteitä radikaali konstruktivismi ja kognitiivinen konstruktivismi. Siinä tieto ja todellisuus eivät välttämättä vastaa toisiaan täydellisesti havaintojen subjektiivisen tulkinnan vuoksi ja oppiminen onkin skeemojen ja

tietorakenteiden kehittämistä. Tietoa pitää jatkuvasti testata kokemusmaailmassamme sillä tiedon toimivuus ja elinkelpoisuus määrittää sen onko tieto oikeaa. Keskiössä yksilökonstruktivismissa on oppija yksilönä ja hänen oma aktiivisuutensa tiedon haltuun ottamisessa. Huomio kohdistetaan oppijan tiedon muodostamiseen sekä siihen liittyviin kognitiivisiin ja muihin toimintoihin. Tähän liittyvät myös käsitteet assimilaatio ja akkomodaatio. Assimilaatiossa uusi tieto sulautuu vanhoihin tietoihin, kun taas akkomodaatiossa uusi tieto saattaa syrjäyttää aikaisemman tiedon tai sitten vanha ja uusi tieto jäävät voimaan rinnakkaisina. (Kauppila, 2000, s. 35, 40-43.)

Sosiokonstruktivismi perustuu ihmiskäsitykseen, joka perustuu edellä kuvattuun konstruktivistiseen ajatukseen tiedon muodostumisesta ja ihmisestä tiedon käsittelijänä. Tämän lisäksi se kuitenkin korostaa myös ihmistä sosiaalisena olentona ja yhteiskunnan vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen. Tieto rakentuu siis sekä kognitiivisesti, että sosiaalisesti- tieto on sosiaalisesti rakennettua ja yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen osallistuminen on keskeistä. (Kauppila, 2000) Oppilaat luovat merkityksiä, kun heidän aiemmat tietonsa ovat vuorovaikutuksessa luokkahuoneessa kohtaamiensa uusien tai erilaisten tietojen kanssa. (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 203). Sosiokonstruktivismissa korostuu yksilöllisen tiedon eri muodot ja niiden kehittyminen yhteisöllisten ehtojen kautta. Sosiaalinen vuorovaikutus on tiedon konstruoimiselle ja oppimiselle välttämätöntä sillä kognitiiviset prosessit aktivoituvat ja usein tiedollisten skeemojen rakentuminen tapahtuu jollakin sosiaalisella tasolla. Keskeistä sosiokonstruktivismissa on se, että ihmiset yhdessä hahmottavat ja rakentavat ymmärryksen maailmasta. Sosiokonstruktivismi pitää tietoa suhteellisena eli se kyseenalaistaa tieteen objektiivisuuden, sillä se näkee myös yhteisön tavoitteiden, arvojen ja ennakkokäsitysten vaikuttavan tieteeseen. (Kauppila, 2000.)

Sosiokonstruktivismi edistää sisäisen motivaation kehittymistä ja siinä oppiminen korostuu mielekkäänä toimintana. Oppiminen on laaja-alainen tapahtuma ja siihen kuuluu esimerkiksi identiteetin kehitys, yhteistyö ja itseohjautuvuus. Sosiokonstruktivismissa, kuten yleisestikin konstruktivismissa opettajan rooli ei ole enää olla tiedon siirtäjä, vaan tiedon hankkimisprosessia rakentava ohjaaja ja oppimistilanteiden organisoija. Opettajan asiantuntijan rooli kuitenkin säilyy. Samalla oppilaan oma aktiivisuus oppijana ja tiedon luoja korostuu. (Kauppila, 2000) Oppilaalla itsellään on vahva rooli tässä opetusmuodossa ja se että oppilas itse rakentaa aktiivisesti merkityksellistä tietoa, eikä ole vain tiedon vastaanottaja on konstruktivismin keskeisimpiä periaatteita (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 203-204; Lehto, 2005, s. 9). Ajattelun tutkimus on saanut huomion kiinnittymään niihin tietoihin, taitoihin ja kykyihin, joita opetettavan asian aito ymmärrys vaatii. Tämä on vastakohta opettamiselle pelkkänä tiedonsiirtona. (Loughran, 2019, s. 526-527.) Tärkeää on kuitenkin muistaa, että oppilaan reflektiivisyys ja aktiivisuus eivät ole vain

konstruktivismiin kuuluvia erityispiirteitä vaan kaiken kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteita (Lehto, 2005, s. 7).

Konstruktivismi antaa ohjeita opetustilanteiden järjestämiseen, mutta se ei ole kuitenkaan opetusmenetelmä (Lehto, 2005, s. 8). Konstruktivistinen opetus rakentuu tehtävien ympärille, jotka tuovat oppilaat kosketuksiin tietojen, ideoiden ja taitojen kanssa. Tehtävien tarkoituksena on antaa oppilaille mahdollisuus tuoda esiin aiempaa tietämystään tutkittavasta ilmiöstä, kyseenalaistaa tiettyjä oletuksiaan, mukauttaa uskomuksiaan sekä lisäävät ja kehittää uusia käsityksiä. Opettaja tarjoaa joitain elementtejä mahdollisuudesta oppia mm. materiaaleja, mutta oppilaiden itsensä on oltava halukkaita ja innokkaita jatkamaan toimintaa. Tärkeä osa opettajan roolia on ymmärtää, että yksittäiset oppilaat voivat lähestyä aihetta varsin ainutlaatuisilla tavoilla, oppia, miten yksittäiset oppilaat ymmärtävät aiheen, ja työskennellä oppilaiden kanssa heidän ymmärryksensä lisäämiseksi tai rekonstruoimiseksi. (Fenstermacher & Richardson, 2005, s. 203-204.) Sosiokonstruktivismi antaa opettajalle monipuoliset lähtökohdat opetuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun. Monet käyttäytymisen ja oppimisen ongelmat sekä oppijoiden mielenterveyshäiriöt ovat lisänneet kiinnostusta sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä kohtaan ja lisäksi sen tapa pohtia oppimista on valmis muutoksiin, jonka vuoksi se sopii hyvin tähän nopeasti muuttuvaan aikaan. (Kauppila 2000.) Konstruktivismia sovellettaessa on tärkeää huomioida opetukseen ja oppimiseen olennaisesti vaikuttavat tekijät, kuten oppilaiden persoonallisuuden piirteet, kognitiiviset kyvyt, motivaatio ja sosioekonomiset taustat (Lehto 2005, s. 7).

Konstruktivismi perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka juuret johtavat antiikin Kreikkaan asti. 1700-1800-luvulla romantiikan ja valistuksen aikaan sai alkunsa uushumanismiin perustuva humanistinen kokemuksellinen oppimiskäsitys. Yksi sen suurimpia edustajia oli Rousseau, jonka kasvatuksen käytänteissä vuorottelivat ajattelu, luonto, suvaitsevaisuus ja vapaus. Hänestä vapaus sekä luonto ja luonnollisuus olivat hyväksi ihmisille. Rousseau esitti näkemyksen, miten päämäärätietoisien, luonnollisten ja järkevien kasvatuksen avulla kehitys voidaan kääntää positiiviseksi. Humanistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen kokonaisvaltaisena, ainutkertaisena, luovan ja henkiseen kasvuun ja kehitykseen pyrkivänä yksilönä. Nämä luonteenomaiset mahdollisuuden voivat toteutua opetuksen ja kasvatuksen avulla, jossa tuetaan oman identiteetin kehitystä, sosiaalista ja persoonallista kasvua sekä itsenäistymistä. Humanismissa keskeistä on elämykset, luovuus ja kokemuksellisuus ja se korostaa omaehtoisuutta, reflektointia, itseohjautuvuutta ja itsensä toteuttamista. Oppilaan tulee voida tehdä itse johtopäätöksiä ja kokeilla eli hänen omaa toimintaansa oppimisprosessissa pidetään arvossa. Humanistisen kokemuksellisen oppimisen prosesseja on esimerkiksi käytännön toiminta muiden kanssa erilaisissa tilanteissa ja

ympäristöissä sekä aktiivinen kokeileminen, abstrakti käsitteellistäminen (ongelmanratkaisu ja systemaattinen ajattelu), tilanteiden ja kokemusten monipuoliseen läpikäymiseen keskittyvä refleктоiva havainnointi ja henkilökohtaiset /konkreettiset kokemukset sekä niihin liittyvät tunteet ja sosiaaliset suhteet. (Kauppila, 2000, s. 27-3.)

3.2 Toiminnallisuus alkuopetuksessa

Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen ensimmäistä ja toista luokkaa. Alkuopetuksessa oppilaita valmistetaan koululaisiksi ja oppijaksi ja oppilaat hankkivat valmiudet ja välineet koulussa tapahtuvaa oppimista ja työtä varten eli alkuopetuksella on valmistava tehtävä. Alkuopetus on yhteydessä lapsen oppimisen ja kasvun kokemukseen ennen perusopetusta sekä myöhempään, alkuopetuksen jälkeiseen kouluopetukseen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 1999, s. 154-157.) Alkuopetuksessa edistetään kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointia, kasvua ja kehitystä sekä luodaan pohja oppimisen alulle. Alkuopetuksessa keskeistä on, että lapsi ajatellaan aktiivisena toimijana, jonka oppimiseen yhteisö aina vaikuttaa. (Kyrönlampi, Mäkitalo & Uitto, 2020, s. 9.)

Toiminnallisuuden tutkimus on tärkeää, koska aikaisemmin on tutkittu lähinnä toiminnallisuuden vaikutuksia ja toiminnallisuus kuitenkin on erittäin näkyvässä osassa nykyistä opetussuunnitelmaa: Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilaat ovat aktiivisia toimijoita. Oppimiskäsityksessä myös aistien käyttö, kehollisuus ja fyysinen aktiivisuus nähdään tärkeinä oppimisen ja ajattelun kannalta. Työtapojen ja oppimisympäristöjen tulee olla monipuolisia ja tukea eri ikäkausille sopivaa toiminnallisuutta, liikkumista ja leikkimistä. (POPS, 2014, s. 17, 27.) Nämä monipuoliset ja toiminnalliset työtavat vahvistavat motivaatiota, luovat oppimisen iloa, lisää oppimisen kokemuksellisuutta ja tukevat eri ikäkausille tyypillistä luovaa toimintaa (POPS, 2014, s. 30). Käyn seuraavaksi oppiainekohtaisesti lävitse, miten niissä näkyy toiminnallisuus ja toiminnalliset menetelmät Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) ja muun oppiaineiden didaktiikkaan liittyvän kirjallisuuden pohjalta.

Äidinkielen kohdalla mainitaan, että draama vahvistaa elämyksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta. Äidinkielen opetuksessa tulee hyödyntää leikinomaisuutta juuri nimenomaan draaman keinoin. Opetuksessa tulee luoda mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen, joka lisää oppilaiden kiinnostusta. (POPS, 2014, s. 103-104.) Tainio, Ahlholm, Grünthal, Happonen, Juvonen, Karvonen ja Routarinne (2020) tuovat kirjassaan vahvasti esille yhteistoiminnallisuutta ja draamaa osana äidinkielen opetusta. Kieli on jo itsessään toimintaa eli kieleilyä, jossa vuorovaikutuksessa muiden kanssa rakennetaan merkityksiä (Ahlholm, 2020 s. 16). Kehollisuus, toiminnallisuus ja leikkisyys tekee äidinkielen opetuksesta monipuolista ja motivoivaa sekä tukee oppimista (Tainio,

2020, s. 111). On oppilaita, jotka innostuvat kirjallisuudesta vasta, kun sen pohjalta tehdään jotain toiminnallista. Esimerkiksi draamallisten sovellusten tekoon lasten- ja nuortenkirjat, sadut ja runot nimenomaan tarjoavat valtavasti erilaisia vaihtoehtoja. (Happonen, 2020 s. 232.)

Ympäristöopissa keskeistä toiminnallisuuden kannalta ovat leikkiin perustuvat ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävät. Työtavat valitaan huomioiden, elämyksellisyys, kokemuksellisuus, draaman ja tarinoiden käyttö sekä toiminnallisuus. Oppimisessa korostetaan aktiivista työskentelyä. (POPS, 2014, s. 131-133.) Oppilaiden aktiivisuus luo opetustapahtuman perustan ympäristöopin opetuksessa (Jeronen, 2000, s. 48). Aktivoivina työtapoina ympäristöopissa korostetaan tutkivaa oppimista, pelejä, leikkejä, tekemällä oppimista, yhteistoiminnallista oppimista ja elämyksellisyyttä. Myös drama tuo vaihtelua ja elävöittää ympäristöopin opettamista oppimista. (Juuti, 2016, s. 115-160; Palmberg, 2000, s. 97; Pulkkinen & Kärkkäinen, 2000, s. 135-151.)

Matematiikassa tärkeää on toiminnallinen harjoittelu konkreettisesti ja monipuolisesti välineiden avulla. Lisäksi oppilaille tulee tarjota monipuolisia kokemuksia. Keskeisiksi ja motivoiviksi työtavoiksi matematiikassa mainitaan leikit ja pelit, jotka ovat pedagogisesti ohjattuja. (POPS, 2014, s. 128-130.) Matematiikassa toiminnallisuuteen yhdistyy konkreettisuus (Pehkonen & Rossi, 2018, s. 27). Lisäksi Pehkonen ja Rossi (2018) tuovat hyvän matematiikan opetuksen yhteydessä esille pelit, kokemuksellisuuden, tutkivan oppimisen sekä yhteistoiminnallisuuden ja muut ryhmätyömuodot. Tutkivaan oppimisen liittyä ongelmanratkaisu kehittää matemaattista ajattelua ja luovuutta (Pehkonen & Rossi, 2018, s. 36).

Uskonnon kohdalla oppilasta aktiivisena, kokonaisvaltaisena ja kaikkia aisteja käyttävänä vuorovaikutustaitoisena oppijana tukee elämykselliset, luovat ja toiminnalliset menetelmät ja projektit. Monipuolista työskentelyä ja oppimisen iloa luodaan käyttämällä kertomuksia, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä ja draamaa. (POPS, 2014, s. 135.) Luodeslampi ja Nevalainen (2005, s. 196-205) tuovat tekstissään esille uskonnon opetuksen menetelminä yhteistoiminnallisuuden sekä kokemuksellisen oppimisen. Ilmiöiden kokeminen, näkeminen ja selitysten etsiminen edistää oppimista ja kokemusten tarjoaminen onkin yksi uskonnonopetuksen tehtävä.

Uskonnonopetuksessa toiminnallisuus on etenkin pienten oppilaiden kanssa tärkeä työskentelytapa. Draama sopii mainiosti uskontoon liittyvän toisen ihmiseen asemaan asettumiseen ja toisten auttamisen käsittelyyn. (Kortekangas-Malkavaara, 2001, s. 166-167, 172-174.)

Vieraan kielen opetuksessa keskeistä on leikkisyys ja vaihtelevat sekä toiminnalliset työtavat. Vierasta kieltä opitaan leikkien, pelaamisen ja liikkumisen kautta. (POPS, 2014, s. 127-128.) Näin vieraan kielen opetuksesta saadaan kokemuksellista. Leikit motivoivat lasta kielen opetuksessa,

jolloin oppiminen tehostuu. Myös roolileikit ovat hyvä keino vieraan kielen opettamisessa, sillä mielikuvitus edistää oppilaiden kielenoppimista. Yleisesti vieraan kielen opetuksen työtapojen pitäisi olla vuorovaikutteisia. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 82.) Tutkimuksessa opettajat ovat myös tuoneet esille toiminnallisuuden keskeisimmäksi tekijäksi hyvien vieraan kielen opetuksen toimintatavoista. He kuvasivat toiminnallisuuteen kuuluvan erilaiset leikit ja pelit. Opettajat olivat kokeneet toiminnallisuuden auttavan oppilaita keskittymään ja osallistumaan aktiivisesti toimintaan sekä motivoitumaan toiminnasta. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 93-94.)

Taito- ja taideaineet (musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta) ovat luonnostaan oppilaan aktiivisuutta ja toiminnallisuutta korostavia oppiaineita ja niiden kohdalla Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) 1-2 vuosiluokkien kohdalla aktiivisuutta korostetaan vielä erityisesti seuraavilla tavoilla:

Musiikissa oppimisen perustana on nimenomaan kokemukset, joita oppilas saa soittamisen, säveltämisen, laulamisen, kuuntelun ja musiikkiliikunnan yhteydessä. Musiikissa käytetään myös leikkejä ja liikuntaa ja siinä luodaan tilaisuuksia luovaan toimintaan. Musiikinopetus on yleisesti toiminnallista opetusta, joka edistää oppimista, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. (POPS, 2014, s. 141-142.) Keskiössä musiikkikasvatuksessa on musiikillinen toiminta ja ilmaisu sekä aktiivinen kuuntelu. Opetustapahtumassa oppilaalla on aktiivinen rooli toimijana tai kokijana. Parhaiten lasten oppimista edistää toiminnat, joissa korostuu leikki ja musiikillisen aistimisen merkitys. Ruokonen korostaa tekstissään vahvasti myös kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä sekä tutkivaa ja yhteistoiminnallista otetta musiikin opettamisessa. (Ruokonen, 2016.)

Kuvataiteelle ominainen työskentely liittyy kokemuksellisuuteen, moniaistisuuteen ja toiminnallisuuteen. Taitojen kehittymistä tuetaan koko kehon yhteistyöllä. Kuvataiteen opetuksessa käytetään leikinomaisuutta ja toiminnallisuutta. Ilmapiiri luodaan rohkaisemaan aktiiviseen kokeilemiseen. (POPS, 2014, s. 143-145.) Myös Räsänen (2008) nostaa kirjassaan vahvasti kuvataiteen opetuksen näkökulmasta keskiöön tekemisen kautta saavutettavan kokemuksellisuuden merkityksen, jossa myös vuorovaikutus on vahvasti läsnä. Kuvataiteen tunnin aikana yksi ilmiö on elämysten kokeminen (Räsänen, 2008, s.70). Lapsilähtöisessä taideopetuksessa korostetaan taidetta tutkimisen tapana ja kuvien tulkitsemisessa ja tuottamisessa sovelletaan taiteentutkimuksen menetelmiä (Räsänen, 2008, s. 104). Hän puhuu teoksessaan myös leikin ja draaman käytöstä kuvatulkinnan yhteydessä (Räsänen, 2008, s. 198-201).

Käsityön kohdalla todetaan, että oppimisympäristön tulee tukea käsityön toiminnallisuutta. Lisäksi työtapojen tulee olla sellaisia, että ne kannustavat aktiivisuuteen ja osallisuuteen. Oppimisen tukena käsityössä pitäisi hyödyntää draamaa, leikkiä ja pelejä. (POPS, 2014, s. 146-147).

Kokemuksellisuuden tulee olla osa käsityön opetusta edistäen oppilaiden elämönhallintaa ja hyvinvointia sekä vahvistaen oppilaiden itsetuntoa. Käsityössä korostuu ja yhdistyy yhteisöllinen toiminta ja tutkiva oppiminen. Siinä on tarkoituksena kokonaisen käsityöprosessin hallinta tutkivan ja kokeilevan toiminnan kautta. (Huovila, Hintsa, Säilä & Rautio, 2018, s. 14-15, 23.)

Liikuntaan sisältyy runsaasti fyysisesti aktiivista toimintaa, joka korostuu oppitunneilla kuten myös kehollisuus ja yhdessä tekeminen. Liikunnan opetuksessa korostetaan nimenomaan yhteistoiminnallisuuteen ja fyysiseen aktiivisuuteen liittyviä työtapoja. Leikin myötä liikkuminen korostuu sääntöleikkien ja pelien myötä. (POPS, 2014, s. 148-149.) Toiminnallista oppimista ja kehoa hyödynnetään liikunnan opetuksessa ja oppilaille on tarkoitus tarjota liikunnallisia kokemuksia ja elämyksiä (Jaakkola & Sääkslahti, 2017, s. 305). Pelien ja leikkien soveltaminen painottuu liikunnanopetuksen sisällöissä (Sääkslahti & Lauritsalo, 2017, s. 505).

Kuten edellä huomataan Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 103-149) ja muun kirjallisuuden perusteella, toiminnallisuus on vahvasti läsnä alkuopetuksessa. Näiden perustella nähdään myös, että toiminnallisina menetelminä ja elementteinä opetuksessa mainitaan lähes jokaisen oppiaineen kohdalla draama, leikki, aktiivinen toimijuus, tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallisuus sekä elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Näitä lähdän seuraavaksi tarkastelemaan tarkemmin

3.3 Toiminnallisia opetusmenetelmiä

Käsittelen tässä kappaleessa tarkemmin keskeisimpiä toiminnallisia opetusmenetelmiä eli tapoja toteuttaa toiminnallisuutta, joita teoriasta ja opetussuunnitelmasta edellisessä luvussa nousi esille. Näitä ovat draama, leikki, kokemuksellinen oppiminen sekä aktiivisuuteen perustuva oppiminen.

Leikki on yksi opetuksen muoto ja koulun alkuvaiheessa se on keskeisintä oppimista edistävää toimintaa. Leikki on toiminnallista ja luovaa oppimista. Leikki on itseilmaisun väline, jonka kautta lapsi rakentaa leikkiessään sisäistä maailmaansa: lapsen kokemukset ja havainnot heijastuvat leikkeihin ja lapsi omaksuu tietoa leikin kautta. Leikki vaikuttaa siihen, miten lapsi suhtautuu ympärillä olevaan maailmaan. Leikki on alkuopetuksessa keskeinen osa opetusta siitä huolimatta, että koulussa siirrytään tavoitteelliseen ja tietoiseen opiskeluun. Leikkiessä lapsi oppii huomaamatta ja leikkiin perustuvat harjoitukset tuottavat oppilaille mielihyvää, auttavat keskittymään. Lisäksi

niillä on helppo saada oppilaiden huomio ja niiden avulla voi kerrata jo opittua asiaa. Erilaisia leikin muotoja on mm. sääntöleikit, rakenteluleikit, roolileikit. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 14, 215; Paalasmaa, 2014, s. 81-82.)

Leikkiin perustuvissa oppimisympäristöissä (eng. play -based learning) oppiminen on kokonaisvaltiasta kattaen kognitiivisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysisen kehittymisen. Leikki on tärkeä osa oppimista ja kehittymistä ja se on lapsille luonnollinen tapa oppia ja kehittyä. Leikin määritelmä on moniulotteinen ja se koostuu aina vapaasta leikistä ohjattuun leikkiin. Siihen kuuluu myös erilaiset pelit. Leikkiin perustuvat oppimisympäristön keskeinen tarkoitus on saada oppilaat mukaan aktiiviin ja käytännönläheisiin oppimiskokemuksiin. Se perustuu siis oppilaskeskeisyyteen opettajakaskeisyyden sijasta. Leikkiin perustuvat oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia rakenteille, joissa opettajat voivat tarjota oppilaille räätälöityä tukea heidän tutkiessaan uusia käsitteitä ja taitoja. Leikkiin perustuva toiminta myös johtaa syvempään oppimiseen ja ymmärtämiseen mahdollistamalla tutkimisen, kokeilemisen ja päätösten tekemisen. Siinä keskitytään tulosten sijasta koko oppimisprosessiin. Tämä vaatii opettajilta ymmärrystä leikin merkityksestä oppimiseen. Leikkiin perustuvien oppimisympäristöjen on yhdistetty parempaan kielelliseen, kognitiiviseen ja motoriseen kehitykseen. Leikin uskotaan edistävän lasten sosiaalisemotionaalista kehittymistä ja identiteetin rakentumista ja lisäävän oppilaiden ongelmanratkaisukykyä, luovuutta ja yhteistyötaitoja sekä sitoutumista, motivaatiota ja kiinnostusta oppimiseen. (Ermiyati, Rohmadheny, Rosada, Purnama, Hastuti, 2024, s. 291-292; Khalil ym., 2022, s. 2-3; Niyibizi ym., 2024, s. 375-376.)

Draama on taidekasvatuksen muoto, osallistavan teatterin laji ja opetuksessa toteutettava prosessi, jossa käytetään teatterin menetelmiä, ilman että on välttämättä tarkoitus tehdä esitystä ulkopuoliselle yleisölle. Draama yhdistää tarinalliseen muotoon eri oppiaineiden tietoa ja lasten kokemukset, mikä motivoi toimimaan ja oppimaan. Tätä voidaan pitää draaman opetuksellisenä vahvuutena. Draama harjoittaa parhaimmillaan lapsen kaikkia oppimisen alueita: fyysistä, sosiaalista, eettistä, affektiivista, esteettistä ja kognitiivista. Draamassa keskeistä on vuorovaikutteisuus, sillä se on osallistujien sosiaalista toimintaa, jossa sitoudutaan yhteistoimintaan ja keskinäiseen kommunikaatioon. Draama tuo opetukseen eloisuutta ja leikkimieltyä sisältäen mahdollisesti leikkiä ja yhdistäen kasvatukseen ja opetukseen leikillisyyttä. Draama on lapsilähtöinen opetusmenetelmä, jolla luodaan kokemuksellisia ja toiminnallisia oppimisympäristöjä. Draamakasvatus pohjautuukin kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen, jonka mukaan tiedon syntyminen edellyttää toiminnasta syntyviä kokemuksia. Toimiessaan draaman keinoin lapsi hankkii tietoa kokonaisvaltaisesti tunteidensa, ajattelunsa,

aistiensa ja kehonsa avulla. Silloin lapsi käsittelee ja tarkastelee ympäröivää todellisuutta ja suhdettaan toisiin lapsiin luoden uusia merkityksiä, jotka ovat hänen oman elämänsä kannalta tarkoituksenmukaisia. Tällä tavoin opituilla asioilla ja tiedoilla rakentuva merkitys on henkilökohtaisempi. (Heikkinen, 2017, s.15; Toivanen, 2010 s. 8-9, 23.)

Draama synnyttää tunteisiin ja aistimuksiin perustuvaa tiedostamatonta ja käsitteisiin pohjautuvaa tiedostettua oppimista. Draamakasvatuksen tavoitteena on uusien asioiden ja mielipiteiden sisäistäminen ja omaksuminen, erilaisten toimintatapojen aktiivinen kokeilu sekä itsetuntemuksen kehittäminen. Draama antaa mahdollisuuden tutustua elämyksen kautta itseensä ja toisiin samalla oppien uutta omasta itsestään ja toisista, jolloin kehittyy myös oppilaiden käsitykset omasta ajattelusta. Lisäksi draama kehittää oppilaan kielellisiä valmiuksia, sosiaalisia taitoja, toimintaan sitoutumista, kokonaisilmauksellisia valmiuksia, kuuntelemisen taitoa, empatiakykyä, toisten kunnioittamista, yhteistyö – ja vuorovaikutustaitoja. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 128-129; Toivanen, 2010, s. 8-13.)

Kokemuksellinen oppiminen (eng. experiential learning) on toimintaan perustuva oppilaskeskeinen oppimismenetelmä, jossa oppiminen tapahtuu käytännön kokemusten kautta. Eli siinä oppiminen perustuu käytännönläheiseen tekemiseen, kokeiluun ja aktiviteetteihin. Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan sekä henkilökohtaista, että käytännön kokemusta tietojen ja taitojen hankkimisessa ja tulosten sijasta keskitytään koko oppimisprosessiin. Opittavat asiat opitaan aitojen kokemusten kautta, joiden tarkoituksena on ruokkia oppilaiden halua oppia. Etusijalla tässä on oppilaiden sitoutuminen ja aktiivinen osallistuminen. Kokemuksellisessa oppimisessa oppilaat ovat aktiivisia oppijoita eivätkö passiivisia tiedon vastaanottajia ja he pääsevät pohtimaan omia kokemuksiaan ja integroimaan opittavaa tosielämän tilantiisiin. Oppiminen on tehokasta silloin, kun teoreettinen puoli yhdistetään käytännön kanssa. Oppilaan tulee olla tietoinen myös opittavan asian teoreettisesta taustasta. Lisäksi kokemuksellinen oppiminen kehittää itseluottamusta, positiivista asennetta, päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä kaikkia oppimisen alueita: kognitiivista, affektiivista ja psykomotorista. Kokemuksellinen oppiminen myös edistää pitkäkestoista oppimista ja se rikastaa oppimiskokemuksia. (Celik 2018, s. 1965; Singh & Rao 2024, s. 1403-1404.)

Aktiivisuuteen perustuva oppiminen (eng. activity-based learning) on kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimiseen oppilaiden kehon ja mielen aktivoimiseksi. Se tarkoittaa oppimista, jossa oppilaat perehtyvät aiheeseen fyysisesti ja henkisesti. Se perustuu kokeiluihin ja aktiviteetteihin ja siihen kuuluu esimerkiksi erilaiset autenttisen ympäristön simulaattorit, todellisten työtehtävien suorittamista, autenttisten työvälineiden ja materiaalien käyttäminen.

Aktiiviseen oppimiseen kuulu se, että siinä opettajan tehtävänä on tukea ryhmän ajattelua ja edistää yhdessä tekemistä oppilaiden ollessa oppimisprosessin keskiössä aktiivisina toimijoina mukana käytännön toiminnassa ja keskusteluissa. Aktiivinen oppiminen perustuu ajatukseen siitä, että merkittävää oppimista tapahtuu tekemällä ja silloin kun oppilas kokee aiheen relevanttina omaan tarkoitukseensa. Oppimista helpottaa vastuullinen osallistuminen oppimisprosessiin. Aktiivinen oppiminen auttaa tiedon rakentamisessa ja ohjaa opittavien asioiden kriittiseen ajatteluun sekä todelliseen ymmärtämiseen pelkän ulkoa opetteluun sijaan. Tämän myötä oppimisesta tulee pitkäkestoista. Aktiivinen oppiminen tarjoaa oivan mahdollisuuden myös oman itsensä tutkimiseen. Aktiivinen oppiminen on interaktiivista ja sen on todettu antavan tilaa yhteistoiminnalle, joka laukaisee luovuutta. (Nwoke, 2021, s. 71-72; Ravi & Xaviera, 2007, s. 7-9; Shah & Rahat, 2014, s. 39-41.)

Yksi paljon käytetty tapa aktivoida oppilaita on *tutkiva oppiminen*, jossa oppilaat ratkovat ryhmissä tai yksi määriteltyä ongelmaa (Lehto, 2005, s. 12-13). Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jossa korostuu oppilaan aktiivisuus ja yhteistyön vaikutus (Hakkarainen, Bollström- Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005, s. 29). Ymmärrykseen ja tietoon liittyvien käsitteellisten ongelmien ratkaiseminen on tutkivassa oppimisessa työskentelyn kohde. Keskiössä on oppilaiden tulkintojen, ajatusten ja ideoiden kehittäminen, esittelemine ja tuottaminen tutkimusprosessissa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2001, s. 206; Hakkarainen, Bollström- Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005, s. 30.) Oppilaita ohjataan vertailemaan, ymmärtämään, kuvailemaan, tulkitsemaan ja selittämään tutkimiaan ilmiöitä (Palmberg, 2005 s.99, 101). Tutkivan oppimisen lähtökohtana on jokin moniulotteinen ja merkityksellinen aihepiiri (Hakkarainen, Bollström- Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005, s. 30). Tutkivan oppimisen on, joissain tilanteissa havaittu tuottavan parempia oppimistuloksia muihin opetusmenetelmiin verrattuna (Lehto, 2005, s. 13) Se myös harjaannuttaa oppilaita mahdollisimman monipuoliseen ajatteluun, tiedon soveltamiseen sekä tiedonhankintaan (Eloranta ym., 2005 s. 25; Palmberg, 2005 s. 99, 101).

Yhteistoiminnallisuus on sekä pedagoginen periaate, että opetus- ja oppimismenetelmä, jonka lähtökohtana on pienryhmissä työskentely, joka voi olla teoreettista tai käytännöllistä. Yhteistoiminnallisuudessa jokaisella oppilaalla on aktiivinen rooli ja se edellyttää jokaisen auttamista aktiivisella osallistumisella. (Hellström ym., 2015, s. 16, 19; Kauppila, 2000 s. 155-157; Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 67-68.) Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä voi toteuttaa yhteistoiminnallisuudella (Kauppila, 2000 s. 155-157). Opettaja on yhteistoiminnallisuudessa ohjaajan roolissa (Hellström, ym. 2015, s. 17). Oppimista kehitetään ja rakennetaan yhteistoiminnallisuudessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se tukee kognitiivisen oppimisen

lisäksi oppilaiden sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ja oppimisstrategioiden sekä itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittymistä. Yhteistoiminnallisuus rikastuttaa oppimista ja motivoi oppilaita.

(Hellström ym., 2015, s. 16, 19, Kauppila, 2000 s. 155-157; Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 68.)

Yhtenä pyrkimyksenä yhteistoiminnallisuudessa on saattaa oppilaat ymmärtämään se, että ryhmän menestyminen on jokaisen etu ja siihen tarvitaan kaikkien panosta. Sen myötä yhteistoiminnallisuus kasvattaa huolehtimaan oman oppimisen edistymisestä sekä ottamaan vastuuta muista. (Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 67.)

Edellä olevista kuvauksista huomaa, että yhteistä näille kaikille esitellyille toiminnallisille opetusmenetelmille on se, että ne ovat kaikki lapsilähtöisiä ja niissä oppilaat ovat aktiivisessa toimijan roolissa ja opettaja puolestaan ohjaajan ja tukijan roolissa. Kaikissa korostuu myös oppimisen kokonaisvaltaisuus, kun samaan aikaan opitaan asioita monista oppimisen alueista. Toiminnallisiin opetusmenetelmiin kuuluu keskeisesti myös luovuus ja opetettavien asioiden yhteys oikeaan elämään eli käytännönläheisyys. Nämä opetusmenetelmät tukevat pitkäkestoista oppimista.

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä opettajat ajattelevat toiminnallisuudesta alkuopetuksessa: miten he ylipäättään kuvailevat toiminnallisuutta ja miten käytännössä, toteuttavat toiminnallisuutta alkuopetuksessa ja miten he perustelevat toiminnallisuuden käyttöä tai käyttämättä jättämistä. Tarkoitukseni on, tutkimukseni tarjoaa arvokasta ja tärkeää tietoa, siitä mitä opettajat ajattelevat toiminnallisuudesta ja miten he sitä toteuttavat käytännössä. Tutkimus tarjoaa opettajille myös arvokasta tietoa eri tavoista toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa. Aina ei välttämättä tule itse huomattua joitakin hyviä keinoja toiminnallisuuden toteuttamiseen, joten tästä tutkimuksesta he voivat saada uusia ajatuksia ja ideoita siihen. Tutkimukseni voisi myös rohkaista ja motivoida opettajia kokeilemaan toiminnallisuutta opetuksessaan, mikäli se on vierasta. Kohdistan tutkimukseni alkuopetukseen, koska se on mielenkiintoinen ja omanlaisensa vaihe esiopetuksen jälkeen, jolloin vasta harjoitellaan koululaistaitoja ja alkuopetuksessa toimiminen eroaa sen verran paljon isompien oppilaiden kanssa toimimisesta, että en kokenut mielekkääksi ottaa tarkasteluun koko ala-astetta 1-6 luokkaa.

Tutkimuskysymykseni siis ovat:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisuuden?
2. Miten luokanopettajat käytännössä toteuttavat toiminnallisuutta alkuopetuksessa?
3. Miten luokanopettajat perustelevat toiminnallisuuden käyttöä tai käyttämättä jättämistä?

Krippendorffin (2022, s. 30) mukaan sisällönanalyysin tutkimuskysymysten pitäisi täyttää seuraavat vaatimukset: tutkimuskysymysten on liityttävä tällä hetkellä tuntemattomiin ilmiöihin analysoitujen tekstien kontekstissa, tutkimuskysymysten on sallittava useita mahdollisia vastauksia, joista analyysi tekee valinnan ja tutkimuskysymysten on tarjottava mahdollisuus vaihtoehtoisiin tapoihin vastata valittuun kysymykseen. Näiden vaatimusten tehtävänä on estää tutkijoita yleistämästä tai vahvistamasta sitä, mitä he jo tietävät ja varmistaa, että tutkimuskysymysten vastaukset voidaan tarkistaa ja tarkistaa oikeiksi muilla keinoilla kuin sisällönanalyysillä, myöhemmillä havainnoilla, korrelaatioilla tai tuloksiin perustuvilla onnistuneilla toimilla. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset täyttävät nämä ehdot.

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen toteutuksessa käyn lävitse valitsemani tutkimusasetelman eli laadullisen tutkimuksen, käyttämäni aineistonkeruu menetelmän eli kyselyn sekä analysointimenetelmän eli diskurssianalyysin ja sisällönanalyysin

5.1 Tutkimusote

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on tarkoitus ymmärtää tutkimuksen kohteen olevaa ilmiötä, selittämään sen tekijöitä ja koostumusta sekä niiden välisiä suhteita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tutkittavien ajatukset, tunteet, kokemukset sekä tutkittavien antamat merkitykset tutkittavalle asialle. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 15; Juuti & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat luokanopettajien kokemukset ja ajatukset toiminnallisuudesta, joista ei ennestään juurikaan ole kohdentuneesti käytännöllisen tiedon näkökulmasta tehtyä tutkimusta. Tutkimuksen kohteen tarkastelu uudelta näkökulmasta kuvastaa laadullista tutkimusta (Juuti & Puusa, 2020, s. 78).

Laadullinen aineisto on usein tekstimuodossa (Eskola & Suoranta, 2001, s. 15) Tämän tutkimuksen tapauksessa laadullinen aineisto on luokanopettajien avointen kysymysten vastauksiksi kirjoitetut tekstit. Tekstin tulkinta on päättelyä ja sillä pitää olla semanttinen pätevyys eli sen on oltava uskollinen alkuperäiselle tekstille. Tämän osoittamiseksi päätelmiä tuetaan lainaamalla analysoitua tekstiä (Krippendorff, 2022, s. 27). Tämänkin tutkimuksen semanttista pätevyyttä tukee analysoidun tekstin lainausten vahva rooli tuloksia esittäessä.

Laadullisen tutkimuksen vaiheita ovat aiheen valinta, tavoitteiden asettaminen, tutkimuskysymisten laatiminen, rajoitusten esittely, kirjallisuuden pohjalta teoreettisen viitekehyksen laatiminen, tutkimusasetelman valinta, tutkimusmenetelmien valitseminen, aineiston hankinta, aineiston analysointi sekä tulosten esittäminen ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Vaiheiden eteneminen on joustavaa ja niiden välillä on rinnakkaisuutta. Kun tieto lisääntyy tutkimuksen edetessä, voidaan palata aikaisempiin päätöksiin ja muuttaa niitä. (Juuti & Puusa, 2020, s. 12.)

Näitä vaiheita sovelsin omassa tutkimuksessanikin. Tutkimuksen tekemisen aloitin tutkimussuunnitelmalla, jonka tekemisen aikana valitsin aiheen, asetin tutkimuksen tavoitteet ja tein rajoitukset. Siinä vaiheessa valitsin myös tutkimusasetelman ja tutkimusmenetelmät. Tässä vaiheessa myös perehdyin alustavasti tutkimuksen aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Tutkimussuunnitelman jälkeen laadin kyselyn ja keräsin aineiston, minkä kanssa samaan aikaan kirjoitin myös teoreettista

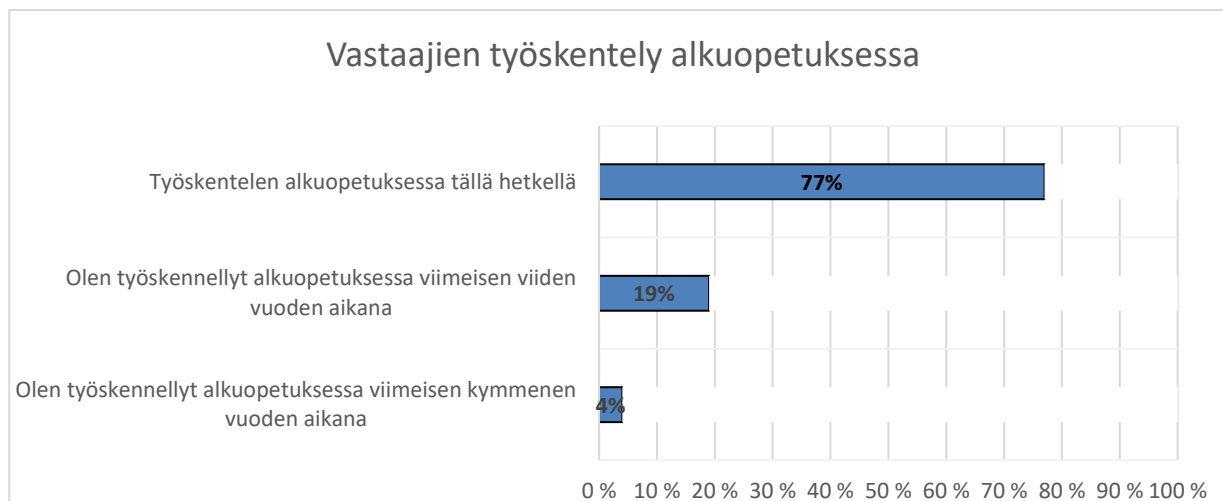
viitekehystä. Aineiston keruun jälkeen lähdin analysoimaan saamani aineiston, jonka ainaka myös tutkimuskysymykseni tarkentuivat ja teoreettinen viitekehys laajeni. Tutkimuksessani teoreettisen viitekehysten laatiminen, aineiston analysointi, tutkimuskysymysten laatiminen ja tulosten esittäminen ovat siis olleet päällekkäisiä.

Tutkimuksessani on fenomenografisia piirteitä. Fenomenografialla tarkoitetaan ilmiöstä kirjoittamista tai ilmiön kuvaamista. Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista ja ilmiöitä, sitä miten maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. (Metsämuuronen, 2008, s. 34). Tutkimuksessani ilmiö on toiminnallisuus alkuopetuksessa sekä opettajien kokemukset ja ajatukset siitä. Fenomenografinen tutkimus etenee niin, että perehdytään teoreettisesti asiaan tai käsitteeseen, josta esimerkiksi esiintyy erilaisia käsityksiä ja jäsennetään alustavasti siihen liittyvät lähtökohdat. Tämän jälkeen kerätään aineisto, joka luokitellaan käsitysten merkitysten pohjalta. Nämä merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Fenomenografiassa tavoitteena on luoda teoria ilmiöstä. (Metsämuuronen, 2008, s. 35-36.)

5.2 Osallistujat ja aineiston hankinta

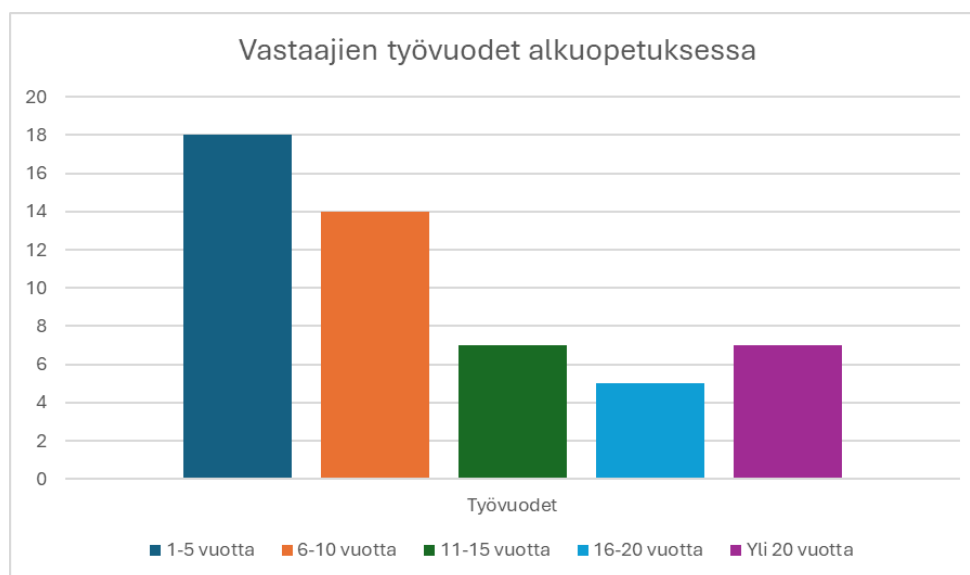
Kyselyyn pyysin vastauksia eri luokanopettajille tarkoitetuista Facebook ryhmistä heidän jäseniltään. Osallistumispyynnön laitoin seuraaviin Facebook ryhmiin: Alakoulun aarreaitta, Luokanopettajien keskustelupalsta, OpenOptions, Toiminnallinen kielenoppiminen, Toiminnallista ja mielekästä matematiikkaa, Alkuopettajat sekä Näppituntuma- alkuopetuksen matikkaa toiminnallisesti. Erityisesti Alakoulun aarreaitta on todella suosittu: 20.3 siellä on 44,1 tuhatta jäsentä. Alakoulun aarreaitta on opettajille tarkoitettu yhteisö Facebookissa, jossa jaetaan ideoita, ajatuksia, kysytään neuvoja, keskustellaan. Samalla periaatteella toimivat nämä muutkin ryhmät. Näiden ryhmien kautta kynnys kyselyyn vastaamiseen on pieni ja uskon luokanopettajien uskaltavan tätä kautta vastata rehellisesti, koska vastaaminen on täysin anonyymia eikä kynnys kyselyyn vastaamiseen ole suuri.

Tutkimukseen vastasi yhteensä 51 henkilöä, joista 39 (77%) työskentelee tällä hetkellä luokanopettajana alkuopetuksessa. Kymmenen (19%) vastaajista oli työskennellyt alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana ja vain kaksi (4%) vastaajista oli sellaisia, jotka olivat opettaneet alkuopetuksessa viimeisen 10 vuoden aikana. (ks. kuvio 1)



Kuvio 1: Vastaajien työskentely alkuopetuksessa

Se, että kaikki vastaaja työskentelevät tällä hetkellä tai ovat työskennelleet viimeisen viiden vuoden aikana alkuopetuksessa lisää tutkimuksen luotettavuutta sillä heidän vastauksensa ovat ajantasaisia ja tuoreita.



Kuvio 2: Vastaajien työvuodet alkuopetuksessa

Aika, jonka vastaajat olivat työskennelleet alkuopetuksessa, vaihteli yhdestä vuodesta 34 vuoteen. Keskiarvolta vastaajat olivat työskennelleet alkuopetuksessa 10 vuotta ja suurimman osan työvuosien määrä alkuopetuksesta sijoittui 1-10 vuoden välille. (ks kuvio 2).

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätään harkinnanvaraisesti pieneltä määrältä henkilöiltä, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020, s. 84). Saamani tutkimusaineiston perusteella uskon, että tutkimukseeni vastaajat olivat henkilöitä, joilla on

kokemusta, tietoa ja kiinnostusta alkuopetuksen toiminnallisuutta kohtaan. Tämä vahvistaa sitä, että aineistosta on mahdollista saada vastaus tutkimuskysymyksiini ja vastaukset ovat luotettavia.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin laadullisen tutkimuksen kyselylomaketta, jonka tein Webropol-alustalla, joka on sähköinen kyselytyökalu. Kyselyn kysymiset olivat avoimia kysymyksiä. Ainoa tie opettajan mieleen on kysyä heiltä näistä asioista, jonka takia monenlaiset kysymystekniikat ovat tulleet suosituiksi (Kansanen, ym. 2000, s. 17). Perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa on kysely, jossa on tänä päivänä yleistynyt nimenomaan sähköiset kyselyt, jotka julkaistaan juuri esim. jollain sosiaalisen media alustalla. Verkkokyselyjen vastaajamäärät ovat kasvaneet viime vuosikymmenen aikana. (Valli, 2018, s. 92; Valli & Perkkilä, 2018, s. 117.) Vaikka kyselylomakkeen käyttö ihmistieteissä on ollut vähäisempää, on sen käyttö kuitenkin perusteltua ja sille on oma käyttötarkoituksensa ja paikkansa (Valli, 2018, s. 92). Itse haluan käyttää tutkimuksessani kyselylomaketta, koska sillä uskon saavani kattavan aineiston aiheesta, jota ei ole aikaisemmin paljoa tutkittu ja näin ollen jonkinlaisen kokonaiskäsityksen alkuopetuksen toiminnallisuudesta käytännössä. Saman tyyppistä aineistonkeruuta avoimella kyselylomakkeella sähköisesti ovat käyttäneet esimerkiksi Kati Huldén, Juli-Anna Aerila, Marko Lähteenmäki ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (2024) tutkiessaan lasten lukukulttuureita lasten vanhempien kuvaamina.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta kyselylomakkeen käytössä on oltava tarkkana kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa. Kysymysten on oltava yksiselitteisiä ja sanamuodoltaan tarkkoja, jotta tutkittavat eivät tulkitisi niitä eri tavalla kuin tutkija itse. Kysymykset rakentuvat tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien mukaisesti. Kyselyn alussa kysytään usein taustakysymyksiä, joilla selvitetään vastaajien koulutusta, ikää, sukupuolta. Kysymykset on hyvä esittää henkilökohtaisessa muodossa. Aikuisille tarkoitettuna kyselylomakkeen sopivaksi pituudeksi ajatellaan viittä sivua. Kun kyselyssä käytetään avoimia kysymyksiä, voidaan niitä tarkastella laadullisesti. Avoimet kysymykset mahdollistavat aineiston luokittelulle monella tapaa. (Valli, 2018, s. 93-95, 114.) Tämän tutkimuksen kyselyn taustakysymyksissä kysyttiin ainoastaan, kuinka kauna vastaaja on työskennellyt alkuopetuksessa ja milloin viimeksi vastaaja on työskennellyt alkuopetuksessa. Vastaaminen oli siis täysin anonymia eikä vastaajien henkilötietoja käsitelty lainkaan. Muotoilin kysymykset henkilökohtaiseen muotoon ja mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti tutkimuskysymysten ja tavoitteiden mukaisesti. Kyselyni muodostui taustatietojen lisäksi seitsemästä kysymyksestä ja koko kysely oli ryhmitelty kolmelle sivulle. Kun kysely ei ole liian pitkä vastaajan keskittyminen ja motivaatio säilyy loppuun asti eikä tutkimuksen luotettavuus ei kärsi (Valli, 2018, s. 93-95).

Tein ensin testikyselyn. Pyysin graduryhmäni jäseniä ja oman opintoryhmäni jäseniä vastaamaan kyselyyn sen hetkisten kokemustensa ja ajatustensa pohjalta siltä osin, kun he pysyivät.

Testikyselyssä pyysin myös palautetta kyselystä ja kehitysehdotuksia. Testikyselyssä saamista vastauksista huomasin, että kysely on analysointia ajatellen toimiva ja testikyselyn jälkeen vielä yksinkertaistin kysymyksiä ja jaoin niitä useampaan omaan kysymykseen. Kyselyn testaaminen myös lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Facebook ryhmiin laitetuissa osallistumispyynnöissä sekä tutkimuksen alussa osallistujille tiedotettiin tutkimuksen tarkoitus ja se, että osallistuminen on täysin anonyymia ja vapaaehtoista. Kyselylomakkeen alussa tutkimukseen osallistujat antoivat luvan vastaustensa käyttämiseen tutkimuksessani. Nämä asiat kuuluvat tutkimusten eettisiin periaatteisiin (Eskola & Suoranta, 2001). Olen myös tutustunut Turun yliopiston ja TENK:in verkkosivuilla esitettyihin tutkimuksen eettisiin periaatteisiin.

5.3 Aineiston analysointi

Käytin tutkimuksessani analyysimenetelmänä ensin pääluokkien muodostamisessa diskurssianalyysia, joka sopii käytännön tiedon analysointiin. Menetelmä tarjoaa käsitystä siitä, miten tietoa tuotetaan tutkimalla ammatillisissa keskusteluissa osallistujien tuottamaa tekstiä. Tämä metodologia mahdollistaa merkityksellisten tiedon osien tunnistamisen ja järjestämisen käytännönläheiseen muotoon, jotka mahdollistavat tiedon käyttökelpoisuuden eri konteksteissa. Diskurssianalyysissa käytetään usein teemoja, jotka liittyvät tutkimuskysymyksen kannalta tärkeään tietoon ja siinä alkuperäinen aineisto jaetaan eri analyysiyksiköihin luokkien perusteella. (Mena & Clarke, 2015, s. 48, 57-62; Mena, García, Clarke & Barkatsas, 2016, s. 59.)

Tutkimukseni siis tutkii diskursseja, joita opettajat esittivät toiminnallisuudesta ja sen käyttämisestä. Käytän tutkimukseni diskurssianalyysissa teoriapohjana jo aikaisemmin esittelemääni opetuksellisen toimintatiedon viitekehystä. Luokittelen analysoidessani aineiston heidän teoriansa mukaisiin pääluokkiin: kuvailevaan tietoon, päätelmälliseen tietoon ja perusteltuun tietoon. Kuvailevasta tiedosta käytän tässä tutkimuksessa termiä toiminnallisen opetuksen määrittelyt. Päätelmällistä tietoa kuvaan tutkimuksessa käsitteellä toiminnallisen opetuksen käytännöt. Perusteltua tietoa kuvan pääluokalla toiminnallisen opetuksen perustelut. Kaikki aineiston analyysiyksiköt sain luokiteltua näihin pääluokkiin, eikä mitään aineistosta jätetty tutkimuksesta pois. Tämä kertoo myös siitä, että aineisto oli tutkimuksen kannalta onnistunut ja siihen soveltuva.

Diskurssianalyysin jälkeen luokittelen aineiston alaluokkiin aineistolähtöisesti käyttäen sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on empiirisesti perusteltu menetelmä, joka on prosessiltaan

tutkiva. Sisällönanalyysi pyrkii ennustaviin tai johtopäätöksiin tähtääviin tulkintoihin Tulosten luotettavuus ja yleistettävyyys sisällönanalyysin näkökulmasta edellyttää tarkkaa suunnittelua ja systemaattista lähestymistapaa. (Krippendorff, 2022, s.10.) Silloin kun tarvitaan johonkin asiaan liittyen perustietoa, sisällönanalyysi on tarpeellinen (Eskola & Suoranta, 2001, s. 19).

Aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että ei ole yhtä suurta teoriaa vaan erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat tulkintakehyksinä. Näiden tulkintakehysten avulla voidaan tulkita aineistoa ja sen myötä tutkittavaa ilmiötä ja muodostaa aineistosta teoria (Eskola, 2018, s. 212-214; Eskola & Suoranta, 2021). Sisällönanalyysissä aineisto pilkotaan ensin asiasisällöiksi eli segmentoidaan. Sen jälkeen asiasisällöt yhdistetään hyväksi kuvaukseksi ilmiöstä ja tutkijan näkemykseksi (Kananen, 2013, s. 103–104). Sisällönanalyysiin kuuluu tekstuaalisen materiaalin tarkka lukeminen, sen osien uudelleen järjestäminen analyyttisiin kategorioihin sekä analysoidun tekstin merkityksiin ja käyttötarkoituksiin liittyvien tulkintojen ja tieteellisesti kiinnostavien kertomusten luominen (Krippendorff, 2022, s. 27).

Sisällönanalyysissä kerään tutkimusaineistostani tutkimuskysymysteni kannalta keskeiset asiat eli opettajien näkemys siitä, mitkä opetusmenetelmät heidän mielestään ovat toiminnallisia, mitä ajatuksia opettajilla on matematiikan toiminnallisuudesta sekä miten toiminnallisuus näkyy matematiikan opetuksessa. Teemoittelun jälkeen jatkan analysointia tyypittelyllä, jossa etsitään aineistosta samankaltaisuuksia. Käytän tyyppien muodostamisessa yhdistettyä tapaa, jossa etsitään mahdollisimman yleinen tyyppi eli asia, joka esiintyy kaikissa tai suurimmassa osassa vastauksia. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 181-182.)

Aloitin kyselyllä saamieni vastausten analysoinnin sillä, että kirjoitin vastaukset lausetasolla Excelliin suoraan sellaisena kuin tutkimukseen osallistuneet ovat ne kirjoittaneet, mitään poistamatta tai lisäämättä. Jotkin lauseet pilkoin useampaan osaan, jopa sanatasolle, mikäli samassa lauseessa tuli ilmi useampi analysoinnin kannalta keskeinen asia:

”Toiminnallinen oppiminen on tekemällä oppimista. Oppisisältöjä käydään läpi hyödyntämällä erilaisia aktiiviseen toimintaan perustuvia menetelmiä, kuten liikkumista, pelaamista, leikkimistä, tutkimista ja draamaa.”

Tässä lauseessa esimerkiksi tulee ilmi toiminnallisuuteen liittyvä aktiivisuus, sekä erilaisia menetelmiä (pelit, leikit, draama), jolloin jaoin sen kahteen osaan. Joissakin tilanteissa yhdistin useamman lauseen samaan analyysiyksikköön kokonaisuuden vuoksi:

”Hae matikan tehtävä käytävältä, liimaa vihkoon ja laske tehtävä. Sama uudelleen jne.”

Tässä esimerkiksi lauseet ovat suoraa jatkoa toisiinsa, kun vastaaja kuvaa toiminnallista tehtävää. Analyysiyksiköitä muodostui aineistosta yhteensä 834 kappaletta. Kooltaan analyysiyksiköt vaihtelivat yhdestä sanasta pitkiin useamman 2-4 lauseen kokonaisuuksiin. Tämän jälkeen aloin luokittelemaan analyysiyksiköitä aikaisemmin esittelemästäni teoriasta muodostuviin pääluokkiin. Pääluokkia olivat *Toiminnallisen opetuksen määrittelyt*, *toiminnallisen opetuksen käytännöt* ja *toiminnallisen opetuksen perustelut*. Toiminnallisen opetuksen määrittelyt luokkaan luokittelin kaikki analyysiyksiköt, jotka liittyivät, siihen millä tavalla luokanopettajat kuvasivat ja määrittivät toiminnallisuutta. Toiminnallisen opetuksen käyttöön luokittelin kaikki analyysiyksiköt, jotka ilmaisivat sitä, millaisissa tilanteissa luokanopettajat käyttävät toiminnallisuutta ja millaisilla menetelmillä he toteuttavat toiminnallisuutta. Toiminnallisen opetuksen perusteluihin luokittelin kaikki analyysiyksiköt, joissa luokanopettajat ilmaisivat perusteluja toiminnallisuuden käytölle tai toiminnallisuuden käytön haasteita. (ks. taulukko 1.)

Taulukko 1. Havainnollistus Exelin pohjalta teorialähtöisten pääluokkien ja aineistolähtöisten alaluokkien muodostamisesta.

Analysiyksikkö	Teorialähtöiset pääluokat	Aineistolähtöiset alaluokat
Opetusta, joka ei ole pelkkää paikalla istumista ja kirjaan tekemistä.	Toiminnallisen opetuksen määrittelyt	Aktiivinen toiminta
Opitaan tai harjoitellaan asiaa jollakin muulla tavalla kuin vain kynätehtäviä tehtäväkirjasta tekemällä.	Toiminnallisen opetuksen määrittelyt	Aktiivinen toiminta
Toiminnallisuus on sitä, että matematiikassa opetellaan aihetta välineillä.	Toiminnallisen opetuksen määrittelyt	Konkreettinen toiminta
Tehtävät ovat sellaisia, joissa rakennetaan, piirretään, toimitaan. Esim haetaan esineitä luonnosta löytyy lukumäärien muodostamiseksi.	Toiminnallisen opetuksen käytännöt	Toiminnalliset opetusmenetelmät
Lukemaan harjoittelussa ja eritoten tavujen liu'uttamisessa esim. pikkuauton avulla. Luetun ymmärtämisen tehtävissä, lukutaidon ylläpitämisessä.	Toiminnallisen opetuksen käytännöt	Toiminnalliset oppisisällöt
Silloin kun opetettava asia on vaikea, tai vaatii drillaaamista.	Toiminnallisen opetuksen käytännöt	Toiminnalliset opetustilanteet
Toiminnalliset tehtävät motivoivat ja innostavat ihan eri tavalla oppilaita, kuin pelkkä paikallaan istuminen ja tehtävien tekeminen.	Toiminnallisen opetuksen perustelut	Toiminnallisuuden mahdollisuudet
Keskittyminen ja jaksaminen opittavaan paranee, kun tunti sisältää toiminnallisuutta. Lapsi ei jaksa vain istua ja kuunnella 45min.	Toiminnallisen opetuksen perustelut	Toiminnallisuuden mahdollisuudet
Suunnitteluun ja valmisteluun menee enemmän aikaa.	Toiminnallisen opetuksen perustelut	Toiminnallisuuden rajoitukset

Pääluokkiin muodostui aineistolähtöisesti sisällönanalyysillä alaluokat. Toiminnallisen opetuksen käytännöstä muodostui kolme alaluokkaa ja toiminnallisen opetuksen määrittelystä ja toiminnallisen opetuksen perustelusta kaksi alaluokkaa. Aineisto oli tutkimuksen kannalta

onnistunut, sillä sain kaikki analyysiyksiköt analysoitua eikä mitään tarvinnut jättää pois. Aineiston sai myös hyvin luokiteltua sillä vastauksissa ei esiintynyt vastaajien kesken suurta hajontaa eivätkä vastaukset olleet tulkinnanvaraisia. Tämä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Kun sain laadullisella sisällönanalyysillä luokiteltua pääluokille aineistolähtöiset alaluokat, suoritin kvantifioinnin eli laskin taulukoihin, kuinka monta analyysiyksikköä kuhunkin pääluokkaan ja alaluokkaan kuuluu sekä määrällisesti, että prosentuaalisesti. Olen myös analyysissä laskenut alaluokissa esiintyvien runsaiden samankaltaisten ilmauksien määrää tulosten luotettavuuden ja vaikuttavuuden lisäämiseksi.

6 Tulokset

Aineistosta saadut 834 toiminnallista opetusta ilmentävää ilmaisuja jakautuivat aineistolähtöisesti toiminnallisen opetuksen kuvailuun, toiminnallisen opetuksen käytäntöihin ja toiminnallisen opetuksen perusteluihin. (ks taulukko 2). Aineistosta toiminnallisen opetuksen määrittelyihin kuuluu yhteensä 86 (10%) ilmausta, toiminnallisen opetuksen käytäntöihin yhteensä 462 (55%) ilmausta ja toiminnallisen opetuksen perusteluihin yhteensä 286 (35%) ilmausta. Opettajat toivat näin ollen eniten esille ilmauksia, jotka liittyivät siihen, miten ja millaisin menetelmin he käytännössä toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan. Vähiten opettajat toivat vastauksissaan esille ilmauksia, joissa nousi esiin toiminnallisuuden määrittelemiseen liittyviä asioita

Taulukko 2: Käsitteet toiminnallisesta opetuksesta

PÄÄLUOKAT:	Toiminnallisen opetuksen määrittelyt	Toiminnallisen opetuksen käytännöt	Toiminnallisen opetuksen perustelut	Yhteensä
MÄÄRÄ	86	462	286	834
%	10%	55%	35%	100%

Toiminnallisen opetuksen määriteltyjen aineistolähtöiset alaluokat ovat *aktiivinen toiminta* (68 analyysiyksikköä) ja *konkreettinen toiminta* (18 analyysiyksikköä). Toiminnallisen opetuksen perustelun aineistolähtöiset alaluokat ovat *toiminnallisuuden mahdollisuudet* (170 analyysiyksikköä) ja *toiminnallisuuden rajoitukset* (116 analyysiyksikköä). Käytännön toimintatiedon aineistolähtöiset alaluokat ovat *toiminnalliset oppisisällöt* (168 analyysiyksikköä), *toiminnalliset opetusmenetelmät* (188 analyysiyksikköä) ja *toiminnallisuus opetustilanteissa* (106 analyysiyksikköä). Seuraavaksi avaan tutkimuksen tuloksia tarkemmin jokaisen pääluokan ja alaluokkien kohdalla omissa alaluvuissaan.

6.1 Toiminnallisen opetuksen määrittelyt

Luokanopettajat toivat vastauksissaan vähiten esille toiminnallisen opetuksen määrittelyihin liittyviä ilmauksia. Niitä oli aineiston ilmauksista 10% eli 86 / 834 (ks. taulukko 2). Tähän pääluokkaan kuuluvat kaikki luokanopettajien ilmaukset, jotka kuvaavat sitä, miten he kuvailivat ja määrittelivät toiminnallisuutta. Luokanopettajien ilmaukset aineistossa toiminnallisuuden määrittelyyn liittyen olivat keskenään hyvin samankaltaisia ja ne jakautuivat hyvin selkeästi

kahteen aineistolähtöiseen alaluokkaan, joita olivat toiminnallisuuden aktiivisuus ja toiminnallisuuden konkreettisuus. (ks. taulukko. 3)

Taulukko 3. Toiminnallisen opetuksen määrittely

TOIMINNALLISEN OPETUKSEN MÄÄRITTELYT ALAKUOKAT:	Aktiivinen toiminta	Konkreettinen toiminta	Yhteensä
MÄÄRÄ	68	18	86
%	79%	21%	100%

Ylivoimaisesti eniten luokanopettajat toiminnallisuuden kuvailuun liittyen toivat esille aktiiviseen toimintaan (79%) liittyviä ilmauksia ja muut ilmaukset liittyivät konkreettiseen toimintaan (21%).

6.1.1 Aktiivinen toiminta

Aktiiviseen toimintaan liittyviä ilmauksi (68kpl / 79%) oli toiminnallisen opetuksen kuvailut pääluokassa eniten ja lähes kaikki tähän pääluokkaan luokitellut ilmaukset koskivat toiminnallisuuden aktiivisuutta. (ks. taulukko 3) Aktiivinen toiminta alaluokassa luokanopettajat kuvailivat sitä, että toiminnallisuuteen kuuluu liikkuminen ja fyysisen aktiivisuuden lisääminen:

Oppijan aktiivista osallistumista oppimiseen: liikkumista, tekemistä. (Vastaaja 29, alkuopetuskokemusta seitsemän vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Luokanopettajien mielestään toiminnallisuus on tekemällä oppimista ja toiminnallisuudessa oppilas on aktiivinen toimija, joka pääsee itse tekemään ja kokeilemaan. Toiminnallisuus on luokanopettajien mielestä muuta kuin paikalla istumista. Aktiivisuuteen liittyvät vastaukset olivat muun muassa seuraavanlaisia:

Toiminnallisuus on tekemällä oppimista. (Vastaaja 32, alkuopetuskokemusta 10 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Oli myös useita ilmauksia siitä, että toiminnallisuudessa peppu nousee penkistä:

Peppu irti penkistä toimintaa, ei vain istuta pulpetissa ja tehdä kirjoihin vaan käytetään erilaisia muita materiaaleja. (Vastaaja 31, alkuopetuskokemusta kolme vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Aktiiviseen toimintaan kuuluu myös luokanopettajien ilmaukset, siitä, että toiminnallisuus on kaikkea muuta kuin kirjan tekemistä:

Toiminnallinen opetus on kaikkea sitä missä oppilas ei istu pelkästään paikallaan kynän ja paperin kanssa. (Vastaaja 17, alkuopetuskokemusta 18 vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana)

...[ja osallistetaan oppilas itse tekemään ja toimimaan muutenkin kuin oppikirjojen tai monistetehtävien parissa. (Vastaaja 19, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Hyvin yksimielisten vastausten perusteella voidaan todeta, että luokanopettajien mielestä toiminnallisuus on tekemällä oppimista, jossa ei pelkästään istuta paikoillaan vaan oppilas on aktiivinen toimija. Toiminnallisessa opetuksessa oppilas pääsee liikkumaan sekä kokeilemaan ja tekemään itse.

6.1.2 Konkreettinen toiminta

Konkreettiseen toimintaan liittyviä ilmauksia (18kpl / 21%) oli huomattavasti toiminnallisuuden aktiivisuuteen liittyviä ilmauksia vähemmän. (ks. taulukko 3) Konkreettiseen toimintaan liittyvissä ilmauksissa luokanopettajat toivat esille, että toiminnallisuuteen heidän mielestään kuuluu konkreettisten välineiden, erityisesti havaintovälineiden ja opetusvälineiden, käyttö opetuksessa.

Tekemällä oppimista esim. oppimista, jossa hyödynnetään havaintovälineiden käyttöä. (Vastaaja 30, alkuopetuskokemusta 16 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Konkreettisten opetusvälineiden käytössä toiminnallisuudessa keskeistä luokanopettajien mielestä oli se, että oppilas pääsee käyttämään niitä itse.

Kaikki missä käytetään konkreettisia välineitä (niin että lapsi itse saa niitä käyttää). (Vastaaja 12, alkuopetuskokemusta yhdeksän vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Konkreettiseen toimintaan liittyi luokanopettajien ilmauksissa myös se, että opetus on käytännönläheistä eli opetuksella on yhteys todelliseen arkielämään ja asioita käsitellään monesta näkökulmasta:

Käytännönläheisyys, opettavien asioiden konkretisoiminen ja useammalta taholta asiaan tarttuminen. (Vastaaja 19, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Konkreettiseen toimintaan kuului myös mielestäni tärkeä kommentti siitä, että konkreettisiin esimerkkeihin voi osallistaa oppilaita niin, että oppilaat itse ovat mukana havainnollistuksessa. Se, että luokanopettajat liittävät vahvasti konkreettisuuden toiminnallisuuteen viittaa siihen, että opettajat pyrkivät toiminnallisuuden kautta konkretisoimaan ja havainnollistamaan opetusta oppilaille, jotta heidän oppimisensa tehostuisi, kun opittavat asiat jäisivät paremmin mieleen.

Konkreettisuuden kautta opetuksesta tulee myös käytännönläheisempää ja oppilaat kokevat opetuksen arkielämän yhteyksien kautta merkityksellisemmäksi.

6.2 Toiminnallisen opetuksen käytännöt

Yli puolet (462kpl / 55%) eli suurin osa luokanopettajien vastauksista koski toiminnallisen opetuksen käytäntöön liittyviä asioita ja ilmauksia. (ks. taulukko 2) Tähän pääluokkaan kuuluvissa ilmauksissa luokanopettajat kertoivat missä tilanteissa ja oppiaineissa he käyttävät toiminnallisuutta ja millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä he käyttävät. Aineistolähtöisesti toiminnallisen opetuksen käytäntöön liittyvät ilmaukset jakautuivat kolmeen alaluokkaa, joita ovat toiminnalliset oppisisällöt, toiminnalliset opetusmenetelmät ja toiminnallisuus opetustilanteissa. Toiminnalliset oppisisällöt alaluokkaan luokittelin kaikki luokanopettajien ilmaukset, jotka koskivat jotakin tiettyä oppiainetta tai sitä, missä oppiaineissa käyttää eniten toiminnallisuutta ja missä ei käytä toiminnallisuutta. Toiminnalliset opetusmenetelmät alaluokkaan luokittelin kaikki ilmaukset, joissa luokanopettajat kuvasivat sitä, että millaisin tavoin tai menetelmin he toteuttavat toiminnallisuutta. Kaikki luokanopettajien ilmaukset, jotka koskivat sitä, että millaisissa tilanteissa he käyttivät toiminnallisuutta ja millaisissa tilanteissa he eivät käyttäneet toiminnallisuutta. (ks. taulukko 4)

Taulukko 4: Toiminnallisen opetuksen käytännöt

TOIMINNALLISEN OPETUKSEN KÄYTÄNNÖT ALALUOKAT	Toiminnalliset oppisisällöt	Toiminnalliset opetusmenetelmät	Toiminnalliset opetustilanteet	Yhteensä
MÄÄRÄ	168	188	106	462
%	36%	41%	23%	100%

Toiminnallisuuden käyttöön liittyvissä ilmauksissa opettajien vastaukset käsittelivät eniten toiminnallisia menetelmiä, joita tähän pääluokkaan luokitellusta aineistossa oli 41%. Ilmaukset, jotka koskivat toiminnallisia oppisisältöjä oli pääluokan aineistossa 36% ja vähiten eli 23% oli toiminnallisiin opetustilanteisiin liittyviä ilmauksia. Toiminnallisuuden käytäntöjen alaluokka oli näin ollen kokonaisuudessaan suhteellisen tasainen. Jokaiseen toiminnallisen opetuksen käytäntöjen alaluokkaan liittyvät ilmaukset olivat aineistossa hyvin yhdenmukaisia.

6.2.1 Toiminnalliset oppisisällöt

Kaikki ilmaukset (168kpl / 36%) (ks. taulukko 4) toiminnalliset oppisisällöt alaluokassa liittyi johonkin tiettyyn oppiaineeseen. Opettajat kirjoittivat toiminnallisiin oppisisältöihin liittyen

käyttävänsä selvästi eniten toiminnallisuutta äidinkielessä ja matematiikassa. Tuosta tämän alaluokan 168:sta ilmauksesta äidinkieleen ja matematiikkaan liittyi 106 ilmausta.

Käytän toiminnallisuutta matematiikassa noin puolet oppitunnin ajan viikossa sekä äidinkielessä noin yhden oppitunnin ajan viikossa. (Vastaja 36, alkuopetuskokemusta neljä vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Käytän toiminnallisuutta pääasiassa Suomen kielessä ja matikassa. (Vastaja 10, alkuopetuskokemusta kolme vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Matematiikan kohdalla useammassa kommentissa myös korostui toiminnallisuuden kuvailuissakin esiin tullut havainnollistamisvälineiden käyttö:

Matematiikan opetuksessa toiminnallisuudella on mielestäni suurin rooli ja siinä nimenomaan konkreettisten havainnollistamisvälineiden käyttäminen on olennaista. Eniten toiminnallisuutta olen aina käyttänyt matematiikassa ja suomen kielessä. (Vastaja 46, alkuopetuskokemusta kuusi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Matematiikassa toiminnallisuutta käytettiin lukumäärän ja laskemisen harjoittelussa. Äidinkielessä puolestaan lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelussa. Näitä kuvasivat esimerkiksi seuraavanlaiset ilmaukset:

Äidinkielen tunneilla esim. sanojen ja tavujen luku- ja kirjoitustehtävissä. (Vastaja 9, alkuopetuskokemusta 25 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Matikassa käytän toiminnallisuutta lukumäärän harjoittelussa. (Vastaja 5, alkuopetuskokemusta 16 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Muut oppiaineet, joissa useampi luokanopettaja kertoi käyttävänsä toiminnallisuutta olivat ympäristöoppi ja englannin kieli. Ympäristöoppiin liittyvissä vastauksissa korostui oppitunnin vieminen ulos:

Matikkaan, äikkään ja enkkun lisäksi sitä luontevasti koko ajan vuosien rutiinilla. (Vastaja 38, alkuopetuskokemusta 11 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Ympäristöopissa käytän, luonnossa liikkuminen ja havainnointi on tärkeä osa ko. oppiainetta. (Vastaja, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana)

Toiminnallisuuden käyttöä taito- ja taideaineissa mainittiin vain muutaman kerran, mikä johtuu varmaan siitä, että näiden oppiaineiden kohdalla toiminnallisuutta ei tule erikseen ajatelleeksi, koska nämä oppiaineet ovat itsessään toiminnallisia. Vastauksissakin jotka liittyivät taito- ja taideaineisiin, todettiin taito- ja taideaineiden sisältävän luonnostaan toiminnallisuutta

|...|käsiyö tai kuvataide tai liikunta. Muihin toiminnallisuus pitää suunnitella mukaan. (vastaaja 39, alkuopetuskokemusta kahdeksan vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Oppiaine, jossa kerrottiin käytettävän vähiten tai ei ollenkaan toiminnallisuutta, oli uskonto:

Vähiten toiminnallisuutta olen käyttänyt uskonnossa. (Vastaaja 46, alkuopetuskokemusta kuusi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Eräs vastaaja perusteli sitä, että ei käytä toiminnallisuutta uskonnon opetuksessa sillä, että niillä tunneilla ryhmät sekoittuvat eivätkä ryhmät ole tottuneet käyttämään yhdessä toiminnallisuutta.

Käytän selvästi eniten niissä oppiaineissa, jotka ovat itselleni helpoimpia opettaa ja joiden opetuksen hallitsen itse parhaiten. (Vastaaja 40, alkuopetuskokemusta yksi vuosi, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Tämä yllä oleva sitaatti oli mielestäni mielenkiitoinen näkökulma, jonka takia haluan nostaa sen erikseen esille. Voiko tämä olla yksi syy siihen, että toiminnallisuutta kerrotaan eniten käytettävän äidinkielessä ja matematiikassa, koska niitä myös on tuntimääräisesti eniten. Näin niiden opettamisesta kertyy uran aikana eniten kokemusta, joka tuo niiden opettamiseen varmuutta ja vahvistaa niiden sisältöjen tuntemista, jolloin niiden opettamiseen on helpompaa ja luonnollisempaan tuoda lisämaustetta toiminnallisuudella. Tämän asian tarkempi tutkiminen voisi olla hyvä jatkotutkimuksen aihe.

6.2.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät

Toiminnallisen opetuksen käytäntöihin liittyen luokanopettajat toivat eniten esille toiminnallisiin menetelmiin liittyviä ilmauksia (188kpl / 41%). (ks. taulukko 4) Todella monet luokanopettajat kuvailivat toteuttavansa toiminnallisuutta tehtävien ohessa liikkumalla erilaisilla ketjutehtävillä. Alaluokan ilmauksista 63 kappaletta kuvasi edellä mainitun kaltaista toimintaa. Usein tehtävän hakemisen kerrottiin tapahtuvan niin, että oppilaat heittävät värinoppaa ja sen perusteella hakevat tehtävän vastaavan värisestä väritaskusta. Näitä menetelmiä kuvattiin vastauksissa muun muassa seuraavilla tavoilla:

Esimerkiksi heitän värinoppaa, käy hakemassa väripussukasta tavukortti, palaa omalle paikalleni ja kirjoitan tavu vihkoon. (Vastaaja 24, alkuopetuskokemusta yksi vuosi, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Tehtävien tekemisen ohessa saatettiin liikkua myös niin, että kun sai yhden tehtävän tehtyä, käytiin välissä tekemässä rata tai liikuttamassa luokan yhteistä hahmoa tai muuta vastaavaa:

Tee tehtävä, käy lisäämässä aina yhden tehtävän jälkeen palikka luokan yhteiseen rakennelmaan. (Vastaaja 13, alkuopeuskokemusta neljä vuotta, opettaa lakuopetuksessa tällä hetkellä)

|...|kirjoita kirjainta/tavua/sanaa rivi ja käy hyppimässä hyppyruudukko (hyppi ruudukko, jossa jokaisessa ruudussa on tavu). (Vastaaja 32, alkuopetuskokemusta 10 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Opettajat kertoivat paljon tarjoavansa oppilaille opetuksessaan toiminnallisuutta kaikkien erilaisten pelien ja leikkien kautta. Näihin kuuluivat myös draamaan liittyvä toiminta. Alaluokan ilmauksista 49 ilmausta liittyi peleihin ja leikkeihin. Tähän liittyvät vastaukset olivat esimerkiksi tämän suuntaisia:

|...| toiminnallisina menetelminä toimii erilaiset pelit (muistipeli, Kaboom!, palapelit, oppimislautapelit). (Vastaaja 10, alkuopetuskokemusta kolme vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Toiminnallisuuteen liittyen opettajat vastaustensa perusteella käyttävät paljon erilaisia välineitä ja materiaaleja kuten muovailuvahaa, taikahiekkää, kaikenlaisia rakennusvälineitä, onnenpyöriä, värinoppia, hajotuskoneita sekä kaikkia valmiita materiaaleja (kortteja yms.):

Onnenpyörä, onginta, värinopat jne. Tulostettu/laminoitu materiaalia, jossa luetaan ja kirjoitetaan. (Vastaaja 31, alkuopetuskokemusta kolme vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Moni luokanopettaja mainitsi myös käyttävänsä Tiinan Toiminnalliset – materiaaleja ja kaksi vastaajaa ilmoitti käyneensä Varga- matikka koulutuksen:

Käytän paljon ideoita "Tiinan toiminnalliset" sivuilta ja käytössä myös hänen taskutuotteita. (Vastaaja 45, alkuopetuskokemusta seitsemän vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Olen käynyt Varga-matikan kurssin, sieltä myös saanut paljon vinkkejä. (Vastaaja 28, alkuopetuskokemusta 15 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Näihin erilaisiin materiaaleihin liittyviä ilmauksia tämän alaluokan ilmauksista kuvasi 42 ilmausta. Muina tapoina toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa luokanopettajat ilmaisivat useampia kertoja pistetyöskentelyn ja tutkivan oppimisen. Pistetyöskentelyä kuvasi esimerkiksi ilmaus:

Usein teen toiminnalliset tehtävät toimintabokseihin ja oppilaat toimivat kiertopisteissä. (Vastaaja 8, alkuopetuskokemusta yhdeksän vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana)

Tutkivaa oppimista kerrottiin käytettävän oppituntien toiminnallistamiseksi lähinnä ympäristöopissa:

Ylli etsitään kasveja metsässä ja tutkitaan missä kasvavat ym. (Vastaaja 5, alkuopetuskokemusta 16 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Hyppää jos sanassa on A-alkuääne. Mene kyykkyyn, jos sanassa on I-alkuääne. (Vastaaja 2, alkuopetuskokemusta kaksi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Edellä oleva sitaatti puolestaan kuvaa sitä, miten luokanopettajien mukaan toiminnallisuutta toteutettiin yhdistämällä toiminnallisuutta vastauksen antamiseen niin, että vastaus annettiin liikkeellä tai muuten oma kehoa käyttäen.

6.2.3 Toiminnalliset opetustilanteet

Toiminnallisen opetuksen käytännöissä luokanopettaja kuvasivat vähiten toiminnallisia opetustilanteita (106kpl / 23%). (ks. taulukko 4) Toiminnallisiin opetustilanteisiin kuuluu ilmaukset, jotka kuvaavat sitä millaisissa tilanteissa luokanopettajat käyttävät toiminnallisuutta. Toiminnalliset opetustilanteet alaluokassa monet luokanopettajien kommentit liittyivät siihen, että toiminnallisuus sopii kaikkiin tilanteisiin. Moni vastaaja kuitenkin mainitsi, että toiminnallisuus soveltuu kaikkiin tilanteisiin, kunhan sitä on sopivissa määrin ja sen lisäksi käytetään muitakin opetusmenetelmiä. Näihin liittyviä ilmauksia oli alaluokan ilmauksista 46 ilmausta. Seuraavanlaiset ilmaukset kuvasivat näitä analyysiyksiköitä:

Toiminnallisuus sopii lähes kaikkeen, mutta sitä pitää olla sopivassa suhteessa muihin opetusmenetelmiin. (Vastaaja 29, alkuopetuskokemusta seitsemän vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Toiminnallisuutta kerrottiin käytettävän opittujen asioiden kertaamiseen sekä oppituntien tauotukseen, välipaloina. Tauotusta ja kertausta kuvattiin alaluokan 30:ssä ilmaisussa. Tauotuksen tarkoituksena opettajilla oli välttää liian pitkiä istumajaksoja ja katkaista työskentelyä. Tauotukseen ja kertaamiseen liittyvät ilmaukset olivat esimerkiksi seuraavan kaltaisia:

Käytän toiminnallisuutta katkaisemaan työskentelyä. (Vastaaja 14, alkuopetuskokemusta kahdeksan vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana)

Opitun uuden asian kertaamiseen eli drillaamisvaiheeseen. Oppimateriaalit eivät esim 1.lk lukemiseen ja kirjoittamiseen tarjoa riittävästi toistoa. (Vastaaja 16, alkuopetuskokemusta 34 vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana)

Tilanteiksi joissa, ei käytetä toiminnallisuutta, mainittiin tilanteet, jotka edellyttävät rauhoittumista. Rauhoittumisen liittyviä kommentteja kirjoittaneiden opettajien mielestä myös paikallaan olemista ja kuuntelemista oli tärkeä harjoitella:

Ei ole tilannetta mihin se ei sopisi, ellei puhuta rauhoittumiseen järjestettävästä ajasta, tilannetta jossa opetellaan työskentelemään omatoimisesti ja rauhallisesti omalla paikalla. (Vastaaja 3, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana)

Joskus toki pitää harjoitella myös paikallaan olemista, kuuntelemista ja tehtäviin keskittymistä ja silloin ei toiminnallisuus ole sopivin vaihtoehto. (Vastaaja 12, alkuopetuskokemusta yhdeksän vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Monet myös vastasivat, että eivät käytä toiminnallisuutta uuden asian opettelussa. Uuden asian opettelussa pidettiin tärkeinä opettajajohtoisuutta ja tuttuja rutiineja:

Uusien asioiden oppimiseen en käytä, koska silloin hyvä olla tutut rutiinit ja tehtävät. (Vastaaja 18, alkuopetuskokemusta yksi vuosi, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Oli myös muutama opettaja, jotka puolestaan kertoivat käyttävänsä toiminnallisuutta uuden asian opettelussa, joten tässä kohtaa opettajien toiminnallisuuden käytössä esiintyi vaihtelua.

Rauhoittumista ja uuden asian opettelua kuvasi alaluokan 30 ilmaisua.

Yleisesti luokanopettajien toiminnallisen opetuksen käytännöistä voidaan vastausten perusteella sanoa, että luokanopettaajat käyttävät eniten toiminnallisuutta äidinkielessä ja matematiikassa, mutta vähiten uskonnossa. Luokanopettajien mielestä toiminnallisuus soveltuu pääsääntöisesti sopivissa määrin käytettäväksi kaikissa oppiaineissa ja tilanteissa. Erityisesti sopivina tilanteina toiminnallisuuden käyttöön luokanopettajat pitivät tauotusta ja kertausta. Rauhoittumiseen vaativiin tilanteisiin ja muutamaa kommenttia lukuun ottamatta uuden asian opetteluun, toiminnallisuus ei opettajien mielestä sovi.

Toiminnallisuutta toteutettiin paljon ketju- tehtävillä (hae tehtävä, tule paikalle tekemään tehtävä, käy vaihtamassa uusi tehtävä jne.) tai niin, että aina tehtävän jälkeen käytiin tekemässä rata. Monet opettajat kertoivat käyttävänsä myös leikkejä ja pelejä toiminnallisina menetelminä sekä hyödynsivät toiminnallisuuteen paljon eri materiaaleja ja välineitä. Muina tapoina toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa luokanopettajat ilmaisivat useampia kertoja pistetyöskentelyn, tutkivan oppimisen ja vastaamiseen liitettävän toiminnan.

6.3 Toiminnallisen opetuksen perustelut

Toiseksi eniten toiminnallisen opetuksen liittyen luokanopettajat toivat esille toiminnallisen opetuksen perustelu ilmauksia (286 / 834 eli 35%). (ks. taulukko 2) Tähän teorialähtöiseen pääluokkaan luokittelin kaikki luokanopettajien vastauksissa olevat ilmaukset, jotka liittyivät siihen, miksi he käyttävät toiminnallisuutta tai rajoituksiin, joita toiminnallisuuden käyttöön heidän mielestään liittyy. Toiminnallisen opetuksen perustelut jakautuivat kahteen aineistolähtöiseen

alaluokkaan, jotka ovat toiminnallisuuden mahdollisuudet ja toiminnallisuuden rajoitukset. Toiminnallisuuden mahdollisuuksiin sisältyvät kaikki luokanopettajien ilmaukset, joissa he perustelivat toiminnallisuuden käyttöä ja ilmaisivat toiminnallisuuden hyötyjä. Kaikki luokanopettajien ilmaukset toiminnallisuuden haitoista ja perustelut siitä, miksi he eivät käyttäisi toiminnallisuutta sisältyivät toiminnallisuuden rajoituksiin. (ks. taulukko 5)

Taulukko 5. Toiminnallisen opetuksen perustelun aineistolähtöiset alaluokat

TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PERUSTELUT ALALUOKAT:	Toiminnallisuuden mahdollisuudet	Toiminnallisuuden rajoitukset	Yhteensä
MÄÄRÄ	170	116	286
%	59%	41%	100%

Toiminnallisen opetuksen perusteluihin liittyen luokanopettajat toivat 18 % enemmän ilmi toiminnallisuuden mahdollisuuksia, joita oli 59% tähän pääluokkaan luokitellusta aineistosta. Toiminnallisuuden rajoituksia koskevia ilmauksia tämän pääluokan aineistosta oli 41%. Molemmissa sekä toiminnallisuuden mahdollisuudet, että toiminnallisuuden rajoitukset alaluokissa luokanopettajien ilmaukset olivat keskenään hyvin samankaltaisia.

6.3.1 Toiminnallisuuden mahdollisuudet

Toiminnallisuuden mahdollisuudet alaluokassa (170kpl / 59%) luokanopettajat toivat eniten yleisesti esille sitä, miten toiminnallisuus vaikuttaa positiivisesti oppimiseen tukemalla sitä. (ks. taulukko 5) Luokanopettajien mielestä toiminnallisessa opetuksessa jää vahvempi muistijälki ja oppiminen on siinä moniaistista. Toiminnallisessa opetuksessa oppilaat oppivat ikään kuin huomaamatta. Siinä myös opitaan sivussa kaikenlaisia sosiaalisia taitoja ja itseohjautuvuutta. Oppimiseen liittyviä perusteluita oli 60 kappaletta. Näihin asioihin liittyvät ilmaukset olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

Lapset tutkitusti oppivat paremmin itse toimimalla kuin kuuntelemalla ja tehtäviä paperille tekemällä. Liike auttaa aivoja oppimaan. Lapsille luontainen tapa oppia on toimimalla ja leikkimällä. (Vastaaja 46, alkuopetuskokemusta kuusi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Monikanavaisuus, opitaan monella tavalla ja monella eri aistilla. Lisäksi voidaan samalla kehittää sosiaalisuutta ja ryhmätyötaitoja. Toiminnallinen työtapa jättää muistijäljen eri tavalla. Myös oman toiminnan ohjaus vahvistuu. (Vastaaja 32, alkuopetuskokemusta 10 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Paljon luokanopettajat kommentoivat myös sitä, miten toiminnallisuus motivoi ja innostaa oppilaita ja tuomalla vaihtelua ja monipuolisuutta opiskeluun. Usein työskennellessä toiminnallisesti oppilaat saavat enemmän aikaiseksi. Toiminnallisuus herättää oppilaiden mielenkiinnon, jolloin he tekevät mielellään tehtäviä. Motivointia kuvasi alaluokan 50 perustelua ja ne olivat seuraavanlaisia:

Toiminnalliset tehtävät motivoivat ja innostavat ihan eri tavalla oppilaita, kuin pelkkä paikallaan istuminen ja tehtävien tekeminen. (Vastaja 1, alkuopetuskokemusta 10 vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana)

Nekin, jotka yleensä kirjoittaa tavan oppitunnille muutaman sanan, kirjoittavat toiminnallisessa äikässä paljon paljon enemmän. Hyvä puoli! (Vastaja 29, alkuopetuskokemusta 16 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Opettajien mielestä toiminnallisuus myös auttaa oppilaita keskittymään ja jaksamaan.

Keskittyminen tuli esille 29:ssä perustelussa. Toiminnallisuus myös mahdollistaa opettajien mielestä hyvin eriyttämisen ja helpottaa sitä:

Oppilaat jaksavat keskittyä paremmin, kun saavat välillä liikkua paikaltaan. (Vastaja 2, alkuopetuskokemusta kaksi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

...pystyy eriyttämään eri tasoille oppilaille eri tehtäviä. (Vastaja 42, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Eriyttämisen mahdollisuus, tehtävät joilla ei ole ns. loppua vaan voi jatkaa kukin oman verran. (Vastaja 23, alkuopetuskokemusta kaksi vuotta, opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana)

Opettajat pystyvät kertomansa mukaan toiminnallisessa opetuksessa paremmin keskittymään niihin, jotka tarvitsevat apua. Toiminnallisuudessa levottomat oppilaat eivät opettajien mielestä myöskään leimaudu yhtä herkästi ja he saavat tehtyä enemmän. 27 perustelua kuvasi eriyttämistä ja siihen liittyviä asioita.

6.3.2 Toiminnallisuuden rajoitukset

Toiminnallisuuden rajoitukset (116kpl / 41%) tuovat samllaesille myös perusteluja toiminnallisuuden käyttämättömyydelle. (ks. taulukko 5) Toiminnallisuuden rajoituksiin liittyvissä ilmauksissa luokanopettajat tuovat vahvasti esille resurssit. 56 perustelua liittyi jollain tavalla resursseihin. Luokanopettajat kommentoivat resursseihin liittyen paljon sitä, että toiminnallisuus vaatii opettajalta enemmän suunnittelu-aikaa ja etukäteisvalmisteluja. Materiaaleja voi joutua tekemään itse. Lisäksi haastetta toiminnallisuuteen opettajien mielestä voi tuoda liian pienet tilat, isot ryhmät ja puutteellinen välineistö. Opettaja vaaditaan myös paljon kärsivällisyyttä, vaivannäköä ja aikaa siihen, että oppilaat sisäistävät ja oppivat toiminnallisuuden periaatteet.

Jos luokkatila on ryhmälle pieni, syntyy helposti kolinaa, kun liikkumiselle jäävä tila on pieni. Etenkin, jos luokan ulkopuolisia tiloja ei ole käytössä. Opettajan tulee tehdä/ etsiä toimintaan sopivaa materiaalia enemmän kuin perinteisessä toiminnassa. Suunnittelu ja järjestäminen vie aikaa, tarvitaan useampi toisto ennen kuin lapset oppivat rauhallisen toiminnan. (Vastaaja 4, alkuopetuskokemusta 16 vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Isot ryhmät, pienet tilat ovat haastavia. En silti jättäisi toiminnallisuutta kokonaan, mutta sitä tulisi harjoitella hyvin yksinkertaisilla ja tutuilla toistuvilla tavoilla. (Vastaaja 10, alkuopetuskokemusta neljä vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Yhtenä toiminnallisuuden haasteena opettajat mainitsevat vastauksissaan työrauhan toiminnallisuuden aiheuttaessa enemmän ääntä ja meteliä sekä lisäävän mahdollisesti levottomuutta. Työrauhaan liittyi 27 perustelua. Opettajat kokivat toiminnallisuudessa rajoituksena myös sen, että se ei välttämättä sovi kaikille oppilaille. Esimerkiksi sellaisille oppilaille, jotka eivät esimerkiksi siedä meteliä, harhautuvat toiminnasta helposti:

Toisinaan ja luokan tarpeista/haasteista johtuen, voi lisätä levottomuutta ja työrauhan heikkenemistä. Osalle toiminnalliset tehtävät varsinkin moniosaisina saattavat olla liian haasteellisia. Osa oppilaista saattaa harhautua toiminnallisissa tehtävissä oheistoimintaan herkemmin, kuin vaikka tehtäväkirjojen parissa. (Vastaaja 18, alkuopetuskokemusta viisi vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Myös oppilaiden mahdolliset heikot lukutaidot ja toiminnanohjauksen taidot koettiin toiminnallisuutta rajoittavina tekijöinä. Näihin asioihin liittyvät kommentit olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

Oppilaille, joilla on oman toiminnan ohjauksen haasteita voi tietyt jutut olla vaikeita. (Vastaaja 49, alkuopetuskokemusta neljä vuotta, opettaa alkuopetuksessa tällä hetkellä)

Siitä, että toiminnallisuus ei välttämättä sovi kaikille ja toiminnallisuuteen tuo haastetta oppilaiden erilaiset tasot tietyissä taidoissa mainittiin 33:ssa perustelussa.

Kootusti voidaan todeta vastausten perusteella, että toiminnallisuuden perusteluihin liittyen luokanopettajat ajattelevat, että toiminnallisuudella on valtavan paljon hyötyjä oppimisessa. Toiminnallisuus auttaa oppilaita myös keskittymään ja motivoi heitä. Toiminnallisuus luokanopettajien mukaan helpottaa eriyttämistä. Toiminnallisuuden nähtiin kehittävän myös oppilaiden itseohjautuvuutta ja sosiaalisia taitoja. Luokanopettajat kuitenkin myös tunnistavat sen, että toiminnallisuus ei sovi kaikille ja lisäksi se vaatii opettajalta resurssien ja vaivannäön kannalta paljon.

7 Pohdinta

Pohdinnassa käsittelen johtopäätöksiä, joita tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella sekä tutkimuksen rajoituksia ja jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää miten luokanopettajat kuvailevat toiminnallisuutta, millaisin menetelmin ja tavoin he toteuttavat toiminnallisuutta sekä miten he perustelevat toiminnallisuuden käyttöä tai käyttämättä jättämistä. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajien mielestä toiminnallisuus on aktiivista ja liikettä sisältävää toimintaa, jossa ei istuta paikoillaan ja tehdä kirjan tehtäviä. Lisäksi toiminnallisuus on luokanopettajien mielestä käytännönläheistä ja siinä käytetään konkreettisia välineitä. Tekemällä oppiminen yhdistetään vahvasti myös kirjallisuudessa toiminnallisuuteen (esim. Väkevä, 2011). Aktiivisuus ja liike tulevat esille myös siinä, miten kirjallisuudessa kuvaillaan toiminnallisuutta. Kirjallisuudessa sanotaan esimerkiksi, että toiminnallisuudessa hyödynnetään monipuolisesti fyysistä toimintaa ja sen keskiössä on oppilaan oma aktiivisuus (esim. Saari 2021; Väkevä 2011).

Luokanopettajat ajattelevat tämän tutkimuksen tulosten perusteella, että toiminnallisuudella on paljon hyötyjä oppimiseen. Toiminnallisuus auttaa oppilaita myös keskittymään ja motivoi heitä. Toiminnallisuus luokanopettajien mukaan helpottaa eriyttämistä. Toiminnallisuuden nähtiin kehittävän myös oppilaiden itseohjautuvuutta ja sosiaalisia taitoja. Luokanopettajat kuitenkin myös tunnustavat sen, että toiminnallisuus ei sovi kaikille ja lisäksi se vaatii opettajalta resurssien ja vaivannäön kannalta paljon. Toiminnallisen oppimisen ja siihen kuuluvien työtapojen on myös aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella havaittu tukevan ja tehostavan oppilaiden kokonaisvaltaista oppimista (Celik 2018, s. 1965; Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 82; Helenius & Lummelahti, 2013, s. 14, 215; Kortekangas-Malkavaara, 2001, s.166-167; Lehto, 2005, s. 13; Paalasmaa, 2014, s.81-82; Singh & Rao 2024, s. 1403-1404; Tainio, 2020, s.111). Monessa yhteydessä myös mainitaan se, miten toiminnallisuus ja toiminnalliset työtavat, vahvistavat oppilaiden motivaatiota (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 82; Heikkinen, 2017, s. 15; Hellström ym., 2015, s19; .16; Kauppila, 2000 s. 155-157; POPS, 2024, S. 30; Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 68; Tainio, 2020, s.111; Toivanen, 2010 s. 8-9).

Myös toiminnallisuuden positiivinen vaikutus oppilaiden keskittymiseen on aiemmissa tutkimuksissa todettu. (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 93-94; Helenius & Lummelahti, 2013, s. 14, 215; Paalasmaa, 2014, s.81-82). Toiminnallisten työtapojen yhteydessä sosiaalisten

taitojen kehityks on myös aiemmin tunnistettu (Ermiyati ym., 2024, s. 291-292; Helenius & Lummelahti, 2013, s.128-129; Khalil ym., 2022, s. 2-3; Niyibizi ym., 2024, s. 375-376; Sahlberg & Leppilampi, 1994, s. 68; Toivanen, 2010, s. 8-13). Tässä tutkimuksessa ilmaistut toiminnallisuuden hyödyt olivat samassa linjassa aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimuksen kanssa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että luokanopettaajat käyttävät eniten toiminnallisuutta äidinkielessä ja matematiikassa, mutta vähiten uskonnossa. Luokanopettajien mielestä toiminnallisuus soveltuu pääsääntöisesti sopivissa määrin käytettäväksi kaikissa oppiaineissa ja tilanteissa. Erityisesti sopivina tilanteina toiminnallisuuden käyttöön luokanopettajat pitävät tauotusta ja kertausta. Toiminnallisista työtavoista leikin käyttäminen kertaamiseen on mainittu myös kirjallisuudessa (Helenius & Lummelahti, 2013, s.215). Rauhoittumiseen vaativiin tilanteisiin ja muutamaa kommenttia lukuun ottamatta uuden asian opetteluun, toiminnallisuus ei opettajien mielestä sovi.

Toiminnallisuutta toteutettiin paljon ketju- tehtävillä (hae tehtävä, tule paikalle tekemään tehtävä, käy vaihtamassa uusi tehtävä jne.) tai niin, että aina tehtävän jälkeen käytiin tekemässä rata. Monet opettajat kertoivat käyttävänsä myös leikkejä ja pelejä toiminnallisina menetelminä sekä hyödynsivät toiminnallisuuteen paljon eri materiaaleja ja välineitä. Muina tapoina toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa luokanopettajat ilmaisivat useampia kertoja pistetyöskentelyn, tutkivan oppimisen ja vastaamiseen liittyvä toimina. Toiminnallisina menetelminä leikki ja tutkiva oppiminen tulivat vahvasti esille myös kirjallisuudessa (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 14; Karvonen ja Routarinne, 2020; Lehto, 2005, s. 12-13; Leskinen, Jaakkola & Norrena, 2016, s. 13–14; Paalasmaa, 2014, s.81-82; POPS, 2014; Pruuki, 2008, s: 130-146).

Se, että toiminnallisuutta toteutettiin tutkimuksen tulosten perusteella erittäin paljon ketju- tehtävillä ja leikillä on yhtenäisessä linjassa sen kanssa, että luokanopettajat kuvasivat toiminnallisuutta liikkeen ja aktiivisuuden kautta: Luokanopettajat kuvasivat toiminnallisuutta aktiiviseksi ja liikettä sisältäväksi toiminnaksi ja he myös toteuttivat toiminnallisuutta liikettä ja aktiivisuutta edellyttävillä menetelmillä. Näin se on yhteydessä myös kirjallisuuteen, jossa aktiivisuudella oli suuri rooli toiminnallisuudessa (Nwoke, 2021, s. 71-72; POPS, 2014, Ravi & Xaviera ,2007, s 7-9; Saari 2021; Shah & Rahat, 2014, s. 39-41; Väkevä 2011).

Tästä tutkimuksesta tekee tärkeän se, että toiminnallisuutta on tähän mennessä tutkittu lähinnä sen vaikutusten näkökulmasta (esim. Çelik 2018, Nwoke 2021, ja Shah ja Rahat 2014) eikä siihen liittyvien ajatusten ja käytännön näkökulmasta. Kuitenkin oppilaiden aktiivisuus on suomalaisessa kasvatustieteessä nähty tavoitteena jo kauan (Lehto, 2005, s. 11). Toiminnallisuus on myös

keskeisessä roolissa tämän hetkessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Loughran (2019, s.523) mukaan tämän kaltaiset tutkimukset, jotka tarjoavat ikkunan opettajan käytännön tietoon ja pedagogiseen päättelyyn, voivat mahdollisesti parantaa opetuksen arvostusta.

Tutkimus tutki mielestäni hyvin sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoituskin tutkia. Uskon vahvasti, että tämä tutkimus tarjoaa opettajille arvokasta tietoa ero tavoista toteuttaa toiminnallisuutta alkuopetuksessa ja saisi heidät löytämään myös uusia keinoja toiminnallisuuden toteuttamisen, joita he eivät ole itse välttämättä tulleet ajatelleeksikaan. Opetusmenetelmien käytön tarkastelu tarjoaa läpinäkymättömän ikkunan, jonka kautta opettajat voivat havainnoida ammatillista tietämystään (Loughran, 2019, s. 527).

Olen itse toteuttanut varhaiskasvatuksen opettajana toimiessani toiminnallisuutta lähinnä leikin, pistetyöskentelyn ja erilaisten materiaalien (esimerkiksi rakenteluvälineet ja muovailuvaha) kautta, joten itsellenikin tämä tutkimus tarjosi paljon uusia keinoja toiminnallisuuden toteuttamiseen. Näkisin että tämä tutkimus voi myös rohkaista ja motivoida opettajia kokeilemaan toiminnallisuutta opetuksessaan, mikäli se on vierasta. Uskon näin sen takia, että tämä tutkimus tarjoaa mielestäni hyvän kattauksen toiminnallisuuteen ja antaa siihen sellaisia ideoita ja vinkkejä, joita on helppo lähteä toteuttamaan matalallakin kynnyksellä. Mikäli tämä tutkimus edesauttaa toiminnallisuuden lisäämistä kouluissa, on sillä myös positiivisia vaikutuksia oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin, kun liikunta lisääntyy ja istuminen vähentyy.

7.2 Rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Toiminnallisuus on itsessään käsitteenä haastava sillä, sille ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää ja se on vaikeasti rajattavissa. Tämä olisi voinut muodostua haasteeksi tässä tutkimuksessa, varsinkin kun kyseessä oli kyselyaineistosta eikä mahdollisuutta tarkentaville kysymyksille ja keskustelulle ollut. Se, että aineistossa ei ollut, mitään sellaista, jota olisi tarvinnut jättää pois tai, jota ei olisi saanut analysoida, osoittaa että tämä ei koitunut tutkimuksessa ongelmaksi. Tätä vahvistaa myös se, että tutkimukseen osallistuneiden vastaukset olivat hyvin saman suuntaisia, eikä vastauksissa esiintynyt suurta hajontaa vastaajien välillä, mikä olisi voinut osoittaa sen, että vastaajat olisivat ymmärtäneet toiminnallisuuden tai kysymyksen hyvin eri tavoin.

Samalla tämä näin ollen osoittaa myös sen, että kyselyn kysymykset oli onnistuttu laatimaan niin, että vastaajat ymmärsivät ne oikein. Silloin kun kysymykset ovat yksiselitteisiä ja sanamuodoltaan tarkkoja, tutkittavat eivät tulkitse niitä eri tavalla kuin tutkija itse (Valli, 2018, s. 93-95, 114). Yksi tutkimuksen rajoite on se, että joku toinen tutkija olisi voinut analysoida aineiston eri lailla, mutta

olen kuitenkin tuonut tutkimuksessa tarkasti esille sen, että miten ja millä perusteilla olen aineiston analysoinut.

Tutkimusaineiston perusteella, tutkimukseen osallistui henkilöitä, joilla on kokemusta, tietoa ja kiinnostusta alkuopetuksen toiminnallisuutta kohtaan. Juutin ja Puusan (2020, s.84) laadullisessa tutkimuksessa näin kuuluukin olla. Olisi kuitenkin mielenkiintoista saada myös toiminnallisuuteen näkökulmaa myös sellaisilta luokanopettajilta, joille toiminnallisuus ja sen käyttäminen opetuksessa on vieraampaa. Tämä tutkimus on mielestäni tutkimusmenetelmiltään ja tarkan kuvauksen puolesta toistettavissa ja olisikin mielenkiintoista kokeilla toistaa tämä tutkimus eri osallistujilla ja katsoa toistuuko myös tutkimuksen tulokset samankaltaisina.

Seuraavaksi olisi myös mielenkiintoista lähteä havainnoimaan toiminnallisuutta ja saada sitä kautta toiminnallisuuden käytöstä vielä tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tutkimustietoa. Samalla olisi mahdollisuus nähdä, vastaako tämä tutkimuksen tulokset todellisuutta. Uskon kuitenkin, että opettajat ovat olleet vastauksissaan rehellisiä sillä ne on voinut antaa täysin anonymisti. Nyt kun on tutkittu opettajien ajattelua toiminnallisuudesta ja sen käytöstä opetuksessa olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa myös oppilaiden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan vähäisen tutkimuksen takia opettajien käsityksiä toiminnallisuudesta ja sen käytöstä on tärkeä tutkia lisää.

Lähteet

- Agyeia, D. and Voogt, M. (2013). Pre-service mathematics teachers' learning and teaching of activity-based lessons supported with spreadsheets. *Technology, Pedagogy and Education*. 25(1), 39-59. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1080/1475939X.2014.928648?needAccess=true>
- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166-192. <https://www.tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/13540602.2020.1758053?needAccess=true>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2016). Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 61(5), 1-16. https://www.researchgate.net/publication/304344711_Supporting_the_Construction_of_Teacher's_Practical_Knowledge_Through_Different_Interactive_Formats_of_Oral_Reflection_and_Written_Reflection
- Brotherus, A., Hytönen, J., Krokfors, L. (1999). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Celik H. (2018). The Effects of Activity Based Learning on Sixth Grade Students' Achievement and Attitudes towards Mathematics Activities. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1963-1977. <https://www.ejmste.com/download/the-effects-of-activity-based-learning-on-sixth-grade-students-achievement-and-attitudes-towards-5401.pdf>
- Chen, J. ja Brown, G. T. L. (2016). Tensions between knowledge transmission and student-focused teaching approaches to assessment purposes: helping students improve through transmission. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(39), 350-367. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/viewer/pdf/mcznomwnd5?route=details>
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. Teoksessa Wittrock, M.C. (toim.), *Handbook of Research on Teaching*, 3. painos. (s. 255-296). Macmillan.
- Clandinin, D. J. (2013). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images. Teoksessa C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (toim.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (s. 67-95). Wiley. [https://www-emerald-com.ezproxy.utu.fi/insight/content/doi/10.1108/s1479-3687\(2013\)0000019007/full/pdf?title=chapter-4-personal-practical-knowledge-a-study-of-teachers-classroom-images](https://www-emerald-com.ezproxy.utu.fi/insight/content/doi/10.1108/s1479-3687(2013)0000019007/full/pdf?title=chapter-4-personal-practical-knowledge-a-study-of-teachers-classroom-images)
- Clandinin, D. J., & Husu, J. (2022). Personal Practical Knowledge in Teacher Education. Teoksessa M, Peters (toim.), *Encyclopedia of teacher education* (s.1252-1257). Springer. https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/referenceworkentry/10.1007/978-981-16-8679-5_172
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/ebook->

[viewer/pdf/hry5mwjfkz?location=https%25253A%25252F%25252Fresearch-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.3102/0091732X020001003](https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.3102/0091732X020001003)

Dewey, J. (2012). *Filosofian uudistaminen*. Vastapaino.

Eloranta, V. (2005). Miksi opettaa ja opiskella biologiaa. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) *Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka* (s. 17-46). PS-kustannus. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/eec769be-355a-48d9-988f-f4865bea783a/content>

Ermiyati, E., Rohmadheny, P. S., Rosada, U. D., Purnama, S., & Hastuti, D. (2024). Early childhood education teachers' perspectives on play-based learning: A survey in Yogyakarta. *Golden Age. Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*, 9(2), 291-300. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/viewer/pdf/mfv7wex7xn>

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 209-231). PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of research in education* 20(1), 1-56. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.3102/0091732X020001003>

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1080/0022027930250201?needAccess=true>

Fenstermacher, G. D. ja Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186–213. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1111/j.1467-9620.2005.00462>.

Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (2009). *Approaches to teaching*. Teachers College Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=3544888&ppg=6&c=RVBVQg>

Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520– 1529. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0742051X10000818>

Gitomer, D. H., & Zisk, R. C. (2015). Knowing what teachers know. *Review of Research in Education*, 39(1), 1–53. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epub/10.3102/0091732X14557001>

Hahl, K., Savijärvi, M., Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–103). Helsingin yliopisto.

<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/836da438-d6ed-46fd-af0d-d022bc5f1373/content>

- Hakkarainen, K., Bollström- Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille*. WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2001). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Wsoy.
- Heikkinen, H. (2017). *Ajattele toimien: kohti draamakasvatuksen syvempää ymmärtämistä*. Juvenesprint.
- Helenius, A., Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. PS-kustannus.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Into Kustannus.
- Huldén K, Aerila J-A., Lähteenmäki M., Mikkilä-Erdmann M. (2024). Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana, *Ainedidaktiikka* 8(1), 4-25.
<https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/141472/91935?acceptCookies=1>
- Huovila, R., Hintsa, T., Säilä, J. & Rautio, R. (2018). *Kirja käsityöstä: Luokkien 1-7 käsityönopetus*. PS- kustannus.
- Husu, J. (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Finnish Educational Research Association. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_83532
- Husu, J. (2005). Analyzing Teacher Knowledge in its Interactional Positioning. Teoksessa D.Beijaard, P.C. Meijer, G. Morine-Dersheimer & H. Tillema (toim.), *Teacher professional development in changing conditions* (s. 117–131). Springer. <https://link-springer-com.ezproxy.utu.fi/book/10.1007/1-4020-3699-X>
- Hytönen, J. (2004) *Lapsikeskeinen kasvatus*. WSOY.
- Jaakkola, T., Sääkslahti A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 304-319). PS-kustannus
- Jeronen, E. (2000). Biologian opetus ja sen suunnittelu. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) *Biologia eläväksi* (s. 47-93). PS-Kustannus.
- Juuti, K. (toim.) (2016). *Ympäristöoppia opettamaan*. PS-Kustannus.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. Peter Lang Publishing.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=3029598&ppg=1>
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Kauppila, R. (2000). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kauppila, R. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti*. PS-kustannus.
- Khalil, N., Aljanazrah, A., Hamed, G., Murtagh, E. (2022). Exploring Teacher Educators' Perspectives of Play-Based Learning: A Mixed Method Approach. *Education Sciences*,

12(2), 1-16. https://mdpi-res.com/education/education-12-00095/article_deploy/education-12-00095-v2.pdf?version=1643521744

- Kontio, K. (2011) Jean-Jacques Rousseau ja lapsikeskeisen kasvatuksen kritiikki. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (55-69). PS-kustannus.
- Kortekangas-Malkavaara, V. (2001). Uskonnonopetus -turvallisuutta ja ympäristön tulkintaa. Teoksessa O. Saloranta (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus* (s. 166-175). Opetushallitus.
- Krippendorff, K. (2022). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, 4. painos. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning.
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K., Uitto, M. toim. (2020). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Lehto, J. (2005) Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Kriittinen katsaus eräisiin suomalaisiin sovellutuksiin. *Kasvatus* 36 (1), 7-19.
- Leskinen, E., Jaakkola, T., Norrena J. (2016). Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena (toim.), *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä* (s. 13-14). PS-kustannus.
- Lonka, K. (2014). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523–535. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/13540602.2019.1633294?needAccess=true>
- Luodeslampi, J., Nevalainen, S. (2005). Uskonnonopetuksen menetelmiä. Teoksessa A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella* (s. 196-220) Kirjapaja.
- Mena, J & Clarke, A. (2015). Eliciting teachers' practical knowledge through mentoring conversations in practicum settings . A propositional discourse analysis (PDA). Teoksessa H. Tillema, G.J. Westhuizen & K. Smith. (toim.), *Mentoring for Learning : Climbing the Mountain* (s. 47-78). Springer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=4557140&ppg=65>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53–76. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/02619768.2015.1011269?needAccess=true>
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Gummerus kirjapaino.
- Niyibizi, O., Kazinyirako, J, Gasigwa, J., Mukeshimana, A., Singirankabo, J., Bintunimana, C., Mutarutinya, V. (2024). Teachers' Understanding of Play-Based Learning Implementation

- on Students' Achievement. *Universal journal of educational research*, 3(4), 374-386.
<https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/viewer/pdf/lyangmtc4j>
- Nwoke, B. (2021). Enhancing primary school pupils' mathematics creative ability through activity-based learning approach. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning*, 4(2), 70-76.
[Enhancing primary school pupils' mathematics creative ability through activity based learning approach | NWOKE | Malikussaleh Journal of Mathematics Learning \(MJML\) \(unimal.ac.id\)](#)
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatusajukset*. Into.
- Palmberg, I. (2000) Biologian opetusmuodot ja työtavat. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.), *Biologia eläväksi* (s. 93-160). PS-Kustannus
- Panarach, Y. (2021). Development of Mathematical Learning Model Using Activity-Based Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 12(8), 2712-2720.
<https://www.proquest.com/docview/2623459439?parentSessionId=bmaD8wo%2Fbywe3%2BOTEzbeGvZA4C4qAEMZ3G4R%2BQN1JEs%3D&pq-origsite=primo&accountid=14774&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Pehkonen, E., Rossi, M. (2018.) *Hyvää matematiikan opetusta etsimässä*. MFKA-Kustannus.
- Prashnig, B. (2000). *Erilaisuuden voima*. Ps-kustannus.
- Pruukki, L. (2008). *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Edita.
- Pulkkinen, L., Kärkkäinen, S. (2000). Yhteistoiminnalliset maastotutkimukset yhtiestoiminnallisen oppimisen esimerkkinä. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.), *Biologia eläväksi* (s. 135-141). PS-Kustannus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi*. PS-kustannus.
- Ravi, R., & Xaviera, P. (2007). Activity based learning as self-accessing strategy to promote learners' autonomy. *Imanager's Journal on Educational Psychology*, 1(2), 7-9.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066302.pdf>
- Rosiek, J. (2003). Emotional Scaffolding: An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399–412. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1177/0022487103257089>
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Finn lektura.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki. Taideteollinen korkeakoulu
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.

- Sahlberg, P., Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin- yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsingin yliopisto.
- Salakari, H (2009). *Toiminta ja oppiminen- koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä*. Eduskills Consulting.
- Shah, I., & Rahat, T. (2014). Effect of activity based teaching method in science. *International Journal of Humanities and Management Sciences*, 2(1), 39-41.
[<https://journalsweb.org/siteadmin/upload/K314003.pdf>]
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. https://www-jstor-org.ezproxy.utu.fi/stable/pdf/1175860.pdf?refreqid=fastly-default%3Aea0fbbc040733896af8bf893ee91ac96&ab_segments=&initiator=&acceptTC=1
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://meridian-allenpress-com.ezproxy.utu.fi/her/issue/57/1>
- Singh, T., Rao, T.K (2024). Experiential Learning: A Systematic Review of Approach And Learning Models. *Library Progress International* 44(3), 1403-1411. <https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/viewer/pdf/a2syel5amf>
- Sääkslahti, A., Lauritsalo, K. (2017). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 505-5017). PS-kustannus.
- Tiilikainen, M., Toom, A., Husu, J. (2018). Opetuksen toimintatiedon rakentuminen ohjatussa opetusharjoittelussa. Teoksessa T. Heino, O. Kokkonen & J. Vuorenpää (toim.), *Rauman normaalikoulu- oiva opinahjo: katsaus vuosiin 1997-2018*. Rauman normaalikoulu.
- Tiilikainen, M. (2022). *Representing Teaching Dynamics: Teaching Approaches and Instructional Reasoning Revisited*. Painosalama.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/153620/Annales%20B%20574%20Tiilikainen%20DISS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toivanen, T. (2010). *Kasvuun! Draamakasvatusta 1-8-vuotiaille*. WSOYproOy.
- Toom, A. (2012). Considering the artistry and epistemology of tacit knowledge and knowing. *Educational Theory*, 62(6), 621–640. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.utu.fi/doi/epdf/10.1111/edth.12001>
- Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge, and teacher education. Teoksessa J. Clandinin, & J. Husu (toim.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 803–819). Sage.
https://research-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi/c/sk55le/ebook-viewer/pdf/lquww2ulrf/page/pp_809?location=https%25253A%25252F%25252Fresearch-ebSCO-com.ezproxy.utu.fi%25252F%25252Fsk55le%25252Fsearch%25252Fdetails%25252Flquww2ulrf%25253Fdb%25253Dnlebk
- Toom, A., Tiilikainen, M., Heikonen, L., Leijen, Ä., Mena, J., & Husu, J. (2019). Teacher candidate learning of action-oriented knowledge from triggering incidents in teaching practice.

Teachers and Teaching, 25(5), 536-552. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1080/13540602.2019.1652162?needAccess=true>

- Valli, R. (2018). Ainestonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 92-116). PS-kustannus.
- Valli, R., Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media ainestonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s.117-128). PS-kustannus.
- Väkevä, L. (2011). John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (2011). *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 70-81). Ps-Kustannus.

Liitteet

Liite 1. Osallistumispyyntö

Hei luokanopettaja!

Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa Rauman kampuksella ja tutkin pro gradu - tutkielmassani toiminnallisuutta alkuopetuksessa: Tällä hetkellä toiminnallisuus on isossa roolissa koulun arkea ja opetussuunnitelmaa ja minua kiinnostaa, mitä luokanopettajat ajattelevat toiminnallisuudesta ja miten toiminnallisuutta toteutetaan alkuopetuksessa. Etsin kyselyyni vastaamaan luokanopettajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alkuopetuksessa. Kysely sisältää avoimia kysymyksiä. Vastaamiseen menee noin 20 minuuttia.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja kyselyn voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kyselyyn vastataan anonymisti eikä yksittäisten vastausten perusteella vastaajaa voida tunnistaa. Kyselyssä ei kerätä laisinkaan henkilötietoja. Vastauksia säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusprosessin päätyttyä vastaukset hävitetään asianmukaisesti. Vastaamalla kyselyyn annat luvan vastaustesi käyttämiseen pro-gradu tutkielmassani.

LINKKI KYSELYYN:

Iso kiitos jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla!

Ystävällisin terveisin

Eveliina Isaksson

eaisak@utu.fi

Liite 2. Kysely

Toiminnallisuus alkuopetuksessa

Hei luokanopettaja!

Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa Rauman kampuksella ja tutkin pro gradu - tutkielmassani toiminnallisuutta alkuopetuksessa: Tällä hetkellä toiminnallisuus on isossa roolissa koulun arkea ja opetussuunnitelmaa ja tutkielmassani selvitän, mitä luokanopettajat ajattelevat toiminnallisuudesta ja miten toiminnallisuutta toteutetaan alkuopetuksessa. Etsin kyselyyni vastaamaan luokanopettajia, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet alkuopetuksessa. Kysely sisältää avoimia kysymyksiä. Vastaamiseen menee noin 20 minuuttia.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja kyselyn voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Kyselyyn vastataan anonyymisti eikä yksittäisten vastausten perusteella vastaajaa voida tunnistaa. Kyselyssä ei kerätä laisinkaan henkilötietoja. Vastauksia säilytetään ja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimusprosessin päätyttyä vastaukset hävitetään asianmukaisesti. Vastaamalla kyselyyn annat luvan vastaustesi käyttämiseen pro-gradu tutkielmassani.

Iso kiitos jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla!

Eveliina Isaksson eaisak@utu.fi

Vastauksiani saa käyttää Eveliina Isakssonin pro gradu- tutkielman tutkimusaineistona

Kyllä

Ei

Taustatiedot:

Kuinka monta lukuvuotta olet urasi aikana toiminut opettajana alkuopetuksessa?

Milloin viimeksi olet toiminut opettajana alkuopetuksessa?

Opetan alkuopetuksessa tällä hetkellä

Olen opettanut alkuopetuksessa viimeisen viiden vuoden aikana

Olen opettanut alkuopetuksessa viimeisen kymmenen vuoden aikana

Seuraavaksi pyydän sinua vastaamaan mahdollisimman tarkasti seuraaviin kysymyksiin omien kokemustesi ja käsitystesi pohjalta:

Miten itse määrittelet toiminnallisuuden alkuopetuksessa?

Mitkä ovat mielestäsi toiminnallisuuden hyviä puolia alkuopetuksessa?

Mitkä ovat mielestäsi toiminnallisuuden huonoja puolia alkuopetuksessa?

Millaisissa tilanteissa olet käyttänyt toiminnallisuutta alkuopetuksessa? Miksi?

Millaisiin tilanteisiin toiminnallisuus mielestäsi ei sovi alkuopetuksessa? Miksi ei?

Onko toiminnallisuuden käytössäsi eroja eri alkuopetuksen oppiaineiden välillä?

Millaisia?

Kuvaile ja anna esimerkkejä siitä, millaisia erilaisia toiminnallista tehtäviä ja menetelmiä olet käyttänyt alkuopetuksessa?
