



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä alkuopetuksessa**

Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Tiina Korvenranta  
Maija Vainila

10.04.2026  
Rauma

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

## **Pro gradu -tutkielma**

**Oppiaine:** Kasvatustiede / Opettajankoulutuslaitos

**Tekijät:** Tiina Korvenranta & Maija Vainila

**Otsikko:** Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä alkuopetuksessa

**Ohjaajat:** Professori Pasi Koski & yliopistonlehtori Juli-Anna Aerila

**Sivumäärä:** 73

**Päivämäärä:** 10.04.2026

### **Tiivistelmä**

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten alkuopetuksen opettajat kuvailivat toiminnallisen oppimisen ilmenemistä alkuopetuksen lukemiseen innostamisen yhteydessä. Tutkimuskysymyksinä olivat: 1. Miten opettajat kuvaavat oppilaiden lukemaan innostumista toiminnallisen opetuksen yhteydessä? 2. Mitä toiminnallisia menetelmiä opettajat kuvaavat käyttävänsä osana lukemisen innostamista? 3. Mitä hyötyjä ja haasteita toiminnallisessa opetuksessa nähdään lukemaan innostamisen näkökulmasta? Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kokeneita alkuopetuksen opettajia. Alkuopetus valittiin tutkimuksen kontekstiksi, sillä alkuopetuksessa lukemaan innostaminen on erityisen tärkeää. Lukutaito on oppilaille uusi taito, jonka harjoitteluun on motivoitava kaikkia.

Tutkimus toteutui laadullisena tutkimuksena, ja tutkimukseen osallistui kaksitoista (N=12) perusopetuksen luokkien 1–3 opettajaa, joita haastateltiin yksilöllisesti puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti. Tutkimusaineisto analysoitiin laadullisella aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa keskeisinä tarkasteltuina teemoina nousivat esiin opettajien havainnot oppilaiden innostumisen ilmenemisestä toiminnallisen lukemisen aikana, opettajien käyttämät menetelmät sekä toiminnallisen oppimisen yhdistämisen edut lukemaan innostamisessa.

Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että fyysiset pelit, leikit ja liikkuminen opetuksen yhteydessä lisäsivät oppilaiden lukuinnostusta sekä koulussa että vapaa-ajalla. Toiminnallisen opetuksen koettiin sopivan monipuolisesti monenlaisille oppilaille, mutta osalle toiminnallisuus menetelmänä lukemisen yhteydessä koettiin liian haastavana, jopa eriyttynä. Opetusryhmän moninaisuus olikin merkittävä tekijä siinä, miten paljon toiminnallista opetusta oppilasryhmässä toteutettiin ja kuinka haastavana sen toteuttaminen koettiin. Myös opettajien omat taidot, innostus ja motivaatio toiminnallisuutta kohtaan vaikuttivat merkittävästi siihen, miten työläänä he toiminnallisen opetuksen valmistelun ja käyttämisen kokivat. Tutkimuksessa huomattiin myös, että toiminnallisuus lukemisen yhteydessä voidaan määritellä eri tavoin. Osa opettajista kuvasi esimerkiksi kirjastokäyntejä keskeisenä toiminnallisuuden muotona. Menetelmien suhteen huomiota herättää draaman käytön vähäisyys sekä digitaalisuuteen perustuvan toiminnallisuuden puuttuminen lähes kokonaan.

**Avainsanat:** toiminnallinen opetus, alkuopetus, lukutaito, lukemaan innostaminen

## Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Toiminnallinen opetus ja sen merkitys uuden asian oppimiseen</b>	<b>6</b>
2.1	Toiminnallinen opetus	6
2.2	Uuden asian oppiminen	9
<b>3</b>	<b>Lukutaito alkuopetuksessa</b>	<b>11</b>
3.1	Varhaislapsuuden lukutaito	11
3.2	Lukemaan oppiminen	12
<b>4</b>	<b>Lukuinnostus</b>	<b>14</b>
4.1	Lukumotivaatio	14
4.2	Ympäristön vaikutus lukemiseen	16
<b>5</b>	<b>Tutkimustehtävä</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>20</b>
6.1	Laadullinen tutkimus	20
6.2	Haastatteluaineiston kerääminen	23
6.3	Aineisto	24
6.4	Aineiston analyysi	25
6.5	Tutkimuksen eettisyys	29
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>31</b>
7.1	Opettajien kuvaukset lukemaan innostumisesta	31
7.2	Opettajien käyttämät toiminnalliset menetelmät	34
7.3	Toiminnallisen opetuksen hyödyt	38
7.4	Toiminnallisen opetuksen haasteet	44
<b>8</b>	<b>Pohdinta ja johtopäätökset</b>	<b>50</b>
8.1	Tutkimustulosten tarkastelu ja yhteys teoriaan	50
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	55
	<b>Lähteet</b>	<b>57</b>
	<b>Liite 1. Sähköinen kyselylomake, saate</b>	<b>65</b>
	<b>Liite 2. Sähköinen kyselylomake, kysymykset</b>	<b>66</b>
	<b>Liite 3. Suostumuslauseke</b>	<b>68</b>
	<b>Liite 4. Haastattelukysymykset</b>	<b>69</b>
	<b>Liite 5. Tietosuojailmoitus</b>	<b>71</b>

## 1 Johdanto

Koulumaailmassa fyysinen liikkuminen tai toiminnallisuus oppituntien aikana yhdistetään erityisesti liikuntatunneille ja liikkumisen on havaittu lisäävän oppimisessa koettua nautintoa (Berki & Tarjányi 2022, 4). Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisen opetuksen ja fyysisen liikkumisen vaikutuksista lukemaan innostamiseen, ja tutkimuksen keskiössä ovat fyysisen aktiivisuuden tuottama ilo ja innostus lukemisen yhteydessä. Lähtökohtana ovat esimerkiksi Berkin ja Tarjányin (2022, 1, 4) havainnot siitä, kuinka liikkuminen oppituntien aikana tehostaa oppimiseen motivoitumista. Toiminnallisella opettamisella tarkoitetaan tässä pro gradu -tutkielmassa oppituntien aikana toteutettavaa fyysistä liikkumista vaativaa toimintaa, joka sisältää lasten omaa aktiivista tekemistä ja jonka tutkimukseen osallistuvat opettajat määrittelevät toiminnallisuudeksi. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset toiminnalliset pelit, jotka aktivoivat ja stimuloivat uudenlaiseen oppimiseen (Huotilainen 2019, 82–83).

Yleisesti toiminnallisuuden käsite on yhteydessä tekemällä oppimiseen, sillä toiminnallisessa opetuksessa hyödynnetään erilaisia aktiiviseen toimintaan perustuvia opetusmenetelmiä kuten pelaamista, liikkumista, leikkimistä, draamaa ja tutkimista (Opetushallitus 2016, 20). Toiminnallista opetusta voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista: kuinka oppilaat konkreettisesti liikkuvat toiminnallisten oppituntien aikana (Berki & Tarjányi 2022, 4), kuinka oppimisessa hyödynnetään erilaisia oppimisympäristöjä (Pulkkinen 1997, 276) ja miten liikkuminen tehostaa oppimista (Martin & Murtagh 2017). Toiminnallisuus näyttäytyy tässä tutkimuksessa toiminnallisena lukemisena tilanteissa, jossa oppilaat sekä harjoittelevat lukutaidon eri osa-alueita että motivoituvat lukemisesta yleensä (Aerila & Kauppinen 2020, 156; Kauppinen & Aerila 2022, 33).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016) on huomioitu toiminnallinen opetus ja liikkuminen opetuksessa sitä silmällä pitäen, että lasten kokonaisliikunnan määrä saataisiin nousuun. Toiminnallista opetusta on tutkittu viimeisen kymmenen vuoden aikana paljon eri näkökulmista (ks. Cohen 2011, Manion & Morrison 2011, 415; Leino, Sirén, Nissinen & Puhakka 2021, 6; Ukkola & Metsämuuronen 2023, 64, 135). Tästä huolimatta aiemmissa tutkimuksissa erityisesti lukemaan innostamista toiminnallisen opetuksen yhteydessä on lähestytty varsin suppeasti, eivätkä aiemmat tutkimukset ole tuoneet kattavasti esille toiminnallisen opetuksen vaikutuksia lukemaan innostamisessa (Cohen ym. 2011, 415).

Lapsi saa lukutaidon myötä aktiivisemmän roolin yhteiskunnassa päästessään kirjoitetun kielen maailmaan sekä samalla ottaa haltuunsa välineen, jonka avulla hänelle avautuu kokonaan uusi maailma (Koponen 2006, 32). Aikuisten rooli lapsen lukemaan innostamisessa ja oppimisessa on usein merkittävä, sillä lukijaksi kasvaakseen lapsi tarvitsee ympärilleen sopivaa kirjallisuutta, aikaa paneutua lukemiseen sekä lukemiseen sitoutuneita aikuisia. Ilman aikuisten tietoista kirjojen ja lukuhetkien tarjoamista sekä aikuisen mallia lapsi on vaarassa jäädä kirjojen antamien mahdollisuuksien ulkopuolelle. (Aerila & Kauppinen 2021, 9.) Lapsen lukutaito ja innostus lukemista kohtaan ei ole muuttumaton, vaan lapsen innostus lukemiseen voi vähentyä monista syistä. Lukutaito pysyy yllä ja kehittyy vain lukemalla, joten olisi tärkeä löytää erilaisia motivointikeinoja lukemisen lisäämiseksi ja lukukiinnostuksen ylläpitämiseksi. (Järvenpää 2022.)

Lukemaan oppiminen sekä lukemaan innostuminen ovat kahden ensimmäisen kouluvuoden päätavoitteita oppiaineen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa (Opetushallitus 2016, 104). Lukemaan oppiminen ja lukemisesta innostuminen kulkevat käsi kädessä ja pienten lasten opettajan onkin tärkeä pitää lukemisen opetus kannustavana ja innostavana, esimerkiksi hyödyntämällä erilaisia monia opetusmetodeja ja erilaisia ympäristöjä (Opetushallitus 2016, 104–105). Aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajat voivat lisätä lasten motivaatiota lukemista kohtaan sekä lukemisesta nauttimista myös toiminnallisesti, esimerkiksi erilaisin draamatekniikoin (Wilhelm 2016, 36). Lukutaidon oppiminen on monitasoinen prosessi, sillä lukutaitoon kuuluu monia osataitoja. Alkuopetuksessa lukemaan oppiminen ei esimerkiksi Koposen (2006, 33) mukaan tarkoita vain teknistä lukutaidon oppimista, vaan lukutaidon oppimiseen kuuluu myös ymmärtävä lukeminen. Tästä johtuen opettajan tulisi käyttää opetuksessaan monipuolisesti erilaisia lukemaan innostavia ja motivoivia keinoja sekä tarjota monipuolista ja vaihtelevaa luettavaa oppilaille. Tässä tutkimuksessa lukemaan innostamisella tarkoitetaan sekä lukutaidon oppimista ja siihen liittyvää harjoittelua että yleisempää lukemiseen motivoitumista (Aerila & Kauppinen 2019, 14, 35; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183).

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto koostuu kahdentoista perusopetuksen ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan opettajien haastattelusta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajien näkemyksiä siitä, miten opettajat ovat kokeneet toiminnallisuuden vaikuttavan lukemisen opetuksessa ja millaisia menetelmiä he ovat käyttäneet, ovatko he havainneet toiminnallisen opetuksen innostavan oppilaita lukemaan ja harjoittelemaan lukutaitoa sekä millaisia havaintoja he ovat tehneet lukuinnostuksen ilmenemismuodoista.

## 2 Toiminnallinen opetus ja sen merkitys uuden asian oppimiseen

### 2.1 Toiminnallinen opetus

Toiminnallisen opetuksen menetelmiin on määritelty kuuluviksi pelaaminen, liikkuminen, leikkiminen, draama ja tutkiminen. Lisäksi toiminnallisuuteen kuuluu elämyksellisyys, jota voidaan lisätä eri aisteja hyödyntämällä sekä käyttämällä erilaisia kokemuksellisia työtapoja. Toiminnallinen opetus vahvistaa oppilaiden motivaatiota uuden oppimista kohtaan, ja monipuolisen liikkumisen sekä säännöllisten motoristen harjoitusten on todettu tukevan ajattelun kehittymistä ja oppimista (Opetushallitus 2016, 30, 99).

Koskinen ja Lahdenperä (2017, 75) kuvaavat toiminnallisuuteen kuuluvaa leikkiä kahdella tavalla: leikkilinen leikki korostaa vapaampaa toiminnallisuutta ja pelillisissä leikeissä sääntöjen merkitys on keskiössä. Pelaaminen ja leikkiminen kulkevat usein käsi kädessä ja ovat lapselle luontainen tapa toimia ja oppia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus 2016, 30, 98, 99, 106) korostetaan useaan otteeseen leikin, pelillisyyden, mielikuvituksen sekä tarinallisuuden merkitystä pienten lasten opetuksessa. Pelien, leikkien sekä yhdessä tehtyjen tehtävien kautta opitaan ymmärtämään yhteisten sääntöjen ja sopimusten sekä luottamuksen merkitys ja voidaan turvallisesti harjoitella päätöksentekoa (Opetushallitus 2016, 156).

Pelaamisella tarkoitetaan kaikenlaista pelaamista, niin ulkona kuin sisällä, perinteisistä lautapeleistä digitaalisiin peleihin. Leikkiminen käsittää niin yhdessä kuin yksin leikkimisen ja sen tavoitteena on oppia erilaisia sääntöjä ja taitoja sekä kehittää lukutaitoa leikin varjolla. Viime aikoina digitaaliset pelit ja leikit ovat olleet tutkimusten kohteena, perinteisten pelien huomion jäädessä vähemmälle. Tuore liikuntakasvatuksen tutkimus (Çinar & Hassani 2026, 5) keskittyi fyysisten pelien vaikutukseen ja siinä havaittiin perinteisten pelien opettavan lapsille tunnesäätelyn taitoja sekä edistämään sisäistä motivaatiota ja osaamisen tunnetta.

Liikkuminen on tärkeää niin fyysisen kehityksen näkökulmasta (Çinar & Hassani 2026, 1) kuin mielen kehittymisen osalta (Huotilainen 2019, 268). Liikkuminen toiminnallisessa opetuksessa tarkoittaa fyysistä toimintaa, joka on tavoitteellista ja jota käytetään tehostamaan oppimista ja muistamista. Tällä tavoin lasten sitoutuminen fyysiseen tekemiseen parantaa osaamista ja kognitiivisia taitoja auttaen myös kielellisissä toiminnoissa sekä muistin kehittymisessä, jotka ovat merkityksellisiä uuden asian oppimisessa (Çinar & Hassani 2026, 1–2).

Draamaopetus on toiminnallisen opettamisen muoto, joka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista sekä elämyksellistä

luonnetta (Opetushallitus 2016, 135). Draamaharjoitteita voi yhdistää kaikkiin lukemiseen liittyvän opetuksen osiin, lukemiseen virittäytymisestä aina lukemisen jälkeiseen keskusteluun ja tulkintaan. Draamaharjoitteilla ei myöskään ole ikärajaa, vaan ne sopivat kaikille iästä ja luokka-asteesta riippumatta. (Aerila & Kauppinen 2021, 63.) Draaman käyttö soveltuukin hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden -oppimäärän tavoitteissa mainittuihin lukuinnostusta kuvaaviin osuuksiin: ”ohjata ja innostaa oppilasta lukutaidon oppimisessa”, sekä ”innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön” (Opetushallitus 2016, 106–107, 160).

Myös kirjastokäynnit voivat olla osa lukemiseen liittyvää toiminnallisuutta. Toiminnallista kirjastokäynneistä tulee silloin kun oppilaat selkeästi tekevät, tutkivat ja liikkuvat kirjastossa esimerkiksi kirjavinkkauksen yhteydessä toteutettavien tehtävien parissa. Piikkilä (2010) kertoo kirjastoseikkailujen tehtävien innostavan oppilaita oppimaan leikin sekä tutkimisen avulla. Tutkimisella tarkoitetaan kaikkea sitä ajattelua ja oppimista, jota erilaisin kokeiluoin voidaan toteuttaa (Aerila & Kauppinen 2021, 63; Opetushallitus 2016, 106–107, 160). Heleniuksen ja Lummelahden (2013, 230) sekä Kyrönlammen ja Sirkon (2020, 178, 223) mukaan tavoitteellinen, tutkiva ja kokeileva oppiminen leikin rinnalla tehostaa ja syventää oppimista. Myös Aerila ja Mascia (2023, 79–80) ovat todenneet lasten tutkivan aktiivisesti monipuolisten lukuhetkien yhteydessä erilaisia kirjoja ja että myös kirjat voivat pitää sisällään toiminnallisuutta.

Kehon ja mielen välinen yhteys on kaksisuuntainen. Mieli vaikuttaa kehoon, sillä liike tapahtuu aivojen antaessa käskyn liikkua, mutta keho vaikuttaa myös mieleen. Yhdistämällä opetushetkeen fyysistä liikettä ja tekemistä, kerrytetään tietynlaisia kehollisia kokemuksia ja samantyyppisillä toiminnoilla ja liikkeillä voidaan palata kokemuksiin ja palauttaa sen avulla opittuja asioita muistiin. (Huotilainen 2019, 79, 268.) Pitkän paikallaanolon on todettu laskevan yleisesti aivojen dopamiinitasoa, mikä aiheuttaa kolmenlaisia oppimista haittaavia oireita. Näitä ovat keskittymisen vaikeutuminen, hyvänolontunteen heikkeneminen ja oppimisen ilon puute, jolloin oppilas ei koe oppimista tärkeäksi eikä motivoitu. Tämän lisäksi unenlaatu voi heikentyä, mikä vaikeuttaa opitun asian unenaikaista tallentumista muistiin. (Huotilainen 2019, 82–83.) Toiminnallinen opetus on keskeisessä asemassa, jotta oppimisen jatkuminen mahdollistuu ja jotta ihmisistä voi kasvaa aktiivisia ja innostuneita, ympäristöönsä hyödyntäviä ihmisiä (Lonka 2014, 240).

Tässä tutkimuksessa määrittelemme toiminnallisen opetuksen sisältävän myös toiminnallisen ääneen lukemisen. Toiminnalliselle oppimiselle löytyy erilaisia toisistaan eroavia määritelmiä (Berki & Tarjányi 2022, 4; Pulkkinen 1997, 276; Martin & Murtagh 2017). Toiminnallisessa

opetuksessa hyödynnetään erilaisia aktiiviseen toimintaan perustuvia opetusmenetelmiä (Opetushallitus 2016, 21) kuten pelaamista, liikkumista, leikkimistä, draamaa ja tutkimista. Oppimista voidaan tehostaa aktivoiden eri aisteja, käyttäen ja yhdistellen erilaista toimintaa lukemisen yhteydessä ja näin toiminnallinen opetus aktivoi aivoja, usein tuottaen mielihyvän tunnetta, palkiten uuden asian oppimisesta (Huotilainen 2019, 67, 71). Toiminnallisella ääneen lukemisella tarkoitetaan ensisijaisesti eleiden ja ilmeiden yhdistämistä lukemiseen (Aerila & Kauppinen 2020, 156; Kauppinen & Aerila 2022, 33).

Draamakasvatus ja tutkiminen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa painottuvat esi- ja alkuopetuksen aikaan, jolloin leikin kautta oppiminen on muutenkin oppimisen lähtökohtana. Leikeissä ja peleissä, kuten myös draamakasvatuksessa, voidaan yhdistää eri taideaineita, lasten omia kokemuksia sekä tietoa ja käsitellä niitä sadun, tarinan tai ajankohtaisen aiheen kautta. (Nurmi 2006, 202.) Draaman on todettu olevan lukijaa aktivoiva opetustapa, jonka elämykselliset työskentelymuodot mahdollistavat uudenlaisia kirjallisuuden käsittelyn metodeja sekä vahvistavat lukuhalua (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 47).

Toiminnallisuus ja erityisesti liikkuminen opetuksen aikana lisää Huotilaisen (2019, 78) mukaan monia oppimista edistäviä elementtejä. Berkin ja Tarjányin (2022, 9) kuvailevat liikkumisen lisäävän motivaatiota oppimista kohtaan. Liikkuminen synnyttää uusia hermosoluja aivojen muistialueella ja lisää dopamiini-välittäjäainetta. Tämä lisää tyytyväisyyttä ja mielihyvän tunnetta sekä vaikuttaa unen laatuun. Dopamiini on oppimisen kannalta tärkeä välittäjäaine, sillä edellisten lisäksi sen puute aiheuttaa myös keskittymisvaikeuksia, jolloin oppiminen heikentyy. (Huotilainen 2019, 82.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan (Opetushallitus 2016, 21) laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa ”Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)” kerrotaan leikkien, pelillisyyden, fyysisen aktiivisuuden, kokeellisuuden sekä muiden toiminnallisten työtapojen sekä taiteen eri muotojen edistävän oppimisen iloa ja vahvistavan edellytyksiä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen. Toiminnallisuuden, luovan työskentelyn, liikkumisen, leikkien ja elämysten mainitaan olevan myös eri ikäkausille ja oppijoille tunnusomaisia ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä (Opetushallitus 2016, 27).

## 2.2 Uuden asian oppiminen

Piaget'n teorian ja muiden teoriaa kehittäneiden mukaan uusi tieto voidaan liittää tai muokata jo aiemmassa olevaan tietoon. Vygotskyn teoreettisen ajatuksen mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Brame 2019.) Huotilaisen (2019, 67, 71) mukaan aivoissa on sisäsyntyisesti motivaatio oppia uutta. Tämä tarkoittaa sitä, että ponnisteltuaan oppimisen eteen ja huomatessaan oppineensa, aivojen palkkiojärjestelmä palkitsee mielihyvän tunteella. Mitä enemmän tällaisia kokemuksia kertyy, sitä suurempi motivaatio on ponnistella ja työskennellä taas saadakseen uuden oppimiskokemuksen. Huotilainen (2019, 79) nostaa esiin monien eri tiedon vastaanottamisen ja työstämisen kanavien käytön lisäävän tehokkuutta uuden oppimisessa. Käyttämällä eri aisteja sekä yhdistämällä luettuun ja kuultuun opetukseen esimerkiksi piirtämistä, miellekarttoja, loruja ja lauluja tai motorista toimintaa, oppiminen tehostuu.

Lonkan (2017, 36–37) mukaan taidon oppimiseen sisältyy kolme vaihetta kognitiivinen, assosiatiivinen ja autonominen. Kognitiivisessa vaiheessa taidon oppimiseksi oppija etsii tietoa ja oppii paljon sääntöjä, usein opettajan kertomana ja ohjauksen kautta. Assosiatiivisessa vaiheessa oppimista syvennetään erilaisten harjoitusten avulla tehtäviä toistaen. Näin osasuoritukset muuttuvat kokonaisuuksiksi, vaikka haasteita syntyy vielä usean asian samanaikaisessa huomioon ottamisessa. Autonomisessa vaiheessa tiedot ja taidot linkittyvät yhteen automatisoiden uuden taidon ja toimintaa ohjaavat säännöt. Näin syntyy tuttuja toimintamalleja eli rutiineja ja keskittyminen vapautuu myös muuhun kuin opeteltuun toimintaan. Tämä pro gradu -tutkielma keskittyy assosiatiiviseen ja autonomisen oppimisen vaiheisiin, joissa erilaisin tavoin toistuvat harjoitukset jäsenyivät ja muodostavat automatisoidun toiminnan malleja. Lukemaan oppiessa lapsi kognitiivisessa vaiheessa on tunnistanut tiettyjä kirjaimia ja osaa esimerkiksi yhdistää ne omaan nimeensä, assosiatiivisessa vaiheessa lapsi osaa jo nimetä kaikki kirjaimet ja hallitsee kirjainmerkkejä vastaavat äänteet ja autonomisessa vaiheessa lapsi käsittää miten lukeminen tapahtuu (Huotilainen 2019, 201).

Oppiminen herättää useita erilaisia tunteita (Berki & Tarjányi 2022, 4). Lonkan (2014, 133) mukaan emootiot ilmenevät monin eri tavoin, joten kykenemme mittaamaan myös innostumista.

Subjektiiivinen tunnetila eli affekti kertoo ihmisen kokemuksesta, oppilas voi kertoa kokevansa olevan innostunut. Tunteita voi ilmaista myös nonverbaalisesti esimerkiksi kasvojen ilmeinä, suurella hymyllä tai kielellisesti vaikkapa ylistäen. Kolmantena Lonka (2014, 133) esittää tunteiden näkyvän fysiologisina reaktioina kuten ihon punoittamisena ja näitä fysiologisia reaktioita on myös haastavampaa tietoisesti hallita kuin esimerkiksi tunteiden ilmaisua. Älyllinen tulkinta tarvitsee

usein jonkin selityksen eli tunteelle annettu merkitys ja sisältö ilmenee tunnetilan kokemisena, tunteen ilmaisuna ja tähän yhteydessä olevana fysiologisena reaktiona.

Uuden asian oppiminen vaatii toistamista. Lukemisen harrastaminen on vapaaehtoista, kuten useat muutkin harrastukset ja kehittymistä tapahtuu vain toistuvalla harjoittelulla, säännöllisesti lukemalla. Aerila ja Kauppinen (2019, 9, 11) pitävät koululukemista erittäin merkittävänä osana lasten elämää ja erityisen tärkeänä lapsille, joiden kotona ei lukemiseen kannusteta. Koulujen rooli lukuharrastuksen edistäjänä (Opetushallitus 2016, 108) on avainasemassa vaivattoman lukemisen kivijalan luomisessa ja tekninen lukutaito eli lukemisen pohjataidot syntyvätkin vain säännöllisellä ja toistuvalla harjoittelulla.

Ihmisen ajattelun ja uuden asian oppimisen keskeinen asia on muisti, joka ei kuitenkaan ole pelkkä tiedon varastojärjestelmä vaan ihmisen ajattelua ja toimintaa palveleva monimutkainen muistijärjestelmä (Miettinen 2004, 13–14). Selviytymisen kannalta ihminen kehittää näitä sisäisiä malleja vastaamaan todellisuutta ja auttaa ennakoimaan toimintaamme tulevaisuudessa sekä kehittämään aina uusia ja toimivampia ajattelun ja toiminnan muotoja. Muistin pohjustusmekanismeja on useita erilaisia ja ne ohjaavat ja pohjustavat muistamaan tiettyjä asioita ja altistavat havaitsemaan tiettyjä asioita. (Lonka 2014, 14–15.) Koskisen ja Lahdenperän (2017, 18) mukaan oppimista tapahtuu erityisesti silloin kun oppilaan on pakko oppia muuttamaan ajatteluaan. Syventävän tason oppimista ymmärryksessä tapahtuu, kun ihminen työskentelee tavoitteellisesti haasteellisten ongelmien parissa (Huotilainen 2019, 79). Näin metakognitiiviset tiedot ja taidot kehittyvät eli ymmärryksemme omasta ja toisten ajattelusta kasvavat. Näitä taitoja tarvitaan erilaisissa oppimisympäristöissä, yksilön ja ympäristön vuorovaikutustilanteissa (Koskinen & Lahdenperä 2017, 18).

Oppimisympäristö käsitteenä liitetään yleensä opetukseen ja oppimiseen (Koskinen & Lahdenperä 2017, 18). Leikillisessä, yhtäältä toiminnallisessa oppimisympäristössä oppimista tapahtuu (Lonka 2017, 77, 106), kun toiminnallisen tekemisen kautta luodaan uusia ja erilaisia sisältöjä, aktiivisten toimintojen, pelien ja leikkien avulla (Lonka 2014, 17–18, 111). Näin myös ilmiölähtöinen oppiminen on opetussuunnitelman yksi tavoite, oppiminen aktiivisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta kehittyä oppijoiden aitojen kohtaamisten ja omakohtaisten havaintojen ja kokemusten pohjalta, rakentaen näin vankan perustan oppimiselle (Lonka 2014, 123; Opetushallitus 2016, 104).

### 3 Lukutaito alkuopetuksessa

#### 3.1 Varhaislapsuuden lukutaito

Lukemaan oppimista voidaan pitää eräänlaisena käännekohtana lapsen elämässä. Lukutaitoa voidaan tarkastella eri näkökulmista, mutta ne kaikki sisältyvät lukemisen käsitteeseen.

Nykykäsityksen mukaan lukutaidolla ei tarkoiteta vain teknistä suoritusta, vaan lukutaidon päätaivoitteeksi mielletään ymmärtävä lukeminen, jonka avulla lukijan elämyksellinen lukutaito kehittyy (Lehti ym. 2018, 8). Lukutekniikan taitaminen on kuitenkin lukutaidon kulmakivi. (Koponen 2006, 32–33.)

Muistin merkitys lukemaan oppimisessa on keskeisessä roolissa. Järvenpään (2022) mukaan lapset lukevat uuden taidon oppiessaan lähes kaiken näkemänsä ja opitut lukutaidot kehittyvät ahkeralla harjoittelulla, tällä tavoin opitut asiat tallentuvat muistiin. Tutkimusten mukaan liike tukee muistamista esimerkiksi digitaalisen lukemisen ja tablettisovellusten käytössä, joissa fyysinen liikkuminen yhdistetään lukemiseen (Koskimaa & Lahdenperä 2017, 18) sekä draamaharjoituksissa, jolloin sanojen lisäksi esitetään liikkeen tai piirtämisen keinoin, tehostaen sanojen muistamista (Kivioja & Puroila 2017, 42).

Lapsen tulevaa lukemaan oppimista tukee jo varhaisessa vaiheessa tarjotut lukemista harjoittavat kuuloharjoitteet ja niihin liittyvä toiminnallisuus, kuten loruttelu, rytmikkäät tavutaputukset ja erilaiset laululeikit, joissa rytmi ja sanat yhdistyvät. Näiden lisäksi kuulojärjestelmän kehittymiseen vaikuttaa monipuolisten äänimaailmojen tarjoaminen esimerkiksi kuorolaulun, soittimen soittoharjoittelun tai luonnonääniä kuuntelun muodossa. (Huotilainen 2019, 203.) Huotilaisen (2019, 150) mukaan tehokas oppiminen varhaislapsuudessa mahdollistuu sillä, että aikuinen osaa muokata lapsen kasvuympäristön siten, että sieltä löytyy kiinnostavia asioita, jotka herättävät mielenkiinnon ja kysymyksiä. Näin jo pienikin lapsi voi opetella muodostamaan vaikkapa oman nimen kirjainpalikoista tai magneettikirjaimista. Lukuhetkien elävöittäminen erilaisin toiminnallisina menetelmin, valiten esimerkiksi kurkistusluukkukirjoja, lisää lapsen kiinnostusta ja aktiivista osallistumista sillä lapsi on tottunut olemaan aktiivinen lukuhetkissä (Aerila & Mascia 2023 79–80).

Lapsi on luontaisesti kiinnostunut uusien asioiden oppimisesta ja leikki-ikäinen lapsi kyseleeikin jatkuvasti oppiakseen lisää. Huotilaisen (2019, 198) mukaan lapsi oppii kirjaimia uusia sanoja oppiessaan ja nimetessään erilaisia esineitä, leluja ja kuvia. Moni lapsi tunnistaa oman nimensä kirjaimet jo ennen esikouluikää. Kirjainten oppiminen vaatii aivoissa monen asian yhtäaikaista onnistumista. Varhaislapsuudessa kodin merkitys oppimiseen ja lukuinnostukseen on merkittävä ja

tehokas oppiminen mahdollistuu vanhempien sekä varhaiskasvatuksen aikuisten tarjotessa lapselle mahdollisimman kiinnostavan ja monipuolisen ympäristön oppimiselle (Lehti ym. 2018, 16). Varhaislapsuuden kokemukset lukemisesta ja kirjallisuudesta sekä kehittyvä lukutaito on hyvä ottaa huomioon, kun tarkastellaan alkuopetuksen pedagogiikkaa. (Huotilainen 2019, 150, 198; Opetushallitus 2016, 465.)

### **3.2 Lukemaan oppiminen**

Alkuopetuksen merkitys lukemaan oppimisessa on tärkeässä asemassa. Lasten kehityksen kannalta erilaiset oppimisen työtavat kuten mielikuvitus, leikki, pelillisuus ja tarinallisuus ovat tärkeitä koululaiseksi kasvamisessa (Opetushallitus 2016, 98). Viimeistään alkuopetuksessa varhaislapsuuden leikit muuttuvat tavoitteellisemmaksi ja saavat rinnalleen tutkivan ja kokeilevan oppimisen piirteitä (Helenius & Lummelahti, 2013, 230; Kyrönlampi & Sirkko 2020, 37, 178, 223). Ennen varsinaisen lukutaidon oppimista lapsi alkaa oivaltamaan lukemisen alkeita. Aluksi, kun lapsi osaa nimetä kirjaimet ja osaa kirjainmerkkiä vastaavan äänteen, hän odottamatta oivaltaa, miten lukeminen tapahtuu ja voi aloittaa tekemään työtä kohti sujuvaa lukemista. (Huotilainen 2019, 201.) Lukutaito kehittyy erityisesti silloin, kun opettaja on aktiivinen äidinkielen opetuksessa ja lisäksi huoltajat tukevat lasta oppimisessa (Leino ym. 2021, 6).

Lukutaito on yksi ihmisen tärkeimmistä kyvyistä ja lukutaito kuuluu myös Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) ihmisoikeuksiin. Aerilan ja Mascian (2023, 79) mukaan positiiviset lukukokemukset erityisesti lapsuudessa herättävät kiinnostusta lukemista kohtaan, mikä onkin tärkeää lukuinnostuksen synnyttämiseksi. Lasten ja nuorten lukutaito on heikentynyt tuoreimman Ukkolan ja Metsämuurosen (2023) pitkäaikaistutkimuksen mukaan vuosina 2018–2022.

Hyvä lukutaito luo vahvan pohjan elinikäiselle oppimiselle ja esimerkiksi Programme for International Student Assessment (PISA) 2022-arvioinnissa lukutaidon on osoitettu heikentyneen. Suomalaisnuorten lukutaidon taso (490 pistettä) on edelleen Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) mukaan keskiarvoa (476 pistettä) korkeampi. Vuoden 2018 PISA-arvioinnissa lukutaito oli pääalueena, ja sen tulokseen verrattuna Suomen pistekeskiarvo on laskenut peräti 30 pistettä. Lukutaidon osaaminen on heikentynyt matematiikan tavoin useimmissa osallistuneissa maissa. Lasten lukutaidon kehitystä on tutkittu viime vuosina paljon, mutta lukemaan innostamisen keinoista alakoulussa ei löydy merkittävästi tutkimustietoa. (Ukkola & Metsämuuronen 2023, 64, 135.) Suomi on ollut kansainvälisissä arvioinneissa osaamisen kärjessä lasten lukutaidossa, mutta muutkin tutkimukset osoittavat lukuinnostuksen vähenemistä (Leino ym. 2021, 6).

Laadukas alkuopetuksen toiminnan organisointi kehittää lasten kiinnostusta oppimiseen ja lisää taitoja erityisesti lukemiseen ja laskemiseen (Lehtinen ym. 2016, 255–267). Kielellisten vuorovaikutustilanteiden yhteydessä myönteinen käytös ja positiiviset kokemukset vahvistavat oppimista (Sahlberg & Sharan 2002, 47). Ahonen (2017, 19–22, 218), Kupila (2017, 301) ja Suvilehto (2020, 178) korostavat myönteisen käytöksen vaikuttavan niin sosiaaliseen elämään kuin akateemiseen suoriutumiseen ja toteavat alkuopetuksessa olevan monipuolisia harjoittelutilanteita sekä aikaa yhdessä oppimiselle runsaasti. Toiminnallisuus ja kehon hyödyntäminen tehostavat kielen oppimista ja lukutaitoa (Lehti ym. 2018, 17; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 191).

Vienolan (2017, 158) mukaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, ryhmän sisäisiä vuorovaikutustaitoja unohtamatta, ovat tärkeässä asemassa oppimisen näkökulmasta. Erilaisten taitojen jakaminen ryhmässä edistää lasten taitojen kehittymistä (Ahonen 2017, 72–73, 222; Lehtinen ym. 2016, 258–259). Oppimista tapahtuu tyypillisimmin oppilaan ja opettajan sekä oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kysymyksiä esittämällä (Lehtinen ym. 2016, 260), mikä alkuopetuksessa onkin luonteenomaista lasten kanssa työskenneltäessä. Hyvät vuorovaikutustaidot opitaan alkuopettajan ja muiden alkuopetuksen aikuisten ohjauksessa moninaisin harjoittein vahvistaen samalla lapsen myönteistä minäkuvaa itsestään. Tämä merkittävä ajanjakso lapsen elämässä luo vahvaa pohjaa luku- ja kirjoitustaitojen oppimiselle sekä erityisesti toiminnallisessa opetuksessa tarvittaviin vuorovaikutustaitoihin. (Mursula & Tiainen 2020, 88.)

## 4 Lukuinnostus

### 4.1 Lukumotivaatio

Lukutaidon kehittämisessä ja kehittämisessä lukuilon sytyttäminen ja lukemiseen innostaminen ovat keskeisessä roolissa. Tässä tutkimuksessa lukemaan innostamisella tarkoitetaan toiminnallisen opetuksen yhteydessä käytettäviä erilaisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on herättää oppilaiden lukuhalu kirjoitettua tekstiä kohtaan. Innostus kirjoihin syntyy lapselle jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jos hänelle luetaan kotona aktiivisesti (Laine 2018, 24, 31). Koskimaa ja Lahdenperä (2017, 75) korostavat Suomessa lapsen saavan ensimmäisen kirjansa jo äitiyspakkauksen mukana. Vanhempien ja muun lähipiirin suhtautuminen lukemiseen ja kirjoihin lisää lukumotivaatiota ja on tärkeässä asemassa. Lukemisen ollessa vanhemmille tärkeää he haluavat välittää saman kokemuksen myös lapsilleen. Tällöin lapsi saa kokemuksen siitä, että hän on osallinen toiminnassa, joka on tärkeää ja merkityksellistä. (Aerila & Kauppinen 2021, 202.)

Aerila ja Kauppinen (2021, 21,35) ovat kehittäneet kirjallisuuskasvatusta toteuttaville kasvattajille lukemiseen, luetun kuunteluun tai kirjan katseluun kannustavan MSM-mallin. Malli perustuu lasten lukuinnon kasvattamiseen kolmen kohdan keinoin: lisätään lukemisen ja luettavan materiaalien Määrää, tarjotaan lapsille Sopivaa kirjallisuutta, sekä yhdistetään lukemiseen Mielekästä tekemistä tai luovaa toimintaa. Lisäksi yhtenä keinona syntyneen lukemisen ilon säilyttämiseen on ymmärtää sen monipuolisuus; lukemista voi käyttää rentoutumiseen, kasvatukseen, lohdutukseen, asioiden ja tunteiden oppimiseen ja ymmärrykseen, yhdessäoloon, lukutaidon kehittämiseen, ajankuluksi tai vain hauskanpitoon. Jyrhämän ym. (2016, 95) mukaan opetuksessa tulisi vaihdella erilaisia opetusmuotoja ja toiminnallinen opetus on erinomainen tapa lähestyä opeteltavia asioita.

Mäkisen (2018, 7, 10) artikkelissa keskitytään lukemista käsitteleviin kasvatustieteellisiin ja sosiologisiin tutkimuksiin ja erityisesti motivaatioon liittyvään kielenkäyttöön. Sanoina lukuhalu, jo toisen maailmansodan jälkeen ja myöhemmin myös lukuinto ja lukuinnostus ovat olleet käytettyjä kuvailevia sanoja sisäisestä lukemismotivaatiosta. Innostumisen ja innostamisen tärkeys esiintyy myös opetuksen suunnittelua ohjaavassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016, 104) useaan otteeseen ja sen mukaan kirjallisuuden opetuksen tärkeimpiä tehtäviä ovat lukemiseen innostaminen sekä elämysten saaminen ja jakaminen. Lakan ja Pietilän (2023, 48, 54) opetussuunnitelmia koskevan tutkimuksen mukaan innostamisella tarkoitetaan erityisesti opettajan toimintaa, jolla hän innostaa oppilaita työskentelemään sekä lisäämään oppilaiden myönteistä tekemistä ja kiinnostusta toimintaa kohtaan.

Opetuksessa motivaation ja innostuksen syöttämiseen on erilaisia vaihtoehtoja ja opettajan tulisikin valita monipuolista ja vaihtelevaa lukemista oppilaille (Aerila & Kauppinen 2019, 14, 35; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183). Thuneberg (2006, 68–69) nostaa esiin ympäristön tärkeyden lukemaan innostamisessa ja houkuttelussa. Opettajan on tärkeää huomioida luokkatilat siten, jotta ne mahdollistavat liikkumista ja oppimisympäristöinä innostavat lapsia lukemaan. Tätä voi edistää esimerkiksi tarjoamalla mukavia lukunurkkauksia ja muita tiloja, laittamalla esille eritasoisia ja -aiheisia kirjoja sekä varaamalla säännöllisesti aikaa lukemiselle. Opettajan rooliin kuuluu myös oleellisesti olla lukijan mallina sekä lukemalla ääneen oppilaille että hiljaa itsekseen oppilaiden lukiessa.

Yksi merkittävä osa oppimista on kiinnostus, josta voidaan puhua myös motivaationa tai asenteena (Wilhelm 2016, 3). Lukumotivaatioon ja lukemaan oppimiseen vaikuttavat oppijan kieliympäristö ja oppimiseen tarvitaan myös erilaisia harjoitteita mitkä tukevat muistamista (Pietilä & Lintunen 2015, 147). Sahiton, Khoson ja Phulpoton (2025, 111–112) mukaan aiemmat tutkimukset osoittavat oppilaan omalla motivaatiolla ja tavoitteilla olevan oleellinen rooli oppimisprosessissa.

Lukumotivaatio eli halu lukea on Suomessa arvostettua (Mäkinen 2018, 16). Motivaatio tarkoittaa kiinnostusta asiaan, tehtävään tai toimintaan ja sitä, että kiinnostuksen kohteeseen suhtaudutaan sitkeydellä ja se koetaan mielekkäänä (Aro & Nurmi 2023, 128).

Vähäinen motivaatio taas näyttäytyy usein kiinnostuksen puutteena tai kielteisinä asenteina ja tunteina asiaa tai tehtävää kohtaan (Aro & Nurmi 2023, 128). Motivaation rooli oppimisessa ja innostuksen jatkumisessa on ensisijaisen tärkeä ja oppimistilanteessa eri aistien käyttö, liikkuminen ja kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja motivaation kasvua (Lonka 2014, 166). Opetus voi olla tiedollisesti hyvää, mutta pelkkä oikeaoppisuus ei tee opetuksesta kiinnostavaa, motivoivaa ja mielekästä, vaan vähintään yhtä tärkeässä osassa opetusta on suunnitella siitä innostavaa, mielekästä ja motivoivaa. (Korkeakoski 2004, 162, 167.)

Monipuoliset työtavat tukevat oppijan itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta, mikä omalta osaltaan vahvistaa ja kasvattaa myös motivaatiota (Opetushallitus 2016, 30). Sharpin, Brandtin ja Gardnerin (2016, 13) mukaan oppilaiden keskuudessa sosiaalinen vuorovaikutus lisää motivaatiota lukemista kohtaan. Koululuokassa oppilaiden välistä yhteistyötä lisäämällä voidaan myös tehostaa innostusta lukemista kohtaan (Sharp ym. 2016, 13). Lukumotivaatiota on todettu lisäävän yhteys oman elämän ja luettavien tekstien välillä, millä voidaankin lisätä merkitystä ja arvoa luokkahuoneissa lukemistehtäviin sekä lukemisaktiviteetteihin (Cambrell 2011, 173; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183).

Lasten ja nuorten lukumotivaatioon voidaan vaikuttaa Chou, Cheng ja Cheng (2016, 91) mukaan erilaisin keinoin. Kirjojen lainaaminen ja tietyin aikaväleihin lukeminen lisäävät lasten kiinnostusta lukemaan enemmän ja ne myös innostavat heitä jatkamaan lukemista. Kun lapset saavat valita itse suosikkikirjansa ja kertoa siitä ja lukea katkelmia muille, tämä vahvistaa lasten lukuhalukkuutta ja kiinnostusta lukemista kohtaan. Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 184) mukaan oppilaslähtöinen ohjaus tehostaa lukumotivaatiota. Ääneen vuorotellen lukemisen havaittiin vahvistaneen lukuhalukkuutta ja kiinnostusta lukemista kohtaan (Chou ym. 2016, 91). Toiminnalliset lukuhetket, kuten esimerkiksi draama, taide ja ryhmäpelit, pohjautuen kirjojen sisältöön edistivät lukemisen iloa sekä lisäsivät lasten motivaatiota (Chou ym. 2016, 93).

## 4.2 Ympäristön vaikutus lukemiseen

Lukemiseen innostumisessa ympäristön merkitys on keskeinen. Ympäristö voi parhaimmillaan myös mahdollistaa monimuotoista toiminnallisuutta. Jo varhaisessa vaiheessa lapsuutta erilaiset positiiviset luku-ympäristövaikutteet kuten esimerkiksi koti- ja päiväkotiympäristö vaikuttavat vahvasti lukutaidon edistymiseen. Ääneen lukevat aikuiset vahvistavat lasten taitoja ja kykyjä oppia lukemaan sekä myöhemmin antavat vaikutteita myös lukutaidon kehitykseen. (Sénéchal & LeFevre 2002, 446.) Suomen virallisen tilaston (SVT 2017) mukaan 43 prosentissa perheistä, joissa oli alle 7-vuotiaita lapsia, kirjoja luettiin ääneen joka päivä ja 80 prosentissa perheistä vähintään kerran viikossa. Sujuvan lukutaidon kehittymiseen vaikuttaa se, että lapset altistuvat toistuvasti kirjoille erilaisissa tilanteissa niin kotona kuin muissakin ympäristöissä (Sénéchal & LeFevre 2002, 458).

Vahtolan, Lintusen ja Maijalan (2022, 350) mukaan opettaja valitsee opetustilanteiden tavoitteelliset sisällöt ja kehittää oppimisympäristöä sen perusteella. Erilaisissa ympäristöissä olennaista on myös se, että oppilas voi aktiivisesti osallistua opetustilanteessa siihen todelliseen toimintaan, mikä vaikuttaa tiedolliseen prosessointiin. Kun opettaja kiinnittää huomiota oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin opetuksen työtapoja valitessa, oppilaat sitoutuvat ja motivoituvat opiskeluun.

Gebremariam ja Weldeyohannes (2025, 2) tutkimuksen mukaan opettajien luomat oppimisympäristöt ovat keskeisessä roolissa edistämässä oppilaiden motivaatiota erilaisten opetusmenetelmien lisäksi. Oppilaan ajattelun havainnointi on mahdotonta, mutta opettajan on mahdollista havainnoida oppilaan toimintaa, itsesäätelyä tai suunnittelua ja tehdä niiden perusteella johtopäätöksiä oppilaan ajattelun taidoista (Halinen, ym. 2016, 59; Juuti & Lavonen 2018, 197).

Lonkan (2018, 111) mukaan leikin mahdollistavilla oppimisympäristöllä on vaikutusta oppimiseen ja vuorovaikutukselliseen, toiminnalliseen sekä pelilliseen toimintaan tukevat uusien sisältöjen oppimisessa. Ajattelun ja tiedon muodot rakentuvat Piaget'n kehityspsykologian teorian mukaan

ihmisen vuorovaikutuksen ja toiminnan pohjalta (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 62). Choun ym. (2016, 90) tutkimuksen mukaan hyvin suunniteltu lukemisympäristö voi kannustaa lapsia osallistumaan lukemistilanteisiin aktiivisesti ja myös pyytämään lukemista. Kun lukutilassa on helposti saatavilla kirjoja ja erilaisia välineitä on monipuolisesti tarjolla, lasten lukumotivaatio ja innostus lukemista kohtaan lisääntyvät (Chou ym. 2016, 91).

Cremin ym. (2024, 834) kertovat artikkelissaan useiden kansainvälisten tutkimusten osoittavan, että opettajan mallilukemisella on merkittävä vaikutus lasten lukemisen edistymiseen. Lukevien opettajien on tutkittu käyttävän myös enemmän pedagogisia strategioita, joilla on vaikutusta lasten lukuharrastuksen edistämiseen (Cremin, ym. 2024, 834). Opettaja reflektoi jatkuvasti omaa opetustaan, opetuksensa vaikutuksia ja seurauksia sekä kehittää tulevaa opetustaan reflektoinnin pohjalta. Toiminnallista opetusta valmistellessa ja toteuttaessa opettajan pitää sekä reflektoida itseään että havainnoida oppilaiden oppimista, mutta myös opetuksen mielekkyyttä, oppimisympäristön merkitystä unohtamatta (Korkeakoski 2004, 160–162, 167).

Toiminnallinen lukeminen näkyy erityisesti kodin roolissa lukemaan innostajana. Mangen ja Pirhosen (2022, 104) mukaan lukeminen on kehosta riippuvaista ja kehonkieli tukee moniaistista vuorovaikutusta tekstin kanssa, sisältäen esimerkiksi käsien ja muiden eleiden ja ilmeiden roolin lukemisen omaksumisessa (Mangen & Pirhonen 2022, 110, 114). Aerilan ja Kauppisen (2020, 156, 158) lukemisen mallintaminen syventää lukemista ja tekemällä oppiminen on sanoilla opettamista tehokkaampaa. Swain ja Caran (2017, 3, 31) mukaan kouluissa käytettyjen pedagogisten menetelmien tarjoaminen myös kotien käyttöön on tehostanut oppilaiden lukutaidon kehittymistä sekä lisänneet innostusta lukemista kohtaan.

Suomalaiseen kirjalliseen kulttuuriin kuuluu olennaisesti kirjojen lukeminen (SVT 2017). Suuri merkitys lukutaidon oppimiseen ja lukuinnostukseen lähtee kodista, koska lapsi viettää suuren osan ajastaan kotona. Home Literacy Model (HLM) eli kodin lukutaitojärjestelmämalli tarkastelee kotiympäristön vaikutusta lukutaidon oppimisessa (Parrila, Inoue & Zhang 2025). Keskeistä oppimiselle on aktiivinen vuorovaikutus, etenkin vanhempien uskomukset ja odotukset lapsen hyvään ja tärkeään lukutaitoon ja ne ovat ennustaneet parempaa lukutaidon oppimista (Parrila ym. 2025). Myös Trong ja Kennedy (2006, 39) esittelevät lukutaitotutkimustuloksissaan varhaisen vuorovaikutuksen voivan muokata lukutaidon kehittymistä ja kertovat aiemmissä tutkimuksissa nousseen esille lapsen kotiympäristön vaikuttaneen myöhempään lukutaitoon.

Laineen (2018, 22) mukaan lukutapahtumassa mukana olevat henkilöt vaikuttavat lukukokemukseen. Kotiympäristössä ääneen tapahtuva lukeminen ja lukemisen kuuntelu lisäävät

yhteen kuulumisen tunnetta ja näin voidaan luoda myös elämyksellisyyttä elämään vaihtelevien kokemusten kautta (Laine 2018, 23). Torppa ym. (2006, 1130) mukaan huoltajat voivat tietoisesti tukea lasten lukemaan oppimista ja kirjainten tunnistamista esimerkiksi iltasadun yhteydessä ohjaamalla lasta tunnistamaan tekstistä kirjaimia. Näin aikuisen esimerkki ja lukuhetkien erilaiset vaihtoehdot kiinnostukseen ja kysymyksiä herättävään vuorovaikutukseen sekä lukuinnostukseen kehittyvät jo kotona (Huotilainen 2019, 150).

## 5 Tutkimustehtävä

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tuottaa uutta tutkimustietoa siitä, innostaako toiminnallinen opetus opettajan näkökulmasta lapsia lukemaan, miten opettajat kuvaavat oppilaiden innostusta ja millaisia kokemuksia opettajilla on toiminnallisen opetuksen yhdistämisestä alkuopetuksen lukemiseen. Aiemmat tutkimukset eivät ole keskittyneet tarkastelemaan erityisesti toiminnallisen opetuksen vaikutuksia lukemaan innostamisessa (Cohen ym. 2011; Leino ym. 2021, 6; Ukkola & Metsämuuronen 2023, 64, 135, 415).

Asetimme seuraavat tutkimuskysymykset tutkimukselle:

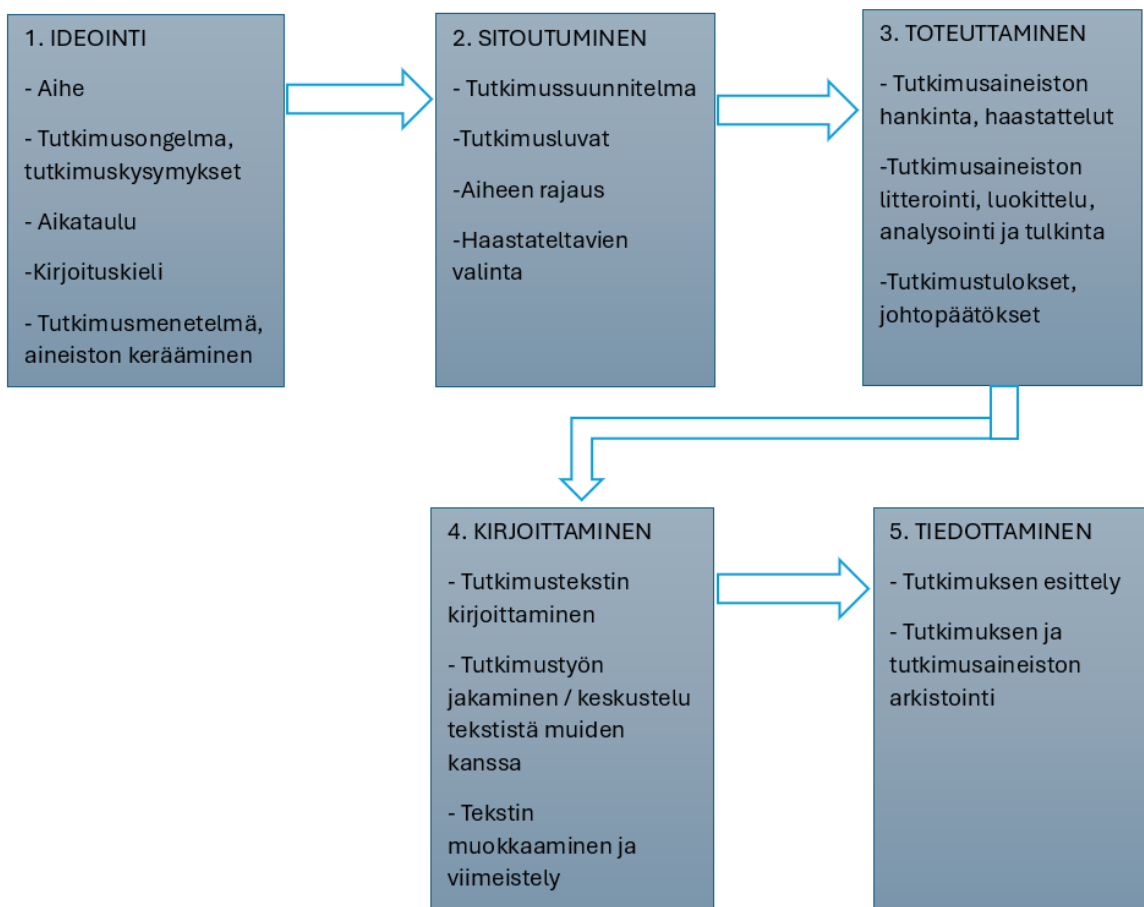
1. Miten opettajat kuvaavat oppilaiden lukemaan innostumista toiminnallisen opetuksen yhteydessä?
2. Mitä toiminnallisia menetelmiä opettajat kuvaavat käyttävänsä osana lukemisen innostamista?
3. Mitä hyötyjä ja haasteita toiminnallisessa opetuksessa nähdään lukemaan innostamisen näkökulmasta?

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkielmana. Laadullinen tutkimus sopii tähän tutkimukseen koska tutkittavasta aiheesta on vain vähän aiempaa tietoa. Halusimme tietoa ihmisten kokemuksista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103) ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 70).

Tutkimuksen toteuttaminen noudattaa tieteellisen tutkimuksen periaatteita ja seuraa eri vaiheita. Vilka (2015, 56) jakaa laadullisen tutkimusprosessin viiteen eri vaiheeseen, ideataso, sitoutuminen, toteuttaminen, kirjoittaminen ja tiedottaminen, jotka voivat prosessin edetessä myös yhdistyä tai kulkea limittäin. Alla kuvio (kuvio 1) joka on tehty Vilkan (2015, 57) alkuperäistä kuviota mukailleen kuvaamaan tämän tutkimuksen etenemistä.



Kuvio 1: Tutkimusprosessin kulku Vilkan (2015, 57) kuviota mukailleen.

Jo ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista, suunnittelu- ja ideointivaiheessa hahmottelimme alustavasti tutkimuksemme suuntaa. Kiinnostuksemme keskiössä oli toiminnallisuus opetuksen tukena, ja lopulta useiden eri vaihtoehtojen pohjalta aiheeksi tutkimukselle valikoitui toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen tukena. Innostumisen näkökulmaa ei mielestämme aiemmissa lukutaitoa ja toiminnallisuutta käsittelevissä tutkimuksissa juurikaan löytynyt. Vilkan (2015, 56) mukaan ratkaisevat päätökset tutkimuksen toteuttamiseksi tehdään jo ideatasolla, vaikka lopulliset ratkaisut saattavat muuttua tai täsmentyä vielä toteutusvaiheessa. Tutkimussuunnitelmaan pohdimme alustavia tutkimuskysymyksiä, jotka muokkaantuivat lisäksi teoriaan tutustumisen vaiheessa.

Tutkimuksen aikataulu hahmoteltiin alussa tehtyyn tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksessa edettiin systemaattisesti sen perusteella. Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen syvällisen ymmärtämisen tavoittamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 33). Tutkimuksen alkuvaiheessa ajattelimme toteuttaa strukturoidun lomakehaastattelun sähköpostihaastatteluna, jolloin haastateltavien olisi ollut niin aiheen takia kuin aikataulun vuoksi sujuvammin vastata kirjallisesti heille parhaiten sopivana ajankohtana. Päädyimme kuitenkin haastattelemaan henkilökohtaisesti opettajia ja valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88), jotta pystyimme haastatteluiden lomassa esittämään myös tarkentavia lisäkysymyksiä.

Puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu sijoittuu formaaliudessaan strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille, ja se antaa tutkijalle mahdollisuuden edetä etukäteen suunniteltujen ja tarkkaan valittujen teemojen ja kysymysten varassa, kuitenkin poissulkematta mahdollisuutta tarvittaessa tarkentaville lisäkysymyksille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Toisena syynä kasvatustien haastattelemisen valintaan vaikutti se, että tällä tavoin pystyimme ymmärtämään paremmin haastateltavien kokemuksia aiheesta, koska henkilökohtainen keskustelu on myös syvällisempää ja vuorovaikutteista sekä joustavaa, haastattelijalla voi oikaista väärinkäsityksiä tai tarvittaessa esimerkiksi toistaa kysymyksen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tämä antaa tilaa tuoda esiin haastateltavien tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, sekä myös sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 88).

Haastatteluun rajattiin tarkoituksenmukaisesti 1–3 luokan opettajat ja luokka-asteen valintaan vaikutti se, että näillä luokilla viimeistään lukutaito opitaan (Lerkkanen 2020, 183). Varmistimme vielä yhteydenoton alussa, käyttivätkö haastateltavat toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan, sillä

tämä oli edellytys haastatteluun osallistumiseen. Näin pystyimme hyödyntämään harkinnanvaraisen otannan avulla vahvan pohjan laadukkaisiin vastauksiin ja tarkkaan valittuihin vastaajiin (Eskola & Suoranta 1998, 39; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tutkimus perustuu suhteellisen pieneen poimintaan ja kiinnitimme erityistä huomiota haastattelukysymyksiin, jolloin saimme harkinnanvaraisen aineiston (Eskola & Suoranta 1998, 15, 60; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Pyrimme kuvaamaan tutkimusprosessin etenemisen mahdollisimman tarkasti, mikä mahdollistaa tutkimuksen arvioinnin tarkasti ja tutkimuksen toistettavuus on mielekästä (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hakala 2001, 20).

Haastattelukysymysten suunnitteleminen ja valmistaminen aloitettiin päättämällä haastattelun teemat ja laatimalla haastattelukysymyksiä. Halusimme erityisesti tietää opettajien kokemuksia siitä, kuinka lukemaan innostuminen näkyy oppilaissa, millaisia menetelmiä opettajat käyttivät äidinkielen opettamisen yhteydessä ja miten se näkyy käytännössä. Näiden pohjalta suunnittelimme aihealueittain erilaisia kysymyksiä, jotka rytmiteltiin teemoittain. Lopuksi paneuduimme yksittäisiin kysymyksiin tarkemmin sekä niiden muotoiluun, pitäen koko ajan mielessä tutkimuskysymykset, sekä vastaavatko haastattelukysymykset tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Ennen varsinaisia haastatteluja esitestasimme haastattelukysymykset etukäteen kahdella luokanopettajalla sähköisen kyselylomakkeen avulla, jonka lähetimme sähköpostitse kahden eri koulun ensimmäisen ja toisen luokan luokanopettajille. (Liite 1, Liite 2). Tällä tavoin varmistimme kysymysten sopivuuden tutkimukseen. Näiden opettajien vastausten perusteella tarkensimme haastattelukysymyksiä ja tutkimuskysymyksiämme.

Haastattelukysymykset (ks. Liite 4) suunniteltiin ja valittiin tarkasti ja kriittisesti. Niiden avulla saatiin kerättyä laaja ja perusteellinen aineisto, jonka pohjalta voitiin luotettavasti tehdä tutkittavaa aihetta koskevia päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Testikysymysten avulla arvioimme myös tulevien haastatteluiden kestoja pyytämällä vastaajia ilmoittamaan vastaamiseen käytetyn ajan. Lisäksi arvioimme vastausten perusteella kysymysten toimivuutta ja toivoimme vastaajien ehdottavan tarkentavia tai muita kysymyksiä.

Sähköpostitse haastatellut opettajat kertoivat vastaamisen kestäneen hieman alle puoli tuntia. Esitestauksessa alkuperäisten haastattelukysymysten avulla saimme kyllä vastauksia toiminnallisista menetelmistä opetuksessa, mutta emme niinkään opettajien tekemistä havainnoista. Tämän perusteella muokkasimme kysymyksiä enemmän sellaisiksi, että saimme vastaukset koskemaan erityisesti opettajien tekemiin omiin havaintoihin oppilaiden lukemaan innostumisesta.

Muokkasimme kysymyksiä myös niin, ettei niihin voinut vastata vain kyllä tai ei, vaan ne vaativat pidempiä kuvailevia vastauksia.

Lopuksi viimeistelimme vielä tutkimuskysymyksemme ja tarkensimme määritelmää toiminnallisesta opetuksesta ja päätimme, että haastatteluissa on hyvä olla toiminnallisen opetuksen määritelmä esillä. Varsinaisissa haastattelutilanteissa päätimme käyttää haastattelun runkona haastattelulomaketta, johon kirjasimme haastattelujen aikana sopivin osin joitain havaintojamme ja tukisanoja litteroinnin pelkistykseen tueksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 135–136, 147, 167).

## **6.2 Haastatteluaineiston kerääminen**

Luokanopettajien henkilöhaastattelut tutkimukseen toteutettiin toukokuun 2025 aikana. Lähetimme sähköpostitse seitsemän eri koulun 1–3 luokkien luokanopettajille osallistumispyynnön tutkimukseemme. Kysyimme jo tässä viestissä, käyttävätkö he toiminnallisia opetusmenetelmiä äidinkielen- ja kirjallisuuden opetuksessa, ja näin varmistimme oikean kohderyhmän vastaajille. Haastattelun etuna onkin se, että haastattelijat voivat valita parhaiten tutkimukseen sopivat henkilöt mukaan vastaajiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Suoria vastauksia sähköpostiin osallistumisesta saimme muutaman ja päätimme tavoitella loput sähköpostien vastaanottajat vielä puhelimitse. Tämä oli hyvä keino saada heidät kiinni ja lopulta meillä oli kaksitoista vastaajaa tutkimukseemme.

Haastattelut sovittiin opettajien kanssa henkilökohtaisina tapaamisina toteutettavaksi ensisijaisesti heidän valitsemissaan tiloissa kouluilla. Lähihaastattelu kasvotusten parantaa haastattelijan ja haastateltavan välistä luottamusta, yhteistyötä sekä yhteisymmärrystä (Cohen ym. 2011, 274). Haastatteluista yksitoista toteutettiin kasvotusten sekä yksi etäyhteydellä. Cohen ym. (2011, 272) mukaan kasvotusten haastattelemalla voidaan luoda parempi pohja myös sensitiivisyydelle. Haastattelut tallennettiin puhelimen nauhoitustoiminnolla. Jokaisen haastattelun aluksi tutkija luki haastateltavalle haastatteluosuuden ja kaikki haastateltavat antoivat suostumuksensa (Suostumuslauseke ks. Liite 3).

Ensimmäisen haastattelun toteutimme yhdessä, jotta saimme yhtenevän kokemuksen haastattelun kulusta sekä mahdollisesti tarvittavista lisäkysymyksistä tai lisämerkinnöistä haastattelurungon yhteyteen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38–39). Monet tutkijat (ks. Ruusuvoori ym. 2011; Hakala 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018) kannustavat käyttämään eri menetelmiä toistensa täydentäjinä ja tutkimuksen rikastuttamiseen, sillä näin saadaan esiin laajempia näkökulmia ja voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta sekä löytää täsmentäviä havaintoja, jotka vahvistavat haastattelutuloksia.

Toteuttamalla yhden testihaastattelun pystyimme myös varmistamaan vielä yhdessä, että haastattelukysymyksemme antavat vastauksen tutkimuskysymyksiimme (Cohen ym. 2011, 415).

Ensimmäinen haastattelu antoi vahvan pohjan tuleville haastatteluille, jotka toteutimme erikseen, toinen haastatteli viisi opettajaa ja toinen loput kuusi luokanopettajaa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 74) mukaan haastattelun etuna on se, että haastateltavat harvoin kieltävät haastatteluaineistonsa käytön tutkimusaineistona. Yhtenä haastattelun haasteena koimme toisinaan haastattelutilanteet (Hirsjärvi ym. 2004, 202), koska haastattelut toteutettiin suurimmaksi osaksi koululuokissa. Näin haastattelun sujuvuutta saattoi häiritä koulun soivat välituntikellot tai luokkatilojen ulkopuolelta kantautuneet äänet. Haastattelutilanteiden kesto vaihteli viidestätoista minuutista kolmeenkymmeneen minuuttia, joten vastausten pituuksissa ja sisällöissä oli myös eroja.

### **6.3 Aineisto**

Tutkimuksen aineiston muodostavat kahdentoista luokanopettajan haastatteluaineistot. Taustatietoja koskevien haastattelukysymysten vastauksista selvisi, että haastattelemiemme kahdentoista opettajan opetusvuosien määrä jakautui välille 3,5–30 vuotta. Suurin osa oli käyttänyt toiminnallisia menetelmiä äidinkielen opetuksessa koko, tai lähes koko työuransa ajan; vain muutama vastasi ottaneensa toiminnallisuuden mukaan vasta lähivuosina. Haastateltavat toimivat haastatteluhetkellä opettajina 60–450 oppilaan kouluissa ja opettivat 1.–3. -luokka-asteilla.

Aineiston tarkastelu, purku ja koodaus aloitettiin välittömästi haastattelujen jälkeen. Kun molemmat oli saanut kaikki haastattelut tehtyä, siirryimme nauhoitetun aineiston purkamiseen ja litterointiin. Aineiston läpikäymisen aloitimme litteroimalla haastatteluaineistot ensin automaattisesti Wordin litterointiohjelmalla samalla kuunnellen haastattelut yhdessä, jotta saimme paremman käsityksen tutkimusmateriaalista kokonaisuudessaan. Näin tekstimuotoinen dokumentti oli mahdollista analysoida käyttäen sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104).

Tutkimusaineisto koostuu haastateltavien vastauksista. Litteroitu, tarkasteltava haastatteluaineisto sisälsi lopulta vain haastateltavien vastaukset ja haastattelukysymykset. Sanoja aineistossa oli yhteensä 13 765. Lyhyimmän haastattelun pituus oli 515 sanaa ja pisimmän haastattelun pituus 2169 sanaa. Toiset haastateltavista vastasivat kysymyksiin hyvin lyhyesti, vain muutamalla sanalla, toiset laajemmin ja toisinaan myös rönsyillen jo hieman eri aiheeseenkin. Haastattelun ohella tehtyjä havaintoja haastattelulomakkeeseen kirjoitettiin esimerkiksi haastateltavan eleistä ja siitä, kuinka hän asian esitti (Rastas 2011, 68; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Näitä pieniä esimerkkejä tuli vain muutama, ja niitä ei sisällytetty haastatteluaineistoon.

Tämän jälkeen jatkoimme aineiston litterointia tarkastamalla kaiken materiaalin systemaattisesti kuunnellen nauhoitukset sekä samalla vertaillen Wordin litteroimaa tekstiä. Tässä vaiheessa huomasimme, että Wordin automaattiohjelma ei ollut luotettava litteroinnissa, joten kävimme jokaisen haastatteluaineiston kuunnellen alusta loppuun saakka, samalla korjaten ja uudelleen kirjoittaen pelkistetyksi aineistoksi. Pelkistetyistä aineistosta poistimme vielä viimeisenä kaikki diskurssipartikkelit, kuten ööö, mmmmh, sekä kaikki haastattelutunnistetiedot anonymisoiden aineiston (Kuula & Tiitinen 2011, 452). Litteroinnin valmistuttua poistimme lopuksi nauhoitetut haastattelutallenteet omista tallennusvälineistämme. Näin keskityimme analysoimaan tarkkaan harkittua ja rajattua aineistoa, joka muodostui perustellun haastattelukohderyhmän valinnalla (Eskola & Suoranta 1998, 39; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

#### **6.4 Aineiston analyysi**

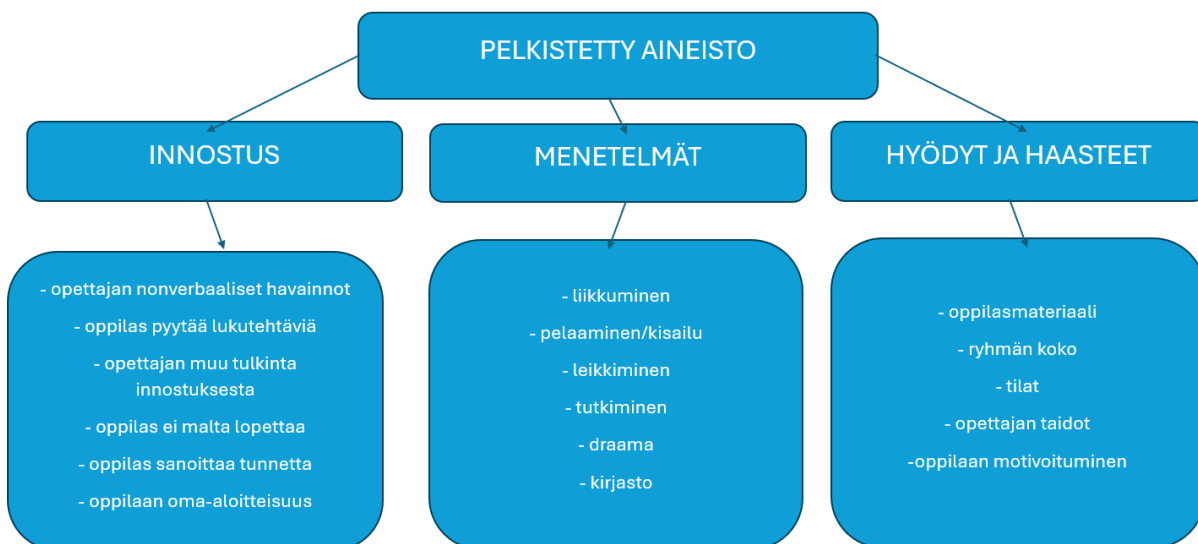
Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistäminen teemoittain, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden laatiminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 106, 145). Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 135–136, 147, 167; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108), mutta aineistosta nousseita havaintoja ryhmiteltiin teoriaa tukena käyttäen. Tutkimus on laadullinen, mutta tulosten esittelyssä käytetään määrällisiä lukuja havainnollistamaan tuloksia sekä selkeyttämään tulosten tulkintaa (Hirsjärvi & Hurme 2017, 27; Tuomi & Sarajärvi 2018, 121). Analyysin aluksi jaoin aineiston viiteen eri osa-alueeseen (Teräs & Toiviainen 2014, 85): 1. Taustatiedot, 2. Toiminnalliset menetelmät opetuksessa, 3. Hyödyt ja haasteet, 4. Vaikutukset lukemaan innostumiseen ja 5. Vapaa sana. Seuraavassa sisällönanalyysissä teksti pelkistettiin ja ryhmiteltiin alaluokkiin, jonka jälkeen muodostettiin yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114).

Aineisto pelkistettiin tekstiksi, josta poistettiin täytesanat ja tämän jälkeen teksti analysoitiin etsimällä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa aineisto luokiteltiin kolmeen pääluokkaan tutkimuskysymyksiä mukailleen: Innostus, Menetelmät sekä Hyödyt ja Haasteet. Pääluokat muodostuivat alaluokkien havainnoista vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Teräs & Toiviainen 2014, 86; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109, 145).

Tutkimuksen luotettavuutta lisätäksemme kävimme molemmat ensin itsenäisesti kaiken aineiston läpi koodaten sen sopivin värein ja tämän jälkeen vertailimme värikoodejamme. Näin virhetulkintojen mahdollisuus pieneni kahden eri henkilön läpikäydessä saman aineiston (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227). Lopuksi luimme tutkimusaineistoa yhdessä useasti läpi vertaillen niitä samalla tutkimuskysymyksiin ja poimimme teksteistä keskeisimmät yhtenevät sisällöt, joissa oli

tutkimuskysymystemme kannalta oleellista sisältöä. Näin saimme selkeän käsityksen analysoitavasta materiaalista kokonaisuutena (Hirsjärvi ym. 2007, 224). Aineistosta koodattiin tutkimuskysymysten kautta aineistolähtöisesti kaikki innostusta kuvaavat alkuperäisilmaukset. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta koodaukset koskivat seuraavia ilmauksia: opettajan nonverbaaliset havainnot innostuksesta, opettajan kertomat ei-konkreettiset kuvailut innostuksesta, oppilaan oma-aloitteisuus, oppilas sanoittaa tunnetta, oppilas pyytää lukutehtäviä ja oppilas ei malta lopettaa. Aineistoon merkittiin opettajien käyttämät erilaiset menetelmät toiminnallisessa opetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastasimme hyödyntämällä teoriaohjaavampaa analyysiä ja koodasimme toiminnallisen oppimisen menetelmiin teoriapohjan mukaisesti: liikkumisen, pelaamisen ja kisailun, leikkimisen, tutkimisen sekä draaman. Lisäksi aineistossa toistui käytetyissä menetelmissä kirjasto, jota emme aluksi olleet määrittäneet toiminnalliseksi opetuksiksi. Vasta haastattelujen jälkeen havaitsimme teoriaosuudestamme puuttuneen tämän menetelmän, joten lisäsimme sen sinne. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla koodasimme kaikki opettajien kokemat hyödyt ja haasteet toiminnallisessa opetuksessa: oppilasmateriaalin, opettajan taidot, oppilaan motivoitumisen, käytettävissä olevat tilat sekä ryhmäkoon merkityksen. Lisäksi huomasimme aineistoa ryhmitellessämme toistuvan usein maininnan materiaalien käytöstä ja valmistamisesta sekä pari-, ryhmä- ja yksilötyöskentelyn. Koodasimme ne alleviivauksella mahdollista myöhempää käyttöä varten. Alla kuvio (kuvio 2), joka kuvaa aineiston pelkistämistä.



Kuvio 2: Aineiston pelkistäminen

Kun olimme käyneet yhdessä aineiston läpi ja koodanneet kaikki sopivat osuudet, keskityimme tarkastelemaan syntyneitä pää- ja alaluokkia tarkemmin. Tutkimusaineistoa läpi käydessä nousi

esille myös se, kuinka erilaiset murre sanat toivat haastetta tulkintaan. Esimerkiksi ”tykkää” -sanaa käytettiin paljon kuvaamassa lasten innostumista. Pohdimme yhdessä innostumisen vastakohtaa ”ei innostu” koska toinen meistä oli koodannut innostumisen sekä ei innostumisen ja toinen pelkästään innostumisen. Päädyimme tämän pohjalta analysoimaan miten myös ei innostuminen näkyy. Kaikki eivät innostu kaikenlaisesta toiminnallisuudesta opetuksessa.

Alaluokkien muodostuksessa opettajien vastauksissa esiintyi eniten limittäin meneviä, keskenään päällekkäisiä vastauksia hyötyjä ja haasteita sisältävissä osioissa. Aineistosta nousi esille, että opettajat käyttivät erilaisista oppijoista määritelmää oppilasmateriaali, joten valitsimme tutkimuksessa käytettävän samaa termiä. Oppilasmateriaali, opettajan taidot, käytettävissä olevat tilat, oppilaan motivoituminen sekä ryhmäkoon merkitys sopivat lähes kaikki niin hyötynä koettuun kuin haasteeksi tulkittavaan alaluokkaan riippuen haastateltavan vastauksesta.

Tarkensimme itsellemme luokittelua tehdessämme, että opettajan taidot sisälsivät opettajan keinot innostaa oppilaitaan, opettajan ajanhallintataidot sekä opettajan opetusmateriaalien hankinta-, valmistus- ja käyttötaidot. Oppilasmateriaali alaluokkaan sisällytettiin oppilaan taidot ja tasoerot. Näin pystyimme luokittelemaan vastauksen vielä tarkemmin, koettiin esimerkiksi oppilasmateriaali hyötynä vai haasteena ja erottelimme vastauksen kirjoittamalla yläluokka -kohtaan punaisella värillä kumpaa, hyötyä vai haastetta, haastateltava tarkoitti. Alla osa haastateluaineiston luokittelutaulukosta (Taulukko 1) ennen yläluokittain tehtyä lopullista taulukointia.

Taulukko 1: Osa haastateluaineiston luokittelutaulukosta

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Mulla on esimerkiksi meidän lapsen pikkuauto tuolla, mihin on teipattu tavuja siihen, eli sen pohjan missä oli siis tämä, autossa oli alkutavu ja sitten siinä pohjassa lopputavu, piti ajaa auto siihen, että siitä syntyy sana. (H8)	leikkiminen	menetelmät
Tän hetkinen ryhmä ei oikein innostu draamasta. Kokeiltu on. Ei toimi. (H2)	oppilasmateriaali	hyödyt ja haasteet
Pelit on kaikkein paras ja usein houkutteleva ja innostava. Eli jos oppilaat tykkää kisailla, niin ne aika usein motivoituu siitä, kun pidetään kisoja (H10)	opettajan taidot	hyödyt ja haasteet
...on luettu joku pieni pätkä vaikka sitten kirjan oppikirjan tekstiä tai jotain pulpettikirjan tekstiä, sitä on saanut miettiä, että miten sen esittää sen pienen pätkän tai kohtauksen sitten muille pienissä ryhmissä. (H6)	draama	menetelmät

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Toiminnallist mä käytän niin, että on kaikkii tehtävii siäl vaik käytäväl ja sit he hakee sielt sen tehtävän ja tekevät omal paikalla. Sit saa suorittaa jonkun kivan tehtävän vaik nopeast pelata jonkun pelin tai pistää palapelin palan, tai rakentaa johonki luokan yhteiseen palikkarakennelmaan yhden palan. Tai sit voi jos on älytaulu käytös niinku joskus mul on ollu ni sit tehdään sin joku yhteinen taideteos. (H12)	liikkuminen	menetelmät
...ja railakas jee kuuluu kun he näkee, et sitä ollaan valmistelemassa sin käytävälle tai rappusiin. (H9)	oppilas sanoittaa tunnetta	innostus

Opettajien vastauksissa haastatteluaineistossa esiintyneitä innostuksen mainintoja, erilaisia menetelmiä sekä hyötyjä ja haasteita toiminnallisessa opetuksessa kokosimme omiin Excel - taulukoihinsa. Tämä auttoi ymmärtämään kokonaisuuksia paremmin ja syventämään päätelmiä (Hirsjärvi ym. 2007, 219) ja näin pystyimme parhaiten selkeän ja huolellisen aineiston analyysin perusteella esittelemään tulokset. Aineiston analyysivaihe selkeytti tutkimuksen aineistoa ja saimme tutkimuksen tuloksista luotua eheän kokonaisuuden (Puusa & Juuti 2020, 148). Alla ote lopullisesta innostusta kuvaavasta Excel -taulukosta (Taulukko 2).

Taulukko 2: Innostusta kuvaava aineisto

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Ja siis niin kyllä mun mielestä ehkä se innostus oikeasti lähtee siitä, että että sitä asiaa tehdään siis useammalla eri tavalla ja toistetusti. Niin ja monipuolisesti. (H8)	opettajan näkemys innostuksesta	innostus
Mut se oli niinku hauskaa, et kui tärkeä se oli et me olla tehty hyvää käsialaa ja sit me luetaan sitä kaverin kirjottamaa juttua ni se oli kiva. (H11)	opettajan nonverbaaliset havainnot innostuksesta	innostus
..heil on motivaatio, et he haluaa päästä pidempiin rooleihin tai kertojan rooli on mieleinen, et sit ku osaa jo niin taitavasti lukea nii ne innostuu ainaki siitä. Ja yleensä tietyt aapisen hahmot on houkuttelevampii kun jotkut toiset, mitä he haluaa mielellään näytellä eli ne on nyt semmoisii jotka toistuu. (H10)	oppilas pyytää	innostus
...ja railakas jee kuuluu kun he näkee, et sitä ollaan valmistelemassa sin käytävälle tai rappusiin. (H9)	oppilas sanoittaa tunnetta	innostus
Niin no sit ko oppii lukemaan ja noi innokkaimmat, nii jos voiko sen niinku ajatella sitten niinki, et niil se lukutaito kehittyi. Ja sit o semmosii, jotka tykkää niinku lukee paljon ja niinku esimerkiks vapaa-ajallaanki ja niinku, et ehkä se on sitä, et sit on saanu niinku innostumaan ja nauttimaan siitä kirjallisuudesta ja muut et. (H1)	oppilas ei malta lopettaa	innostus

Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
No hyvä esimerkki on se lukukoira, että sitten pienissä porukoissa mennään sinne niin, kyllä siinä pompitaan ja hypitään ja tota mennään innokkaana odottamaan omaa vuoroaan, kun saa lukea sille koiralle, ja ja sitten kun muut lukee, niin saa silittää koira. (H3)	oppilaan oma-aloitteisuus	innostus

Yllä olevasta taulukosta voi havaita, kuinka valitsimme opettajien ilmauksen perusteella innostusta kuvaaville tilanteille alaluokat: opettajan näkemys innostuksesta, opettajan nonverbaaliset havainnot, oppilas pyytää lukutehtäviä, oppilas sanoittaa tunnetta, oppilas ei malta lopettaa ja oppilaan oma-aloitteisuus. Kaikki alaluokkien ilmaukset toki kuvaavat opettajan kokemuksia ja havaintoja oppilaiden innostuksesta, mutta opettajat nostivat haastatteluissa esille myös kuvailua yleisellä tasolla. Koimme näiden yleisen tason kuvailujen sisältävän opettajan kertomana yleistä, aiempaa tulkintaa ja näkemystä innostuksesta, ilman että he sitoivat niitä konkreettisesti tiettyyn tilanteeseen ja selkeyden vuoksi luokittelimme nämä opettajan omat näkemykset omaan alaluokkaansa. Muut alaluokat sisältävät konkreettisiin, tiettyihin tilanteisiin identifioituja havaintoja esimerkkeineen.

## 6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusetiikka ohjaa tutkijan omien valintojen ja ratkaisujen tekemistä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2026) julkaisu: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa, velvoittaa opiskelijoita ja tutkijoita yleisten eettisten periaatteiden käyttämisessä. Tässä pro-gradu -tutkielmassa tutkimuksen etiikkaa ohjaavat ihmistieteiden eettiset periaatteet: tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, yksityisyyden ja tietosuojan huomioiminen sekä tutkittavan vahingoittamisen välttäminen (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Tutkimukseen osallistuneilta haastateltavilta saatiin suostumus (Liite 3) heidän vapaaehtoisesta osallistumisestaan, ja heille annettiin myös mahdollisuus kieltäytyä tai keskeyttää haastattelu milloin tahansa (Hirsjärvi ym. 2007, 23).

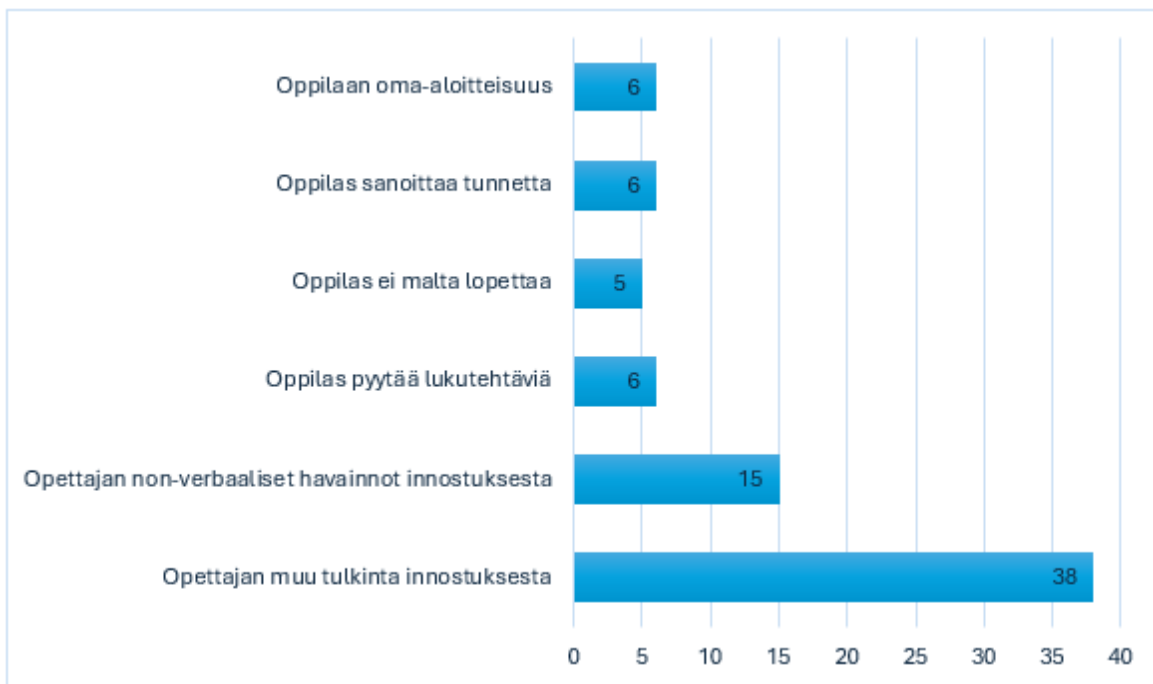
Tutkimusetiikka (TENK 2026, 13) sisältää tutkimusaineiston huolellisen käsittelyn ja tallentamisen (Tietosuojailmoitus ks. Liite 5). Haastatteleamalla kerätty ja nauhoitettu, tallennettu äänimateriaali poistettiin asianmukaisesti heti aineiston litteroinnin jälkeen. Samalla tekstimuotoon muutettu haastatteluaineisto anonymisoitiin (Kuula & Tiitinen 2011, 453; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419) poistaen tekstiaineistosta kaikki tunnistamisen mahdollistavat viittaukset kuten paikkakunnat tai henkilöiden nimet. Eettisten periaatteiden noudattaminen, huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys

tutkimuksen eri vaiheissa on hyvää tieteellistä käytäntöä. Olemme tutkijoina kriittisesti harkinneet tehtyjen ratkaisujen ja valintojen hyviä ja huonoja seurauksia. Tässä koimme hyödyllisenä kahden tutkijan välisen ajatustenvaihdon (Hirsjärvi ym. 1997, 26, 156). Tällä tavoin tutkittavien näkökulmat saatiin huolellisilla ja tarkoilla valinnoilla nivottua yhteen ja näin pystyimme esittelemään luotettavia tutkimustuloksia kahden tutkijan yhteistyön vähentäessä osaltaan myös virhetulkintojen mahdollisuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 22; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150).

## 7 Tutkimustulokset

### 7.1 Opettajien kuvaukset lukemaan innostumisesta

Opettajat kuvailivat oppilaiden innostumista erilaisista näkökulmista ja erilaisissa tilanteissa. Opettajien tulkinnat innostuksesta yleisellä tasolla ja esimerkiksi innostuksen muistaminen aiemmista opetustilanteista nousivat esille jokaisessa haastattelussa useita kertoja. Alla kuvio (kuvio 1), johon on eritelty opettajan huomioita innostuksen määristä haastatteluista poimittuna alaluokittain.



Kuvio 3: Opettajan kuvailemien havaintojen määrä oppilaiden innostuksesta (N=76)

Innostusta kuvaavia ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä 76 kertaa. Puolet (n=38) innostuksen ilmauksista kuvasivat konkreettisia esimerkkejä ja kuvailuja, miten innostuminen näkyy ja ilmenee lapsessa. Toisessa puolessa (n=38) ilmauksista kuvattiin innostumista ja opettajan ajatuksia nykylasten mieltymyksistä heidän aiempaan kokemukseensa pohjautuen, ilman konkreettisia esimerkkejä. Lisäksi niissä luonnehdittiin opettajan näkemyksen mukaan, opettajan sanoin ”lapsen/lasten innostuneen”, ”tykkäävän” tai ”tekevän innokkaammin”, mutta itse innostuksen konkreettisempi kuvailu jäi suppeaksi.

Kyllähän tommoisessa, kun pienet lapset tykkää toiminnallisuudesta, niin totta kai se näkyy. (H3)

Kyllä se innostaa. Kyllä he on aina niinku sitten innoissaan tekemään. (H7)

No yleensä siis, ku tehdään toiminnallist oppimist, ni lapset tykkää. (H10)

Konkreettista innostumista kuvailtiin esimerkiksi niin, että oppilas pyytää lukutehtäviä, oppilas ei malta lopettaa toiminnallista lukemista, oppilas valitsee vapaaehtoisesti tai oma-aloitteisesti lukemisen jonkin muun toiminnon sijaan, tai oppilas sanoittaa itse innostuksen tunnetta toiminnallisen lukemisen yhteydessä. Näissä vastauksissa kuvailtiin myös opettajien havaintoja oppilaiden innostuksen nonverbaaleista ilmenemismuodoista.

Hieman yli viidesosa ilmauksista (n=15) kuvasi opettajan nonverbaaleja havaintoja oppilaiden innostuksesta. Tunteiden ilmaisun ja innostuksen kerrottiin näkyvän muun muassa oppilaiden kasvojen ilmeissä ja eleissä, tunneilmaisussa sekä reippaassa tekemisessä.

No kyllä se nyt varmaan siis näkyy iloisuutena ja siinä, että he reippaasti niinku nousevat paikaltaan ja lähtevät tekemään tehtävää. (H8)

...ja toisilla on hymykorvissa ja silmät sädehti, että se on ihan oppilaan temperamentista kii. (H3)

...niin kyl se vaan kummasti nostaa, saa hymyn huulille, koska on vähän sitä leikkiä mukana. (H5)

Toisinaan haastattelun lomassa haastateltava itsekkin innostui kertomaan tilanteista erilaisin elein ja ilmein: ”Haastateltava nousi ylös ja pomppi ja taputti käsiään.” Samankaltaisia fyysisiä innostuksen muotoja ilmeni osassa haastatteluvastauksista.

No hyvä esimerkki on se lukukoira; kyllä siinä pompitaan ja hypitään ja mennään innokkaana odottamaan omaa vuoroaan, kun saa lukea sille koiralle. (H3)

... niin kyl se vaan kummasti nostaa, saa hymy huulille, koska on vähän sitä leikkiä mukana (H5)

Oppilaiden innostuksen kuvailtiin ilmenevän myös niin, että oppilas osaa suoraan pyytää jo tutuksi tulleita toiminnallisen lukemisen harjoitteita ja hetkiä. Innostuksen kuvattiin näkyvän myös tehtävissä luettujen sivujen määrässä ja luetut kirjat esiintyivät myös oppilaiden keskusteluissa.

Konkreettisesti he ehkä mieluummin ottaa sen kirjan esiin ja välillä pyytää itse, että saaks he lukee. (H2)

No he osaa toivoa ja pyytää niit toiminnallisii juttuja, mitä me on tehty. (H9)

Näkyy se sit luetuissa sivuissa, puheessa, esimerkiks tullaan kertomaa mitä on luettu tai toivottaa lukutuntia. (H12)

Oppilaiden kerrottiin sanoittavan innostuksen tunnetta (n=6) erilaisin tavoin sekä neutraalein sanavalinnoin että hyvinkin innokkain huudahduksin. Oppilaat sanoittivat toiminnallisten

lukutuntien olevan mielekkäitä ja kiinnostavampia kuin vähemmän toiminnalliset tunnit tai kirjatehtävät.

...ja railakas ”jee” kuuluu kun on. (H9)

Joo sanoo et ”tää oli kiva tunti” tai ”tää oli kivaa tekemistä”. (H2)

Muutamassa ilmauksissa (n=4) innostus ilmeni niin, etteivät oppilaat malttaneet lopettaa jo aloitettua toiminnallisen lukemisen toimintaa, vaan ne saattoivat jatkaa välitunnilla tai harjoituksen päätyttyä. Osa opettajista kertoi innostuksen jatkuneen myös koulupäivän jälkeen ja oppilaan jatkaneen innokasta lukemista myös kotona.

Ja sitten ihan näkee, että he tekee sitä samaa välitunnilla edelleen. Luokkahuoneleikit saattaa välillä päättyä välituntileikeiks. (H2)

...niin niitähän ne ei malttas ikinä koskaa lopettaa. (H10)

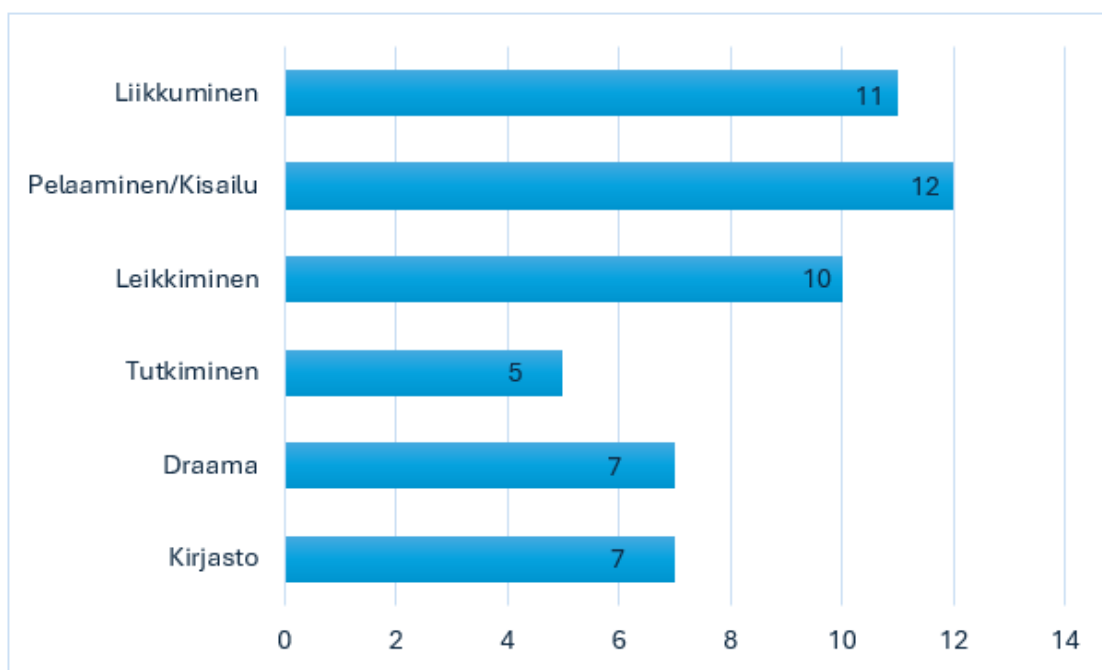
Noi innokkaimmat nii, jos voiko sen ajatella sitten niinki, et niil se lukutaito kehittyy ja sit o semmosii jotka tykkää lukee paljon ja esimerkiks vapaa-ajallaanki. Et ehkä se on sitä, et sit on saanu innostumaan ja nauttimaan siit kirjallisuudest. Et sit ku päästään sinne vaikka just sin kirjamaailmaan, nii ollaaha sit jo isos hienos tilantees ikäänku, et se lapsi on päässy sinne. (H1)

Oppilaiden innostusta lukemista ja toiminnallista lukemista kohtaan kuvattiin myös oma-aloitteisuuden ja vapaaehtoisen lukemisen ilmenemisenä. Oma-aloitteisuus lukemisen tai toiminnallisen lukemisen aloittamiseen nousi esiin muutamassa (n=6) ilmauksessa.

Konkreettisesti he ehkä mieluummin ottaa sen kirjan esiin. Koko aika useampi ja useampi valitsee kirjan eikä esimerkiksi piirtämistä. (H2)

## 7.2 Opettajien käyttämät toiminnalliset menetelmät

Toinen tutkimuskysymyksemme keskittyi opettajien käyttämiin menetelmiin; mitä menetelmiä opettajat omassa opetuksessaan käyttivät lukemaan innostamisessa ja miten he käytännössä näitä menetelmiä toteuttivat. Alla olevassa kuviossa (kuvio 4) esitellään mitä kaikkia toiminnallisia menetelmiä opettajat (N=12) kertoivat käyttäneensä toiminnallisen opetuksen yhteydessä. Kaikki tai lähes kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä liikkumista, pelaamista ja kisailua sekä leikkimistä. Noin puolet opettajista mainitsi käyttävänsä tutkimista, draamaa ja kirjastoa.



Kuvio 4: Opettajien (N=12) käyttämät toiminnalliset menetelmät

Jokainen haastateltava (N=12) käytti opetuksessaan ainakin pelaamista tai kisailua ja kertoi havainneensa niiden motivoivan erityisen hyvin oppilaita. Lisäksi haastateltavat mainitsivat erilaisten pelien ja kisojen mahdollistavan helposti eritasoisten oppilaiden osallistumisen samaan peliin. Opettajat valmistivat itse pelejä ja esimerkiksi omenamatopeli, jossa liikuttiin pelikorttien kanssa ympäri luokkaa sekä kirjainkortit, joilla käytiin tekemässä sanoja kaverille, olivat opettajan eriyttämiseen muokattuja pelejä, jotka lisäsivät oppilaiden innostusta lukemista kohtaan. Valmiita pelejä, kuten Alias-pelikortteja, käytettiin sanatasolukemisessa ja sanoja esitettiin muille pantomiimin ja näyttelemisen avulla. Pelit sisälsivät lukemisen harjoittelua, joko tavuja, sanoja tai lyhyitä virkkeitä ja osa opettajista kertoi antavansa uuden pelin ohjeet vain kirjallisesti, innostaen oppilaita näin lukemaan enemmän. Sääntöjä mukautettiin tarpeita vastaavaksi oppilaiden taitojen mukaisesti, jotta jokainen pääsi osallistumaan ja sai onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuden myös voittaa. Erityisesti tällaisia toiminnallisia äidinkielen oppitunteja valmisteltiin usein etukäteen

pohtien erilaisia menetelmiä ja toisinaan sisältö valikoitui aiemmin hyväksi havaitun oppitunnin rakenteen mukaan ja joskus myös lasten pyynnöstä.

No taas näissä nyt riippuu ryhmästä tosi paljon, mut pelit, johon sisältyy jonkun näköinen kilpailu motivoi tosi paljon, kun silloin kaikilla on semmoinen olo et on mahdollisuus voittaa. (H2)

Siis se on niinku ihan vallan toimintatapa ja no sit mä kyl nautin siit, kun mä saan liiket lisätty eli haetaan jotakin, taik sit pelataan, koska no se tulee ehkä viel enemmän matematiikas, kaikki tämmöset nopeuspelit, mut et suomenkieles se on ehkä enemmän niinku et pantomiimipelit tai sitten otsapokka, mis selitetään toisel tai jotaki sen tyyppisii nii. (H10)

Liikkuminen nostettiin esille lähes jokaisessa haastattelussa (n=11) ja sen koettiin olevan merkityksellistä erityisesti jaksamisen näkökulmasta. Kun oppilas saa kesken oppitunnin, lukuhetken keskellä, pitää pienen tauon ja tehdä liikuntatehtävän tai hakea eri paikasta tehtävän, opettajat kokivat näin keskittymisen tehostuvan. Toisinaan liikkuminen oppituntien aikana miellettiin oppitunnin rakenteen sisältöön ja liikkeen ajateltiin olevan lähes kaikessa opetuksessa mukana.

Siin on nii mont mun mielest osatekijää, et mitä siin riippuu, et en mä tiä onks mul juurikaa koskaa ettei ois mitää toiminnallist siin tunnissa, et kyl siin ny usein sit jotaki liikutaan ja mennää, et ehkä just luetaa parin kans vaiks ja koitetaa lukee ja kirjottaa vähä niinku joka tunti ja sit sen... kuitenkin seki riippuu et mis kohtaa päivää se tunti on ja onks sul joku erityisopettaja. Ja sit meil on noit S2-oppilait, et onks ne siin ja monta osatekijää vaikuttaa. (H1)

Se, että paljon liikutaan, toimitaan, haetaan jostain muualta, niin se on semmoinen tärkeä asia. (H4)

No liikuntavälipaloja: hetki luetaan, sit saa tehdä liikuntatehtävän. Sitten mulla on rappuralleja, eli tehtävät on rappusissa, käydään lukemas ja tullaan kirjoittamaan. (H9)

Leikkiminen (n=10) kuului yhtenä olennaisena osana toiminnallisen opetuksen yhteyteen. Opettajat kertoivat leikkimisen olevan aktivoiva ja hyvä menetelmä saada oppilaat keskittymään mielekkäällä tavalla lukemiseen.

Tämmöinen pieni toiminta, pieni leikkipeli siihen, niin niin se on niinku se on riittävä ja motivoiva. (H4)

Mulla on esimerkiksi meidän lapsen pikkuautot tuolla, mihin on teipattu tavuja siihen, eli sen pohjan, missä oli siis tämä, autossa oli alutavu ja sitten siinä pohjassa lopputavu, piti ajaa auto siihen että siitä syntyy sana. (H8)

Tuloksissa nousi esiin draaman käyttö vähän yli puolessa (n=7) haastatteluista. Draamaa käytettiin elävöittämään lukutehtäviä ja esimerkiksi parin kanssa luettiin vuorotellen pieni osa tarinaa, jonka jälkeen esitettiin oma lukuosuus toiselle.

...meil on semsii lukudiplomihankkeita ja sit he saa niihin niinku, ku oot luku kirjan ni sit voi tul erilaisii tehtävii, ne voi ol draamatehtävii tai jotaki luet kaverille tai piirustusjuttui tai jotai ja sit he saa siit semmose tarran ja sit lopuks siit saa semmose diplomi. (H1)

Ja sitten parilukeminen tietysti ja sitten on semmoista lukuteatteria vähän niinku draaman tapaista, mut näillä pienillä vielä se on vähän enemmän semmoista lukuteatteria. (H3)

Draama on sitten tietenkin vielä sillä tavalla, että sitä pyritään aina sitten ottamaan, ja sitä saadaan jo hyvin pienelläkin, että esimerkiksi kirjoissa aapisessa niissä on kivoja vuorokeskusteluita, niin niitä pystytään sitten parin kanssa, jo ihan muutamalla kirjaimella saadaan jo aikaiseksi pientä vuorokeskustelua ja sitä voidaan sitten esittää. (H4)

Viisi opettajaa kertoi käyttävänsä tutkimista toiminnallisen opetuksen menetelmänä, mutta silti tutkiminen mainittiin haastatteluaineiston menetelmiä kuvailevassa osiossa vain kahdesti, saman haastateltavan kertomana. Tutkimista toiminnallisen opetuksen menetelmänä ei kuitenkaan avattu tai kuvailtu enempää ja tuloksista jäikin uupumaan tieto siitä, millaisia tutkimisen keinoja opettajat opetuksessaan käyttävät.

Tutkitaan, mietitään, katsotaan yhdessä, etsitään tavuja, etsitään sanoja, kirjaimia, äänneitä, yhdistetään niitä, tutkitaan kuinka pitkä on sana ja kuinka monta taputetaan niitä tavuja sieltä. (H4)

No yleisesti ottaen nehän innostaa oppilaita se, että he pääsee liikkeelle, pääsee tutkimaan, ehkä tekemään ystävän kanssa ja muuta. (H4)

Kirjastovierailut nähtiin myös toiminnallisena menetelmänä erityisesti sellaisissa tilanteissa, kun kirjastokäynnin yhteydessä oli kirjojen lainaamisen lisäksi myös toiminnallista tekemistä. Kirjavinkkauksien yhteydessä saattoi olla oman valitun kirjan esittelyä muille oppilaille. Lukukoiratoiminta kirjastokäyntien yhteydessä innosti oppilaita lukemaan omaa kirjaa kirjastossa olevalle koiralle ja muut oppilaat odottivat omaa vuoroaan malttamattomasti.

No hyvä esimerkki on se lukukoira, että sitten pienissä porukoissa mennään sinne niin, kyllä siinä pompitaan ja hypitään ja tota mennään innokkaana odottamaan omaa vuoroaan, kun saa lukea sille koiralle, ja ja sitten kun muut lukee, niin saa silittää koiraa. (H3)

...käydään kirjastossa ja tutustutaan kirjastoon ja mennään sieltä ja haetaan materiaali. (H7)

Haastatteluissa opettajat kertoivat oman luokan rutiinien sekä yhdessä laadittujen sääntöjen olevan tärkeitä ja hyväksi havaittuja keinoja tehostaa toiminnallisen opetuksen sujuvuutta ja lukemiseen innostavaa ilmapiiriä. Lapset osasivat usein jo odottaa tietyillä oppitunneilla toistuvia tutuksi tulleita toiminnallisia menetelmiä, esimerkiksi kirjastokäyntiä tai lukutoukan läpi käymistä.

Sit ne luokan omat rutiinit ja innostamisen tavat luo yhteisöllist lukemist, esimerkiksi yhteinen lukutavote ja lukupiiri, tai se et ne luetut kirjat näkyy jollai tavalla luokas vaik lukutoukkana seinäl, monipuoliset tehtävät niihi kirjoihi liittyen, kirjastokäynnit... (H12)

Tutkimusaineistosta nousi esille myös tärkeänä opettajan antama lukijan malli oppilaille, mikä osaltaan lisäsi oppilaiden innostusta lukemista kohtaan. Toisinaan opettaja saattoi tarinaan eläytyen lukea ääneen koko luokalle ja joskus osallistua pienemmissä ryhmissä ääneen lukemiseen. Opettaja toimi lukijan mallina myös lukutunneilla lukien omaa kirjaansa oppilaiden lukiessa omiaan. Tämä ei varsinaisesti toiminnallista opetusta ollut, mutta se tehosti oppilaiden eläytymistä yhteisissä lukuharjoituksissa.

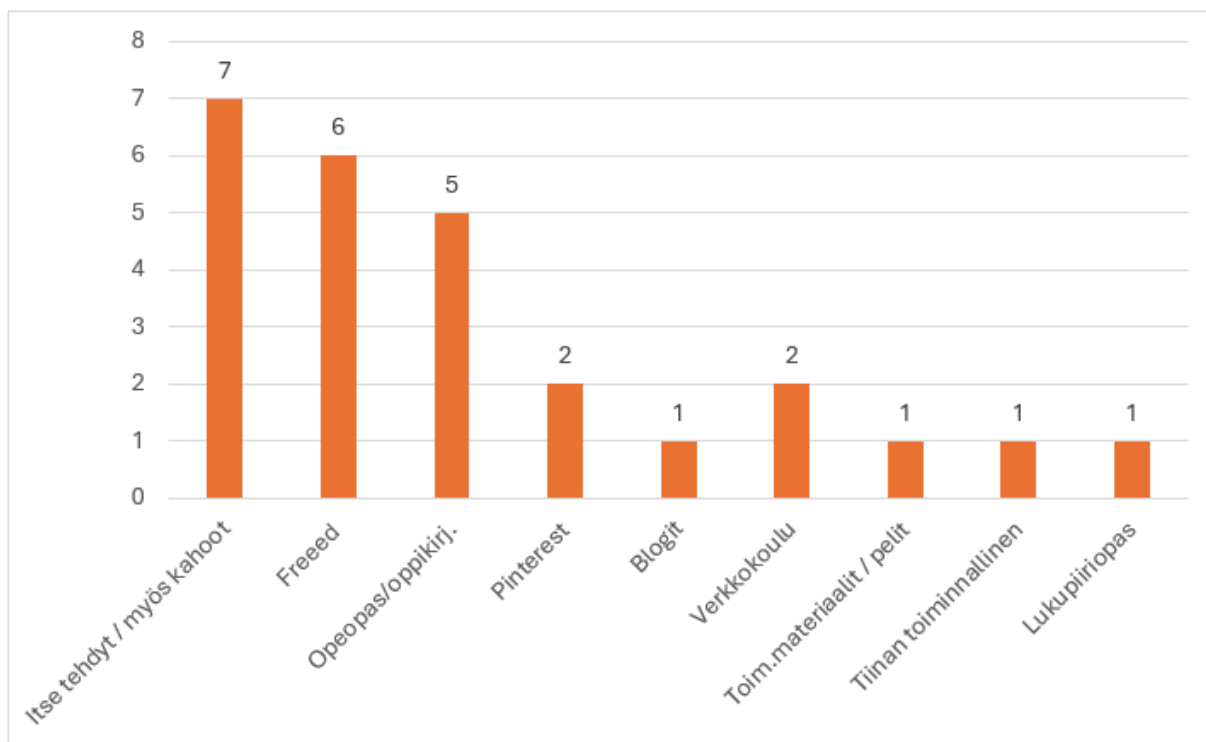
Ja sit mä ajattelisin, et kyl sekin varmaan kannustaa lukemaan, et jos opettaja lukee lapsille, mä tykkään lukee ite heil aika paljon tarinoita, osa tykkää enemmän kuunnel, joku vähemmän, ni tavallaan semmonen et ite antaa sen roolimallin siihe ja ja tota sit me luetaan yksin, kaverin kans, luetaan monella tavalla. (H11)

Tutkimustuloksissa nousi esille myös kodin tärkeä rooli lukemaan innostumisessa. Opettajien mukaan monissa kodeissa lukeminen saattoi olla toiminnallista ja koulun toiminnallisuutta mahdollisti se, että koti huolehti lukuläksyjen tekemisestä. Haastateltavat nostivat esille useasti, kuinka koulussa huomaavat, onko lukuharjoituksia tehty vai jätetty tekemättä. Kodin esimerkin tärkeyttä korostettiin ja koettiin, että koulu yksinään ei ole riittävän merkittävä tukemaan ja säilyttämään oppilaan lukuinnostusta. Merkittävänä pidettiin lapsen saamaa monipuolista tukea ja kehumista, sekä kodin että opettajan osalta.

Kodin tuki on äärimmäisen tärkeä, että ymmärretään se sitten. Kiitos, kehu, kannustus joka suunnassa. Aina pitää kehua se tietenkin, että harjoitellaan paljon, harjoitellaan täällä, harjoitellaan kotona. (H4)

Varmaan se, et tuki olisi myös kotona siihen hommaan ja kyselee tässä, että kenelle on luettu tai luetaan edelleen kotona, joskus jotain lukevat vaik yhdes tai joku lukee ääneen. Yllättävää kyllä, ne niin aika paljon parempi sanavarasto, ketä lukee tai kenelle luetaan siä kotona ja sitten niitä on aika vaikea innostaa jotain ilmeisesti kotonakaan, kun kysyy, niin vastaukset ei meil oikee lueta. (H6)

Valmiita materiaaleja toiminnalliseen opetukseen kerrottiin löytyvän parhaiten Internetin Freed-sivustolta (n=6) sekä oppikirjoista ja opettajan oppaista (n=5). Alla kuvio (kuvio 5) opettajien käyttämistä toiminnallisen materiaalin lähteistä.

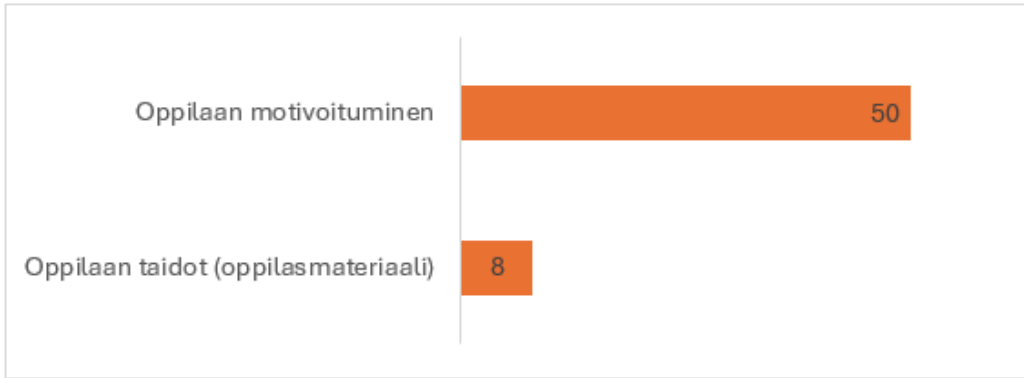


Kuvio 5: Opettajien (N=12) käyttämiä materiaaleja toiminnallisessa opetuksessa

Valmiita materiaaleja opettajille tarjosivat Pinterest, Verkkokoulu, blogit, Tiinan toiminnalliset-verkkosivu, Lukupiiriopas sekä Toiminnalliset materiaalit ja pelit. Nämä ovat erilaisia painettuina ja sähköisinä materiaaleina opetuksen tueksi hankittavia materiaaleja. Esimerkiksi Tiinan toiminnalliset on verkosta hankittava pedagoginen väritaskumateriaalipaketti ja Lukupiiriopas painettu teos, joka sisältää erilaisia käytännön vinkkejä lukupiiritehtävien tueksi. Hieman yli puolet opettajista (n=7) kertoi myös valmistavansa materiaaleja itse innostamaan opetusta. Materiaaleja valmistettiin joko kokonaan itse tai valmiita materiaaleja etsien ja soveltaen.

### 7.3 Toiminnallisen opetuksen hyödyt

Opettajat kuvasivat toiminnallisen opetuksen sisältävän monenlaisia hyötyjä. Hyötyjä kuvaavia ilmauksia esiintyi aineistossa yhteensä 86 kertaa. Hyötyjä lähestyttiin kahdesta eri näkökulmasta: asiat, joiden koettiin olevan hyödyllisiä ja edistävän toiminnallisen opetuksen onnistunutta toteutumista (Kuvio 6) sekä mitä hyötyjä opettajat kokivat toiminnallisen opetuksen kautta saavutettavan (Kuvio 7). Alla kuvio (kuvio 6) opettajien havaitsemista hyödyistä toiminnallisen opetuksen yhteydessä.



Kuvio 6: Toiminnallisella opetuksella saavutetut hyödyt (N=58)

Oppilaan motivoituminen (n=50) koettiin kaikkein suurimpana toiminnallisen opetuksen aikaansaamana hyötynä, ja sitä kuvailtiin hyvin monipuolisesti ja kattavasti. Toiminnallinen tekeminen motivoi oppilaita ja erilaiset toiminnalliset tehtävät kiinnostivat oppilaita enemmän kuin tavalliset oppikirjatunnit. Oppilaan motivoitumista lähestyttiin kahdesta eri näkökulmasta: 1. oppilaan motivaation merkityksestä toiminnallisen opetuksen onnistumisessa sekä 2. oppilaan lukemaan motivoitumisesta toiminnallisen opetuksen seurauksena. Oppilaan motivaatio toiminnallista opetusta kohtaan antoi hyvät lähtökohdat toiminnallisen oppitunnin onnistumiselle. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat yhtä mieltä siitä, että toiminnallinen opetus motivoi lapsia enemmän kuin kirjatehtävät, mutta poikkeuksiakin löytyy.

No yleensä motivaatio on paljon parempi, ko semmosel tunnil, ko tehdään vaan kirjaa. (H12)

No täytyy sanoa, et he innostuu sit siinä vaiheessa, et jos se on ollu vaikee ja sit ku se lukeminen se oppiminen tapahtuu, niin se innostaa heit ihan tosi paljon ja sit he jaksaa ihan uudel innol. Mut et jos se on ihan tosi hankalaa se ja pitkään kestää ennen kuin se tulee se lukeminen, siin monella meinaa vähä niinku lopahtaa se, et just siin ne pelit on tosi tärkeitä. (H5)

Tuloksissa nousi esiin oppilaiden uppoutuminen toiminnalliseen oppimiseen niin, että aika kului nopeasti ja oppimista tapahtui kuin huomaamatta pelien ja leikkien ohella. Suurin osa piti tämänkaltaista oppimista tärkeänä ja lapsenomaisena tapana oppia; ainoastaan yksi haastateltava nosti esiin huolta siitä, että jatkuva toiminnallinen oppiminen saisi oppilaat unohtamaan, että koulussa on tarkoitus oppia eikä vain leikkiä ja pelata.

Siit ne niinku helposti motivoituu ja ne voi olla ihan tosi yksinkertasiiki ne tehtävät ja sit ne tekee niinku. Voit välil hämmästyy, et ne koko tunnin jaksaa tehd ja hakee lappuu ja tehd et sit ne niinku oikeesti niinku tekee ja sit huomaamattaan niinku. (H1)

No se on oppilaille mieluista, ne jaksaa keskittyä paremmin, koska siinä tulee sitä liikettä yleensä ja sit se on niinku vähä tavallaan huomaamattomasti oppii sitä, et se ei oo niinko sitä harjoittelua. (H5)

Mun mielest täytyy ol semmonen hyvä tasapaino, että on sekä ei-toiminnallista, että toiminnallista, koska jos kaikki on pelkästään pelaamista ja leikkimistä, niin oppilailt katoos se ajatus siitä, että hei tää on myös opiskelua. Et välil täytyy ol myös niit tylsii hetkii, ku harjotellaan ihan sitä hiljaa itse tekemistä ja ja sitä, et sit vastauksia asioihin itsenäisesti, eikä niin, että siinä on koko aika ympärillä olevii kavereit tukena. (H2)

Oppilaiden motivoitumista lukemista kohtaan pyrittiin lisäämään esimerkiksi peliohjeiden itsenäisellä lukemisella. Tällä tavalla oppilaiden haluamat pelitunnit mahdollistuivat vain sen kautta, että ohjeet luetaan itse ennen pelaamista. Motivaatio syntyi tosiasiaista, että pelaamista ei voida toteuttaa ennen ohjeiden lukemista.

Niillä on motivaatiota, ni niitten on pakko lukee ja ymmärtää lukemansa, jotta ne voi pelata. (H2)

Oppilaan motivoitumisen lukemista kohtaan esimerkiksi draaman yhteydessä kuvattiin näkyvän esimerkiksi siinä, että draamaesityksissä oppilaat tahtoivat esittää ja lukea pidempiä vuorosanoja sekä tekstejä, kuten kertojan roolia.

...heil on motivaatio, et he haluaa päästä pidempiin rooleihin tai kertojan rooli on mieleinen, et sit ku osaa jo niin taitavasti lukea nii ne innostuu ainaki siitä. Ja yleensä tietyt aapisen hahmot on houkuttelevampii kun jotkut toiset, mitä he haluaa mielellään näytellä eli ne on nyt semmoisii jotka toistuu. (H10)

Toiminnallinen opetus, jossa oppilas keräsi jonkinlaisia merkkejä tai pieniä palkintoja tekemiensä tehtävien mukaan, oli erityisen motivoivaa. Konkreettinen, oppilaille suorituksista annettava näkyvä ja laskettava palkinto, auttoi oppilaita havainnollistamaan heidän omaa edistymistään. Oppilaat keräsivät innoissaan pieniä palkintoja, joita saattoivat olla tarra tai jokin muu pieni asia. Yksi opettajista kertoi, että esimerkiksi makaroni pulpetilla oli konkretisoimassa luettujen sanojen määrää. Nämä osoittivat oppilaille suoritettujen tehtävien tai luettujen sanojen ja lauseiden määrää sekä oppilaan edistymistä oppitunnin tehtävissä.

Et hän voi kerät jonkun palikan, tai tai hän voi hakee jonkun palkkatarran, tai joku semmonen, et se lapsi itekin huomaa, et nyt mä olen näin monta sanaa lukenut. Sit käy keräämäs jonkun jutun, johonka sit tavallaan näät, et me ollaa näi mont sanaa luettu, et semmonen missä itekin huomaa et ”hyvänen aika”. Ni sit tommonen tekeminen saattaa tehdä siitä vähän niinku, et sun lukemisel onki joku merkitys ja sil harjottelemisel, ja sit taas toisaalt sit ku on niit oikeit lukijoita, ni sit saa heillekin tavallaan eriytetty niit, niit tehtävii siihe. Et kyllä sen sit näkee niinku tavallaan siinä, et on kiva lukee ku sä huomaat, et sil on jotai hyötyäkin sil sun lukemisel. Et vaik se on se tavu, mut jos sä

saat siit vaik makaronin pulpetille tai jonkun muun, niin sit se on niinku vähän ehkä merkityksellisempi. (H11)

...sit se menee aika niinku tiäks nopeesti, et saa ikään ku sit sen palkinnon siit vähä niinku vaiks nopeemmin joistain kirjoista. (H1)

Toiminnallisen opetuksen havaittiin tehostavan oppilaiden motivaatiota lukemista kohtaan, mikä näkyi erityisesti oppilaiden taitotason kehittymisenä. Tämän lisäksi opettajat olivat havainneet sekä lukusujuvuuden että lukunopeuden tehostuvan toiminnallisen opetuksen myötä. Oppilaan motivoituessa ja innostuessa lukemisesta, hän luki määrällisesti enemmän, mikä näkyi suoraan teknisen lukutaidon edistymisenä.

No se on nyt niin, että sitten, kun he innostuu siihen, niin he motivoituu harjoittelemaan enemmän ja he motivoituu kirjat lukemaan kotonakin ja muuta, niin niin tota, niin kyllähän se näkyy sitten ihan konkreettisesti siinä, että miten se taitotaso kehittyy. (H4)

Oppilaan motivoitumisen kuvattiin näkyvän myös kirjastokäyntien yhteydessä niin, että oppilas oli toiminnallisen lukemisen myötä alkanut suhtautua kirjastokäynteihin innokkaammin ja etsi oma-aloitteisesti luettavaa itselleen.

Esimerkiksi kirjastoon meneminen, mitä käytetään, me käytetään paljon, niin se ei ole enää niin sanotusti pakkopullaa, vaan oppilas lähtee sinne mielellään ja hän löytää vaikka useamman kirjan ja kun tullaan luokkaan, niin hän haluaa sitä heti lähtee niinku tutkimaan ja lukemaan. (H8)

No hän lukee mielellään. Ne menee kirjastoautoon ja lainaa lainaa kirjoja ja tykkää siitä lukemisesta ja on oppinut ihan hyvin lukemaan ja ymmärtämään sitä lukemaansa. (H7)

Toiminnallisen opetuksen koettiin olevan hyödyllistä oman luokan erilaisten oppijoiden eli oppilasmateriaalin (n=8) näkökulmasta ja lisäksi ajateltiin, että ryhmässä toimiessa oppilaat voivat oppia myös toisiltaan eri asioista. Esimerkiksi kun oppilaat toimivat erilaisissa toiminnallisissa tehtävissä ryhmänä yhdessä ja saivat opettaa asioita toisilleen, opettajat kokivat oppilaiden oppimisen tehostuvan.

No lähinnä on lähdetty siitä, että sillä ryhmällä, mitä ny tehdään, tai siis ollaan luokassa, niin kyllä joku sieltä sen tietää. Oppilaat tavallaan tukee toisiansa, niin mun ei tarvitse sanoa sitä valmista vastausta. (H6)

Toiminnallisen opetuksen koettiin sopivan myös levottomammille oppilaille, kunhan yhteiset säännöt oli opittu ja toiminnallisuus ei enää aiheuttanut levottomuutta samoin kuin aluksi siihen tutustuttaessa. Eriyttäminen tuki erilaisten oppijoiden osallistumista ja onnistumista toiminnallisen opetuksen yhteydessä ja edesauttoi onnistumisen kokemusten saamista. Eriyttämistä toteutettiin jakamalla ryhmää useamman aikuisen vastuulle eri pisteille tai eri tiloihin, antamalla eritasoisia

tehtäviä eri tasoille oppilaille sekä antamalla oppilaiden toteuttaa toiminnallisuutta eri tavoin tarpeidensa mukaan, vaikkapa rauhoittuen välillä maadoittamalla itsensä tutuksi tulleella tavalla.

...ja sit se on semsil levottomammillekki oppilail, ni yleensä tosi toimiva, ku sit sen jälkeen, ku on ne yhteiset säännöt jääny mieleen, ettei se mee niinku riehumiseks. (H12)

Ne, joil on hankalaa, niin heit pystyy tukemaan silloin enemmän ja eriyttäminen on helpompaa ja sit se toiminta on motivoivampaa. Esimerkiksi tämmösil vilkkaille pojille, jotka ei ehkä asettuis lukemaan, niin niin toiminnallisuudella saa siihen porkkanaa. (H9)

Alussa on haastavaa löytää jokasel oppilaalle sopiva tapa osallistua. Mun luokassa on esimerkiksi yks oppilas, joka tarvii niin paljon semmost maadottumista, et hän tekee tehtäviä lattialla vatsallaa maaten, et siin hän rauhottuu, kun on iso ala itsestä maadottuneena lattiakontaktissa. (H9)

Oppilaiden lukutaidon kehittyminen nousi esille opettajien vastauksissa, etenkin silloin kun erilaisin palkinnoin innostettiin ja motivoitiin aktiivisiin lukutehtäviin.

No tietenki heijän lukutaito kehitty ja luokas se yleensä näkyy sit, jos niit jotenki kerätään. (H12)

Niin no sit ko oppii lukemaan ja noi innokkaimmat, nii jos voiko sen niinku ajatella sitten niinki, et niil se lukutaito kehitty. Ja sit o semmosii, jotka tykkää niinku lukee paljon ja niinku esimerkiks vapaa-ajallaanki ja niinku, et ehkä se on sitä, et sit on saanu niinku innostumaan ja nauttimaan siit kirjallisuudest. (H1)

Opettajat kokivat hyvin onnistuneen toiminnallisen opetuksen edistävän oppimista ja innostavan oppilaita. Alla kuvio (kuvio 7), jossa on esitetty opettajien toiminnallisen opetuksen onnistumista edistäviä tekijöitä kuvaavien ilmausten kokonaismäärä.



Kuvio 7: Toiminnallisen opetuksen onnistumista edistävät tekijät (N=28)

Opettajan taidot (n=27) nousivat haastatteluissa useasti esille ja opettajat mainitsivat opettajan taitojen sisältävän oman osaamisen lisäksi oppilaiden innostamisen, omat ajanhallintataidot ja opetusmateriaalien hankinta, valmistus- ja käyttötaidot. Vain yksi opettaja mainitsi oman koulun

käytettävissä olevien tilojen (n=1) olevan erinomaiset toiminnallisen opetuksen järjestämiseen. Kyseisen opettajan koulussa oli käytettävissä monipuolisesti erilaisia opetustiloja. Opettajat kokivat opettajan omien taitojen sisältävän oppilaantuntemuksen tärkeänä osana ja hyödyllisenä toteuttaessaan toiminnallista opetusta. Oma osaaminen ja suunnittelun merkitys korostui erityisesti erilaisten oppijoiden yhteisten toiminnallisten tehtävien valmistelussa, jotta kaikkien osallistuminen yhteiseen tekemiseen mahdollistui.

Suunnittelu vaatii myös oppilastuntemust ja käsityst, mitä on toiminnallinen oppiminen. (H12)

Pelien ja erilaisten kilpailujen merkitys ja niiden käyttäminen nousi monessa haastattelussa esille. Niiden koettiin lisäävän innostusta lukemaan opettelua kohtaan.

Pelit on kaikkein paras ja usein houkutteleva ja innostava. Eli jos oppilaat tykkää kisailla, niin ne aika usein motivoituu siitä, kun pidetään kisoja. (H10)

Myös se, että opettaja ymmärsi, miten toiminnallinen oppiminen tapahtuu, koettiin hyödyllisenä. Opettajan oma osaaminen, motivaatio, innostus ja sitoutuminen tekemiseen nousivat erittäin tärkeänä osana siinä, miten työlääksi tai mielisäksi he toiminnallisen opetuksen järjestämisen kokivat. Haastateltavat kokivat, että opettajan on tärkeää olla myös itse kiinnostunut ja innostunut toiminnallisesta opetuksesta ja oli tärkeää omata halu järjestää lapsille toiminnallista opetusta. Ne haastateltavat, jotka olivat innostuneita aiheesta, kertoivat toiminnallisten tuntien olevan usein viikon kivoimpia tunteja heille itselleenkin. Tämä opettajan oma innostus osaltaan heijastui myös oppilaisiin, mikä edesauttoi tunnin mielekkyyttä myös oppilaiden mielestä. Opettajat kokivat toiminnalliseen opetukseen panostamisen tekevän myös heistä itsestään vireämpiä, koska tunti vaati enemmän valmistelua ja näin ollen opettajat kokivat olevansa paremmin valmistautuneita tuntiin.

No totta kai opettaja on semmoinen semmoinen kannustaja innostaja ja sen hengen luoja. Ja tai siis semmoinen, että jaksaa ja vähä ymmärtää, et mitä nyt kannattaisi tehdä ja mistä narusta vetää, että jaksaisi vielä vähän harjoitella, et se löytyisi. Se on myös itselle vaihtelua käyttää noita erilaisia pelejä ja leikkejä, että kyllä se itseäkin innostaa, että näkee vähän vaivaa. Se palkitsee. (H5)

Ehkä taito heittäytyy ja sitä tietää se, et joku asia ei meikää sille, kun sen ajattelee et se menee ja sitä ehkä se opit toimimaan tietyllä tavalla, ni sitä on helppo toistaa sitä omaa toimintaa. Et sitä kun se teet sille, ni en mä tiedä tarvii siinä mitään erityistä taitoa. (H10)

...mut se mikä siinä on, niin siitä täytyy niinku itte olla kiinnostunut siitä, et, et kyllä siinä täytyy olla ite tavallaan motivoitunut siihen, et halua niille lapsille järjestää tällönsii. (H11)

Taitava opettaja osasi innostaa oppilaita yhteiseen toiminnalliseen tekemiseen myös empatiataitojen kautta. Kaikki oppilaat eivät aina motivoituneet itse tehtävästä ja tunnin aiheesta, jolloin opettaja ohjasi asettumaan luokkakaverien asemaan. Tällä tavoin opettaja sai myös nämä oppilaat lähtemään mukaan toimintaan.

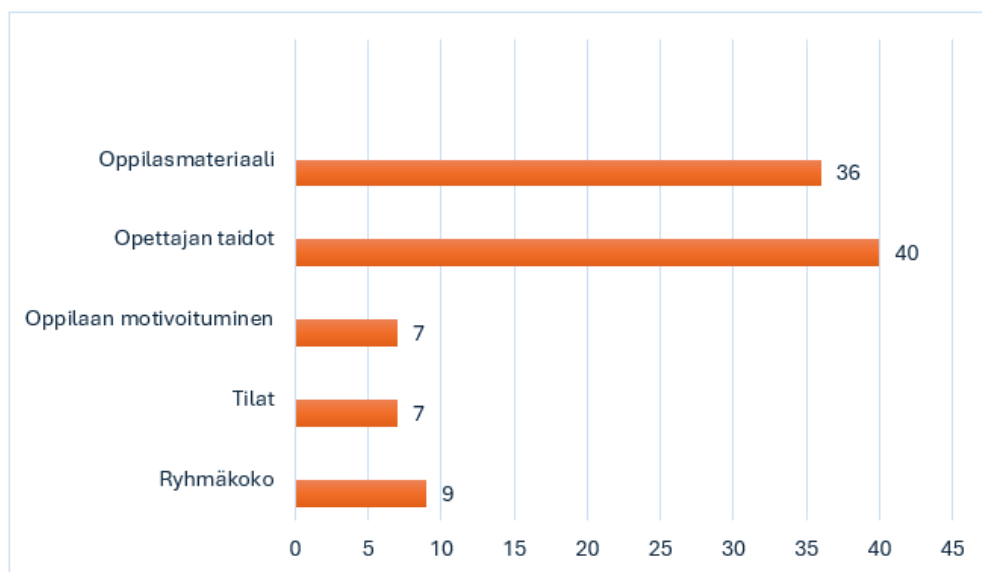
No sit viimeistään yleensä silleen, et saa oppilaan ajattelee muita luokkakavereita niin kyl ne sit lähtee mukaan, vaikkei niin motivoituneita olisikaan. (H2)

Eri kouluissa tiloja oli käytettävissä eri tavalla. Yhdessä koulussa oli erikseen oman luokan lisäksi draamaluokka ja erillisiä joko koko luokan, tai eriyttämisessä käyttöön varattavia luokkia. Usein kouluissa oli käytössä oman luokkatilan lisäksi vain käytävätiloja tai liikuntasali toiminnalliseen opetukseen. Opettajat kokivat positiivisena kaiken lisätilan ja niiden käyttömahdollisuuden toiminnallisen opetuksen keinona, mutta näitä ei juuri ollut tarjolla. Opettajat pyrkivät luovasti hyödyntämään käytettävissä olevia tiloja ja näin innostamaan oppilaita lukemiseen erilaisissa ympäristöissä. Vain yksi opettaja nosti käytettävissä olevat tilat hyödyllisenä lisänä toiminnallisen opetuksen käytännön toteuttamisessa, muiden opettajien kokiessa tilojen puutteen haasteena.

...mutta sitten, no se on nyt esimerkiksi niinku tila-asiat, että meillä on täällä ihan äärimmäisen hieno tilanne. Siinä meidän uskomattoman valtavan iso aula, meillä on sitten taas toisaalta joku väistöluokka tuolla ja me pystytään jakamaan porukkaa ja pystytään tekemään. Meillä on tilaa tehdä sitä, että se on niinku se yksi asia, että monella ei ole sellaista, että jos sä toimit ja sä liikut ja pelaat, niin se on se yksi luokkahuone missä sä toimit, niin se on varsin erilainen, kun meillä. (H4)

#### **7.4 Toiminnallisen opetuksen haasteet**

Toiminnallisen opetuksen suurimpana haasteena opettajat kokivat omien taitojensa riittämättömyyden. Opettajan taitojen haasteissa nousi erityisesti esille, kuinka he motivoivat oppilaitaan toiminnallisuuteen, omat ajanhallintataidot ja opetusmateriaaliin liittyvät haasteet. Alla olevassa kuviossa (kuvio 7) esitellään opettajien havaitsemia haasteita toiminnallisen opetuksen yhteydessä.



Kuvio 8: Opettajien näkemykset toiminnallisen opetuksen haasteista (N=99)

Opettajien omista taidoista (n=40), kuten esimerkiksi toiminnallisten tuntien valmistelussa, koettiin kaikkein eniten haasteita. Haasteena koettiin erityisesti se, miten järjestää aikaa valmistella oppitunteja, mistä hankkia valmiina tai valmistaa itse materiaaleja.

Jos mä valmistelen vaikka muistipeliä jostain esimerkiksi sanastosta tai kielioppiasiasta, niin valmistahan ei löydy mistään, vaan kaikki täytyy luoda itse. (H2)

Ja sitten vaikka olisi ideoita tai nähnyt jossakin hyvän idean, niin ei sulla o sitä materiaalia. Niin mistä sen sitten hankit? (H8)

Kyl se vähän valmistelu varmaan vaatii eri tavalla kuin joku muu, et onko se sitten miten vaan tehty, niin kyllähän täytyy jotain miettiä, että mitkä tilat on esimerkiksi käytös. Että tehdään draamaa tai sitä, et sulla on just jotain lippuja lappuja mitä pitää hakea ja keräillä ja mihin laitellaan ja mitä niistä tehdään. (H6)

Haasteellisena koettiin myös omien taitojen riittävyys motivoida ja innostaa oppilaita tekemiseen, sinnikkääseen tekemiseen ja siinä pysymiseen. Keskittymisen ja sitkeyden koettiin puuttuvan lapsilta sekä vaativan erityistä vaivannäköä niiden saavuttamiseksi. Tämän taustalla olevia syitä olivat erot oppilaiden taitotasossa, yleisessä motivoituneisuudessa sekä joidenkin oppilaiden käyttäytymisen haasteet.

...et on oppilas tai kaks, jotka sanoo vaan, että en mä halua. En mä tykkää, en mä jaks ja koko muu luokka odottaa, että päästäis alottaan. Niin välil menee tosi pitkän aikaa, et saa sitten niinku vähän hyvällä ja pahalla, että ekaksi yrittää innostaa siihen, että hei tää olisi kiva juttu ja loppupeleissä mennään siihen vähemmä siellä kiristyslinjalla, että hei, että huomaaks sä, että ne kaikki muut odottaa sua, että aika kurjasti tehty muita kohtaa. (H2)

...eli tavallaan ennakkointi ja sit toisten oppilaiden, et he oppii katsomaan ohi. Eli he ei välitä siitä, et vaik he yrittää kuunnella minua ja ja ollaan myöskin tehty sit sitä, et poistutaan toiseen tilaan tai tehdään eri tavalla. Tai mä otan heit vähän lähemmäksi tai tai, jätetään vähän niinku huomiotta, nää kenen on vaikeeta sitä tehdä. Ja he tekee sitte taas jotain korvaavaa tehtävää, koska he ei pysty siihen osallistumaan. Et oon mä yrittäny myöskin heit ottaa mukaan, mut ei se ain onnistu. (H10)

Vastaajien välillä näyttäytyi suurta eroa siinä, miten haastavana he toiminnallisen opetuksen järjestämisen kokivat. Osa vastasi, että toiminnallinen opetus ei vaadi opettajalta mitään erityisiä taitoja tai resursseja. Ainoa esimerkki haasteesta, jonka yksi haastateltava keksi oli, että oppilaan jalka oli poikki, kun taas osa koki haasteiden olevan merkittäviä ja kuormittavia.

Mun mielestä, et jokasella luokanopettajalla taito siihen on, jos kokee sen omakseen sen toimintatavan. (H10)

No mun mielestä ei oo esteitä. Et tota, jos mä väkisin keksin esteitä, ni tilat tietysti siinä kohtaa on, et jos mul ois toimintarajoitteinen oppilas ja ja ne tilat ei sovellu siihen tai muuta vastaavaa. Mut ei en ei oo esteitä. (H9)

Ryhmän koko ja käytettävissä olevien aikuisten määrä vaikuttivat merkittävästi siihen, miten opettajat kokivat taitojensa ja resurssien riittävän toiminnallisen opetuksen järjestämiseen. Tietynlaisten käyttäytymisen haasteiden sekä eriyttämistarpeiden kanssa opettajat kokivat tarvitsevansa luokkaan lisäksi kuten esimerkiksi ohjaajia tai erityisopettajia. Tarvittavien aikuisten puuttuminen pahimmillaan johti jopa siihen, että toiminnallista opetusta ei pystynyt järjestämään.

Ja sitten se, että jos olet yksinään siellä, niin se tapahtuu monen näköistä, niin se, se on kyllä haaste kyllä sekin. Resurssi sitten taas, tällaista koulunkäyntiohjaajaa, niin se olisi tämmöisessä myös hyvin tärkeitä, että saisi hiukan apuja siihen. (H4)

Sanotaan, että jos on ryhmässä kovin vilkkaita oppilaita, niin kyllähän se sitten vaikeutuu se asia, koska sitten pitäisi olla aikuisia riittävästi niin kun auttamassa siinä, että pysytään asiassa. (H3)

Sit ihan oppilaiden ryhmittely ja jakaminen tason mukaan erityisopettajan kanssa. (H12)

Ryhmänhallinnalliset ongelmat, oppilasmateriaaliin liittyvät (n=36), koettiin haasteena. Oman ryhmän hyvä tuntemus sekä hallinta miellettiin välttämättömänä toiminnallisessa opetuksessa. Opettajat kokivat haasteena toiminnallisessa opetuksessa usein opetusryhmänsä heikon orientoitumisen tekemistä kohtaan. Toisinaan koko ryhmä oli toisia menetelmiä vastaan ja joskus suuret tasoerot oppilaiden taidoissa haastoivat opettajia koko ryhmän kanssa toimimisessa.

Tän hetkinen ryhmä ei oikein innostu draamasta. Kokeiltu on. Ei toimi. (H2)

Alkuun se on hankala ja sit varsinkin se semmonen niinku toiminnanohjauksee, et jos siin on niinko haasteita, ni sit se tietyst kuormittaaki lasta alkuun. (H11)

Tutkimustulokset osoittivat vilkkaampien ja heikomman keskittymiskyvyn omaavien oppilaiden hyötyvän toiminnallisesta opetuksesta, mutta vastapuolena nousi esiin myös ongelma, miten rauhoittaa tämänkaltaiset lapset toiminnallisen opetuksen jälkeen jälleen rauhallisen työskentelyn pariin. Käyttäytymisen haasteita omaaville oppilaille ei kaikille sopinut liiallinen toiminnallisuus, koska jälkikäteen rauhoittuminen tuntui mahdottomalta.

No se tietysti, että jos toisaalta jos on niinku semmoista määritelty levottomuutta, mutta toisaalta se on kanssa niinku hyvä se mikä vaikeuttaa on, on muutamille oppilaille se sen jälkeen keskittyminen sitten taas johonkin, esimerkiksi jonkun rauhalliseen lukemiseen. Että ehkä on vaikea tulla sitten siitä muotista sitten ehkä pois, jos on ollut kovasti semmoista tekemisen meininkiä. (H7)

Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että osa oppilaista saattoi kokea toiminnallisen tekemisen liian epämääräisenä; esimerkiksi kirjainten muodostaminen keholla oli osalle vaikea ymmärtää, mikä aiheutti levottomuutta sekä sen, ettei keskittyminen ollut riittävää tehtävän suorittamiseen. Toimintamallien runsas toisto, tutuksi tekeminen ja yhteiset säännöt olivat edistävänä apukeinoina ongelmaan, mutta osan mielestä toiminnalliset työtavat eivät sovi kaikille oppilaille, vaan jotkut hyötyvät vahvasti strukturoiduista ja ennakoitavista tehtävätyypeistä. Tuloksissa nousi esiin myös erilaisten oppijoiden haasteiden vaativan muilta oppilailta tottumista siihen, etteivät kaikki pysty osallistumaan ja sen sietämistä, että osa tekee muita tehtäviä toiminnallisten tehtävien ajan.

Sit jos sul on oppilait luokas, jotka ei hyödy siit, ni sillo sun on ehkä viisaampi pitää niinku hyvin semmosii strukturoitui ja erittäin semmosii. Kyllähän siinäki voi jotaki toimintaa tehd ja sit täytyy opettaa muut siihen, et täytyy sietää et he ei osallistu. Tai he ei tee, tai he tekee toisel taval, et ehkä se oppilasaines on kaikkei haasteellisin. Sillai mä koen, et, et sun täytyy lukee ne erilaiset oppilaat, et mikkä voi kukakin tehdä niit asioit. (H10)

Totta kai sitten niinku vastapainoksi myös se, että sitten täytyy pystyä siihen, keskittyä siihen omaan tekemiseen eikä liikuta koko aika, vaan että ne niinku täytyy olla sulassa sovussa nekin. (H4)

Niin joo, ihan varmaan sun pitää miettiä, että miten sä niinku hallitset sen porukan ja miten sä tuut siitä toiminnastasi taas takaisin esimerkiksi keskittyvään ja rauhalliseen tekemiseen. (H7)

Sukupuoliroolit nousivat haastattelutuloksissa esiin siten, että usein poikien kuvattiin motivoituvan heikommin lukemiseen, vaikka poikien motivoituminen peleihin ja kisailuihin nousi tyttöjen motivoitumista vahvempana.

...kyl niinku esimerkiks monesti pojat on semmosii, et niit voi ol välil niinku, ettei se lukeminen oikee nykypäivän niinku niin paljon helposti innostuta. (H1)

Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat oppilasmateriaalin muuttuneen aiemmista opetusvuosistaan. Opettajat kuvasivat nykyajan lapsia lyhytjännitteisiksi, nopeasti kyllästyviksi, vaikeasti motivoitaviksi ja jopa vastahakoisiksi aiempaan verrattuna. Kännyköiden, pelikonsolien ja tablettien kuvattiin myös ottaneen suurta roolia lasten vapaa-ajan vietossa vaikuttaen näin myös lukemisen määrään ja siihen, harrastetaanko lukemista ylipäätään nykyään vähemmän.

No on tänä päivänä lapset on hyvin, hyvin tota lyhytjännitteisiä. He ei jaksaa, että se mitä munkin työuran aikana, niin se muutos on ihan valtava se, että kuinka kauan jaksetaan tehdä jotain. Eihän ekaluokkalaisen–tokaluokkalaisen tarvitsekaan jaksaa mitään 40 minuuttia istua paikallaan tietenkään, mut se, että se on aina vaan mennyt lyhyemmäksi ja lyhyemmäksi ja aika, että jaksetaan keskittyä siihen. Ja siitä täytyy lähteä sitten vähän niinku vähitellen venyttämään aina pidemmäksi ja pidemmäksi, mutta se, että toiminnallisuus, vaikka se on joku pieni hetki siellä välissä, niin jaksetaan selvästi enemmän. (H4)

No nykyä ei, lapset niinku lukee jotenkin tosi niinku vähän. Et huomaa ittekin jo täs ajas, et ei se se ei kuulu niinku kauheen monen lapsen siihe perustekemisee, et käytäis vaik kirjastos ja luettas, et sit, no ehkä ne tabletit ja pelikonsolit ja kännykät, mitkä niinku on vieny aikaa silt lukemiselt. On ehkä semmone muutenki semmone hektisyys täs maailmas. (H1)

Ryhmän koko toi usein haastetta toiminnalliseen tekemiseen erityisesti silloin, kun oppilaita oli paljon ja opettajalla ei ollut lisäresursseja luokassa käytettävissä. Ryhmäkoko haastoi sopivien tilojen löytämistä ja suuri ryhmä oli vaikeammin hallittavissa vapaammassa toiminnallisessa tekemisessä. Isosta ryhmästä lähti myös luonnollisesti ääntä toiminnallisen tekemisen yhteydessä esimerkiksi käytävätiloissa, mikä osaltaan lisäsi häiriötä ympäristöön ja muiden luokkien toimintaan.

Sitten on se, että on valtavan isoja ryhmiä se voi mulla ei ole, että mulla tilanne ja tällä hyvä tänä vuonna, mutta sitten jos sulla on 30 oppilaan luokkaa siellä lähemmäs, mikä saattaa olla jopa alkuopetuksessa, niin niin kyllä se vaikuttaa siihen toiminnallisuuteen aika paljonkin, että millä tavalla. Se oppilasmäärä yhdessä luokassa tietenkään vaikuttaa myös ihan suoraan siihen, että kuinka paljon sitä toiminnallista opetusta pystyy tekemään. (H4)

Suuri luokkakoko ainakin ehdottomasti, että sitten kun ei olisi oikein hirveästi ohjaajaresursseja vaikka käytössä, niin ei siinä nyt paljon pysty hajauttamaan sen mukaan. Tuottaa vähän haasteita, niinku totesin jo aikaisemmin, että jos sä oot yksin tässä, näin sitä pitää vähän tarkkaan miettiä, että mitä voi tehdä isolla porukalla. (H6)

Käytettävissä olevat tilat ja erityisesti tilojen rajallisuus (n=7) koettiin yhtenä haasteena toiminnallisessa opetuksessa. Joko tiloja ei ollut lainkaan tarjolla oman luokkatilan lisäksi tai tilojen

varaaminen vaati opettajalta muistamista ja suunnitelmallisuutta etukäteen. Joissain tapauksissa hyviä käyttöön sopivia tiloja saattoi löytyä esimerkiksi käytävistä ja aulatiloista, mutta opettajan piti huomioida kaikkuvat tilat, kolahtavat ovet ja muiden luokkien opiskelurauha.

No oppilait oli 26 ja ollaan käytävän varrel ja mis on luokkii vierä vieressä ja sit siin on viel kolahtava lasiovi, nii se on vaikea saada sitä liikettä ainakaa. Sit täytyy olla muunlaisii keinoja, jos haluaa sitä liikettä. Ei siin omas luokkatilas mahdu, ja sit jos ne lähtee käytäväl, ni ne häirittee naapuriluokkii. Liian isot ryhmät ja huonot tilat toteuttaa sitä, et jos on ahdasta, kauhean iso ryhmä, ni sitä on vaikea niinko käytännös hallita.  
(H12)

Opettajat kertoivat toiminnallisen opetuksen järjestämisen vaativan opettajalta eniten (n=9) aikaa sekä suunnitteluun että materiaalien etsimiseen ja valmistamiseen. Toiseksi eniten opettajat kokivat toiminnallisen opettamisen vaativan taitoja tehdä pedagogisia ratkaisuja (n=6) sekä ryhmän tuntemusta ja ryhmänhallintataitoja (n=6). Nämä kytkeytyivät vahvasti erilaisista oppijoista nouseviin ongelmiin, kuten käytöshäiriöihin ja motivaatio-ongelmiin.

## 8 Pohdinta ja johtopäätökset

### 8.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja yhteys teoriaan

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää toiminnallisen opetuksen merkitystä lukemaan innostamisessa. Tutkimukseen haastateltiin kahtatoista luokanopettajaa ja päätuloksena havaitsimme, että opettajat käyttivät eniten pelejä ja leikkejä toiminnallisen opetuksen yhteydessä lukemaan innostamisessa. Yksi opettajista ei kuitenkaan mieltänyt toiminnallista oppimista tavoitteellisena toimintana. Opetushallituksen (2016, 98) mukaan koululaiseksi kasvaakseen, erityisesti varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen siirryttäessä, erilaiset oppimisen työtavat kuten mielikuvitus, leikki, pelillisuus ja tarinallisuus ovat tärkeitä lasten kehityksen kannalta. Tutkimus osoitti selkeimmin toiminnallisten pelien ja leikkien innostavan lapsia lukemaan. Tämä on mielestämme huomionarvoinen havainto tutkimuksessamme. Fyysinen toiminta, kuten toiminnalliset pelit ja leikit ovat jääneet aiemmissa tutkimuksissa lukemaan innostamisen lisääjänä vähäiselle huomiolle.

Aerila ja Kauppinen (2019, 14, 35), Chou ym. (2016, 91) sekä Lerkkanen ja Pakarinen (2018, 183) ovat korostaneet lukemisen innostuksen heräävän vaihtelevan ja monipuolisten lukuvaihtoehtojen tarjoamisen pohjalta. Tutkimustuloksissa nousi esille lukuinnostuksen ylläpidossa erilaisten toiminnallisten menetelmien lisäksi se, että kirjojen helppo saatavuus sekä niiden näkyvästi esillä pitäminen luokassa innosti oppilaita vapaaehtoiseen lukemiseen sekä myös toiminnallisten lukutehtävien pyytämiseen. Oppilaiden oli mielekästä hakea vapaaehtoisesti itselleen luettavaa, liikkua luokassa valitsemansa kirjan kanssa sekä innostua myös esimerkiksi luokkakaverin lukemasta kirjasta. Opettajat kertoivat huomanneensa kuinka lapset usein toiminnallisten äidinkielen tuntien jälkeen ovat vapaaehtoisesti valinneet kirjoja luettavaksi sekä halunneet lisää aikaa lukemiselle.

Näiden lisäksi lukuympäristön merkitys nousi keskeiseksi innostuksen herättäjäksi ja esimerkiksi toiminnalliset kirjastokäynnit kirjavinkkauksineen sekä lukukoiran tapaaminen toistuivat tutkimustuloksissa. Menetelmät innostivat lapsia tutustumaan kirjaston tarjoamiin erilaisiin aktiviteetteihin kuten esimerkiksi lukukoiralta ääneen lukemiseen tai monipuolisiin lukutehtävähasteisiin. Myös Huotilainen (2019, 198) ja Korkeakoski (2004, 167) nostivat esille monipuolisten ja kiinnostavien oppimisympäristöjen ja -sisältöjen tarjoavan tehokkaan menetelmän oppimiselle. Tutkimustuloksissa opettajat kertoivat lasten kiljuvan innostuksesta, hyppivän ilmaan sekä sanoittavan kuinka kivaa tekeminen on. Pohdimme aluksi luokittelua tehdessämme, ovatko

kirjastokäynnit toiminnallista opetusta ja päädyimme tulokseen, että se riippuu kontekstista. Osa opettajista mielsi toiminnalliseksi myös tavanomaiset kirjastokäynnit, joilla lainattiin kirjat ja palattiin luokkaan. Pelkkää sadun tai tarinan kuuntelua tai kirjastossa kirjan lainaamisretkeä emme katsoneet toiminnalliseksi. Thunbergin (2006, 68–69) ja Choun ym. (2016, 90) mukaan opettajan tehtävä on tarjota oppilaille erilaisia ympäristöjä ja aikaa lukemiselle.

Opettajien vastauksissa nousi vahvasti esille kodin merkitys, positiivinen esimerkkilukeminen ja ääneen lukevat aikuiset eri ympäristöissä. Osa haastateltavista korosti mallilukemisen merkitystä niin koululuokassa erilaisten draamatehtävien yhteydessä kuin esimerkiksi oppilaiden ääneen lukemista huoltajilleen kotona. Myös Sénéchal ja LeFevre (2002, 446) olivat havainneet samansuuntaisia tuloksia. Tutkimustuloksemme osoittivat erityisesti innostuksen osalta opettajien käyttäneen useita erilaisia toiminnallisia menetelmiä opetuksensa tukena tehostamaan oppilaiden lukuinnostuksen heräämistä. Huutilaisen (2019, 79) mukaan oppilas muistaa paremmin opeteltavia asioita opetuksen sisältäessä myös toiminnallisuutta. Tuloksissa todettiin toiminnallisten menetelmien vahvistavan jo aiemmin opittujen asioiden muistamista sekä helpottaneen uusien asioiden opettelussa. Tulokset osoittivat haastateltavien kokeneen, ettei koulu yksinään ole riittävä tukemaan oppilaan lukuinnostusta.

Mallilukemista puoltavat myös kansainväliset tutkimukset Cremin ym. (2024, 834) mukaan. Toiminnallista opetusta lukemiseen innostamisen yhteydessä käyttävät opettajat suosivat toiminnallisuuden lisäksi myös hiljaisen lukemisen hetkiä oppituntien opetusvapaisissa hetkissä sekä perinteisempiä lukutuntejakin. Haastateltujen opettajien vastauksissa korostettiin kodin suurta merkitystä lukemaan innostamisen ylläpitäjänä ja osa opettajista kertoi, että toiminnalliset lukutehtävät toimivat hyvin myös kotona. Oppilaiden saadessa vaikkapa tehtävän ”lue lippalakki päässä”, he esittelivät lukuläksyään lukiessaan innoissaan opettajalle huoltajan merkitsemää läksykuittausta. Tutkimuksessamme opettajien vastauksissa noussut kodin merkitys lukutaidon oppimisen yhteydessä on merkityksellistä. Aerila ja Kauppinen (2020, 156) korostivat kotien mallilukemisen ja toiminnallisen lukemisen tärkeyttä. Myös Parrila, Inoue ja Zhang (2025) korostivat aktiivisen vuorovaikutuksen olevan erittäin tärkeää hyvän lukutaidon saavuttamiseksi. Opettajat kertoivat oppilaiden hyötyneen nimenomaan kotona suoritetuista toiminnallisista lukutehtävistä kotiläksynä.

Sujuva lukutaito saavutetaan vain lukemalla (Sénéchal & LeFevre 2002, 458) ja mikäli kirjoja on saatavilla helposti luettavaksi sekä katsottavaksi erilaisissa ympäristöissä se kehittää lapsista taitavia ja innokkaita lukijoita. Tämän lukumotivaation ylläpitäminen ja myöhemmille ikävuosille

jatkuminen on Järvenpään (2022) mukaan vaarassa vähentyä monista syistä ja onkin ensiarvoisen tärkeää keskittyä lukumotivaatiota lisääviin keinoihin. Tutkimuksemme perusteella opettajat kyllä käyttävät toiminnallisia menetelmiä lukemisen innostamisessa, mutta toisinaan niiden ylläpitäminen on koettu aikaa vieväksi ja haastavaksi toteuttaa esimerkiksi riittävien tilojen puuttuessa tai opettajan riittämättömien taitojen edessä. Yhtäältä opettajat kuitenkin nostivat esille sen, kuinka opetustyö usein myös helpottui merkittävästi säännöllisesti toiminnallisuutta opetuksen tukena käytettäessä. Opettajat olivat havainneet erityisesti tuttujen, samantyyppisinä toistuvien tehtävien sekä liikkeen merkityksen olevan yhteydessä mielen kanssa, auttaen oppilaita muistamaan ja yhdistämään jo aiemmin opeteltuja asioita kuten Huotilainen (2019, 268) myös totesi yhteyden näin ollen kaksisuuntainen liikkeen ja mielen kanssa.

Tutkimustuloksissa havaittiin opettajien korostavan toiminnallisuuden nostavan innostusta lukemista kohtaan. Tutkimuksessamme painottui oppilaiden motivaation merkitys ja siihen vaikuttavana tekijänä erityisesti erilaiset toiminnalliset oppimistapahtumat, oppilaiden odottaen innokkaasti toiminnallisten tehtävien aloitusta ja lisäksi vapaaehtoisesti pyytäen saada tehdä tehtäviä. Konkreettisia havaintoja, kuten hymy kasvoilla ja iloiset jee -kiljahdukset osoittivat lasten olevan innoissaan toiminnallisista lukemistehtävistä, jotka motivoivat tarttumaan kirjaan myös vapaavalintaisen tekemisen aikana. Myös Chou ym. (2016, 91–93) korostivat oppilaan oman motivaation tärkeyttä ja heidän lukuhalukkuutensa vahvistuneen toiminnallisten lukuhetkien myötä.

Tutkimuksessa syvennyimme analysoimaan toiminnallisessa opetuksessa käytettyjä pelaamisen, liikkumisen, leikkimisen, draaman, tutkimisen ja kirjaston keinoja. Tutkimustuloksissa havaitsimme pelaamisen ja leikkien olevan käytetyin keino lukemaan innostamisessa, ja havainnoissamme nousi esille lasten saavan paljon onnistumisen kokemuksia päästessään tasoeroista huolimatta osallistumaan yhteisiin pelihetkiin tai kisoihin. Kuitenkaan aiemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan tutkittu suoraan pelaamisen tai kisailun vaikutuksia lukemaan innostamiseen. Huotilainen (2019, 83) nosti esille keskittymisvaikeuksien ja oppimisen ilon puutteen aiheutuvan juuri pitkän paikallaanolon seurauksena, joten liikkuminen on erityisesti opeteltujen asioiden näkökulmasta tärkeää kaikilla oppitunneilla.

Tutkimustuloksissa ilmeni kuitenkin myös opettajien kokevan ongelmallisena tietynlaisten oppijoiden palauttamisen rauhallisempaan tekemiseen toiminnallisen opetuksen jälkeen. Berki ja Tarjányi (2022, 9) korostivat motivaation tehostavan oppimista liikkumisen yhteydessä ja myös tutkimuksen tulokset osoittivat samaa. Lähes jokainen haastateltava korosti kuitenkin motivaation lisäksi oppitunneilla liikkumisen lisäävän erityisesti oppilaiden jaksamista. Tämä on erittäin tärkeä

havainto ja mielestämme liikkumista tulisi lisätä enemmän oppituntien yhteyteen; onhan fyysisen liikkumisen todettu liikuntatunneillakin lisäävän myös oppimisen iloa (Berki ja Tarjányi 2022, 4).

Tärkeänä huomiona tutkimuksessa nousi esille se, että opettajat eivät maininneet digitaalisia pelejä toiminnallisina opetusmenetelminä, vaikka niiden käyttö opetuksessa on lisääntynyt viime aikoina (Koskimaa & Lahdenperä 2017, 75). Sen sijaan opettajat korostivat erityisesti itse tehtyjen pelien aktivoivan oppilaita liikkumaan ja innostavan lukuharjoituksiin. Osa haastateltavista mainitsi yhtenä toiminnallisen opetuksen välineistä myös lukudiplomit, jonka saadakseen oppilas oli kerännyt luetuista kirjoista lukumerkkejä. Ahvenjärven ja Kirstinän (2013, 61) mukaan lukudiplomien avulla saadaan ylläpidettyä lukuharrastusta, innostettua vähemmän lukevia kirjojen pariin sekä tutustutettua lukijoita eri kirjallisuuslajeihin. Pohdimme, onko lukudiplomi-toiminta niinkään toiminnallista oppimista, sillä siitä puuttuu määrittelemämme toiminnallisen oppimisen kriteerit kuten jonkinlainen liike tai pelillisuus, vaikka se tietynlaista kilpailua on.

Tulosten mukaan kahdestatoista haastattelusta hiukan yli puolessa mainittiin draaman käyttö yhtenä käytetyimpänä keinona yhdistää toiminnallisuutta lukemiseen, erityisesti parilukemisessa ja vuorokeskusteluissa. Draaman käytön vähyys yllätti tuloksissa kuten myös erilaisten tutkimisten käyttäminen menetelminä. Aiemmat tutkimukset (Brame 2019; Huotilainen 2019, 79; Chou ym. 2016, 91) kuitenkin ovat osoittaneet eri aistien käytön syventävän oppimista ja tuottavan myös iloa sekä innostusta oppimiseen. Pohdimme tutkimustulosten perusteella, voisiko draaman ja tutkimisen ajatella kuuluvan jo niin rutiininomaisesti kaikkeen tekemiseen opetuksen yhteydessä, ettei niitä nostettu enemmän esille. Perustelemme tätä sillä, että noin puolet haastateltavista mainitsivat draaman käytön esiintyvän esimerkiksi aapisen vuorokeskusteluissa sekä kirjainmuotojen, tavujen ja sanojen tutkimisessa. Näin osa haastateltavista ei erikseen ehkä huomannut mainita näitä keinoja, vaikka he niitä todennäköisesti opetuksessaan käyttävät. Tutkimustuloksen mukaan draamaa toiminnallisen opetuksen yhteydessä lukemaan innostamisessa käyttävät vain noin puolet opettajista. Tutkivan oppimisen hyödyistä on myös paljon tietoa (Aerila & Kauppinen 2021, 63; Aerila & Mascia 2023, 79–80; Helenius & Lummelahdi 2013, 230; Kyrönlampi & Sirkko 2020, 178), jonka perusteella ajattelemme sen olevan ajankohtainen ja opetuksen tukena käytetty menetelmä.

Tärkeänä tutkimusaiheena käsittelemme myös koettuja toiminnallisen opetuksen hyötyjä ja haasteita. Tuloksien perusteella konkreettisimpana hyötynä koettiin oppilaiden motivoituvan toiminnallisen opetuksen ansiosta lukemiseen. Tämä on erittäin merkityksellistä, sillä onhan lukutaito yksi ihmisen tärkeimmistä taidoista (Koponen 2006, 32), jonka avulla lapselle avautuu

aivan uusi maailma, toimien samalla suurena motivaation lähteenä. Kuitenkin osa oppilaista vaatii enemmän aikaa ja harjoitusta tottuakseen toiminnalliseen opetukseen. Tuloksissa havaittiin oppilaiden motivoituvan ja innostuvan toiminnallisista lukuharjoitteista niin, että oppilaat halusivat myös kotona osoittaa edistymistään.

Suurimpana haasteena nähtiin opettajan omien taitojen rajallisuus sekä erilaiset oppijat. Erityisesti toiminnallisen opetuksen koettiin vievän paljon aikaa sekä vaativan materiaalinvalmistustaitoja. Jäimme pohtimaan, miksi opettajat kokivat tällä tavoin, koska mielestämme valmiita opetusmateriaaleja on saatavilla erittäin laajasti, helposti ja useista eri lähteistä. Voimmeko ajatella, että tarjolla olevat materiaalit ovat heidän mielestään riittämättömiä sellaisenaan opetuskäyttöön? Näitä havaintoja tukee mielestämme myös se, että tutkimuksessa opettajat, jotka kertoivat käyttävänsä erilaisia materiaaleja, valmistivat ne pääasiassa jopa kokonaan itse ja vaikka aloittaminen veikin aikaa, se palkitsi myöhemmin helpottamalla oppitunteja ja lisäten oppilaiden innostumista lukemista kohtaan. Koululuokissa oppilaiden yhteistyön on todettu lisäävän lukemiseen innostumista (Sharp ym. 2016, 13) ja tutkimustuloksemme myös osoittivat opettajien kokeneen oman ryhmänsä oppilaiden erilaisuuden hyödylliseksi. Erityisesti silloin kun oppilaat pystyivät hyödyntämään toistensa erilaisia tietoja, jakaen asioita ja näin myös oppien toisiltaan. Tulokset osoittivat kuitenkin myös sen, kuinka suuret tasoerot näyttäytyivät haasteena ja hankaloittivat toisinaan koko ryhmän toiminnallista tekemistä.

Tutkimustulokset vahvistivat osaltaan aiempia tutkimuksia ja osoittivat toiminnallisen opetuksen lisäävän motivaatiota uusien asioiden oppimista kohtaan. Tärkeänä jatkotutkimusaiheena näkisimme fyysisten pelien ja leikkien observoinnin lukemisen yhteydessä sekä kuinka lukuinnostus jatkuu alakoulun ylemmillä luokka-asteilla. Lisäksi mielenkiintoista ja antoisaa voisi olla tutkia sitä, millaisia oppilaita toiminnallinen opetus palvelee ja miten, tai ovatko opettajat saaneet toiminnallisen opetuksen tiimoilta koulutusta, vai ovatko he itseoppineita.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus on toteutettu kahden tutkijan yhteistyön tuloksena, mikä lisää sen luotettavuutta. Tutkimus on myös toistettavissa selkeän ja tarkan raportoinnin avulla (Hirsjärvi ym. 2007, 26–27) vaikka lopullisiin tuloksiin vaikuttaa toki se, että kyseessä on henkilöhaastatteluin toteutettu tutkimus eivätkä haastatteluin kerätyt vastaukset voi näin olla täsmälleen samanlaisia (Hirsjärvi ym. 2007, 228). Luotettavuutta lisätäksemme olisimme voineet lähettää haastateltaville haastattelukysymykset etukäteen sähköpostilla ja näin mahdollisesti voineet saada laajempia ja pohditumpia, jäseneltyjä vastauksia. Huomionarvoista on, että haastatteluhetkissä osa mainitsikin, että tutkimuksen aihe on sellainen, että siihen olisivat toivoneet etukäteen kysymykset, jolloin he olisivat pystyneet paremmin valmistautumaan kysymyksiin vastaamiseen.

Aineiston pelkistämävaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, 145) ja anonymiteetin vuoksi litteroinnin yhteydessä poistetut opettajien mainitsemat paikkakunnat sekä koulujen ja lasten nimet poistettiin (Kuula & Tiitinen 2011, 452). Kahden tutkijan yhteistyö mahdollisti kriittisen analyysin ja kavensi myös virheiden mahdollisuuksia. Esimerkiksi erilaiset murre sanat toivat toisinaan sanojen tulkintaan haastetta ja erityisesti tällöin kahden eri henkilön tulkinta (Hirsjärvi ym. 2007, 156) ja tarkoituksen selvittäminen oli avainasemassa. Tulokset olisivat saattaneet olla relevantimpia, mikäli tutkimus olisi toteutettu omien havaintojen pohjalta seuraten toiminnallisen opetuksen lukuhetkiä eri koululuokissa. Tutkimuksen aloitusvaiheessa tutustuimme huolella aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, joka muodosti teoreettisen pohjan tutkimuksellemme (Hakala 2008, 25). Luotettavuutta lisäsi myös tarkoin pohditut hakusanat sekä lähdeostosten tieteellisyyden varmistaminen (Hakala 2008, 96).

Tutkimusaineiston huolellinen ja tarkka kerääminen lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Testasimme molemmat ennen varsinaisia haastattelutilanteita äänen nauhoittamista ja ensimmäisen haastattelun teimme yhdessä, tallentaen molemmat saman haastattelun. Tällä tavoin varmistimme, että molemmat onnistuvat tallentamaan aineistoa litterointia varten. Haastattelemalla kerätyn tutkimusmateriaalin etuna oli tutkimukseen tarkasti valitut henkilöt (Hirsjärvi ym. 1997, 201), mihin kiinnitimme tarkkaan huomiota. Haastetta tutkimuksen luotettavuuteen toi kuitenkin se, että toiminnallinen opetus jo itsessään on aihealueena haasteellinen tutkittava sekä se, että opettajilla oli keskenään eriäviä näkemyksiä siitä, mitä toiminnallinen opetus on. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että meidän määritelmämme sijaan olisimme pyytäneet haastattelun aluksi opettajia määrittelemään toiminnallisen opetuksen heidän näkökulmastaan.

Pyrimme haastattelutilanteissa etenemään puolistrukturoidun haastattelurunkomme mukaisesti, mutta yhdessä haastatteluja purkaessamme, havaitsimme toisen meistä seuranneen haastattelulomakkeen kysymyksiä lähes strukturoidusti ja toisen esittäneen kysymyksiä joissain haastatteluissa haastateltavien vastauksia mukaillen eri järjestyksessä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan tällaiset erot ovat tyypillisiä puolistrukturoiduissa haastattelutilanteissa eri merkitysten syntyessä vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimusaineisto oli kooltaan 13 765 sanaa, ja aineisto koostui luokanopettajien kertomista omakohtaisista kokemuksista. Aineiston pohjalta voidaan tehdä luotettavia päätelmiä opettajien kokemuksista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138), koska lähes jokainen opettaja oli käyttänyt toiminnallisia menetelmiä äidinkielen opetuksessaan koko opettajana toimimisen ajan. Haastateltavat olivat työskennelleet opettajina lyhimmillään 3,5 vuotta ja pisimmillään 30 vuotta. Tällä tutkimuksella onnistuimme tuottamaan perustellen uutta tietoa (Hirsjärvi ym. 2007, 22) luokanopettajien käyttämistä toiminnallisista menetelmistä lukemaan innostamisen tukena.

## Lähteet

- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2020. TARU – lukemisen iloa yhteisön ja taiteen kautta. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.) Rinnalla: Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa, 155–172. Turun yliopisto: Rinnalla-hanke; Opetushallitus. [https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla\\_e-kirja.pdf](https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf)
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2021. Kirjasta kaveri: Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä: pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Mascia, T. 2023. Digitaalinen kirjallisuus lasten lukijuutta tukemassa: Valtteina tuttuus, toiminnallisuus ja monipuolisuus. AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti, 20(2), 78–85. <https://doi.org/10.30665/av.127212>
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenjärvi, K. & Kirstinä, L. 2013. Kirjallisuuden opetuksen käsikirja. Helsinki: SKS.
- Aro, T. & Nurmi, J.-E. 2023. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Berki, T. & Tarjányi, Z. 2022. The Role of Physical Activity, Enjoyment of Physical Activity, and School Performance in Learning Motivation among High School Students in Hungary. Children 2022, 9(3), 320.
- Brame, C. J. 2019. Science Teaching Essentials. Academic Press: Elsevier, 61–72.

- Chou, M.-J., Cheng, J.-C., & Cheng, Y.-W. 2016. Operating classroom aesthetic reading environment to raise children's reading motivation. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 81–97. [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=3254](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=3254)
- Çinar, M. & Hassani, F. 2026. The effects of traditional games on physical literacy among school-aged children. *Frontiers In Sports and Active Living*, 7, Article 1759890. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1759890>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Cremin, T., Mukherjee, S. J., Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Siipola, M. & Lähteelä, J. 2024. Widening Teachers' Reading Repertoires: Moving beyond a Popular Childhood Canon. *The Reading Teacher*, 77(1), 834.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gambrell, L. B. 2011. Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gebremariam, H. T., & Weldeyohannes, M. Z. 2025. Cultivating students' reading skills: Inspiring reading comprehension and motivation through critical reading strategies. *SAGE Open*, 15(3), 1–17. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21582440251367189>
- Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. T. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 10–23.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. *Ajattelun taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2013. *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Oy.

- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2017. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, H. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvenpää, M. 2022. Hyvä lukutaito kehittyy lukemalla paljon ja monipuolisesti. Opetushallituksen www-sivut [Viitattu 2.3.2025]. <https://www.oph.fi/fi/blogi/hyva-lukutaito-kehittyy-lukemalla-paljon-ja-monipuolisesti>
- Kauppinen, M. & Aerila J-A. 2022. Opettajien eläytyvä lukeminen: kirjallisuusterapeuttinen lähestymistapa fiktion. Kielikukko, 41(2), 33–35.
- Kivioja, I., & Puroila, A.-M. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. Kasvatus & Aika, 11(1), 41–53. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68704>
- Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 32–33.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskimaa, R., & Lahdenperä, L. 2017. Lastenkirjallisuuden digitalisoituminen: Leikillisuus ja pelillisuus lastenkirjasovelluksissa. AVAIN - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti, 2017(3), 74–93. <https://doi.org/10.30665/av.66382>

- Kupila, P. 2017. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 301–311.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2011. Eettiset kysymykset ja haastattelun jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 35–52.
- Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12(2), 21–35.
- Lakka, L., & Pietilä, P. 2023. Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus: Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42–57. <https://doi.org/10.33350/ka.119810>
- Lehti L., Peltonen, P., Routarinne, S., Vaakanainen, V. & Virsu, V. (toim.) 2018. Uusia lukutaitoja rakentamassa – Building new literacies. AFinLAN vuosikirja 2018. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 76. Jyväskylä. s. 6–21.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen M.-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K. & Puhakka, E. 2021. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Julkaisussa Tutkimuksia / Koulutuksen tutkimuslaitos (37). [https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx\\_123456789\\_86985#](https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_86985#)
- Lerkkanen, M.-K. 2020. Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.) Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–204.
- Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.

- Lonka, K. 2018. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Mangen, A. & Pirhonen, A. 2022. Reading, writing, technology, and embodiment. Teoksessa S. L. Macrine & J. M. B. Fugate (toim.) *Movement matters: How embodied cognition informs teaching and learning*, Cambridge: MIT Press, 103–117.
- Martin, R. & Murtagh, E. 2017. Effect of Active Lessons on Physical Activity, Academic, and Health Outcomes: A Systematic Review *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88 (246):1-20.
- Miettinen, H. 2004. Fonologinen työmuisti ja kielenoppiminen: katsaus aiempaan tutkimukseen. Teoksessa: P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.) *Minä ja kielitiede – soveltajan arki. AFinLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä. s. 13–28.*
- Mursula, T. & Tiainen, O. 2020. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–92.
- Mäkinen, I. 2018. Lukuhaluun paluu: motivaation käsite suomalaisessa lukemistutkimuksessa toisen maailmasodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 12(2), 7–20.
- Nurmi, R. 2006. Osallistava draama – elämyksiä ja oppimista. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Parrila, R., Inoue, T., & Zhang, A. J.-J. 2025. Home literacy as a developmental system. In G. Georgiou & T. Inoue (Eds.), *Home literacy environment and literacy acquisition: Evidence from different languages and contexts*, 29–50. New York. USA: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-87124-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-87124-5_3)
- Piikkilä, T. 2010. Elämyksellinen kirjastonkäytön opetus: Kirjastoseikkailu Suvilahden lähikirjastossa. *Informaatiotutkimus*, 29(3). <https://journal.fi/inf/article/view/3600>

- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 17(4), 275–282.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Ruusuvoori, & P. Nikander (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rastas, A. 2011. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 64–89.
- Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 1–470.
- Sahito, Z. H., Khoso, F. J., & Phulpoto, J. 2025. The Effectiveness of Active Learning Strategies in Enhancing Student Engagement and Academic Performance. *Journal of Social Sciences Review*, 5(1), 110–127. <https://doi.org/10.62843/jssr.v5i1.471>
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 10–47.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sharp, Ann C.; Brandt, Lorilynn; and Gardner, Douglas S. 2016. "Inspiring Students to Value Reading," *The Utah English Journal*: Vol. 44, Article 2. <https://scholarsarchive.byu.edu/uej/vol44/iss1/2>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkójulkaisu]. Lukemisen muutokset 2017, 1. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt. Helsinki:

Tilastokeskus [viitattu: 29.12.2025]. [https://stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa\\_2017\\_03\\_2019-04-25\\_kat\\_001\\_fi.html](https://stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html)

Suvilehto, P. 2020. Draama ja kirjallisuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 177–198.

Swain, J. M. & Cara, O. 2017. Changing the home literacy environment through participation in family literacy programmes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 431–458.

Teräs, M. & Toiviainen, H. 2014. Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.94084>

Thuneberg, H. 2006. Konstit on monet eli oppimisvaikeudet ja äidinkielen opetus. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi: Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Helsinki: Otava, 68–69.

Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2006. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 1128–1142.

Trong, K., & Kennedy, A. 2006. Examining literacy, gender, and the home environment in PIRLS 2001 countries. In *IEA Conference Proceedings, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, 39–49.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK [viitattu: 31.3.2026].

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)

Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018–2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_0123.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0123.pdf)

Vahtola, T., Lintunen, P., & Maijala, M. 2022. Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2. Teoksessa: T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.) Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä, 347–369.

<https://doi.org/10.30661/afinlavk.114525>

Vienola, V. 2017. Varhaisvuosien eettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa: E. Hujala L. & Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 158–177.

Vilkka H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Wilhelm, J. 2016. Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free choice reading, and how teachers can leverage this for all. Australian Journal of Language and Literacy. (39)1, 30–41.

Yhdistyneet kansakunnat (1948). Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. [Viitattu 10.3.2026.]

<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

## Liite 1. Sähköinen kyselylomake, saate

Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä (Korvenranta & Vainila)  
Graduhaastattelun testikysymykset 17.4.2025

Hei!

Olemme maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita ja teemme graduvaiheen tutkimusta lukemaan innostamisesta. Tutkimus toteutetaan huhti-toukokuun aikana haastattelututkimuksena ja toivomme teidän vastaavan haastattelussa käytettäviin kysymyksiin sähköpostitse. Testikyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista.

Näiden testikysymysten tarkoituksena on arvioida toteuttavien haastatteluiden kestoja sekä kysymysten toimivuutta. Olemme kiitollisia, jos vastausten yhteydessä ilmoitatte, kuinka kauan vastaamiseen keskimäärin kului aikaa. Halutessanne voitte ehdottaa uusia / tarkentavia kysymyksiä, otamme mielellämme ehdotuksia vastaan. Voitte vastata suoraan tämän liitteen kysymyksiin ja palauttaa saamaanne sähköpostiosoitteeseen, kiitos. Testikysymysten (liitteenä) vastauksia ei käytetä gradussa tutkimustarkoituksessa ja ne hävitetään vastausten purkamisen jälkeen.

Terveisin

Tiina Korvenranta ja Maija Vainila

Turun yliopisto / Rauman okl.

”Osallistun tähän testikyselyyn vapaaehtoisesti. Minulla on mahdollisuus olla vastaamatta kaikkiin kysymyksiin.”

## Liite 2. Sähköinen kyselylomake, kysymykset

### Kysymykset:

”Kuvaile mahdollisimman konkreettisesti tilanteita tai kokemuksiasi liittyen toiminnallisiin menetelmiin ja lukemaan innostamiseen.”

”Voit vastata omien kokemustesi pohjalta ja havaintojesi perusteella – kaikki vastaukset ovat arvokkaita.”

#### 1. Taustatiedot

- Kauanko olet toiminut opettajana?

#### 2. Toiminnalliset menetelmät opetuksessa

- Montako vuotta olet käyttänyt toiminnallisia menetelmiä äidinkielen opetuksessa?
- Millaisia toiminnallisia menetelmiä käytät lukemaan innostamisen tukena?
- Käytätkö valmiita vai itse valmistamiasi materiaaleja?
- Miten usein hyödynnät toiminnallisia menetelmiä lukemaan innostamisessa?
  - harvoin
  - jonkin verran
  - usein
- Millaisia havaintoja olet tehnyt oppilaiden reaktioista, kun olet käyttänyt toiminnallisia menetelmiä lukemisen opettamisessa/ lukemaan innostamisessa?
- Mikä toiminnallinen menetelmä on mielestäsi erityisen tehokas lukemaan innostamisessa?
- Koetko, että toiminnallisten menetelmien käyttö vaatii erityisiä resursseja tai taitoja? Miksi/Miksi ei?

#### 3. Haasteet ja esteet

- Mitkä tekijät mielestäsi vaikeuttavat toiminnallisten menetelmien käyttöä lukemaan innostamisessa?
- Kerro esimerkki haasteesta, jonka kohtasit toiminnallisten menetelmien käytössä?
- Millaisia keinoja olet kehittänyt haasteiden ratkaisemiseksi toiminnallisen opetuksen yhteydessä?

#### 4. Vaikutukset lukemaan innostumiseen

- Millä tavalla oppilaiden lukemaan innostuminen näkyy käytännössä?
- Oletko huomannut toiminnallisten menetelmien parantavan oppilaiden kiinnostusta lukemista kohtaan?
  - Miten tämä on ilmennyt?
  - Oletko havainnut eroa ei-toiminnallisiin tunteihin verrattuna
  
- Kuvaile tilannetta, jossa mielestäsi toiminnallinen opetus innosti oppilaitasi lukemaan.
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat alakoululaisten lukuinnostuksen kehittymiseen?
- Kuinka tärkeänä pidät opettajan roolia lukemaan innostamisessa?

Vastaamiseen kului aikaa:

Palautattehan vastauksenne:

[ttkorv@utu.fi](mailto:ttkorv@utu.fi) / [makvai@utu.fi](mailto:makvai@utu.fi)

### Liite 3. Suostumuslauseke

Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä (Korvenranta & Vainila)  
Graduhaastattelun kysymykset ja tietosuojaosuus

Nauhalle päivämäärä,

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa keskeyttää tai lopettaa osallistumiseni. Keskeyttämiseen tai lopettamiseen asti minulta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa. Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana, hyväksyn, että minulta kerätään haastatteleamalla aineistoja Pro Gradu tutkielmaan: Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä. Annatko suostumuksen?

Kiitos! Aloitetaan :)

## Liite 4. Haastattelukysymykset

Kysymykset:

”Kuvaile mahdollisimman konkreettisesti tilanteita tai kokemuksiasi liittyen toiminnallisiin menetelmiin ja lukemaan innostamiseen.”

”Voit vastata omien kokemustesi pohjalta ja havaintojesi perusteella – kaikki vastaukset ovat arvokkaita.”

### 1. Taustatiedot

- Kauanko olet toiminut opettajana?
- Monenko oppilaan koulussa työskentelet?
- Mitä luokkaa opetat?

### 2. Toiminnalliset menetelmät opetuksessa

Määrittelemme toiminnallisen oppimisen tekemällä oppimiseksi. Toiminnallisessa opetuksessa hyödynnetään erilaisia aktiiviseen toimintaan perustuvia opetusmenetelmiä kuten

liikkumista, pelaamista, leikkimistä, tutkimista ja draamaa.

- Mitä näistä käytät omassa opetuksessasi äidinkielen opetuksessa?
- Montako vuotta olet käyttänyt toiminnallisia menetelmiä äidinkielen opetuksessa?
- Millaisia toiminnallisia menetelmiä käytät lukemaan innostamisen tukena?
- Käytätkö valmiita vai itse valmistamiasi materiaaleja?
- Miten usein hyödynnät toiminnallisia menetelmiä lukemaan innostamisessa?
- Millaisia havaintoja olet tehnyt oppilaiden reaktioista, kun olet käyttänyt toiminnallisia menetelmiä lukemisen opettamisessa/ lukemaan innostamisessa?
- Mikä toiminnallinen menetelmä on mielestäsi erityisen tehokas lukemaan innostamisessa?
- Koetko, että toiminnallisten menetelmien käyttö vaatii erityisiä resursseja tai taitoja? Miksi/Miksi ei?

### 3. Haasteet ja esteet

- Mitkä tekijät mielestäsi vaikeuttavat toiminnallisten menetelmien käyttöä lukemaan innostamisessa?
- Kerro esimerkki haasteesta, jonka kohtasit toiminnallisten menetelmien käytössä?
- Millaisia keinoja olet kehittänyt haasteiden ratkaisemiseksi toiminnallisen opetuksen yhteydessä?

### 4. Vaikutukset lukemaan innostumiseen

- Millä tavalla oppilaiden lukemaan innostuminen näkyy käytännössä?
- Oletko huomannut toiminnallisten menetelmien parantavan oppilaiden kiinnostusta lukemista kohtaan?
- Miten tämä on ilmennyt?
- Oletko havainnut eroa ei-toiminnallisiin tunteihin verrattuna
  
- Kuvaile tilannetta, jossa mielestäsi toiminnallinen opetus innosti oppilaitasi lukemaan.
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat alakoululaisten lukuinnostuksen kehittymiseen?
- Kuinka tärkeänä pidät opettajan roolia lukemaan innostamisessa?

### 5. Vapaa sana

- Onko sinulla vielä jotain, mitä tuli mieleesi ja haluaisit jakaa sen?

## Liite 5. Tietosuojailmoitus

Arvoisa luokanopettaja!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja teemme Pro Gradu-tutkielmaa, jonka aiheena on: Toiminnallinen opetus lukemaan innostamisen välineenä.

Määrittelemme toiminnallisen oppimisen tekemällä oppimiseksi. Toiminnallisessa opetuksessa hyödynnetään erilaisia aktiiviseen toimintaan perustuvia opetusmenetelmiä kuten liikkumista, pelaamista, leikkimistä, tutkimista ja draamaa.

Käytätkö toiminnallisia opetusmenetelmiä äidinkielen- ja kirjallisuuden opetuksessa?

Jos vastasit kyllä, toivoisimme että teillä olisi hetki aikaa osallistua lyhyeen (n.30 min) kestävään haastatteluun toukokuun 2025 aikana. Haastattelut voidaan toteuttaa kasvotusten tai tarvittaessa myös etänä.

Haastattelut on tarkoitus toteuttaa ennen kesälomia. Haastattelupyyntö tulee hieman nopeatempoiseen ajankohtaan, mutta toivoisimme, että saisimme juuri teidät haastateltavaksemme. Sovitaan sopiva haastattelu-aika puhelimitse vielä kuluvan viikon aikana. Alimpana tietosuojailmoitus.

Ystävällisin terveisin

Tiina Korvenranta ja Maija Vainila

Tiina: 0440454569 Maija: 0445481594

ttkorv@utu.fi / makvai@utu.fi

### TIETOSUOJAILMOITUS

1. Rekisterin nimi: Luokanopettajien käsityksiä ja havaintoja toiminnallisen opetuksen lukemaan innostamisesta.

2. Rekisterinpitäjä: Tiina Korvenranta, 0440454569, [ttkorv@utu.fi](mailto:ttkorv@utu.fi) ja Maija Vainila, 0445481594, [makvai@utu.fi](mailto:makvai@utu.fi) Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Rauman opettajankoulutuslaitos, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

3. Vastuuhenkilön yhteystiedot: Tiina Korvenranta, 0440454569, [ttkorv@utu.fi](mailto:ttkorv@utu.fi) ja Maija Vainila, 0445481594, [makvai@utu.fi](mailto:makvai@utu.fi)

5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste: Tutkimuksessa kerätään haastatteluita, joissa kysytään luokanopettajien käsityksiä ja havaintoja työssään oppilaiden käyttäytymisestä. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen. Haastatteluissa kerätään tietoa luokanopettajien käsityksistä ja havaintoja kuinka toiminnallinen opetus äidinkielen opetuksessa innostaa oppilaita lukemisessa / lukemaan.

Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on

käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)

rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)

6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät: Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Opetettava luokka-aste, opetusvuosien määrä, opettajien käsityksiä ja havaintoja toiminnallisen opetuksen vaikutuksista lukemaan innostamisessa

7. Henkilötietojen vastaanottajat tai vastaanottajaryhmät: Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

8. Tietojen siirto kolmansiin maihin: Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

9. Henkilötietojen säilyttämisaika: Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.5.2030 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.

10. Rekisteröidyn oikeudet: Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten. Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.

11. Tiedot, mistä henkilötiedot on saatu: Haastattelukutsujen lähettämiseksi katsottiin kaupunkien ja kuntien koulujen verkkosivuilta opettajien sähköpostiosoitteita. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.

12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta: Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.