

Luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Malla Mäkinen
Enni Ojala

24.4.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Malla Mäkinen & Enni Ojala

Otsikko: Luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Mari Lehmuskallio

Sivumäärä: 58 s., 6 liites.

Päivämäärä: 24.4.2025

Tiivistelmä

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta. Toiminnallinen opettaminen ja oppilaan aktiivinen toimijuus ovat selkeästi näkyvillä voimassa olevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Aihe on laaja ja se ymmärretään eri tavoin luokanopettajien keskuudessa. Tästä syystä koettiin tärkeäksi selvittää alakouluissa työskentelevien luokanopettajien näkemyksiä aiheesta. Tutkielmassa tutkittiin, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisen opettamisen ja miten määritelmät vastasivat tutkielmassa hyödynnettävää toiminnallisen opettamisen määritelmää. Tutkielman määritelmä on tutkijoiden luoma synteesi Edwardsin (2015), Savolaisen, Jyrkiäisen ja Eskolan (2018) sekä Valen ja Barbosan (2020) toiminnallisen opettamisen määritelmien pohjalta. Tämän lisäksi tutkittiin, millaisia hyötyjä ja haasteita luokanopettajat näkevät toiminnallisessa opettamisessa.

Tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena haastattelututkimuksena syksyllä 2024. Tutkielmaan osallistui 11 luokanopettajaa Varsinais-Suomen alueelta. Haastateltavilta edellytettiin luokanopettajan koulutusta ja vähintään yhden vuoden työkokemusta luokanopettajan työstä. Tuloksien mukaan luokanopettajat näkevät toiminnallisen opettamisen keskiössä oppilaan aktiivisen toimijuuden ja opettajan ohjaavan roolin. Luokanopettajien näkemyksissä esiintyivät toiminnallisen opettamisen eri osa-alueet (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen toiminnallisuus). Usean luokanopettajan näkemys myös muovaantui tutkielmassa käytettävän toiminnallisen opettamisen määritelmän esittelyn myötä. Toiminnallisen opettamisen hyötyinä luokanopettajat näkivät muun muassa oppilaiden myönteiset kokemukset oppimisessa, oppimiseen sitoutumisen, vuorovaikutustaitojen oppimisen sekä oppilaan osallisuuden. Haasteina luokanopettajat kokivat opetuksen suunnittelun, kaikenlaisten resurssien puutteen ja oppilaisiin liittyvät erilaiset vaikeudet.

Tutkielman tulokset osoittavat, että luokanopettajat näkevät toiminnallisen opettamisen hyvin eri tavoin. Tutkielman avulla pyritään laajentamaan luokanopettajien käsityksiä toiminnallisesta opettamisesta, mikä saattaisi madaltaa kynnystä toiminnallisen opettamisen hyödyntämiseen opetustyössä. Tietoisuuden lisääminen ja koulutuksen tarve on siis ilmeinen. Haasteiden tunnistamisen myötä ratkaisuja niihin voidaan kehittää kouluyhteisöissä. Vielä ratkaistavaksi jäi muun muassa, oppivatko oppilaat paremmin perinteisillä vai toiminnallisilla menetelmillä.

Avainsanat: toiminnallinen opettaminen, toiminnallinen oppiminen, fyysinen toiminnallisuus, sosiaalinen toiminnallisuus, kognitiivinen toiminnallisuus, luokanopettaja, perusopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Toiminnallinen opettaminen	7
2.1	Oppilaan aktiivinen toimijuus	7
2.2	Toiminnallisen opettamisen määritelmiä	8
2.3	Tämän tutkielman synteesi toiminnallisesta opettamisesta	12
3	Fyysinen toiminnallisuus opetuksessa	14
4	Sosiaalinen toiminnallisuus opetuksessa	16
5	Kognitiivinen toiminnallisuus opetuksessa	18
6	Toiminnallinen opettaminen opettajien näkökulmasta	20
6.1	Opettajien kokemia toiminnallisen opettamisen hyötyjä	20
6.2	Opettajien kokemia toiminnallisen opettamisen haasteita	22
7	Tutkimusongelmat	26
8	Tutkimusmenetelmät	27
8.1	Haastateltavat	27
8.2	Aineistonkeruu	28
8.3	Aineiston analyysi	29
8.4	Tutkimusetiikka ja menetelmän luotettavuus	30
9	Tulokset	32
9.1	Luokanopettajien määritelmiä toiminnallisesta opettamisesta	32
9.2	Luokanopettajien käsityksiä toiminnallisesta opettamisesta verrattuna tutkielman määritelmään	35
9.3	Luokanopettajien näkemiä hyötyjä toiminnallisessa opettamisessa	37
9.4	Luokanopettajien näkemät haasteet toiminnallisessa opettamisessa	40
10	Pohdinta	45
10.1	Johtopäätöksiä ja saatujen tulosten pohdintaa	45
10.2	Tutkielman luotettavuus	49
10.3	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia	51

Lähteet	53
Liitteet	59
Liite 1. Haastattelupyyntö	59
Liite 2. Tietosuojalomake	60
Liite 3. Tutkimuslupa	62
Liite 4. Haastattelurunko	63

1 Johdanto

Voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjautuu oppimiskäsitykselle, jossa oppilas on aktiivinen toimija oppimisprosessissa (Opetushallitus 2016, 17). Opetus tulee järjestää lapsen tervettä kasvua ja kehitystä tukien (Opetushallitus 2016, 14). Tämä tulee ottaa huomioon koulun jokapäiväisessä toiminnassa niin oppitunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee, että opetus tulee järjestää monipuolisia opetusmenetelmiä hyödyntäen oppilaiden ikään ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Monipuolisilla työtavoilla pyritään takaamaan oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen sekä eri aistien ja liikunnan hyödyntäminen mahdollistavat oppimiseen elämyksellisyyttä sekä vahvistavat motivaatiota. (Opetushallitus 2016, 30.) Kaikenlaista tutkimista, tarkkailua ja havaintojen tekemistä pidetään lapselle luontaisena tapana oppia (Porras 2015, 1024). Opetusmenetelmien lisäksi oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaiden aktiivista osallistumista opetukseen (Opetushallitus 2016, 29).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan toiminnalliset työtavat tukevat myös laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden saavuttamista. Toiminnallisuus edistää muun muassa ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja vahvistamalla luovan ajattelun ja oivaltamisen edellytyksiä. (Opetushallitus 2016, 21.) Lisäksi toiminnalliset opetustilanteet mahdollistavat johtopäätösten tekemisen, suunnittelun ja hypoteesien asettamisen harjoittelun sekä erilaisten vaihtoehtojen kokeilun. Samalla voidaan kehittää vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Nämä työelämässä tarvittavat taidot ovat osa työelämätaitojen ja yrittäjyyden laaja-alaista tavoitetta. (Opetushallitus 2016, 24.) Opetussuunnitelman perusteet edellyttävät siis toiminnallisen opetuksen järjestämistä peruskoulussa.

Toiminnalliseen opettamiseen ja siitä tehtyihin tutkimuksiin perehdyttäessä huomattiin, että toiminnallinen opettaminen voidaan nähdä ja määritellä monin eri tavoin (esim. Dara & Kesavan; 2024 Hedges & Cullen 2012; MacDonald & Twining 2002; McMullen, Martin, Jones & Murtagh 2016). Kansainväliset tutkimukset herättivät mielenkiinnon myös siihen, miten suomalaiset luokanopettajat näkevät toiminnallisen opettamisen, sillä suomalaista tutkimusta toiminnallisesta opettamisesta on tehty vielä verrattain vähän. Koska opetussuunnitelman perusteet ohjaavat toiminnallisten työtapojen käyttämiseen (Opetushallitus 2016, 17), on tarpeen selvittää, hyödyntävätkö luokanopettajat sitä opetuksessaan ja mitä hyötyjä ja haasteita he näkevät toiminnallisessa opettamisessa. Tämän

tutkielman tarkoituksena on laajentaa luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta. Sen kautta pyritään myös madaltamaan luokanopettajien kynnystä toiminnallisuuden hyödyntämiseen opetustyössään.

2 Toiminnallinen opettaminen

Toiminnallisen opetuksen ydin on, että oppilas toimii itse opetustilanteessa aktiivisena toimijana ja opettaja toimii ohjaajana ja tarkkailijana (Savolainen, Jyrkiäinen & Eskola 2018, 178). Toiminnallinen opettaminen pohjautuu konstruktivismiin, jonka mukaan oppiminen tapahtuu, kun oppijat itsenäisesti tai ryhmässä työstävät tietoa ja oppimaansa yhdistäen siihen aiemmin opittua tietoa ja kokemuksia (Doolittle, Wojdak & Walters 2013, 14; MacDonald & Twining 2002, 604). Opetuksen keskiössä ei ole opettaminen, vaan oppiminen. Opettaja ei siten ole perinteikkääseen tapaan luokan edessä, vaan hän työskentelee oppilaiden kanssa ohjaten heidän oppimistaan. (Niesz & Krishnamurthy 2014, 148.) Toiminnallisuuden vastakohta on tällöin passiivinen oppiminen, joka tarkoittaa oppimista, jossa oppilas on riippuvainen opettajasta oppiakseen. Silloin oppijan oma osallistuminen oppiakseen ei ole suurta eikä oppiminen ole itseään vahvistavaa. (Petress 2008, 566.)

2.1 Oppilaan aktiivinen toimijuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan oppilaan toimijuuden olevan yksi kehitettävä osa-alue. Tämä perustuu perusopetuksen arvopohjaan ja siihen, että oppilaista kasvaisi aktiivisia toimijoita yhteiskuntaan. (Opetushallitus 2016, 16.) Toimijuuden kehittäminen mainitaan myös useamman oppiaineen tehtävissä, tavoitteissa ja arvioinnissa erityisesti vuosiluokilla 7–9 (Opetushallitus 2016). Oppilaiden toimijuuden tukemisen on todettu vaikuttavan oppilaiden suoriutumiseen koulussa muun muassa akateemisten taitojen kasvamisena. Lisäksi oppilaat, jotka ovat aktiivisia toimijoita, ovat tyytyväisempiä ja positiivisempia oppimistaan kohtaan, ja heillä on suurempi tunne kouluun kuulumisesta. (Brady ym. 2016, 354.)

Jotta oppilaan olisi mahdollista kehittää aktiivista toimijuuttaan, on luotava toimintatapoja, jotka mahdollistavat sen. Toimintatavoissa on keskeistä, että oppilaiden näkemykset ja ääni otetaan huomioon opettamisessa ja oppimisessa. (Cook-Sather 2020, 183, 184.) On olennaista, että oppilaat huomaavat, että heidän valinnoillaan ja äänellään on todellinen vaikutus itseen ja ympäröivään maailmaan. Tämän lisäksi on keskeistä, että oppilas oppii kunnioittamaan ja arvostamaan jokaisen ainutlaatuisia ominaisuuksia, sillä monimuotoisuuden arvostaminen on keskeisessä roolissa jokaisessa oppimisympäristössä. Autonomian tunne ja monimuotoisuuden arvostaminen saavat aikaan toimijuuden tunteen, jossa oppilas tuntee olevansa oppimisensa avaintekijä. (Williams 2017, 10.)

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita ajattelemaan tekemällä oppilaiden ajattelua näkyväksi. Esimerkiksi opettaja voi nimetä oppilaan käyttämiä ongelmanratkaisutaitoja ja reflektoida oppilaille takaisin, mitä huomataan ja havainnoidaan. (Williams 2017, 11.) Oppilaiden toimijuuden lisääminen saattaa auttaa myös opettajaa ymmärtämään oppimista ja erilaisia opetusstrategioita paremmin. Näin opettajan ymmärrys oppilaan oppimisesta saattaa myös syventyä. Toimijuuden lisääminen ei kuitenkaan sivuuta opettajan vastuuta, ammattitaitoa ja auktoriteettia. Oppimisen ja toimijuuden kehittymisen kannalta keskeistä on oppilaiden ja opettajan näkemysten ja kokemusten yhdistyminen. (Cook-Sather 2020, 183–187.) Opettajan tehtävä onkin opettaa turvallisessa ja ohjatussa ympäristössä, joka antaa mahdollisuuden oppilaiden toimijuuden kehittymiselle (Williams 2017, 12). Oppilaan aktiivinen toimijuus on pohjana toiminnallisen opettamisen menetelmille.

2.2 Toiminnallisen opettamisen määritelmiä

Toiminnallisen opetuksen määrittelemisen yksiselitteisesti on hankalaa, sillä se on monipuolinen ja laaja kokonaisuus, joka sisältää monenlaisia opetuksen järjestämisen tapoja. Kansainvälisesti toiminnalliselle opettamiselle ei ole yhtä tiettyä termiä tai käsitettä ja siten myös erilaisia määritelmiä löytyy monia. Jotta toiminnallisen opettamisen laajuus ja sen erilaiset tulkintatavat tulevat näkyville, avataan seuraavaksi muutamia toiminnallisen opettamisen määritelmiä. Näin myös hahmottuu tämän tutkielman määritelmän monipuolisuus sekä sijoittuminen lukuisten termien ja määritelmien joukkoon. Toiminnallisesta opettamisesta käytettäviä termejä ovat esimerkiksi activity-based learning, movement integration ja participatory learning. (Dara & Kesavan 2024; Hedges & Cullen 2012; MacDonald & Twining 2002; McMullen, Martin, Jones & Murtagh 2016). Lisäksi on olemassa lukuisia erilaisia menetelmiä ja opetusstrategioita, jotka sopivat toiminnallisen opettamisen käsitteen alle. Osa näistä menetelmistä on hyvinkin yksityiskohtaisia tai vain yhteen toiminnallisuuden osaan tai piirteeseen pohjautuvia.

Activity-based learning tulee käsitteenä vastaan ensimmäisten joukoissa, kun etsii tietoa toiminnallisesta opettamisesta englanniksi. Tämän takia termiä voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä toiminnallisen opetuksen määritelmiä tarkasteltaessa. Keskeistä käsitteessä on, että oppilas on itse aktiivinen, eikä vain vastaanota tietoa passiivisesti. Käsite ei tarkoita yhtä tietynlaista tehtävätyyppiä, vaan se sisältää monia erilaisia tapoja toimia ja oppia, kuten ongelmanratkaisutehtäviä ja ryhmätöitä. Tällaiset menetelmät pakottavat oppilaan ajattelemaan itse ja sitä kautta ymmärtämään opittavaa asiaa perinteikkäämmän ulkoa

opettelun sijasta. (Celik 2018, 1966.) Siksi oppijaa ohjataan passiivisen osallistumisen sijaan harjoittelemaan itse, keskustelemaan ja perustelevaan (MacDonald & Twining 2002, 604). MacDonaldin ja Twiningin (2002) mukaan activity-based learning tarkoittaa oppimista tekemisen kautta. Celikin ajattelun (2018) tavoin oppilaan oma aktiivinen rooli on siis keskiössä tässäkin toiminnallisen opettamisen määritelmässä. MacDonald ja Twining (2002, 604) lisäävät ja täsmentävät määritelmää siten, että siihen kuuluu tärkeänä piirteenä tehtävien selkeä jäsentely sekä vaikeustason kasvu portaittain.

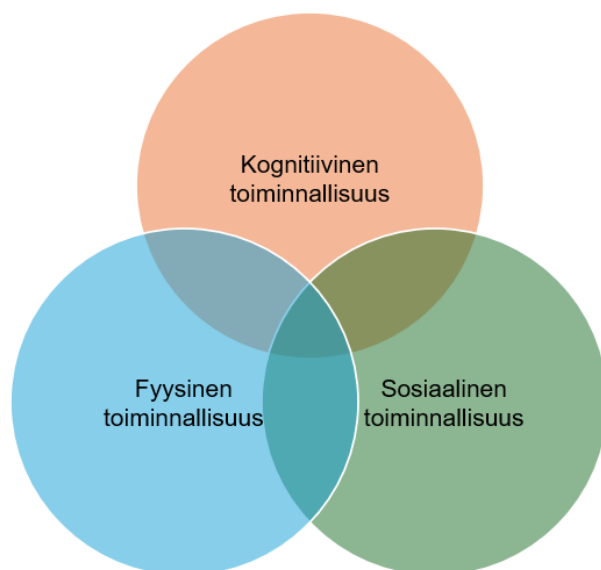
Movement integration käsittää toiminnallisen opettamisen liikkeen ja fyysisen toiminnan kautta. Käsitteen ydin on se, että fyysistä aktiivisuutta vaativia aktiviteetteja toteutetaan luokkahuoneissa. Aktiviteettien ja lyhyiden aktiivisesta ajattelusta irrottavien tehtävien avulla voidaan tarjota oppilaille lyhyt hetki liikkua. Movement integration -käsitteen mukaan niin sanotut liiketunnit usein kuitenkin suunnitellaan niin, että liike integroituu opetussuunnitelmaan. Tällaiset integroidut liiketunnit kehittävät akateemisia taitoja tehokkaasti, sillä liikkeen avulla voidaan käsitellä oppiaineita sisältöjen ja tavoitteiden mukaisesti. Käsite kattaa kaiken luokkahuoneessa tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden. (McMullen, Martin, Jones & Murtagh 2016, 322.) Tämä käsite eroaakin aiemmasta activity-based learning -käsitteestä vahvan fyysisen näkökulman ja sisällön takia. Activity-based learning on käsitteenä laajempi ja painottaa oppijan kaikenlaista aktiivista osallistumista, kun taas movement integration tarkoittaa vain toimintaa, jossa oppilas on fyysisesti aktiivinen. Yhteistä käsitteille on kuitenkin se, että oppija on aktiivinen.

Participatory learning korostaa oppilaan aktiivista osallistumista opetus- ja oppimistilanteessa. Määritelmä jakaa saman perusajatuksen activity-based learning -termin kanssa oppilaan aktiivisesta toimijuudesta. Oppilas on oppimistilanteen keskiössä, häntä osallistetaan päätöksentekoon, tiedon luomiseen ja ongelmanratkaisuun (Dara & Kesavan 2024, 2). Tässä määritelmässä on kuitenkin muita enemmän esillä oppilaan vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Ympäristöön voi kuulua muun muassa opetusympäristö, johon kuuluvat kanssaoppijat, opettaja ja muu koulu yhteisö. Joissain tapauksissa myös oppilaan muu arkielämän ympäristö, kuten perhe, voidaan luokitella kuuluvaksi tähän. (Hedges & Cullen 2012, 923.) Menetelmä korostaa oppilaan yhteistyötä muiden kanssa, kriittistä ajattelua ja sitoutumista oppimiseen (Dara & Kesavan 2024, 2).

Kokonainen opetusohjelma on myös tapa nähdä ja käsittää toiminnallinen opettaminen, jolloin toiminnallinen näkökulma ja tapa on käytössä melkein kaikessa opetukseen liittyvässä.

Singal kumppaneineen (2018) kuvailee toiminnallista opettamista lapsikeskeiseksi ja toimintaan perustuvaksi pedagogiikaksi. Opettajan rooli nähdään ohjaavana ja tukevana, ja keskeistä on oppilaan oma-aloitteisuus, itsenäisyys ja yksilöllinen eteneminen. Lisäksi luokkahuoneet ovat visuaalisesti stimuloivia. Toiminnallisen opettamisen avulla pyritään tarjoamaan innostavaa ja haastavaa oppimateriaalia sekä joustava oppimistila kaikille oppilaille. Arviointi ja opetus rakentuvat huolellisesti suunnitelluille opetusjaksoille. Jokaisessa oppiaineessa taidot jaetaan erilaisiin osiin ja välitavoitteisiin, joista kehitetään erilaisia aktiviteetteja helpoimmasta vaikeampaan. (Singal ym. 2018, 165–166.)

Edwardsin (2015) näkemys toiminnallisesta opettamisesta perustuu käsitteeseen active learning, joka on sisällöltään samankaltainen kuin aiemmin esitetty activity-based learning. Active learning -käsitteen pääajatuksena on se, että oppija on aktiivinen oppimisprosessissa (Petress 2008, 566). Lisäksi keskeistä on ajatus siitä, että oppimista tapahtuu, kun oppija käsittelee uutta asiaa peilaten sitä aikaisempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa (Doolittle ym. 2023, 14). Edwardsin näkemyksestä tekee ainutlaatuisen se, että hän näkee oppimisen tapahtuvan aina kokemuksen kautta ja vuorovaikutuksessa fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen ympäristön kanssa (Edwards, Kemp & Page 2014, 14). Hänen määritelmänsä mukaan toiminnallisessa opettamisessa yhdistyykin kolme osa-aluetta: 1) kognitiivinen toiminnallisuus (intellectually active learning), 2) sosiaalinen toiminnallisuus (socially active learning) ja 3) fyysinen toiminnallisuus (physically active learning) (Kuvio 1). Näitä kaikkia osa-alueita on mahdollista hyödyntää yhtä aikaa tai yksitellen. Joissain tapauksissa osa-alueiden erottaminen ei ole mielekäästä tai edes mahdollista, vaan osa-alueet sekoittuvat keskenään. (Edwards 2015.) Esimerkiksi esitelmien teossa parin kanssa yhdistyvät sekä sosiaalinen että kognitiivinen toiminnallisuus. Tavoitteena toiminnallisuuden lisäämisessä ei ole hauskuuden lisääminen, vaan tavoitteena on antaa oppilaille mahdollisuuksia kriittisen ajattelun ja tiedonkäsittelyn kehittämiseen. (Edwards 2015, 26–28.) Edwardsin (2015) malli tuo toiminnallisen opettamisen konkretian tasolle, sillä hän jakaa toiminnallisen opettamisen erilaisiin osa-alueisiin ja kertoo niihin kuuluvista työskentelytavoista. Malli on selkeä ja tuo esiin toiminnallisuuden monet puolet. Kyseinen malli on aikaisemmin esiteltyihin määritelmiin verrattuna laajin ja monipuolisin.



Kuvio 1. Toiminnallinen opettaminen Edwardsin (2015) mukaan.

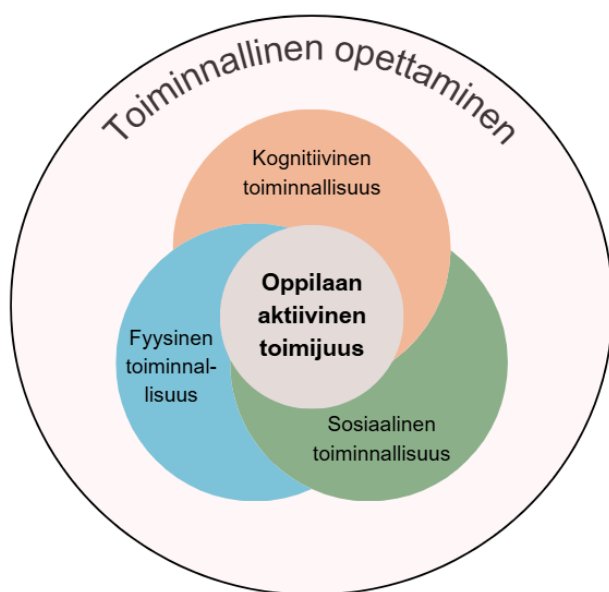
Vale ja Barbosa (2023) ovat hyödyntäneet Edwardsin (2015) näkemystä toiminnallisesta opettamisesta (active learning) ja luoneet oman käsityksensä ja mallinsa siitä, miten toiminnallinen oppiminen ja opettaminen muotoutuvat kolmen osa-alueen kautta. Valen ja Barbosan (2023) tulkinnassa painottuu Edwardsin (2015) tulkintaa selkeämmin, kuinka toiminnallinen oppiminen ja opettaminen ovat kaikkien kolmen osa-alueen (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen toiminnallisuus) summa. Osa-alueiden kautta oppilas muun muassa ajattelee, kuuntelee, keskustelee ja kirjoittaa sekä lukee yhdessä muiden kanssa, jolloin hän on osallinen oppimistilanteessa (Vale & Barbosa 2023, 574). Edwards (2015) lähestyy toiminnallista opettamista vahvasti osa-alueiden näkökulmasta. Samoin tekevät Vale ja Barbosa (2023), mutta he tuovat selkeämmin esille, kuinka toiminnallinen opetus ja oppiminen näkyvät oppilaan toiminnassa.

Savolainen ym. (2018) tutkivat toiminnallista opettamista suomalaisessa koulukontekstissa muista tämän tutkielman päälähteistä poiketen. Tutkimuksen suomalainen näkökulma ottaa huomioon myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen sisältämän oppimiskäsityksen. Toiminnallinen opettaminen nähdään suomalaisessa opetusjärjestelmässä menetelmänä, joka korostaa oppilaan aktiivisuutta opetustilanteessa. Opettaja ei ole tiedon jakaja, vaan astuu tilanteessa sivuun luokan edestä oppijaa tarkkailevaan ja ohjaavaan rooliin. (Savolainen ym. 2018, 177–179.) Oppijan aktiivinen rooli oppimistilanteessa on keskeinen

osa toiminnallisia opetusmenetelmiä. Aktiivinen toimijuus näkyy oppilaan liikkeenä, ajatteluna ja vuorovaikutuksena vertaisten kanssa oppimistilanteessa.

2.3 Tämän tutkielman synteesi toiminnallisesta opettamisesta

Tätä tutkielmaa varten luotiin kokonaisvaltainen käsitys toiminnallisesta opettamisesta hyödyntäen Edwardsin (2015), Valen ja Barbosan (2023) sekä Savolaisen ja kumppaneiden (2018) käsityksiä toiminnallisuudesta opetuksessa (Kuvio 2). Ne heijastelevat hyvin suomalaista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jossa tärkeitä teemoja ovat yhteistyötaidot ja vuorovaikutus, oppimaan oppiminen ja ajattelun taidot sekä monipuoliset kokemuksia ja elämyksiä mahdollistavat työtavat (Opetushallitus 2016, 17, 29–31, 155–156). Lisäksi koko opetussuunnitelman perusteet pohjautuu oppimiskäsitykselle, jossa oppija on aktiivinen toimija (Opetushallitus 2016, 17, 20–21, 30), mikä on toiminnallisen opettamisen ydin. Savolaisen ja kumppaneiden (2018, 177, 179) tulkinta toiminnallisesta opettamisesta tuo tähän tutkielmaan suomalaista näkökulmaa, josta on erityisesti hyödynnetty oppilaan aktiivista toimijuutta ja opettajan roolia opetustilanteessa.



Kuvio 2. Tutkielman käsitys toiminnallisesta opettamisesta (pohjaten Edwards 2015; Savolainen ym. 2018; Vale & Barbosa 2020).

Tämän tutkielman määritelmässä korostuu oppilaan aktiivinen toimijuus toiminnallisen opettamisen osa-alueiden rinnalla, mikä poikkeaa Edwardsin (2015) sekä Valen ja Barbosan (2020; 2023) määritelmistä. Lähtökohtana tämän tutkielman määritelmälle pidettiin ajatusta

siitä, että toiminnallinen opetus on muutakin kuin fyysiseen aktiivisuuteen sidottua opetusta (Edwards 2015; Saaranen-Kauppinen, Lindbland, Pekanheimo & Muittari 2018). Tutkielman määritelmää voidaankin pitää aikaisempien tulkintojen synteeseinä. Toiminnallista opettamista haluttiin lähestyä oppijan näkökulman kautta aikaisemmista määritelmistä poiketen.

Edwardsin (2015) sekä Valen ja Barbosan (2020; 2023) tulkinnoissa toiminnallista opettamista lähestytään enemmän menetelmän ja sen fyysisen, sosiaalisen ja kognitiivisen toiminnallisuuden osa-alueiden kautta. Valen ja Barbosan (2023) tulkinta tuo esille miten toiminnallinen oppiminen näkyy oppijan toiminnassa konkreettisesti. Toiminnan tulee sitouttaa oppija oppimisprosessiin, mikä näkyy esimerkiksi keskusteluina, ongelmien ratkomisena ja ryhmätyöskentelynä (Vale & Barbosa 2023, 574).

3 Fyysinen toiminnallisuus opetuksessa

Seuraavissa luvuissa esitellään toiminnallisen opettamisen osa-alueet yksi kerrallaan. Tässä luvussa syvennetään tietoa fyysisestä toiminnallisuudesta. Luku käsittelee fyysisen toiminnallisuuden ilmenemistä käytännössä ja osa-alueen hyötyjä oppimiselle. Fyysiseen toiminnallisuuteen liittyviä haasteita käsitellään luvussa kuusi, joka kertoo toiminnallisen opettamisen haasteista yleisesti.

Daly-Smith ja kumppanit (2021) kuvaavat fyysisesti toiminnallista oppimista menetelmäksi, jossa fyysistä aktiivisuutta hyödynnetään akateemisessa oppimisessa. Fyysiseen toiminnallisuuteen opetuksessa kuuluvat esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen, erilaiset pelit sekä käytännön projektit (Edwards 2015, 27). Vapaampi toiminnallisuus, kuten pelit ja leikit, toimivat hyvin ja tarjoavat lapselle mahdollisuuden harjoitella päätöksen tekoa, tavoitteen asettamista ja tutkimista, jossa aikuinen toimii tukena ja palautteenantajana (Munakata & Doebel 2021, 28). Fyysinen toiminnallisuus kattaa siis kaiken toiminnan, jossa oppilas liikkuu jollain tavalla. Liikkeen ei tarvitse siis olla suurta tai oppilasta fyysisesti kuormittavaa, kuten juoksemista opetustilassa. Pienenkin liikkeen sisältävä toiminta, kuten pelin pelaaminen, on osa fyysistä toiminnallisuutta.

Toiminnallinen oppiminen ja erityisesti fyysisesti toiminnallinen oppiminen voi auttaa oppilasta ymmärtämään maailmaa ja muodostamaan käsitystä siitä. Se voi myös auttaa havaitsemaan erilaisia säännönmukaisuuksia sekä tuottaa luovia ideoita. Käytännön ja konkretian avulla oppilas voi tutustua ilmiöihin ja muodostaa ajattelumallin (mental model) siitä, kuinka maailma toimii ja miten se rakentuu. (Schwartz 2021, 28.) Liike voi olla myös tarpeellinen tai lähes välttämätön elementti opittavan tiedon välittämisessä. Tulee kuitenkin olla varovainen, ettei oppilaan kognitiivinen kuorma ylitä ylimääräisestä tai tarpeettomasta liikkeestä oppimistehtävissä. (Skulmowski 2024, 19.)

Fyysisesti toiminnallinen opetus on eduksi oppimiselle esimerkiksi siksi, että fyysisellä aktiivisuudella on todettu olevan hyötyjä aivoille ja niiden kehitykselle. Lapsuuden aikainen fyysinen aktiivisuus voi kehittää aivokuoren niitä osa-alueita, jotka vastaavat kognitiivisesta kontrollista. Toisin sanoen fyysinen aktiivisuus voi parantaa lapsen kognitiivista kontrollia ja siten myös toiminnanohjausta. (Chaddock-Heyman ym. 2013, 7; Kantomaa ym. 2018, 17–19, 27.) Kouluympäristössä tapahtuvalla fyysisellä aktiivisuudella on havaittu positiivisia yhteyksiä oppilaiden koulupäivän aikaiseen aktiivisuuteen, oppilaiden

tehtäväsuuntautuneisuuteen (Bacon & Lord 2021, 367, 369) ja kognitiivisiin eli tiedollisiin taitoihin (Kantomaa ym. 2018, 17–19). Kognitiivisia taitoja ovat muun muassa tarkkaavaisuus, havaitseminen ja ajattelu. Lisäksi sillä on positiivinen yhteys käyttäytymisen ja reaktioiden säätelyyn. (Kantomaa ym. 2018, 17–19, 27.)

Fyysisen aktiivisuuden ja oppimistuloksien yhteydestä on saatu vaihtelevia tutkimustuloksia. Tutkimukset osoittavat, että oppituntiin integroidulla liikkeellä on positiivinen vaikutus oppimista mahdollistaviin tekijöihin. Tällaisia oppimista mahdollistavia tekijöitä ovat muun muassa luokkahuonekäyttäytyminen, tehtävään keskittyminen ja oppituntiin osallistuminen. (Kantomaa ym. 2018, 19.) Bacon ja Lord (2021) kuitenkin toteavat tutkimuksessaan, että oppimistulosten välillä ei ollut eroa opetettaessa perinteisesti tai toiminnallisesti. Fyysisen toiminnallisuuden avulla kyettiin kuitenkin maksimoimaan oppilaiden keskittymistä kouluympäristössä. Fyysisellä aktiivisuudella saavutettu tehtäväsuuntautuneisuuden lisääntyminen saattaa pidemmällä aikavälillä vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin. (Bacon & Lord 2021, 369, 371.) Fyysinen toiminnallisuus itsessään ei siis välttämättä ole tae paremmille oppimistuloksille, mutta se saattaa kehittää oppimista edistäviä taitoja ja asioita.

Ericssoninkin (2008, 310) mukaan fyysinen aktiivisuus ja motoristen taitojen lisääminen oppilaiden kouluviikkoon vaikuttavat positiivisesti oppilaiden akateemisiin taitoihin. Positiivisia testituloksia saatiin ruotsin kielen ja matematiikan oppimisessa. Tutkimukseen osallistuneiden ryhmien luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattiset taidot olivat kehittyneet selkeästi enemmän verrattuna kontrolliryhmään. Erityisesti motoristen taitojen vaikutus ja näiden taitojen kehittyminen nähtiin suurina tekijöinä oppimiselle. (Ericsson 2008, 310.) Myös Fedewa ja Soyeon (2011) ovat saaneet tutkimuksessaan samansuuntaisia tuloksia. Heidän mukaansa fyysinen aktiivisuus vaikuttaa positiivisesti kognitiiviseen osaamiseen sekä akateemiseen menestymiseen. Erityisesti alakouluikäisten lasten on nähty hyötyvän fyysisestä aktiivisuudesta. (Fedewa & Soyeon 2011, 530.)

4 Sosiaalinen toiminnallisuus opetuksessa

Seuraavaksi esitellään sosiaalisen toiminnallisuuden osa-alue. Tässä luvussa kerrotaan, mitä sosiaalinen toiminnallisuus tarkoittaa käytännössä ja mitä hyötyjä sillä on. Myös tämän osa-alueen haasteita käsitellään myöhemmin luvussa kuusi.

Toiminnalliset menetelmät antavat oppilaalle mahdollisuuden tarkkailuun, toisilta oppimiseen ja yhteyden luomiseen toisten oppijoiden kanssa. Erityisesti vähemmän strukturoidulla toiminnalla nähdään olevan näitä hyötyjä. (Munakata & Doebel 2021, 28.) Ryhmätyöskentely mahdollistaa oppilaille luonnollista liikettä sekä puhetta, jotka perinteisessä opetuksessa ovat tekijöitä, jotka tuottavat häiriöitä opetukseen. Oppilaat saadaan opettajien mukaan myös työskentelemään motivoituneemmin oppimistavoitteiden parissa. Tämä edistää myös luokassa vallitsevaa työrauhaa. (Saloviita 2014, 137.) Kun työskennellään ryhmissä, oppilaiden on opittava sosiaalisia taitoja ja rutiineja, jotta työskentely mahdollistuu (Saloviita 2014, 48–49). Ryhmäytyminen ja yhdessä tekeminen nähdäänkin sosiaalisen toiminnallisuuden hyötynä (Savolainen ym. 2018, 175). Sen avulla on mahdollista kehittää muun muassa oppilaiden keskustelutaitoja ja oppilaat oppivat ymmärtämään ja arvostamaan toistensa erilaisia taustoja ja näkökulmia (Dara & Kesavan 2024, 2). Sosiaalisten taitojen oppiminen on usein sivutuote sisällöllisen oppimistavoitteen rinnalla (Saloviita 2014, 48–49).

Sosiaalinen toiminnallisuus opetuksessa kattaa esimerkiksi parikeskustelut ja erilaiset ryhmätyöt tai -projektit (Edwards 2015, 27). Shovalin ja Shulrufin (2011, 67) mukaan sosiaalisuus yhdistettynä fyysisesti aktiiviseen toimintaan parantaa oppilaiden oppimistuloksia. Sosiaalinen toiminnallisuus on hyödyksi etenkin heikommin opinnoissaan menestyville oppilaille. Sosiaalisen toiminnallisuuden onnistumiseksi opettajan täytyy suunnitella tehtävät sellaisiksi, että ne rohkaisevat oppilaita keksimään erilaisia ratkaisuja haastaviinkin tehtäviin sekä myös esittämään omia ideoitaan ja näkemyksiään ryhmälle. (Shoval & Shulruf 2011, 65, 68.) Opettajan näkökulmasta ryhmätyöt myös mahdollistavat haastavampien tehtävien tarjoamisen ja tehtävät vastaavat enemmän nykypäivänä tarvittavia tietoja ja taitoja (Rezaei 2020, 2). Sosiaalinen toiminnallisuus siis tarjoaa oppilaille mahdollisuuden hyödyntää omien tietojen ja taitojen lisäksi toisen oppilaan osaamista. Tämä mahdollistaa myös oppilaiden tiedollisen ja taidollisen haastamisen.

Ryhmätyöskentelyssä tehokkaana pidetään sitä, että oppilaista tulee ikään kuin toistensa opettajia. Yhdessä ratkotut haasteet ja aiheen parissa työskentely johtavat tiedon

pidempiaikaiseen muistamiseen. Oppilaat mahdollistavat toisilleen kognitiivisten taitojen, kuten kriittisen ajattelun, kehittämisen. Jotta oppiminen mahdollistuu, on opettajalla tärkeä rooli liittää oppilaiden työstämät aiheet laajempaan kokonaisuuteen, valita aiheeseen ja tilanteeseen sopiva työskentelytapa sekä ohjeistaa työ selkeällä tavalla. Tämä on tärkeää motivaation ylläpitämisen kannalta. (Patesan ym. 2016, 481–482.) Yleisesti oppilaiden välisessä yhteistyössä hyödyiksi nähdään oppilaiden toistensa opettaminen itseohjautuvasti, tiedon ja ideoiden vaihtaminen sekä omien ideoiden tai ajatusten tukeminen ja esille tuominen. Nämä lisäävät oppilaiden osallisuutta ja kiinnostusta oppimisprosessia kohtaan. Oppilaista todella saadaan sosiaalisuuden kautta siis aktiivisia toimijoita prosessissa. (Patesan ym. 2016, 481–482; Savolainen ym. 2018, 175.)

5 Kognitiivinen toiminnallisuus opetuksessa

Viimeisenä toiminnallisen opetuksen osa-alueena käsitellään kognitiivista toiminnallisuutta ja sen hyötyjä. Muun muassa kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu ovat tähän osa-alueeseen kuuluvia taitoja. Ne mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa useaan kertaan esimerkiksi oppimiskäsityksestä puhuttaessa (Opetushallitus 2016, 17). Näitä taitoja pidetään siis tärkeänä oppimisen ja oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Yksittäisenä toiminnallisen opetuksen osa-alueena kognitiivinen toiminnallisuus on vähiten tutkittu. Ihmisen kognitiivisia kykyjä on tutkittu paljon, mutta kuitenkin toiminnallisen opettamisen yhteydessä aihe on uusi tutkimuksen kentällä. Tämä näkyy myös tutkielmassa käytettyjen lähteiden julkaisuvuosissa.

Kognitiivisella toiminnallisuudella tarkoitetaan oppimistehtäviä, jotka sitouttavat oppilaita oppimiseen tehokkaasti. Harjoitteissa hyödynnetään oppijan kognitiivisia valmiuksia (mental faculties), jotka ovat kuitenkin vaativampia kuin yleisesti käytetyt mieleenpainaminen (memorization) tai tiedonkäsittelytekniikat (elaboration techniques). (Skulmowski 2024, 14, 15). Kognitiivinen toiminnallisuus sisältää muun muassa ongelmanratkaisun, tutkivan oppimisen, ajatuskarttojen tekemisen ja palapelien kokoamisen (Skulmowski 2024, 14). Kognitiivisen toiminnallisuuden oppimistehtäviin ei lisätä ylimääräistä liikettä, jolla ei ole erityistä tehtävää oppimisen kannalta. Tällä pyritään kuormittamaan oppilaan kognitiivista kapasiteettia mahdollisimman vähän ja vältetään turhaa kuormittamista. Näin oppilas saa käytettyä täyden kapasiteetin opittavan asian käsittelemiseen. (Skulmowski 2024, 14, 15.)

Pääajatus kognitiivisessa toiminnallisuudessa on se, että oppilas on itse aktiivinen eikä vain vastaanota tietoa opettajalta tai oppikirjasta. Oppilaan on tarkoitus työskennellä tiedon parissa käyttäen kriittistä ajattelua ja yhdistäen tiedon palasia analysoiden sitä. (Edwards 2015, 26–27.) Toiminnalliset opetusmenetelmät laittavat oppilaan käyttämään omaa ajatteluaan: mitä oppilas tekee ja miksi hän tekee niin kuin tekee. Se johtaa käsitteellisen ajattelun kehittymiseen. (Ismail & Groccia 2018, 47.) Oppilas on siis aktiivinen oppiakseen ja työskentelee tiedon kanssa. Kun oppilaat saadaan aktiivisesti sitoutumaan opittavaan aiheeseen ja työskentelyyn, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, korkean tason älyllisyys ja metakognitio paranevat ja käsitteiden syvämpi ymmärrys mahdollistuu (Ismail & Groccia 2018, 50). Kognitiivista toiminnallisuutta hyödyntävät tehtävät ovat oppimista parhaiten tukevia, kun hyödynnetään oppilaiden luontaisia kykyjä oppia, kuten ihmisen luontaista kykyä oppia kieltä. Kun näihin oppimistilanteisiin ja harjoitteisiin liitetään mahdollisuus kokea erilaisia tunnereaktioita, oppiminen vahvistuu. (Skulmowski 2024, 14.)

Oppiminen on siis laadukkaampaa, kun käytetään sellaisia menetelmiä, jotka ovat lapselle luontaisia ja joissa lapsi kokee esimerkiksi vahvaa iloa. Kuten aiemmin jo mainittiin, vähemmän strukturoitu toiminnallisuus on hyväksi toiminnanohjauksen kehittymiselle. Esimerkiksi lukeminen nähdään tällaisena kognitiivisena toiminnallisuutena. (Munakata & Doebel 2021, 28.)

Tutkiva oppiminen on yksi kognitiivisen toiminnallisuuden työtapana (Skulmowski 2024, 14). Tutkivan oppimisen avulla oppilaiden kriittistä ajattelua on pystytty vahvistamaan tehokkaammin kuin käyttämällä perinteisiä opetustapoja (Duran & Dökme 2016, 2898). Kaikki oppilaita oppimiseen sitouttavat menetelmät voivat johtaa syvempään asian ymmärtämiseen ja tehostaa kognitiivisia taitoja, kuten kriittistä ajattelua ja ongelman ratkaisua sekä korkeamman tason kognitiivista kehitystä ja metakognitiota (Ismail & Groccia 2018, 50). Kriittisen ajattelun ja tutkivan oppimisen ollessa osa kognitiivista toiminnallisuutta, on toiminnallisella opettamisella mahdollista kehittää oppimisen eri osa-alueita tehokkaasti. Siksi on oleellista tuoda esille myös toiminnallisuuden kognitiivinen puoli opetuksessa.

Ajatuskarttatyöskentely, joka luokitellaan kognitiiviseen toiminnallisuuteen, (Edwards 2015, 27) on positiivisesti yhteydessä minäpystyvyyteen ja itseluottamukseen luovuudessa. Hyötyjä löydettiin myös oppimistuloksissa. Interventio toteutettiin englannin kielen opetuksen yhteydessä. (Yan ym. 2022, 7–8.) Ajatuskarttojen luominen nähdään hyödylliseksi ongelmanratkaisussa ja päättelyssä. Ajatuskarttojen tekemisessä yhdistyy visuaalisuus ja ideointi eli ajatustyö. Ajatuskarttatyöskentelystä syntyneet oivallukset voidaan yhdistää aiheeseen ja siten lisätä oppimismotivaatiota. Työskentely ajatuskarttojen parissa voi opettaa sanattomia viestejä eli abstraktia ajattelua, mikä mahdollistaa myös luovuuden, ongelmanratkaisun ja ymmärtämisen (comprehension) kehittymisen. (Wang ym. 2010, 236.)

6 Toiminnallinen opettaminen opettajien näkökulmasta

Suomessa opettajilla on pedagoginen vapaus eli opettajat voivat oman harkintansa ja ammattitaitonsa varassa itse päättää toimintatavoista ja työtavoista luokassaan (Erss, Kalmus & Autio 2016, 599). Opettajan toiminnan on kuitenkin nojattava aina voimassa oleviin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (Toom & Husu 2012, 43). Pedagoginen vapaus mahdollistaa opettajan jatkuvan kehityksen, sillä opettaja on vapaa kokeilemaan erilaisia toiminta- ja työtapoja. Opettamisen kehittämisen kannalta onkin tärkeää, että opettaja arvioi kriittisesti omien toimintatapojensa toimivuutta ja kehittää niitä tarpeen mukaan. (Erss 2018, 240.) Opettaja tekee opetusmenetelmiin ja toteutustapoihin liittyvät päätökset siis itse omaan ammattitaitoonsa nojaten olosuhteet sekä oppilasaines huomioon ottaen. Kokemuksen ja ammattitaidon syvennyttyä opettaja voi tunnistaa, mikä tapa opettaa toimii missäkin tilanteessa, ja huomata myös eri menetelmien hyödyt ja haasteet. Tässä luvussa perehdytään toiminnallisen opettamisen yleisiin hyötyihin ja haasteisiin.

6.1 Opettajien kokemia toiminnallisen opettamisen hyötyjä

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että toiminnallisella opettamisella on hyötyjä oppimiselle (esim. Mandelid ym. 2024; Martin & Murtagh 2017, Savolainen ym. 2018). Tutkimuksia on tehty sekä opettajien että oppilaiden näkökulmista. Edellä käsiteltiin toiminnallisen opettamisen hyötyjä osa-alueittain. Kaikkia toiminnallisuuden hyötyjä ei voi kuitenkaan erotella näiden osa-alueiden mukaisesti, sillä ne toimivat usein päällekkäin, jolloin niiden hyötyjä ei voi liittää tiettyyn osa-alueeseen kuuluviksi. Lisäksi useissa tutkimuksissa toiminnallisuuden eri osa-alueita ei ole tunnistettu vaan toiminnallista opettamista on käsitelty kokonaisuutena. Tässä luvussa käsitellään toiminnallisen opettamisen yleisiä hyötyjä opettajien silmin.

Opettajat näkevät toiminnallisessa opetuksessa positiivisia puolia, kuten oppilaiden innostuksen, syväoppimisen ja motivaation kasvamisen (Savolainen ym. 2018, 176). Myös oppilaiden tyytyväisyyden ja myönteisen asenteen opiskeltavaa asiaa kohtaan on todettu kasvavan toiminnallisen opettamisen kautta (Martin & Murtagh 2017, 222). Näiden hyötyjen voidaan olettaa sitouttavan oppilasta oppimisprosessiin ja siten johtaa laadukkaampiin oppimistuloksiin. Martin ja Murtagh (2017, 225) sekä Vale ja Barbosa (2023, 585) jakavat Savolaisen ym. (2018) ajatuksen oppilaiden motivoitumisesta. Molemmat tahot lisäävät keskittymisen ja tehtäväsuuntautuneisuuden kasvavan toiminnallisia työtapoja

hyödynnettäessä. Positiivisena nähdään myös se, että oppilaille on mahdollista antaa enemmän vastuuta (Savolainen ym. 2018, 176). Vastuun antaminen oppilaalle mahdollistaa oppilaan aktiivisemmän roolin, mikä on tärkeää toiminnalliselle oppimiselle. Opettajien tekemien havaintojen lisäksi oppilaat kokevat oppineensa paljon toiminnallisilla oppitunneilla (Deslauriers ym. 2021, 29). Deslauriersin ja kumppaneiden mukaan (2021, 29) oppimistulokset voivatkin olla parempia toiminnallisen opetuksen menetelmiä käyttämällä. Kun opetuksessa saadaan esiin mahdollisimman monia edellä mainituista hyödyistä, voisi olettaa myös oppimistulosten olevan positiivisia.

Sen lisäksi, että opettajat kokevat toiminnallisuudesta olevan hyötyä oppilaiden oppimisprosessille, he mainitsevat sen rikastuttavan myös omaa opettamistaan ja tuovan lisää vaihtoehtoisia menetelmiä käsitellä aiheita. Oppituntien ja toiminnallisten harjoitteiden muokattavuus ryhmän mukaan sekä oppituntien opettamisen helppous nähdään sen vahvuutena. (Martin & Murtagh 2017, 225.) Näin ollen toiminnallisuus mahdollistaa erilaisten oppijoiden huomioimisen. Myös Mandelid ja kumppanit (2024, 347) tekevät havaintoja oppilaan oppimisen tukemisesta. Heidän mukaansa toiminnallinen opettaminen mahdollistaa moniin asioihin konkreettisemmän lähestymistavan ja opittavan asian havainnollistamisesta tulee siten helpompaa. Olennaista on ymmärtää, että konkretian ja havainnollistamisen avulla pystytään tuomaan opittava asia lähemmäs oppilaan kokemusmaailmaa. Oppilaita voidaan tukea myös oppimisympäristön kautta. Opettajien mukaan toiminnallinen opettaminen mahdollistaa turvallisen ja oppilaita tukevan oppimisympäristön luomisen. (Mandelid ym. 2024, 347.) Toiminnallisuus ei siis pelkästään hyödytä oppilaita vaan helpottaa myös opettajien työskentelyä. Esimerkiksi harjoitteiden muokattavuus vähentää opettajan työtä, kun samaa harjoitetta voi hyödyntää useammalle oppilasryhmälle.

Oppimiseen liitettävien hyötyjen ohella toiminnallisella opettamisella voidaan ottaa huomioon lasten yleinen hyvinvointi. Kämppi ym. (2013) tutkivat koulun henkilökunnan kokemuksia ja näkemyksiä koulun liikunnallisesta toimintakulttuurista. Kyselyn tulokset osoittavat, että liikunnan integrointi muiden oppiaineiden tunneille nähdään käytäntönä, jota koulut hyödyntäisivät jatkossakin aktiivisuuden lisäämiseksi. Liikkuva koulu -ohjelman myötä liikuntaa ei koeta rasitteena, vaan sen mahdollisuudet integraationa oppitunneille tunnustetaan ja oppilaiden hyvinvointi nähdään yhtä oppiainetta laajempänä kokonaisuutena. (Kämppi ym. 2013, 23–24.) Liikunnan integroinnista ja istumisen vähentämisestä koulupäivän aikana kaivataan lisää konkreettisia esimerkkejä sekä käytännön ideoita opettajille toteutettavaksi.

Erityisesti aineenopettajien osaamisen kehittäminen fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä voisi tuoda positiivisia tuloksia suhteessa oppimistavoitteisiin ja oppituntien työrauhaan. (Kämppe ym. 2013, 46.)

6.2 Opettajien kokemia toiminnallisen opettamisen haasteita

Hyötyjen ohella toiminnallisessa opettamisessa on tunnistettu myös haasteita. Tässä luvussa käsitellään niitä opettajien näkökulmasta. Savolainen ym. (2018, 173–174) ovat jakaneet haasteet kahteen pääteemaan: fyysiset haasteet sekä psyykkiset ja sosiaaliset haasteet. Haasteita tarkastellaan tässä saman jaottelun mukaisesti lisäten vielä muut haasteet omaksi pääteemakseen.

Ensimmäiseksi käsitellään **fyysisiä haasteita**, joita ovat tila- ja materiaalihaasteet. Kouluissa voi olla liian vähän tiloja toiminnallisuuden hyödyntämiseen. Koska tiloja on vähän, niissä voi olla muita opetusryhmiä samanaikaisesti, minkä takia opetus häiriintyy. (Savolainen ym. 2018, 174.) Erityisesti silloin, kun tiloja toiminnalliselle opettamiselle on vähän, tilojen organisointi korostuu. Organisointi koskee myös materiaaleja. Opettajilla menee välitunneilla aikaa siihen, että materiaaleja tarvitsee etsiä eri paikoista. Materiaaleja myös häviää tai rikkoutuu, mikä aiheuttaa opettajalle lisätöitä valmistelujen suhteen. (Savolainen ym. 2018, 174.) Organisointi vaatii opettajilta yhteistyötä, mutta voisi vapauttaa aikaa muuhun työhön ja myös tauoille välituntien aikana.

Fyysisten haasteiden lisäksi opettajat kokevat toiminnallisessa opettamisessa erilaisia **psyykkisiä ja sosiaalisia haasteita**. Opettajat kokevat toiminnallisen opettamisen lisäävän yleisesti henkistä kuormitusta. Kuormitusta lisää ja aiheuttaa muun muassa stressi ajan hallinnasta sekä tuen puute kollegoilta ja oppilaiden vanhemmilta. (Savolainen ym. 2018, 175.) Jos opettaja saa jatkuvasti vastustusta ja negatiivista palautetta opettamisesta vanhemmilta tai kollegoilta, alkaa työn tekeminen väistämättä tuntua raskaalta. Erityisesti kollegoiden tuki keventäisi toiminnallista opettamista, sillä silloin erilaisia ideoita ja materiaaleja pystyisi jakamaan. Näin esimerkiksi säästyisi aikaa suunnittelulta ja opettaja saisi tukea omalle opetukselleen, mikä keventäisi henkistä kuormitusta.

Toiminnallisen opettamisen saatetaan kokea edellyttävän enemmän työtä kuin niin sanotun perinteisemmän opetuksen. Toiminnallinen opettaminen saattaaakin vaatia enemmän aikaa ja sitoutuneisuutta opettajalta, mikä vähentää motivaatiota sen järjestämiseen. Opettajat voivatkin kokea toiminnallisen opettamisen hyvien puolien jäävän kaiken vaivan varjoon, jota

sen järjestäminen vaatii. (Schmidt, Bratland-Sanda & Bongaardt 2022, 4.) Opettajat kuitenkin tunnistavat toiminnallisen opettamisen hyödyt ja tärkeyden. Osa opettajista on lopettanut toiminnallisen opettamisen hyödyntämisen kuitenkin sen laajojen vaatimusten ja velvollisuuksien takia. Menetelmän hyödyntämättömyys on aiheuttanut opettajille syyllisyyttä ja häpeää. (Schmidt ym. 2022, 7.) Onkin huomion arvoista, että niin toiminnallisen opettamisen hyödyntäminen kuin hyödyntämättömyys voi aiheuttaa opettajalle henkistä kuormitusta.

Osa opettajista kokee, että toiminnallisen opettamisen menetelmillä ei saavuteta yhtä hyviä oppimistuloksia kuin muilla menetelmillä. Tämä aiheuttaa opettajille paineita siitä, että oppilaat eivät suoriudu parhaalla mahdollisella tavalla ja oppimistulokset laskevat. (Mandelid ym. 2024, 346.) Opettajat haluavat kuitenkin järjestää oppilailleen erilaisia oppimisen kokemuksia. Erilaisten oppimiskokemusten järjestäminen taas on ristiriidassa positiivisten oppimistulosten saavuttamisen kanssa. (Mandelid ym. 2024, 347.) Jos opettaja kokee, että hyödyntämällä toiminnallisen opettamisen menetelmiä oppilaat eivät opi, saattaa opettaja jättää tarjoamatta erilaisia ja monipuolisia oppimiskokemuksia.

Toiminnallisen opettamisen järjestämisen hidasteena saattavat olla myös opettajien omat arvoristiriidat. Toisinaan opettajien omat arvot ovat ristiriidassa koetun pätevyyden kanssa suunnitella ja toteuttaa toiminnallista opetusta sekä arvioida oppilaiden oppimista (Mandelid ym. 2024, 347). Opettajien omat arvot, ammatillinen identiteetti ja opettajan henkilökohtainen kokemus omista kyvyistä tai niiden puutteesta nähdään olevan yhteydessä opettajan omaan sitoutumiseen toiminnallista opettamista kohtaan. Vaikka monet opettajat ovat arvoiltaan yhdistettävissä enemmän perinteisen opettamisen malliin, he ovat kuitenkin valmiita haastamaan omia arvojaan ja käsityksiään. Opettajat tunnistavatkin muun muassa liikkeen merkityksen oppimiselle ja huomio kiinnittyy liikkeen määrän sijaan liikkeen tarkoitukseen. (Mandelid ym. 2024, 348.) Opettajan tulee olla valmis haastamaan omia käsityksiään ja arvojaan muuttuvassa maailmassa. Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta muuttuvat jatkuvasti, jolloin opettajan on oltava valmis kouluttautumaan ja haastamaan aiempia tietojaan.

Kolmanneksi pääteemaksi Savolaisen ym. (2018) jaotteluun lisättiin **muut haasteet**, johon sisältyvät haasteet eivät sovi fyysisiin tai psyykkisiin ja sosiaalisiin haasteisiin. Opettajien käsitykset siitä, mitä toiminnallinen opettaminen on, voi haastaa sen toteuttamista ja heijastua oppilaiden oppimiseen. Skulmowskin (2024, 15) mukaan toiminnallisen opetuksen termiä

voidaan käyttää liian yleisellä tasolla ja sattumanvaraisesti. Osa opettajista ajattelee toiminnallisuutta liian suoraviivaisesti niin, että toimintaa lisäämällä mitä vaan tehtävää voidaan parantaa ja muokata miellyttävämmäksi (Skulmowski 2024, 19). Silloin on vaarana, että oppilas kuormittuu kognitiivisesti liikaa, jolloin paras mahdollinen oppimistulos ei ole mahdollinen. Riski kasvaa erityisesti silloin, kun tehtäviin tulee lisää haastetta. Tehtävissä on huomioitava erityisesti jokaisen osan tarkoituksenmukaisuus. Juuri toissijaiset toiminnot toiminnallisissa tehtävissä ovat niitä, jotka lisäävät ylimääräistä kognitiivista kuormitusta ja voivat pahimmassa tapauksessa korvata oppimisen, kun keskittyminen siirtyy toissijaiseen toimintoon. (Skulmowski 2024, 15, 19.) Vähemmän vaativat tehtävät ja tehtävät, jotka ovat hyvin linjassa oppimistavoitteen kanssa, mahdollistavat hyviä oppimisen kokemuksia. Toiminta itsessään ei siis saa olla kognitiivisesti liian vaativaa, jotta itse opittavalle asialle jää tilaa. (Skulmowski 2024, 19, 21.) Pohjimmillaan haaste saattaakin olla opettajien tiedoissa. Vähäiset tiedot toiminnallisen opettamisen ja oppimisen taustoista, kuten siitä, mihin menetelmä perustuu, voi johtaa edellä mainittuihin haasteisiin. Toiminnallisessa opettamisessa on tärkeää siis havaita kokonaisuus ja sen kuormittavuus, jotta menetelmä edistäisi oppimista.

Myös opetussuunnitelma asettaa haasteita toiminnalliselle opettamiselle. Mandelidin ja kumppaneiden (2024, 347) mukaan opettajat ovat osittain epävarmoja, miten he voisivat toiminnallisuutta hyödyntäessään ottaa samanaikaisesti huomioon opetussuunnitelman sekä oppilaat sulkematta toisiaan pois. Schmidt ym. (2022, 4) saivat vastaavia tuloksia opettajien kokemuksista järjestää toiminnallista opetusta. Tässä tulee ottaa huomioon erot suomalaisten ja ulkomaalaisten opettajien opetuksen autonomiassa sekä erot maiden opetussuunnitelmissa. Tiukkaan vedetyt rajat opetuksen toteuttamisessa saattavat vaikeuttaa toiminnallisuuden toteuttamista. Suomessa opettajan autonomia ja vapaa opetussuunnitelman tulkinta mahdollistavat paljon erilaisia opetuksellisia ratkaisuja. Mandelidin ja kollegoiden (2024, 346) tutkimuksessa norjalaiset opettajat kokevat opetussuunnitelman, oppimistavoitteet ja niiden testaamisen rajoittaviksi, sillä oppimistulokset julkaistaan. Toiminnallista opettamista ei siis välttämättä hyödynnetä, koska sen yhdistäminen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja oppilaiden tukemiseen nähdään haastavana. Samalla opettajat kokevat paineita oppimistuloksista ja niiden julkistamisesta. Autonomiastakaan ei lopulta ole hyötyä, jos sitä ei osata tai uskalleta hyödyntää ulkoisten odotusten ja paineiden takia.

Opetussuunnitelman lisäksi tietyt oppiaineet aiheuttavat opettajille haasteita toiminnallisen opettamisen toteuttamisessa. Opettajat kokevat, että toiminnallisuutta on helpompaa tai

luonnollisempaa hyödyntää tietyissä oppiaineissa. Opettajat pitävät esimerkiksi matematiikkaa muita helpompana aineena toiminnallisuuden hyödyntämisessä. Joissakin oppiaineissa opettajat kokevat olevansa oman mukavuusalueensa ulkopuolella yrittäessään hyödyntää toiminnallisuutta. (Mandelid ym. 2024, 347.) Toiminnallisuus ei välttämättä tarjoa konkreettisia ja selkeitä oppimistuloksia kaikissa oppiaineissa. Silloin opettajat ovat tunteneet, etteivät he olleet saavuttaneet parhainta mahdollista oppimistulosta. (Mandelid ym. 2024, 347.)

Aiemmin luvussa mainitut haasteet ovat liittyneet selkeästi opetusta ohjaaviin tekijöihin ennen varsinaista käytäntöä. Opettajat kokevat kuitenkin haasteita myös toiminnallisen opettamisen tilanteissa. Ryhmät ovat heterogeenisiä ja jokaisen huomiointi yksilöinä koetaan vaikeaksi. Opettajat ilmaisevat, että aikaa ei ole riittävästi heikompien tukemiseen ja ohjaamiseen toiminnallisen tunnin aikana, eikä toisaalta pidetä käytännöllisenä sitä, kuinka aikaa vievää näiden tuntien suunnittelu on. (Savolainen ym. 2018, 174.) Opettajat kertovat, että joskus oppilaiden henkilökohtaiset haasteet ovat toiminnallisessa opetuksessa liian suuri ongelma. Oppilaiden käytöshäiriöt, toiminnallisen ohjauksen ongelmat ja myös tottumattomuus toiminnalliseen opetukseen häiritsevät opetusta. (Savolainen ym. 2018, 175.) Vaikka haasteita olisi vain yksittäisillä oppilailla, oppilaat muodostavat suuren ryhmän, jossa yhden oppilaan haasteet saattavat heijastua koko ryhmään ja sen toimintaan. Jos ryhmässä on paljon haastavia oppilaita, toiminnallinen opettaminen saattaa tuntua opettajasta haastavalta ja raskaalta. Jossain tapauksessa opettaja saattaa lopettaa toiminnallisen opettamisen käyttämisen, koska sen toteuttaminen vie niin paljon voimavaroja ja aikaa.

7 Tutkimusongelmat

Tutkielman tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta laadullisen tutkimuksen menetelmin. Toiminnallinen opettaminen on laaja opetusmenetelmä, jota perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa joissain muodoissa hyödyntämään opetuksessa (Opetushallitus 2016). Aiheena toiminnallinen opettaminen ei ole kotimaisessa tutkimuksessa ollut vielä laajasti käsittelyssä, mutta muualla maailmassa tälle on olemassa useitakin käsitteitä, joilla on keskenään vivahte-eroja siinä, millaista opetusta niillä tarkoitetaan. Olennaista tässä tutkielmassa on oppilaan aktiivinen toimijuus ja se, että toiminnallinen opettaminen ajatellaan laajana kokonaisuutena, joka sisältää fyysisen toiminnallisuuden lisäksi myös sosiaalisen ja kognitiivisen toiminnallisuuden (ks. Edwards 2015; Saaranen-Kauppinen ym. 2018, Savolainen ym. 2018, 177, 179). Tässä tutkielmassa haluttiin nimenomaan keskittyä toiminnallisuuden laajempiin puoliin ja näkökulmiin, eikä pelkästään fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen opetustilanteissa.

Koska aihetta on tutkittu Suomessa melko vähän huolimatta siitä, että se mainitaan opetussuunnitelman perusteissa vaadittavana menetelmänä, on tärkeää saada lisää tietoa luokanopettajien näkemyksistä menetelmän käyttämisen osalta. Aikaisempien tutkimusten mukaan (Mandelid ym. 2024; Savolainen ym. 2018; Schmidt ym. 2022; Skulmowski 2024) toiminnalliseen opettamiseen ja oppimiseen liittyy myös kirjo erilaisia haasteita positiivisten puolien ohella, joten on tärkeää kuulla luokanopettajilta syvällisempiä pohdintoja menetelmän hyödyntämisestä. Haasteita on tärkeä tuoda esiin, jotta niitä voitaisiin ennaltaehkäistä ja niihin osattaisiin varautua ryhdyttäessä toiminnalliseen opettamiseen. Tuomalla toiminnallisen opettamisen hyötyjä esille voidaan tarjota opettajille lisää työkaluja saavuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden opetustavoitteita. Tutkielman avulla voidaankin lisätä toiminnallisen opettamisen näkyvyyttä ja tietoisuutta siitä.

Tutkimusongelmat olivat:

1. Miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisen opettamisen?
2. Miten luokanopettajien määritelmät vastaavat tutkielmassa hyödynnettyä määritelmää toiminnallisesta opettamisesta?
3. Millaisia hyötyjä luokanopettajat näkevät toiminnallisessa opettamisessa?
4. Millaisia haasteita luokanopettajat näkevät toiminnallisessa opettamisessa?

8 Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta ja sen hyödyistä ja haasteista. Luokanopettajien näkemyksiä tavoiteltiin kvalitatiivisen haastattelututkimuksen avulla. Haastattelu antaa mahdollisuuden syventää saatavia tietoja esimerkiksi lisäkysymyksien avulla ja vastauksille voidaan pyytää perusteluja. Aiheena toiminnallisen opettamisen oletettiin tuottavan monitahoisia vastauksia. Haastattelu toimii tiedonkeruumenetelmänä tilanteissa, joissa tavoitteena on kerätä ihmisiltä tietoa mielipiteistä, henkilökohtaisia käsityksiä ja uskomuksia sekä saada vastausten tueksi perusteita heidän mielipiteilleen ja toimilleen. (Eskola & Suoranta 1998, 63; Hirsjärvi & Hurme 2010, 11, 35).

8.1 Haastateltavat

Haastateltavia tavoiteltiin lähettämällä sähköpostia Varsinais-Suomen kouluihin. Koulut valikoituivat satunnaisesti. Yhteydenottopyynnöistä huolimatta yhteydenottoja takaisin ei tullut. Tämän takia haastateltavia lähestyttiin suorilla henkilökohtaisilla yhteydenotoilla. Haastateltavat valittiin lopulta siis mukavuusotannan avulla. Mukavuusotannan periaatteen mukaisesti haastateltavia tavoiteltiin niin kauan, että tarvittava otoskoko saavutettiin, ja haastateltavaksi otettiin sellaisia henkilöitä, jotka pääsivät sopivana ajankohtana haastateltaviksi. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 113–114.) Sopiva otoskoko saavutettiin yhdeksännen haastattelun kohdalla, jolloin haastattelussa ei tullut enää ilmi uusia ja erilaisia näkemyksiä tutkielman aiheeseen liittyen, vaan samat asiat alkoivat toistua haastateltavien välillä. Siksi haastattelut lopetettiin kyseiseen määrään. (Eskola & Suoranta 1998, 47.)

Tutkielmaan osallistui 11 luokanopettajaa ($n = 11$) peruskoulun vuosiluokilta 1–6. Kaikki osallistuneet luokanopettajat olivat Varsinais-Suomen alueen peruskouluista. Suurin osa haastateltavista oli eri kouluista. Yhdestä koulusta haastateltiin kolme yhteisopettajuutta toteuttavaa luokanopettajaa ryhmähaastattelussa. Muut haastateltavat olivat eri kouluista ja heidät haastateltiin henkilökohtaisissa haastatteluissa. Haastatteluun osallistumisen vaatimuksena oli luokanopettajan koulutus ja vähintään vuoden työkokemus luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen. Toiminnallisten opetusmenetelmien käytön määrällä tai opettajan suhtautumisella toiminnallisiin opetusmenetelmiin ei ollut merkitystä haastatteluun osallistumisen kannalta. Näin haastatteluista saatiin keskenään erilaisia ja monipuolisia, mitä pidettiin positiivisena asiana tutkielman tuottaman tiedon valossa.

8.2 Aineistonkeruu

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidulla haastattelulla, jonka runko luotiin itse lähdekirjallisuuden pohjalta. Haastattelurunko esitettiin kahteen kertaan kahden valmistuneen luokanopettajan kanssa, jotka eivät osallistuneet lopulliseen tutkimukseen. Ensimmäisen esitetauksen jälkeen kysymystä ”Miten näet oman roolisi toiminnallisissa opetustilanteissa?” päätettiin tarkentaa. Kysymystä tarkennettiin alakysymyksellä ”Entä roolisi suhteessa oppilaisiin?”. Tämä tarkentava kysymys lisättiin, jotta saataisiin näkemyksiä myös oppilaiden roolista. Kysymys ”Miten tuet oppilaiden aktiivista toimijuutta?” muotoiltiin uudelleen esitetauksen jälkeen, sillä vastaaja ei ymmärtänyt kysymystä. Kysymys muutettiin muotoon ”Miten tuet oppilaiden aktiivista roolia oppimistilanteessa?”, sillä vastaajan oli vaikea ymmärtää käsite toimijuus. Myös toinen kysymys muotoiltiin uudelleen, sillä kysymys haluttiin yhdistää vahvemmin kerrottuun tutkielman toiminnallisen opettamisen määritelmään. Kysymys ”Miten opetusryhmä on yhteydessä siihen, hyödynnätkö toiminnallisuutta tai miten hyödynnät sitä?” muokattiin muotoon ”Pohdi esittämäämme määritelmää ja sen osa-alueita. Tuleeko mieleesi lisää ajatuksia, miten oppilaat vaikuttavat toiminnallisuuteen ja sen hyödyntämiseen?”. Näin saatiin vastaaja vastaamaan ja pohtimaan omaa opettajuuttaan suhteessa tämän tutkielman määritelmään, joka esitettiin haastattelun aikana. Toiminnallisen opettamisen hyötyjä ja haasteita kysyttiin ennen esitetausta samassa kysymyksessä. Nämä päätettiin erottaa kahdeksi eri kysymykseksi, sillä esitetauksessa huomattiin, että vastaajalle annettiin liian suuri kokonaisuus vastattavaksi ja vastaukset olivat hieman suppeita.

Haastattelut toteutettiin syksyllä 2024. Haastattelut pidettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen avulla ja haastattelutilanteessa molemmilla osapuolilla oli kamerat päällä, jotta vuorovaikutus haastattelussa oli luontevampaa ja sujuvampaa. Yhden haastattelun kohdalla tehtiin poikkeus ja haastateltava piti kameransa kiinni huonon internetyhteyden takia. Haastattelun aluksi haastateltavat täyttivät sähköisen suostumuslomakkeen, jossa he antoivat vielä kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ja haastattelun tallentamiseen. Yhdeksästä haastattelusta yksi toteutettiin ryhmähaastatteluna, johon osallistui kolme luokanopettajaa. Ryhmähaastattelun toteutusta ja suostumusta jouduttiin pohtimaan tutkielman tulosten kannalta. Haastattelumuotoon lopulta suostuttiin, sillä luokanopettajat toteuttivat vahvaa yhteisopettajuutta. Näin ollen heillä on osittain yhteinen näkemys tutkielman aiheesta, ja osallistujat pystyivätkin täydentämään ja ruokkimaan toistensa ajatuksia. Haastateltavat toivat

silti esiin myös eriäviä näkemyksiään ja kokemuksiaan. Muut haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Yksi haastateltavista pyysi saada haastattelun kysymykset etukäteen, jotta hänen on rennompaa vastata kysymyksiin haastattelutilanteessa. Kaikkia haastattelukysymyksiä ei kuitenkaan päädytty antamaan hänelle etukäteen. Haastattelun loppupuolella haastateltaville kerrottiin tutkielmassa käytetty toiminnallisen opettamisen määritelmä. Alussa haastateltavat määrittivät toiminnallisen opettamisen itse. Näin ollen tutkielman toiminnallisen opettamisen määritelmän kuuleminen etukäteen olisi saattanut vaikuttaa merkittävästi haastateltavan näkemyksiin ja vastauksiin. Suurin osa kysymyksistä siis kuitenkin pystyttiin antamaan haastateltavalle etukäteen. Haastattelutilanteessa molemmat haastattelijat esittivät kysymyksiä, ja puolistrukturoidun haastattelun periaatteiden mukaisesti molemmat haastattelijat saivat myös esittää haluamiaan tarkennuksia ja jatkokysymyksiä haastateltavalle. Haastattelut olivat kestoltaan 27–52 minuuttia. Haastattelut tallennettiin tallentamalla Zoom-sessio ja tallenne siirrettiin äänitiedostona useamman salasanan taakse Seafiler-kansioon.

8.3 Aineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen suoritettiin aineiston analyysi. Analyysi suoritettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Analyysin ensimmäinen vaihe oli haastattelujen litterointi eli haastattelujen äänitiedostot saatettiin kirjalliseen muotoon sana sanalta. Samalla haastateltavat koodattiin henkilökohtaisella numerotunnisteella, jotta aineiston analyysin myöhemmässä vaiheessa voitiin tarvittaessa helposti palata alkuperäiseen oikeaan haastatteluun. Litterointi toteutettiin Word-ohjelmalla kahden tutkijan voimin siten, että tutkijat kirjoittivat ääniaineiston kirjalliseen muotoon, minkä jälkeen tutkijat kävivät toistensa litteroimat aineistot vielä läpi äänitiedostoa kuunnellen ja litteroitua tekstiä lukien. Aineistoa valittiin käsitellä sähköisessä muodossa, sillä se nopeutti prosessia erilaisten työkalujen ansiosta. Esimerkiksi alkuperäisilmausten merkitseminen tekstin korostustyökalulla ja hakutoiminto analyysivaiheessa helpottivat työskentelyä.

Analysointia varten aineistosta etsittiin alkuperäisilmauksia eli osia haastatteluaineistosta, jotka sisälsivät vastauksia ja materiaalia tutkielmalle asetettuihin tutkimusongelmiin. Eri tutkimusongelmiin sopivat alkuperäisilmaukset merkittiin eri väreillä. Alkuperäisilmaukset merkittiin aineistoon ja siirrettiin analysoinnille luotuun taulukkoon. Jokaista tutkimusongelmaa kohden oli oma tiedostonsa ja taulukkonsa. Taulukoinnilla jokainen analyysin vaihe saatiin näkyväksi. Tämän jälkeen toteutettiin aineistolähtöisen

sisällönanalyysin varsinaiset vaiheet, joita ovat aineiston redusointi, aineiston klusterointi ja aineiston abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Redusoinnissa jokainen alkuperäisilmaus saatettiin pelkistettyyn muotoon niin, että haastatteluotteesta jäi jäljelle tutkielmalle oleellinen asia muuttamatta kuitenkaan haastateltavan esille tuomaa sanomaa. Pelkistämisen jälkeen seurasi klusterointi eli pelkistetyistä ilmauksista etsittiin yhteneväisyyksiä, joita voitiin kuvailla yhtenevillä käsitteillä. Näistä muodostettiin lopulta alaluokkia. Alaluokille luotiin sen sisältöä kuvaava nimi. Analysointi jatkui tiedon abstrahoinnilla, jossa klusteroinnista saaduista alaluokista jatkettiin yhdistelemällä yläluokkia ja pääloukkia. Tarkoituksena oli saada esille aineistosta ilmiöitä kuvaavia teemoja sekä johtopäätöksiä. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123–125.) Myöhemmin tulosraportoinnissa käytetään pääloukasta luontevammin termiä pääteema.

8.4 Tutkimusetiikka ja menetelmän luotettavuus

Tutkielma toteutettiin eettisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksessa otettiin huomioon haastateltavien oikeus yksityisyyteen ja itsemääräämisoikeuteen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7). Haastateltaville kerrottiin selvästi mistä haastattelussa on kyse, mitä tutkitaan ja mitä varten tutkimusta tehdään (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvoori 2017, 26). Tämä varmistettiin kertomalla kyseiset tiedot kirjallisesti jo haastattelupyynnössä. Lisäksi haastattelun alussa haastateltavaa muistutettiin vielä tutkielman aiheesta ja syistä. Haastateltaville informoitiin myös, että heidän jakamiaan tietoja säilytetään yliopiston ohjeistuksen mukaisesti viisi vuotta tietoturvallisesti salasanan takana ja hävitetään lopulta asianmukaisesti. Ainoastaan tämän tutkielman tekijöillä oli pääsy tutkimusaineistoon, millä varmistettiin jokaisen haastateltavan oikeus yksityisyyteen. Lisäksi kerrottiin, että tietoja käytetään tässä pro gradu -tutkielmassa anonymisti. Haastateltavien informointi tapahtui tietosuojalomakkeen avulla, joka lähetettiin haastateltaville haastattelupyynnön yhteydessä (Liite 1). Tutkimuslupa tarvittiin vain luokanopettajilta itseltään, sillä jokainen osallistui tutkimukseen yksityishenkilönä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8). Haastateltavilta kerättiin sähköisesti Webropol-lomakkeella suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja heidän antamiensa tietojen käytöstä ja säilytyksestä. Lisäksi ennen haastattelun aloittamista haastateltaville kerrottiin uudestaan mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa ja annettiin mahdollisuus kysyä tutkimuksesta ja sen järjestelyistä. Ennen haastattelun alkamista varmistettiin suullisesti, että haastateltava oli tietoinen äänen ja videon tallennuksesta.

Tutkielma ja haastattelu olivat luonteeltaan sellaisia, että haastateltavilta ei tarvinnut kerätä tarkkoja henkilötietoja kuten ikää, sukupuolta tai osoitetta. Luokanopettajat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä. Koulua, jossa he työskentelevät, ei kysytyt tutkimuksessa, eikä sitä tai sen sijaintia ole mahdollista päätellä tutkimuksesta. Eettisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti kysyttiin vain tutkielmalle oleellisia tietoja haastateltavista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 11–12.)

Haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, jossa kummatkin osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta jokainen haastateltava saa vastata vapaasti kysymyksiin eikä vastausvaihtoehtoja anneta. (Eskola & Suoranta 1998, 63–64.) Luottamuksen ilmapiiri haastattelijoiden ja haastateltavien välillä nähtiin eettisten näkökulmien lisäksi tärkeäksi myös vastauksien laajuuden ja haastattelun sujuvuuden kannalta. Haastattelijoiden luodessa vuorovaikutukselle turvallisen ja miellyttävän tilan, haastateltavat kertoivat avoimesti omista ajatuksistaan, mielipiteistään ja näkemyksistään. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 69.)

9 Tulokset

Teemahaastatteluihin pyrittiin saamaan käsitys siitä, miten luokanopettajat näkevät toiminnallisen opetuksen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajien näkemykset toiminnallisesta opettamisesta vastaavat tutkielmassa käytettävää määritelmää. Aineiston avulla tutkittiin myös, mitä hyötyjä luokanopettajat ajattelevat toiminnallisuuden tuovan opetukseen ja millaisia haasteita toiminnalliseen opetukseen mahdollisesti liittyy. Tässä luvussa esitellään tutkimustuloksia tutkimusongelma kerrallaan. Aineiston analyysin avulla haastattelumateriaalista saatiin esille erilaisia teemoja koskien jokaista tutkimusongelmaa. Tuloksia raportoidaan näiden teemojen kautta.

9.1 Luokanopettajien määritelmiä toiminnallisesta opettamisesta

Tutkimusongelman ”Miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisen opettamisen?” avulla haluttiin selvittää, minkälainen käsitys luokanopettajilla on toiminnallisesta opettamisesta, ja mitä he ajattelevat sen tarkoittavan. Tutkimusongelman pääteemoiksi aineiston analyysissä nousivat oppilaan aktiivinen toimijuus, opettaja tiedon ja tuen mahdollistajana, fyysinen toiminnallisuus, sosiaalinen toiminnallisuus, toiminnan tavoitteellisuus ja laaja käsitys toiminnallisuudesta (Taulukko 1).

Taulukko 1. Luokanopettajien toiminnallisen opettamisen määritelmistä nousseet pääteemat.

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka= Pääteema
H1: "...he opettais tai kertois toisilleen ja ehkä herätän tai kysyn semmosii kysymyksiä, mitkä aktivoi oppilaat ajattelemaan itse ja kertomaan omaa kokemuspohjaa ja tai heidän niin kun kokemuksen kautta niit asioita."	aktivoi oppilaat ajattelemaan itse ja kertomaan omista kokemuksista	oppilas ajattelee, toimii ja tekee itse	oppilaan aktiivinen rooli	oppilaan aktiivinen toimijuus
H3: "...Mut aluks se tietenkin, mä annan ohjeet, jonka kaikki pitää kuunnella, mut sen jälkeen mä astun niinku sivuun ja ne oppilaat on sit se joka, suorittaa ja sitte mä seuraan ja tarvittaessa sit puutun asioihin jos siltä tuntuu ja tarve on et nyt jollakin on ongelmia tai tota täytyy jotaki ryhmää tai paria hiuka tuupata eteenpäin."	opettaja ohjeen jälkeen sivustaseuraaja oppilaat suorittavat opettaja puuttuu ja auttaa tarvittaessa	opettaja siirtyy oppimistilanteen keskiöstä sivuun	opettaja mahdollistaa oppimisen ja oppimistilanteen	opettaja tiedon ja tuen mahdollistajana
H6: "... toiminnallisuus tarkoittaa sitä, että peppu irti penkistä ja mahdollisesti, riippuu tilanteesta, erilaisia välineitä."	toiminnallisuus tarkoittaa peppu irti penkistä	oppilas liikkuu oppimisympäristössä	fyysinen toiminta osana oppimistilannetta	fyysinen toiminnallisuus
H4: "...oppilas on aktiivinen toimija, mahdollisesti myös opettaa sillä omalla toiminnallaan niitä muitaki oppilaita..."	oppilaat opettavat toisiaan	toimiminen ryhmässä tai parin kanssa	oppiminen vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa	sosiaalinen toiminnallisuus
H4: "...mut se on strukturoitua, suunniteltua ja siin on selkeä tavoite, et mitä siinä tehdään."	sillä on selkeä tavoite	ei toimintaa toiminnan vuoksi	toiminnalla on selkeä tarkoitus	toiminnan tavoitteellisuus
H9: "Mun mielestä on vähän niinku kaikkea paitsi sitä kynähommaa niin kyllä se kaikki muu on sitten melkein sitä toiminnallista opettamista..."	kaikkea muuta kuin kynähommaa	vastakohta perinteiselle opettajajohtoiselle opetukselle	kattaa kaikenlaisen toiminnallisuuden	laaja käsitys toiminnallisuudesta

Oppilaan aktiivinen toimijuus nousi esille toiminnallisen opettamisen määritelmää kysyttäessä. Se oli keskeisessä osassa jokaisen luokanopettajan käsitystä toiminnallisesta opettamisesta. Nähtiin siis tärkeänä, että toiminnallisissa opetustilanteissa oppilaat ovat aktiivisia oppiakseen eli oppilas selvittää tietoja itse ja opettaa myös vertaisia; oppilas on tilanteessa pääroolissa. Oppilaita tulee osallistaa opetukseen ja auttaa heitä ajattelemaan itse.

Opettaja tiedon ja tuen mahdollistajana edistää oppilaan aktiivista toimijuutta. Opettajan rooliksi nähtiin tukeminen eli kaikenlainen auttaminen, rohkaisu ja havainnointi. Lisäksi opetuksen organisointiin liittyvät suunnittelu- ja valmistelutyöt saivat muutamia mainintoja

opettajan roolista kysyttäessä. Opettaja päästää siis oppilaan oppimistilanteen keskiöön, mutta pitää silti oppimistilanteen hallussaan.

Fyysinen toiminnallisuus esiintyi useimman luokanopettajan toiminnallisen opettamisen määritelmässä. Toiminnallisuutta selitettiin paljon fyysisen toiminnan kautta ja useat luokanopettajien kertomat käytännönesimerkit edustivat fyysistä toiminnallisuutta. Määritelmässä tuli esille asioita kuten liike, fyysinen tekeminen ja kaikenlainen tilassa liikkuminen. Fyysinen toiminnallisuus korostui selkeästi muihin toiminnallisen opettamisen osa-alueisiin nähden.

Sosiaalista toiminnallisuutta esiintyi myös osassa opettajien määritelmiä esimerkiksi vertaisoppimisen, ryhmä- ja paritöiden muodossa. Toiminnalliseen opettamiseen liitettiin ajatus siitä, että oppilaat voivat opettaa toinen toisiaan ja tekevät yhteistyötä oppiakseen. Oppilaat esimerkiksi selvittävät tietoja yhdessä ja keskustelevat. Muutama opettaja kertoi jakavansa oppilaille erilaisia rooleja toiminnallisissa tehtävissä, minkä kautta sosiaalisuus tulee myös osaksi toiminnallisuuden käytännön toteutusta.

Toiminnan tavoitteellisuus takaa opetuksen laadun. Toiminnallisuutta ei pidä tehdä vain toiminnallisuuden vuoksi, vaan toiminnalla tulee aina olla jokin tavoite, jotta se on toiminnallista opetusta. Useat mainitsivatkin, että on tärkeää pohtia, missä tilanteissa toiminnallisuus palvelee oppimista, eikä jää vain leikkimiseksi tai hauskanpidoksi. Tavoite lähtee opettajan toiminnasta, opetustilanteen organisoinnista ja toiminnan suunnittelusta niin, että se palvelee oppilaan oppimisprosessia. Myös oppilaan palaute tunneista mainittiin ja koettiin opettajalle hyödylliseksi, jotta toiminta olisi tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista myös oppilaiden näkökulmasta katsottuna.

Laaja käsitys toiminnallisuudesta -pääteemassa haastateltavat kuvailivat toiminnallisuutta laajana kokonaisuutena. Tärkein huomio oli, että toiminnallinen opetus on muutakin kuin liikkeeseen sidottua toimintaa ja se poikkeaa opettajajohtoisesta opetuksesta. Se nähtiin muina työskentely- ja opetustapoina kuin perinteisenä kynäpaperityönä, jossa oppilaat istuvat paikallaan ja seuraavat opettajan johtamaa opetusta.

9.2 Luokanopettajien käsityksiä toiminnallisesta opettamisesta verrattuna tutkielman määritelmään

Tutkijat kokivat oleelliseksi selvittää, erosivatko luokanopettajien käsitykset tutkielman toiminnallisen opettamisen määritelmästä. Oleelliseksi se koettiin siksi, että toiminnallisen opettamisen tutkimuksiin perehdyttäessä löydettiin paljon erilaisia määritelmiä toiminnalliselle opettamiselle. Olikin tarpeellista selvittää, miten juuri suomalaisten peruskoulujen luokanopettajat määrittelevät ja näkevät toiminnallisen opettamisen. Tähän etsittiin vastauksia tutkimusongelmalla ”Miten luokanopettajien käsitys toiminnallisesta opettamisesta vastasi tutkielmassa käytettyä määritelmää?” Vastauksissa ilmeni niin yhteneväisiä kuin myös eriäviä näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta.

Tutkielmassa käytetyn toiminnallisuuden määritelmän monipuolisuus oli monille luokanopettajille uutta. Noin puolet tutkielmaan osallistuneista luokanopettajista koki näkemyksensä muuttuneen, kun he kuulivat tutkielmassa käytettävän määritelmän toiminnallisesta opettamisesta. Tällaiset luokanopettajat ajattelivat toiminnallisen opettamisen suppeammin. Kun luokanopettajat määrittelivät toiminnallisuutta ja kertoivat toiminnallisesta opettamisesta omassa arjessaan, usein esiin nostettiin toiminnallisuuden fyysinen puoli. Muutama luokanopettaja mainitsi toiminnallisen opettamisen määritelmää kysyessä toiminnallisen opettamisen tarkoittavan peppu irti penkistä -periaatetta, jossa oppilaita pyritään aktivoimaan siten, että he eivät vain istu koko oppituntia. Luokanopettajat kokivat toiminnallisen opettamisen sisältävän vain sellaisia tehtäviä, joissa oppilaat ovat fyysisesti aktiivisia. Toiminnallisena opettamisena nähtiinkin muun muassa sellaiset tehtävät, joissa oppilaat liikkuvat ympäri oppimisympäristöä esimerkiksi hakien tehtävälappuja tai siirtyen eri pisteelle työskentelemään seuraavan tehtävän parissa. Osa luokanopettajista myös koki toiminnallisen opettamisen tarkoittavan vain tehtäviä, joissa käytetään erilaisia välineitä, kuten esimerkiksi onnenpyörää, pusseja tai kärpäslätkää. Toiminnallisen opettamisen nähtiin tarkoittavan siis vain tietynlaisia fyysisen toiminnallisuuden tehtäviä ja se liitettiin aina näihin tiettyihin oppimistilanteisiin. Luokanopettajat tunnistivatkin omassa opetuksessaan enemmän toiminnallisuutta tutkielman määritelmän esittelyn jälkeen. Useampi luokanopettaja havahtui siihen, että on tietämättään opettanut toiminnallisesti.

Et ehkä sitä on niinku lähteny vähän liian hakemaan semmosist liian konkreettisista, et pitää niinku koko ajan olla jotain näkyvää toimintaa, touhua. Kun se niinkun tosiasiias sehän on kaikki sitä pientä parityöskentelyy, sepattelua, yhdes tekemistä. Et sitähän tehdään tääl ihan koko ajan ja kaikessa. (H8)

Vaikka melkein puolet luokanopettajista määritteli toiminnallisuuden suppeasti fyysisen toiminnallisuuden kautta, jakoivat kaikki luokanopettajat saman käsityksen siitä, minkälaisena oppilaan ja opettajan rooli nähdään toiminnallisessa opettamisessa. Kaikki luokanopettajat kokivat, että oppilas on se, joka toimii ja tekee aktiivisesti. Oppilas on siis toiminnallisen oppimistilanteen keskiössä. Kaikki näkivät siten myös opettajan roolin olevan ohjaava ja oppilaita tukeva. Opettajan koettiin olevan ikään kuin sivustaseuraaja ja toiminnan tukija.

Luokanopettajien joukosta löytyi myös useampi, joiden näkemykset toiminnallisesta opettamisesta vastasivat tässä tutkielmassa käytettävää määritelmää. Muutamat käyttivät määritelmän tukena ajatusta siitä, että se on kaikkea muuta kuin perinteistä kynäpaperityöskentelyä. Tutkielman kanssa samana näkemyksen toiminnallisesta opettamisesta jakaneet luokanopettajat näkivät toiminnallisena opettamisen kaiken sellaisen toiminnan, joka aktivoi oppilasta eli jossa oppilas on aktiivisena toimijana. He mainitsivatkin toiminnallisuuden olevan vahvasti osana arkea ja että sitä ei edes joudu usein miettimään tai hakemaan arjesta. Se tulee luonnostaan ja on vahvasti läsnä opetuksessa. Tutkielman kanssa saman näkemyksen jakaneet luokanopettajat eivät näin ollen myöskään tunnistanee lisää toiminnallisuutta opetuksessaan tutkielman määritelmän kuulemisen jälkeen. Muutamien kohdalla määritelmän kuuleminen kuitenkin tarjosi täsmennystä ja varmennusta siihen, mitä toiminnallisuus on omassa opetuksessa.

Kyllä mä niinku oon ajatellut, että se on nimenomaan nää kaikki (osa-alueet). Ja sitten se tosiaan, kun se, että kun sitä on niin paljon niin tavallaan mä en joudu ikään kuin etsimään sitä toiminnallista opetusta mun työstäni. Ymmärrättekö te mitä mä tarkoitan? Tavallaan se on niin mukana koko ajan. (H9)

Muutama luokanopettaja mainitsi tunnistavansa lisää toiminnallista opettamista omassa opetuksessaan, vaikka jakoivatkin osittain saman näkemyksen toiminnallisen opettamisen määritelmästä tutkielman määritelmän kanssa. He jakoivat saman ajatuksen oppilaan aktiivisesta toimijuudesta sekä toiminnallisuuden osa-alueista. He eivät kuitenkaan liittäneet kaikkia toiminta- tai työskentelytapoja toiminnalliseen opettamiseen, vaan ajattelivat niitä erillisinä menetelminä, vaikka hyödyntävätkin niitä opetuksessaan. Esimerkiksi ryhmä- ja parityöt sekä ajatuskarttojen tekeminen nähtiin tällaisina omina erillisinä työtapoina.

Tunnistan lisää et tota et kyllä. Mä en ollu sitä niinku varsinaisesti tässä, no joo tiedän, käytän parityötä. Ehkä mä oon ajatellu, et se on vaan niinku ryhmä- ja parityö, et se on niinku tää toinen, mut et kyllä. (H11)

No ehkä toi ihan pelkkä parikeskustelu juttukin. Vois olla semmonen, et et en oo ajatellu et se on niinku toiminnallista. (H3)

9.3 Luokanopettajien näkemiä hyötyjä toiminnallisessa opettamisessa

Luokanopettajat näkivät toiminnallisessa opettamisessa erilaisia hyötyjä. Haastatteluissa monet esiintuodut hyödyt olivat keskenään samankaltaisia. Luokanopettajien näkemät hyödyt liittyivät niin oppilaiden myönteisiin kokemuksiin ja kehittymiseen kuin myös opettajan työnkuvan positiivisiin asioihin. Pääteemoiksi aineistosta nousivat oppijan myönteiset kokemukset oppimisesta, oppimiseen sitoutuminen, osallisuuden mahdollistaminen, myönteiset oppimistulokset, vuorovaikutustaitojen oppiminen, oppilaan fyysisen hyvinvoinnin tukeminen, työhyvinvointi ja materiaalipankin kertyminen (Taulukko 2). Seuraavaksi avataan, mitä nämä pääteemat tarkoittavat ja pitävät sisällään.

Taulukko 2. Luokanopettajien esittämistä toiminnallisen opettamisen hyödyistä nousseet pääteemat.

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka = Pääteema
H3: "Erityisest, et mun mielest tää niinku, se tuo siis vaihtelua siihen rutiinityöhön sekä oppilaille et opettajalle... He on innostuneita ja motivoituneita."	mielekästä motivoi ja innostaa	oppilaan motivaatio ja innostuminen	oppilaan positiiviset tunteet	myönteiset kokemukset ja monipuolisuus oppimisessa
	tuo vaihtelua	vaihtelu ja monipuolisuus	erilaiset oppimistavat	
H2: "... kun heil on selvä sävel siit, mitä he tekee sen tunnin aikana siin, ni se, siin pysyy aika hyvin rauhana siihen työskentelyyn, et hirveen harva lähtee siin kehrittelemään mitää ihan omaansa. Eli sillai ne pysyy siinä asiassa hyvin ja ne ovat motivoituneet tekemiseen..."	pysyy asiassa, motivoituneita oppilaita	tukee keskittymistä	tehtäväsuuntautuneisuus	oppimiseen sitoutuminen
H4: "... tänä päivänä on paljon näitä nepsy-lapsia... ne toisaalta hyötyy siitä toiminnallisuudesta koska sä et oo ahdistettuna siihen tiettyyn kaavamaiseen malliin et istu paikallaan, tee hiljaisesti töitä ja älä häiritse muita, niin se tavallaan se toiminta niinku kannattelee sitä heidän olemista."	diagnoosin omaavat hyötyvät kun ei ole pakotettu kaavamaisuuteen, toiminta kannattelee	sopii erilaisille oppijoille	eriyttäminen	osallisuuden mahdollistaminen
H6: "... kun oppilaat oppii eri tavalla. Et tietenkään se ei kaikille sovi mut ne joille se sopii joku saattaa oppia ettei oo ymmärtäny siihen menness kerton laskuist vaik hölkäsen pöläyst ja yhtäkkiä se aukee..."	asia aukeaa toiminnallisuuden kautta	oppilaat oppivat	toiminnallisuus oppimisen tukena	myönteiset oppimistulokset
H9: "He oppii niitä ihan sillä leikin verukkeella... siinä samassa tietenkin niin tulee niitä kamutaitoja ja sosiaalisia taitoja, odottamisen taitoja, vähän niinku hyviä tapoja, kaikkia näitä ihmisyyteen liittyviä asioita oikeastaan siinä kun sitten touhutaan toisten kanssa."	kamu- ja sosiaalisia taitoja odottamisen taitoa, hyviä tapoja, ihmisyyteen liittyvät asiat	toisten kanssa toimiminen	vuorovaikutus kouluarjessa	vuorovaikutustaitojen oppiminen
H1: "Ja lisää liikuntaa arkipäivään mahdollisesti, tai aktiivisuutta arkipäivään."	tuo aktiivisuutta arkeen	lisää fyysistä aktiivisuutta	arkiliikunta	oppilaan fyysisen hyvinvoinnin tukeminen
H5: "... homma pyörii nii että se menee hyvin niin tuntuu ittelki motivoivalta ja mielekkäältä opettaa ja saa iloja siitä kun näkee et lapsesta on mukavaa tehdä."	motivoivaa ja mielekästä opettajalle ja oppilaille opettaja saa iloa	opettajan positiiviset tunteet	työn mielekkyys	työhyvinvointi
H11: "... kun sä oot jonkun matskun tehny niin sen jalostaminen... mä saan tästä sitten sopivan sit niinku muilleki."	vanhan materiaalin jälleen käyttäminen	materiaalit	uusiokäyttö/ materiaalin monipuolinen hyödyntäminen	materiaalipankin kertyminen

Oppijan myönteiset kokemukset oppimisessa nähtiin yhtenä toiminnallisen opettamisen suurimpana hyötynä, sillä jokainen haastateltava toi asian esille. Luokanopettajat kokivat, että toiminnallinen opettaminen motivoi ja innostaa oppilaita. Lisäksi sen koettiin aiheuttavan oppilaissa iloa, hauskuuden ja onnistumisen kokemuksia. Toiminnallisen opettamisen koettiin herättävän oppijassa myönteisiä kokemuksia myös sen takia, että se tuo vaihtelua ja monipuolisuutta oppimiseen.

Oppimiseen sitoutuminen nähtiin toiminnallisen opettamisen hyödyksi, jonka suurin osa haastateltavista mainitsi. Haastateltavien mukaan oppilaat osoittavat toiminnallisesti opettaessa tehtäväsuuntautuneisuutta. Luokanopettajat näkevät, että toiminnallinen opettaminen tukee oppilaiden keskittymistä, sillä oppilaat ovat motivoituneita ja pysyvät asiassa.

Osallisuuden mahdollistaminen -pääteemassa luokanopettajat toivat ilmi sen, kuinka toiminnallisuuden avulla on mahdollista huomioida jokainen erilainen oppija ja siten mahdollistaa jokaiselle kokemus osallisuudesta. Opettajat toivat esille erilaisia oppijoita, joita toiminnallinen opettaminen erityisesti hyödyttää. Tällaisina mainittiin muun muassa suomi toisena kielenä -oppilaat (myöhemmin S2 -oppilaat) sekä erilaiset diagnoosin saaneet oppilaat, kuten nepsy-oppilaat. Nepsy-oppilas on neuropsykiatrisia piirteitä omaava oppilas. Piirteitä ovat muun muassa keskittymisvaikeudet, tavallista voimakkaampi tai heikompi reagointi aistiärsykkeisiin ja vaikeus pysyä paikallaan. (Mielenterveystalo.fi.) Luokanopettajat mainitsivatkin, että eriyttäminen onnistuu toiminnallista opettamista käytettäessä hyvin. Näin jokainen pystyy osallistumaan toimintaan omalla tasollaan ja saa siten kokemuksen osallisuudesta.

Myönteiset oppimistulokset nähtiin myös yhtenä toiminnallisuuden hyötynä.

Luokanopettajat kokivat, että oppilaiden oppimistulokset ovat olleet hyviä toiminnallista opettamista käytettäessä. Se mahdollistaa luokanopettajien mielestä asian syvemmän ymmärtämisen ja opetettava asia saattaa aueta joillekin oppilaille helpommin. Lisäksi luokanopettajat toivat ilmi, että oppimista tapahtuu huomaamatta, kun se on kätkeytyneenä kivaan tekemiseen.

Vuorovaikutustaitojen oppiminen koettiin luontaiseksi toiminnallisissa oppimistilanteissa. Toiminnallinen opettaminen luo luokanopettajien mielestä arkeen paljon sosiaalisia tilanteita, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitoja ja kaveritaitoja. Esimerkiksi vertaisoppimisessa harjoitellaan oppisisällön lisäksi myös toisen kanssa toimimista. Vaikka

oppilas työskentelisi yksin, toiminnallinen opettaminen saattaa aiheuttaa tilanteita, joissa oppilas harjoittelee myös esimerkiksi oman vuoron odottamista ja hyviä tapoja. Eräs luokanopettaja mainitsi myös sen, että toiminnallinen opettaminen luo opettajan ja oppilaan välille ainutlaatuisia kohtaamistilanteita, joita ei välttämättä muuten syntyisi.

Oppilaan fyysisen hyvinvoinnin tukeminen tulee fyysisen toiminnallisuuden kautta kouluarkeen. Fyysinen toiminnallisuus lisää koulupäivän aikaista aktiivisuutta ja liikettä, mikä tukee oppilaan fyysistä hyvinvointia. Päivän aikana kertyy enemmän askelia ja istumisjaksot lyhenevät. Liike voi tasapainottaa oppituntia ja koulupäivää sekä toimii viireystilan nostattajana.

Työhyvinvointi kasvaa toiminnallisesti opettaessa. Oppilaiden lisäksi opettajien työpäivän aikainen aktiivisuus lisääntyy. Opettajat kertoivat toiminnallisten työtapojen käyttämisen tuovan vaihtelua ja monipuolisuutta opettamiseen ja kokonaisuudessaan omaan työhön. Toiminnalliset työtavat motivoivat ja innostavat myös opettajia, ei vain oppilaita. Työhyvinvointia lisäävät myös onnistumisen kokemukset, joita opettaja kokee, kun näkee oppilaiden nauttivan, oppivan ja kehittyvän.

Materiaalipankin kertyminen helpottaa opettajan työtä pitkällä aikavälillä. Kun tekee materiaalin kerran toiminnallista tehtävää varten, sen voi säilöä ja käyttää myöhemmin uudestaan. Haastatteluissa tuotiin esiin, että samoja materiaaleja voi käyttää myös monella eri tavalla, eli yhdestä materiaalista voi saadakin hyötyä useammassa eri tehtävässä. Materiaaleja kertyy varastoon ja toiminnallinen opettaminenkin helpottuu, kun saavutetaan tilanne, jossa materiaalia ei tarvitsekaan enää luoda opettaakseen toiminnallisesti.

9.4 Luokanopettajien näkemät haasteet toiminnallisessa opettamisessa

Luokanopettajat tunnistivat toiminnallisessa opettamisessa hyötyjen ohella erilaisia haasteita. Haastatteluissa nousi esiin paljon samoja teemoja luokanopettajien välillä. Haasteet liittyivät toiminnallisen opettamisen toteuttamiseen ja oppilasainekseen. Pääteemoiksi aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä nousivat opetuksen suunnittelu, resurssien puute, oppimisen ja koulunkäynnin haasteet, ryhmän hallinnan haaste, toiminnan tarkoituksenmukaisuus ja työhyvinvointi (Taulukko 3).

Taulukko 3. Luokanopettajien esittämistä toiminnallisen opettamisen haasteista nousseet pääteemat.

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka = Pääteema
H3: "...Mä olen käyttäny tähän idean hakuun jo monta tuntia ja nyt mun pitää alkaa viel niinku rakentaa tätä, et jos sitä valmista hyvää materiaalia olis mahdollisimman paljon niis opeoppais ni kohdennettu just siihen tiettyyn aiheeseen, ni sehän olis helpottavaa."	ei ole materiaalia kohdennettuna tiettyyn aiheeseen ei ole valmista materiaalia	vaatii materiaalin valmistamista	valmistelu	opetuksen suunnittelu
H1: "No sitä helpottais ja varmast myös ehkä tulis lisää vielä mahdollisesti, jos semmonen, niin resurssit. Sillee, et olis apua tarpeeks. Esimerkiksi, öö, joku toinen opettaja tai ohjaaja. Tai sitten myös resurssit sillä lailla, että ois enemmän aikaa ja aikaa valmistella niitä juttuja.	lisää aikaa valmisteluun	aika	ajalliset resurssit	resurssien puute
	lisää aikuisia tukemiseen ja ohjaamiseen	kouluhenkilö-kunta	henkilöresurssit	
H10: "...joskus tulee seinät vastaan ettei tila riitä siihen että ku haluaisit tehdä monta erilaista jotaki toimintoo että."	tilat eivät riitä	opetustilat	tilaresurssit	
H3: "Et jos se kielitaito rajottaa kovin paljon sitä, et ylipäätään ymmärtää ohjeen tai et on ymmärtäny sen opiskeltavan asian tai et miten pystyy toimimaan toisten oppilaitten kanssa niin, kyllähän se sit rajottaa myöskin tätä toiminnallist oppimista, et saatikka et täytyis niinku kääntää tiettyjä asioita hänen kielelleen tai muuta."	kielitaito, S2-oppilaat Ohjeiden ymmärtäminen	kielitaito	kielelliset haasteet	oppimisen ja koulunkäynnin haasteet
H9: "... joku tietyt tyypit ei pysty toimimaan keskenään, että miten se nyt täytyy ottaa esimerkiksi siinä toiminnallisessa oppimisessa huomioon. Tavallaan nää tällaiset sosiaaliset suhteet ja että kenellä on kyky työskennellä kenenki kanssa ja ketä pystyy kannattelemaan toista ja ketkä pystyy niinku yhdessä ja siinä on aika paljon."	kyky työskennellä toisten kanssa sosiaaliset suhteet	vuorovaikutus-taidot	oppilaiden sosiaaliset haasteet	
H4: "Opetusryhmät on tosi heterogeenisia et jos ryhmässä on tyyliin öbaut puolet oppilaista vähintään tehostetun tuen oppilaita ellei jopa erityisiä niin se asettaa niinku taas toisenlaiset kriteerit."	tehostetun tuen oppilaat	heterogeeniset oppilasryhmät	haastava oppilasaines	
H8: "No välillä lähtee keulimaan ihan reippaasti ja sit tavallaan se takasin veto ni sit ku se keulii kunnolla ni se mopo meni jo."	välillä lähtee keulimaan takaisin veto haastavaa	ei-toivottu toiminta	kontrollin ylläpidon haaste	

H3:” muistavatko he oikeesti sen konjunktiolitanian ja siihen meni kaks tuntia sen yhden litanian opettelemiseen, et oliko se sen arvoinen se vaiva ja se aika mikä siihen laitettiin, et he oppivat sen yksinkertasan litanian. Vai et oisiko semmonen perinteinen menetelmä, et nyt vaan opetellaan tää ulkoa, sit kuitenkin ollu tehokkaampi.”	jääkö pysyvä muistijälki perinteinen menetelmä	hyödyn ja huvin suhde	oppimisen laatu ja tehokkuus	toiminnan tarkoituksenmukaisuus
H11:”...opettajan työssä...sä koet aina riittämättömyyttä. Sä aina mietit et tulee jotain hyviä ideoita, sä huomaat et kollega on keksiny tämmösen kivan et säkin haluaisit käyttää sitä. Sit sä huomaat et se päivä ei mee niin kun sä suunnittelet tai sä et ehdi tai sä et pysty tekemään edes sitä minkä sä oot suunnitellu koska aina tapahtuu jotakin.”	riittämättömyyden tunne päivä ei mene niin kuin suunniteltu, ei ehdi tai pysty tekemään asiaa	opettajan tunteet	kuormittavat tekijät	työhyvinvointi

Opetuksen suunnittelu koettiin toiminnallisen opettamisen haasteena. Sen koettiin työllistävän luokanopettajaa, sillä tunnit vaativat suunnittelua ja ennakkovalmisteluja. Opettajan täytyy esimerkiksi ideoida ja suunnitella toiminnallinen tehtävä, valmistaa tai etsiä ja hakea materiaaleja sekä välineitä. Haastatteluissa tuli ilmi myös, että opettajanoppaissa tai muissa opettajan valmiissa materiaaleissa on vain vähän valmiita suunniteltuja toiminnallisia materiaaleja. Valmiit toiminnalliset materiaalit helpottaisivat luokanopettajien työtä. Yksi haastateltavista ilmaisi myös, että toiminnallisen opetuksen järjestelyt ovat vaikeampia tässä hetkessä, jos ei ole aiemmin sitä hyödyntänyt eikä siksi ole materiaalia tässä hetkessä käytettäväksi. Se nostaa kynnystä myös hyödyntää toiminnallisuutta opetuksessa.

Resurssien puute koski montaa eri osa-aluetta koulumaailmassa. Opetuksen suunnitteluun viitaten ajalliset resurssit nähtiin haasteena. Luokanopettajat kokivat, että kaikkeen valmisteluun ja suunnitteluun ei ollut aikaa, mitä toiminnallinen opettaminen heidän mielestään vaatii. Luokanopettajat mainitsivat suoraan rahan puutteen ja merkityksen toiminnalliselle opettamiselle. Henkilöresursseja oli myös liian vähän, mikä on kytköksissä tietenkin rahallisiin resursseihin. Suuret opetusryhmät vaatisivat enemmän aikuisia, jotta toiminnallinen opettaminen ja oppiminen olisi sujuvaa. Jakotuntiresursseja toivottiin enemmän saman ongelman ratkaisemiseksi. Lisäksi, kun aikuisia on liian vähän suhteessa oppilaisiin, yksilöiden kannattelu ja tukeminen koettiin liian vaikeaksi. Tilaresurssit olivat myös osan mielestä paikoin puutteelliset. Opetustilat eivät välttämättä sovellu kaikenlaiseen toiminnallisuuteen. Luokkahuoneet voivat olla liian pieniä, eikä muita tiloja välttämättä ole

tarjolla enemmän tilaa vaativaan toiminnalliseen opetukseen. Haasteena voi olla, että tiloja ei myöskään ole tarpeeksi. Säilytystilat saivat myös maininnan. Toiminnalliseen opettamiseen liitetään usein paljon erilaisia materiaaleja ja välineitä. Näitä myös kertyy vuosien varrella ja niille tarvitaan jokin säilytyspaikka, mitä saattaa olla hyvin vähäisissä määrin. Osa opettajista ei kuitenkaan eritellyt resursseja tarkemmin, vaan mainitsivat resurssit yleisesti toiminnallisen opettamisen rajoitteena.

Oppimisen ja koulunkäynnin haasteet nähtiin suurena haasteena toiminnalliselle opettamiselle. Nämä haasteet jakautuivat kielellisiin haasteisiin, oppilaiden sosiaalisiin haasteisiin ja haastavaan oppilasainekseen. *Oppilaiden kielellisten haasteiden* nähtiin hankaloittavan toiminnallista opettamista. Joidenkin oppilaiden kielitaito voi olla liian heikkoa, jotta ohjeet ymmärrettäisiin oikein ja tapahtuisi ohjeistettuja asioita ja oppimista. Lisäksi oppilaiden välinen työskentely hankaloituu heikon kielitaidon takia ja pari- tai ryhmätyöskentely ei silloin palvele toiminnallisuutta ja siten ei myöskään tarkoitettua asian oppimista. Eräs haastateltava mainitsi kielellisten haasteiden vaikeuttavan erityisesti sosiaalista toiminnallisuutta.

Oppilaiden sosiaaliset haasteet vaikeuttavat myös toiminnallista opettamista. Opettajan täytyy ottaa huomioon oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja miten he toimivat yhdessä. Yksittäisten oppilaiden väliset suhteet, mutta myös oppilaiden välinen ryhmädynamiikka, vaikuttavat toiminnalliseen opetukseen ja sen järjestelyihin. Yksi haastateltavista mainitsi, että sosiaalisen kasvun vaihe voi olla oppilaiden välillä hyvin eri tasolla, mikä tulee ottaa huomioon jo suunnittelussa.

Haastava oppilasaines eli eri tasoiset ja erilaisia oppimisen haasteita sisältävät ryhmät vaikeuttavat opettajan työtä. Opetusryhmät voivat olla todella heterogeenisiä. Oppilaiden henkilökohtaiset haasteet voivat haastaa koko ryhmän toimintaa ja sitä, mitä opetuksessa voidaan toteuttaa ja miten. Eräs luokanopettaja nosti esiin neuroepätyypilliset oppilaat ja heidän haasteensa. Luokanopettajat kertoivat, kuinka toiminnallinen tekeminen voi sisältää liikaa haastavia tilanteita, kuten muuttuvia tapahtumia, jotka vaativat itsensä hallintaa. Joillekin oppilaille toiminnallisuus ei vain sovi, tai kaikki eivät nauti siitä.

Lisäksi muutama luokanopettaja mainitsi, että liiallinen ohjeistaminen saattaa vaarantaa toiminnallisen opetuksen ytimen toteutumisen. Liiallisella ohjeistamisella tarkoitetaan jatkuvaa tarvetta ohjata oppilasta tehtävässä tai toiminnassa eteenpäin syystä tai toisesta. Mikäli oppilas tarvitsee jatkuvaa tukea, se voi haastaa opettajan koko ryhmän etenemisen ja

tukemisen hallintaa. Jatkuva oppilaan ohjeistaminen tehtävässä eteenpäin voi myös vähentää oppilaan omaa ajattelutyötä ja aktiivisuutta, mikä on pois oppilaan aktiivisesta toimijuudesta, toiminnallisuuden pääideasta.

Ryhmänhallinnan haaste nousi esiin haastatteluissa eri tavoin. Luokanopettajat kokivat kontrollin ylläpidon vaikeaksi, mitä vaikeuttaa myös se, jos oppilaat toimivat eri tiloissa. Tällöin opettajalla ei ole mahdollisuutta seurata jokaisen oppilaan työskentelyä. Silloin ei voi olla myöskään täysin varma siitä, että oppilaat työskentelevät oikeasti tehtävän parissa. Erityisesti vanhemmat oppilaat saattavat käyttää tilanteen hyödyksi ja puuhailia omia juttujaan annetun tehtävän sijaan. Siirtymätilanteiden kohdalla mainittiin samanlaisesta haasteesta. Siirtyessään paikasta tai toiminnosta toiseen jotkut oppilaat saattavat jäädä juttelemaan kaverin kanssa tai muuten harhautua tehtävästä. Luokanopettajat kokivat myös, että vilkkaiden oppilaiden kanssa ryhmänhallinta toiminnallisissa tilanteissa vaikeutuu. Haastateltavat kuvailivat, että ”tilanne voi lähteä keulimaan” ja sen jälkeen tilanteen palauttaminen rauhalliseksi voi olla vaikeaa.

Toiminnan tarkoituksenmukaisuutta pohdittiin haastatteluissa myös oppimisen laadun ja tehokkuuden näkökulmista. Ryhmänhallinnan haasteeseen viitaten luokanopettajat pohtivat, onko tehtävä oikeasti sellainen, että oppilas hyötyy siitä, eikä vain puuhaile muuta esimerkiksi pelaamisen varjolla. Tehtävää ei tulisi tehdä vain hauskuuden vuoksi, vaan sen avulla tulisi tapahtua todellista oppimista. Keskittymisen tulisi pysyä itse tehtävässä, eikä esimerkiksi tehtävän liike saa mennä oppimisen edelle. Yksi haastateltava kertoi pohtineensa välillä toiminnallisen opettamisen hyötysuhdetta, sillä usein siihen menee paljon aikaa ja joitakin asioita olisi voinut oppia ja opettaa perinteisemmilläkin menetelmillä tehokkaammin.

Työhyvinvointi oli opettajien mielestä yksi toiminnallisen opettamisen haasteellisista puolista. Haastateltava kertoi joskus tuntevansa riittämättömyyden tunnetta. Sitä aiheuttaa itsensä vertaaminen kollegoihin ja se, että nopeasti vaihtuvat tilanteet estävät suunnitelmien toteuttamista. Lisäksi toiminnallisten työtapojen toteuttaminen koettiin raskaaksi, sillä se vaatii paljon työtä ennen oppituntia, suunnittelua ja paneutumista. Tähän kaikkeen menee myös paljon aikaa, jota ei välttämättä ole. Ajan lisäksi haastateltavat mainitsivat, että myöskään jaksaminen ei aina riitä kaikkeen.

10 Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opettamisesta. Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita erityisesti siitä, miten luokanopettajat määrittelevät toiminnallisen opettamisen ja vastaako se tutkielmassa hyödynnettyä toiminnallisen opettamisen määritelmää. Tämän lisäksi tutkittiin, millaisia hyötyjä ja haasteita luokanopettajat kokevat toiminnallisessa opettamisessa olevan. Haastatteluja analysoimalla saatiin esiin tärkeimpiä teemoja tutkimusongelmien aiheista. Luokanopettajien määritelmistä esiin nousivat opettajan ohjaava rooli ja oppilaan aktiivinen toimijuus toiminnallisissa opetustilanteissa. Lisäksi toiminnallisen opettamisen eri osa-alueet (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen toiminnallisuus) korostuivat luokanopettajien näkemyksissä. Monen luokanopettajan käsitys muovaantui tutkielmassa käytettävän määritelmän kuulemisen myötä. Toiminnallisen opettamisen hyödyiksi luokanopettajat kokivat esimerkiksi oppilaiden myönteiset kokemukset oppimisessa, oppimiseen sitoutumisen, vuorovaikutustaitojen oppimisen sekä oppilaan osallisuuden. Haasteiksi koettiin muun muassa opetuksen suunnittelu, kaikenlaisten resurssien puute ja oppilaisiin liittyvät erilaiset haasteet. Tässä luvussa perehdytään päätuloksiin ja peilataan niitä aikaisempaan tutkimukseen. Tämän jälkeen arvioidaan tutkimuksen kokonaisvaltaista luotettavuutta ja lopuksi pohditaan tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

10.1 Johtopäätöksiä ja saatujen tulosten pohdintaa

Luokanopettajat määrittivät toiminnallisen opettamisen kukin omalla tavallaan. Lähtökohtaisesti jokaisen haastateltavan määritelmässä oli jotain, mitä joku muu ei ollut maininnut. Täysin samanlaisia vastauksia ei siis saatu. Tämä kertoo toiminnallisen opettamisen määritelmän ja menetelmän laajuudesta. Osa luokanopettajista tunnisti toiminnalliseen opetukseen kuuluviksi kaikki kolme osa-aluetta (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen), mutta osa näki toiminnallisuuden jonkin tietyn osa-alueen kautta. Yksi haastateltavista toi esiin mahdollisen syyn sille, miksi hän on määritellyt toiminnallisen opettamisen vahvasti fyysisen toiminnallisuuden kautta. Hän kertoi koulunsa olleen Liikkuva koulu -ohjelmassa mukana, jolloin työyhteisössä kannustettiin fyysisen toiminnallisuuden käyttöön. Liikkuva koulu -ohjelman idea onkin edistää oppilaiden koulupäivän aikaista aktiivisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Ohjelman avulla on pyritty tuomaan koulujen arkeen liikunnallista toimintakulttuuria ja lisäämään fyysistä aktiivisuutta koulupäivien aikana (Kämppi ym. 2013, 5). Liikkuva koulu -ohjelmassa on vuonna 2025 mukana jopa 94

prosenttia Suomen kunnista ja 92 prosenttia peruskouluista on rekisteröitynyt Liikkuvaksi kouluksi (Liikkuva koulu 2025). Näin ollen melkein kaikki Suomen luokanopettajat ovat Liikkuva koulu -ohjelman vaikutuspiirissä. Tämä voisi selittää osaltaan sitä, miksi moni tutkielmaan osallistunut määritteli ja näki toiminnallisessa opettamisessa vahvasti fyysisen puolen. Sosiaalisen ja kognitiivisen toiminnallisuuden osalta tarvittaisiinkin vielä lisätutkimusta.

Tutkielman avulla saatiin selville, että toiminnallisen opettamisen määritelmän monipuolisuus oli osalle luokanopettajista uutta. Osa luokanopettajista ei tunnistanut kaikkia kolmea toiminnallisuuden osa-aluetta (fyysinen, sosiaalinen ja kognitiivinen). Tulos sai tutkijat pohtimaan, miksi osa luokanopettajista näki toiminnallisuuden hyvin yksipuolisena tai ajatteli toiminnallisuutta vain tiettyjen työtapojen kautta. Mahdollisesti luokanopettajakoulutuksella on tässä asiassa osansa. Daly-Smith ym. (2021, 17) osoittivat tutkimuksessaan niin ikään tarpeen koulutukselle toiminnalliseen opettamiseen liittyen. Osa tämänkin tutkielman haastateltavista kertoi, että ei muista opiskeluajoiltaan toiminnallisia menetelmiä tai ainakaan tällaisesta termistä ei silloin ollut puhuttu. Käsitys toiminnallisesta opettamisesta on muodostunut muuta kautta, kuten kollegoilta ja sosiaalisesta mediasta. Myös opettajanoppaat sisältävät joitakin vinkkejä toiminnallisiin työtapoihin. Kuitenkaan nämä väylät tiedon saamiseen eivät takaa kokonaisvaltaista käsitystä toiminnallisuudesta. Toiminnallisuus saatetaan nähdä tiettynä työtapana eikä niinkään pedagogisena työkaluna. Toisaalta luokanopettajaksi valmistumisen ajankohdasta huolimatta osa haastateltavista tunnisti toiminnallisen opettamisen osa-alueet ja heidän määritelmänsä vastasi tutkielman määrittelyä. Eli luokanopettajakoulutus ei ole yksiselitteinen syy tietämättömyydelle. Oletettavasti opettajan oma mielenkiinto aiheesta on merkittävässä osassa tietoisuudelle aiheesta.

Monet aiemmat tutkimukset osoittavat toiminnallisella opettamisella olevan erilaisia hyötyjä oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille (Kämppi ym. 2013; Mandelid ym. 2024; Martin & Murtagh 2017; Savolainen ym. 2018; Vale & Barbosa 2023). Tämän tutkielman tutkimustulokset olivat linjassa aiempien tutkimuksien kanssa. Oppilaiden myönteinen asenne ja innostus oppimista kohtaan korostuivat tämän tutkielman tuloksissa ja tulivat esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (Martin & Murtagh 2017; Savolainen ym. 2018). Mielenkiintoista on, että haastateltavat olivat keskenään eri mieltä joistakin hyödyistä. Osa luokanopettajista mainitsi toiminnallisen opettamisen olevan jopa hyödyksi nepsy-lapsille, mutta samalla osa opettajista oli sitä mieltä, että he haastavat toiminnallisen opettamisen järjestämistä, eikä se sovi heille ollenkaan. Onkin mielenkiintoista, miten asia jakaa mielipiteitä. Voisiko

esimerkiksi luokanopettajien erilaiset käsitykset toiminnallisuudesta olla eriävien mielipiteiden taustalla? Jos toiminnallisuuden ajattelee aina olevan ”suuri speaktaakkeli”, voivat sen jatkuvat muutokset haastaa oppilaiden toimintaa ja toiminnan hallintaa. Jos taas ajattelee toiminnallisuutta laajemmin sen monipuolisuuden kautta ja huomioi kaikki kolme toiminnallisuuden osa-aluetta, voisi löytää myös jokaiselle oppilaalle sopivaa toiminnallisuutta. Martinin ja Murtaghin (2017, 225) mukaan toiminnallisuus on erilaisille ryhmille helposti muokattavaa, jollaisesta näkökulmasta sen voisi ajatella sopivan myös nepsy-oppilaille.

Tämän tutkielman tulokset tukivat aiempia havaintoja toiminnallisen opettamisen haasteista. Aiempien tutkimuksien mukaan haasteina ovat olleet ajanhallinnalliset ongelmat ja siitä syntyvä stressi, työläys valmisteluissa, materiaaleihin liittyvät ongelmat ja tuen puute menetelmälle kollegoilta ja huoltajilta (Edwards 2017, 4–5; Savolainen ym. 2018, 173–175; Schmidt ym. 2022, 4). Tässä tutkielmassa korostui lisäksi resursseihin ja oppilasainekseen liittyvät haasteet. Esiin tulleet haasteet olivat enimmäkseen luokanopettajaan ja luokanopettajan työhön liittyviä. Nämä haasteet vaikuttavat melko suurilta opettajan näkökulmasta, mutta silti suurin osa haastatteluihin osallistuneista luokanopettajista hyödynsi toiminnallisuutta omassa opetuksessaan aktiivisesti. Nähdäänkö toiminnallisen opettamisen hyödyt oppimiselle kuitenkin niin suurina, että luokanopettajat ovat valmiita toteuttamaan opetusta toiminnallisesti haasteista huolimatta? Haastateltavat mainitsivat saavansa positiivisia tunteita nähdessään oppimisen ilon ja oppilaiden kehittymisen toiminnallisesti opettaessa. Voidaankin pohtia, korvaavatko positiiviset kokemukset ja tunteet haasteiden aiheuttaman taakan.

Toiminnallisessa opettamisessa ilmenneet haasteet olivat suuruudestaan huolimatta ainakin osittain ratkaistavissa olevia asioita. Ajanhallinnalliset, suunnitteluun ja materiaaleihin liittyvät ongelmat voitaisiin ainakin jossain määrin ratkoa yhdessä koulun toimintakulttuuria muokkaamalla. Esimerkiksi yhteistyö opettajien välillä voisi vähentää opetusta edeltävää suunnittelua ja materiaalien valmistelua tai hankintaa. Tämän tutkielman haastatteluissa luokanopettajat kertoivat, että opettaisivat enemmän toiminnallisia työtapoja hyödyntäen, jos olisi esimerkiksi valmiita materiaaleja, kollegoiden kanssa tehtäisiin enemmän yhteistyötä tai resursseja olisi enemmän. Edellä mainitut haasteet saattoivat nousta jopa menetelmän käyttämisen esteeksi. Esiin nouseekin kysymys siitä, onko kyseessä sittenkään itse toiminnallisuuden haaste, vai onko kyse toimintatavoista ja koulujen toimintakulttuureista yleisesti sekä tämän aiheen ympärillä. Ja onko yksi perustavanlaatuisista ongelmista se, että

kaikki opettajat eivät tiedä, mitä toiminnallisuus on, tai että siitä on monia erilaisia käsityksiä? Toiminnallisen opettamisen tietoisuuden lisääminen esimerkiksi koulutuksin voisi muokata yksittäisten opettajien ja siten myös koulujen toimintakulttuureja ja silloin myös toiminnallisuuden haasteet voisivat helpottua.

Toisaalta toiminnallisuuteen liitettävät haasteet eivät ole irrallisia muista koulussa ilmenevistä oppimisen ja opettamisen haasteista. Myöskään haasteet toiminnallisuuden sisälläkään eivät ole täysin toisistaan eroteltavissa. Esimerkiksi kieleen liittyvät haasteet esiintyvät kaikessa koulun toiminnassa, niin myös toiminnallisissa työtavoissa, ja toisaalta aiheuttavat myös lisää haasteita. Eräs haastateltavista luokanopettajista pohtikin, kuinka oppilaan suomen kielen heikko taito haastaa opettajaa toiminnallisissa tilanteissa. Oppilas ei ymmärrä tehtävänantoa tai pysty kommunikoimaan vertaistensa kanssa riittävällä tasolla, mikä johtaa siihen, että oppilas tarvitsee paljon tukea. Siitä seuraa, että toiminnallisuuden keskiössä oleva oppilaan aktiivinen toimijuus ei toteudu, sillä suuri tuen tarve ei anna tilaa oppilaan omalle ajattelulle. Toisaalta, jos oppilaalla on heikko kielitaito, suoriutuuko hän sen paremmin perinteisemmästäkin opetuksesta? Voisi kuvitella, että oppilas hyötyisi konkretiasta, jota toiminnallisuus mahdollistaa opetuksessa. Onko kyse siitä, että opettajilla ei ole tarpeeksi osaamista ja työkaluja löytää oikeita ratkaisuja toiminnallisen opetuksen järjestämiseen S2-oppilaiden kanssa?

Tämä tutkielma ja aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajat tunnistavat toiminnalliseen opettamiseen liitettäviä hyötyjä ja haasteita oman kokemuksensa kautta. Tästä on voinut kuitenkin seurata ristiriitoja opettajien ajattelumaailmassa liittyen toiminnallisiin työtapoihin ja niiden hyödyntämiseen omassa opettajuudessa. Schmidtin ym. (2022, 7) mukaan opettajat kokevat jopa häpeää toiminnallisten menetelmien hyödyntämättömyydestä. Myös tämän tutkielman muutamassa haastattelussa välittyi pohdintaa siitä, että menetelmän käyttämättömyys aiheuttaa luokanopettajassa häpeän kaltaisia epämiellyttäviä tunteita. Toiminnalliset menetelmät herättivät luokanopettajissa myös muita erilaisia voimakkaita tunteita. Häpeän lisäksi osa luokanopettajista koki helpotusta siitä, että on ymmärtänyt toiminnallisen opettamisen ”oikein”. Nämä tunteet voisivat viitata siihen, että luokanopettajat kokevat jonkinlaista painetta aiheeseen liittyen.

10.2 Tutkielman luotettavuus

Laadullista tutkimusta tehdessä on ymmärrettävä, että tutkijaan vaikuttaa aina tämän oma subjektiviteetti. Tutkijan olisi aina pyrittävä tarkastelemaan ilmiöitä avoimesti, mutta laadullisessa tutkimuksessa on vaarana, että tutkijan kokemukset ja näkemykset maailmasta vaikuttavat tiedostamattomasti päätöksiin ja tulkintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 152.) Tutkijoiden on käytännössä mahdotonta tarkastella aineistoa ja saatuja tuloksia täysin puolueettomasti (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020, luku 11; Saloviita 2014, Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Tämänkin tutkielman osalta tutkijoiden omat kokemukset toiminnallisesta opettamista ja muu kasvatustieteellinen tietämys vaikuttavat vääjäämättä siihen, minkälaisia päätelmiä ja tulkintoja aineistosta on tehty.

Tutkielman luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio. Jokainen tutkielman vaihe tarkistettiin ja pohdittiin useaan kertaan kahden tutkielmantekijän toimesta. Näin myös virheiden määrää pystyttiin minimoimaan. Koska tutkielmaa teki kaksi tutkijaa, ratkaisuihin voitiin keskustella, mikä toi esiin erilaisia näkökulmia ja huomioita tutkielman eri vaiheissa. Useamman näkökulman ja huomion avulla pystyttiin tekemään tutkielman kannalta parhaimmat mahdolliset päätökset. (Eskola & Suoranta 1998, 51.)

Tutkielman luotettavuutta analysoitaessa on keskeistä pohtia myös tutkielmassa käytettyä kirjallisuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 182). Tämän tutkielman aihetta on pyritty tarkastelemaan laajasti, mikä näkyy esimerkiksi toiminnallisen opettamisen erilaisten määritelmien esiin tuomisena. Tutkielmassa esitetty tieto pohjautuu kansainvälisiin ja suomalaisiin vertaisarvioituihin tiedeartikkeleihin. Ajankohtaisen tiedon saamiseksi artikkeleiden valikoimisessa on kiinnitetty huomiota myös niiden julkaisuvuoteen. Lähteinä on pyritty käyttämään mahdollisimman tuoreita julkaisuja. Aiheen laajuuden takaamiseksi artikkeleiden tukena on hyödynnetty myös muuta opettajille suunnattua materiaalia ja kirjallisuutta.

Tutkielman haastattelukysymysten pohjana käytettiin laajasti aikaisempaa tutkimusta, mikä toi haastattelulle luotettavuutta. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon, että haastattelurunko on rakennettu itse tutkielman tekijöiden toimesta. Vaikka haastattelurunko esitettiin ja vaadittavat muutokset kysymyksiin tehtiin ennen sen käyttöönottoa, ei haastattelurungon toimivuudesta ole aikaisempaa näyttöä. Siten haastattelurunkoa ei voida pitää täysin luotettavana. Kuitenkin esitestauksen avulla pystyttiin varmistamaan, että haastattelukysymykset tuovat tietoa liittyen tutkielman tutkimusongelmiin,

ja siten varmistettiin haastattelurungon ja tutkielman luotettavuutta. Esitestauksessa haastattelukysymysten toimivuuden tarkastelun lisäksi haastattelijat saivat mahdollisuuden harjoitella haastattelutilannetta sujuvuuden takaamiseksi varsinaisissa haastattelutilanteissa.

Haastateltavien saaminen osoittautui hankalaksi tutkielman kannalta, sillä yhteydenottoihin ei saatu vastauksia. Vaikka aineiston osalta saavutettiin saturaatio ja samanlaiset vastaukset alkoivat toistua osallistujien vastauksissa, olisi laajemmalla aineistolla silti voitu saavuttaa erilaisia ja uusia vastauksia. Esimerkiksi suuri enemmistö tutkielman osallistujista käytti toiminnallisia menetelmiä ja suhtautui menetelmään myönteisesti. Lisäksi aineisto kerättiin vain Varsinais-Suomen alueelta. Jos aineisto olisi kerätty laajemmin Suomen eri alueilta, olisi saatu mahdollisesti vielä lisää erilaisia näkökulmia ja ajatuksia toiminnallisesta opettamisesta. Alueelliset täydennyskoulutukset ja vesopäivät luokanopettajille voivat vaikuttaa opettajien tietämykseen aiheesta. Kaikki tutkielmaan osallistuneet olivat naisoletettuja. Siten myös tutkimuksen tulokset ovat oletettavasti yhden sukupuolen näkökulmasta. Voidaan pohtia, vaikuttavatko edellä mainitut rajaukset tulosten yleistettävyyteen.

Haastattelut päätettiin toteuttaa etäyhteydellä Zoom-sovelluksen avulla. Etäyhteys toimi pääsääntöisesti haastatteluissa moitteettomasti. Satunnaisesti äänen kuuluvuudessa esiintyi pieniä haasteita. Jos haastattelijat eivät saaneet selvää tai kuulleet selvästi, pyydettiin haastateltavaa toistamaan asia, jotta kaikki mahdollinen tieto saatiin talteen. Näin pyrittiin varmistamaan aineiston luotettavuutta. Huolellinen litterointi takasi kokonaisuuden hahmottamisen sekä luotettavan analysointivaiheen (Elo, Kajula, Kääriäinen & Tohmola 2022, 219). Lisäksi voidaan pohtia, onko etäyhteydellä tapahtuva vuorovaikutus samanlaista kuin se, että haastattelu olisi pidetty kasvotusten.

Haastatteluaineiston analysointivaiheessa luotettavuutta tutkielmaan toi se, että jokainen analyysin vaihe on pohdittu useampaan kertaan tutkijoiden toimesta. Tutkijat tekivät analyysiä ensin itsenäisesti ja tarkastivat myös aina toistensa työn jäljen, jolloin saatiin karsittua virhetulkintoja analyysistä. Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi analyysi suoritettiin kahteen kertaan. Toisella kierroksella analyysiä toteutettiin keskustelevalle työotteella ja erilaiset vaihtoehdot ja näkemykset otettiin huomioon. Näin saatiin tarkasteltua haastatteluaineistoa kriittisesti ja uudelleen arvioiden. Analyysissä päädyttiin melko isoon määrään pääteemoja. Koettiin, että vähemmällä määrällä pääteemoja ei pystyttäisi tuomaan esiin haastatteluissa esiin tulleita olennaisia näkökulmia. Luotettavuutta analyysille tuo sen läpinäkyväksi tekeminen lukijalle taulukoiden muodossa (Elo ym. 2014, 7).

10.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkielman tulosten toivotaan herättävän keskustelua toiminnallisen opettamisen hyödyntämisestä opetuksessa. Mahdollisesti myös keskustelu sen toteuttamisen haasteista voi lisääntyä ja ratkaisuja voitaisiin kehittää ainakin koulukohtaisesti henkilökunnan kesken. Tutkimustulosten myötä opettajat voivat saada ideoita omaan opetukseen ja toiminnallisen opettamisen järjestämiseen sekä apua ongelmakohtien huomiointiin toiminnallisessa opetuksessa.

Tässä tutkielmassa on tuotu ilmi, että toiminnallisella opettamisella on monenlaisia käsitteitä ja näkemyksiä. Englanniksi sille löytyy erilaisia termejä, kuten activity-based learning (MacDonald & Twining 2002) ja active learning (Petress 2008). Suomalaisia tutkimuksia tarkastellessa käsitteenä on käytössä vain toiminnallinen opettaminen tai toiminnallinen oppiminen. Tutkielman aineiston perusteella suomalaiset luokanopettajat määrittelevät ja näkevät toiminnallisen opettamisen käsitteen eri tavoin. On huomion arvoista, että tämän tutkielman haastateltavien vastauksissa korostui toiminnallisuuden fyysinen näkökulma, kuten myös kansainvälisessä kirjallisuudessa ja käytetyissä käsitteissä. Tämä herättääkin ajatuksia siitä, olisiko hyvä, että toiminnallisen opettamisen erilaisille näkemyksille olisi olemassa yksi yleinen käsite myös kansainvälisesti, joka sisältäisi nämä kaikki erilaiset määritelmät. Se selkeyttäisi ja yhtenäistäisi opettajien käsityksiä toiminnallisesta opettamisesta.

Aikaisemman tutkimuksen ja tämän tutkielman perusteella toiminnallisuuden liitetään monia haasteita, jotka saattavat estää joitakin opettajia kokeilemasta toiminnallisuutta omassa opetuksessaan tai kehittämästä sitä seuraavalle tasolle (Savolainen ym. 2018). Menetelmä vaatisi positiivista mainetta ja myös ratkaisuja näiden haasteiden helpottamiseksi tai päihittämiseksi. Koulukohtaiset ratkaisut, kuten koulun opettajien yhteinen toiminnallisten materiaalien pankki ja tuntisuunnitelmien jakaminen tai yhteisopetus toiminnallisilla tunneilla, voisivat olla esimerkkejä, joilla helpottaa suurimpia haasteita aiheen ympärillä. Aiheesta olisi ehdottomasti tarvetta saada laajempaa tutkimusta, sillä toiminnallisen opettamisen hyötyjä tunnustetaan, mutta ne saattavat jäädä hyödyntämättä ratkaisemattomien haasteiden vuoksi.

Toiminnallisten työtapojen lisäämiseksi opettajien tulee myös voida hyvin. Opettajien kokemat paineet tai muut negatiivissävytteiset tunteet toiminnallisuudesta voivat olla este toiminnallisen opetuksen järjestämisessä. Tulisi selvittää, mistä nämä opettajien kokemat epämiellyttävät tunteet johtuvat ja millaisia tunteita tämä aihe luokanopettajissa herättää.

Mistä mahdollinen paine toiminnallisten työtapojen hyödyntämisestä muodostuu ja miksi toiminnallisuuden hyödyntämättömyydestä voidaan tuntea jopa häpeää?

Tässä tutkielmassa kohderyhmänä oli luokanopettajat. Heidän mahdollisia ainepätevyksiään ei huomioitu haastatteluissa. Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten eri ainepätevytykset vaikuttavat siihen, hyödyntääkö opettaja toiminnallisuutta opetuksessaan, oli kyse kaksoispätevästä luokanopettajasta tai aineenopettajasta. Koska haastateltavat työskentelivät alakoulussa, selvitettäväksi jäi, miten toiminnallinen opettaminen toteutuu yläkoulun kontekstissa. Haastateltavien sukupuolta ei myöskään huomioitu tutkielmassa. Ei ole siis tiedossa, onko sukupuoli yhteydessä toiminnallisen opettamisen hyödyntämiseen. Tämän tutkiminen voisi avata uusia näkökulmia toiminnallisesta opettamisesta. Tutkimus toiminnallisesta opettamisesta oppilaiden näkökulmasta voisi tuoda opettajillekin hyödyllistä tietoa. Olisi esimerkiksi arvokasta selvittää, mitä oppilaat pitävät toiminnallisessa opetuksessa haastavana tai mieleisenä ja kokevatko he oppivansa toiminnallisilla oppitunneilla. Vertailututkimus toiminnallisten ja perinteisten opetusmenetelmien välillä toisi myös tietoa siitä, kummalla tyylillä oppilaat oppivat parhaiten. Havainnointitutkimus yhdistettynä haastatteluun voisi syventää ymmärrystä luokanopettajien toiminnallisen opettamisen hyödyntämisestä käytännössä. Tutkielmassa saavutettiin osittain tavoite laajentaa toiminnallisen opettamisen käsitettä ja lisätä luokanopettajien ymmärrystä siitä, ettei se edellytä näyttäviä tai suurimuotoisia toteutuksia. Havainnointitutkimuksen kautta voitaisiin tunnistaa toiminnallisuutta käytännössä sekä edelleen laajentaa opettajien käsitystä toiminnallisuudesta ja madaltaa kynnystä sen käyttöön.

Lähteet

- Bacon & Lord. 2021. The impact of physical active learning during the school day on children's physical activity levels, time on task and learning behaviours and academic outcomes. *Health education research*, 36 (3), 362-373.
- Brady, S. T., Reeves, S. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Cook, J. E., Taborsky-Barba, S., Tomasetti, S., Davis, E. M. & Cohen, G. L. 2016. The psychology of the affirmed learner: Spontaneous self-affirmation in the face of stress. *Journal of Educational Psychology*, 108 (3), 353–373.
- Celik, H. C. 2018. The effects of activity based learning on sixth grade students' achievement and attitudes towards mathematics activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (5), 1963–1977.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K., Voss, M., Knecht, A., Pontifex, M., Castelli, D., Hillman, C. & Kramer, A. 2013. The effects of physical activity on functional MRI associated with cognitive control in children: a randomized controlled intervention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Article 72.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00072>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education* (6., uudistettu painos). London: Routledge.
- Cook-Sather, A. 2020. Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59 (2), 182–191.
- Daly-Smith, A. Morris, J.L., Norris, E., Williams, T.L., Archbold, V., Kallio, J., Tammelin, T.H., Singh, A., Mota, J., von Seelen, J., Pesce, J., McKay, H., Bartholomew, J. & Resaland, G.K. 2021. Behaviours that prompt primary school teachers to adopt and implement physically active learning: a meta synthesis of qualitative evidence. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 18 (1), Article 151. <https://doi.org/10.1186/s12966-021-01221-9>
- Dara, V. L. & Kesavan, C. 2024. Analyzing the concept of participatory learning: strategies, trends and future directions in education. *Kybernetes*. (ennakkojulkaisu).
<https://doi.org/10.1108/K-12-2023-2581>
- Deslauriers, L., McCarty, L. & Callaghan, K. 2021. Students may learn more than they think. Teoksessa N. Yannier, S. E. Hudson, K. R. Koedinger, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Y. Munakata, S. Doebel, D. L. Schwartz, L. Deslauriers, L. McCarty, K. Callaghan, E. J. Theobald, S. Freeman, K. M. Cooper & S. E. Brownell (toim.) *Active*

- learning: “Hands-on” meets “minds-on”. *Science* (American Association for the Advancement of Science), 374 (6563), 26–30.
- Doolittle, P., Wojdak, K. & Walters, A. 2023. Defining active learning: A restricted systemic review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11.
<https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>
- Duran, M., & Dökme, I. 2016. The effect of the inquiry-based learning approach on student’s critical-thinking skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12 (12), 2887–2908.
- Edwards, S. 2015. Active learning in the middle grades. *Middle School Journal*, 46 (5), 26–32.
- Edwards, S. 2017. Like a chameleon: A beginning teacher’s journey to implement active learning. *RMLE Online : Research in Middle Level Education*, 40 (4), 1–11.
<https://doi.org/10.1080/19404476.2017.1293599>
- Edwards, S., Kemp, A. T. & Page, C. S. 2014. The Middle School Philosophy: Do We Practice What We Preach or Do We Preach Something Different? *Current Issues in Middle Level Education*, 19 (1), 13-19.
- Elo, S., Kajula, O., Kääriäinen, M. & Tohmola, A. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34 (4), 215–225.
- Elo, S., Kanste, O., Kyngäs, H., Kääriäinen, M., Pölkki, T. & Utriainen, K. 2014. Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4 (1), 1–10.
- Ericsson, I. 2008. Motor skills, attention & academic achievements. An intervention study in school years 1-3. *British Educational Research Journal*, 34 (3), 301–313.
- Erss, M. 2018. ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *Curriculum Journal* (London, England), 29 (2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T.H. 2016. Walking a fine line: teachers’ perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 589–609.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fedewa, A. L. & Soyeon, A. 2011. The effects of physical activity and physical fitness on children’s achievement and cognitive outcomes: a meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82 (3), 521–535.

- Hedges, H. & Cullen, J. 2012. Participatory learning theories: a framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182 (7), 921–940.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvoori, J. (toim) 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Ismail, E. A., & Groccia, J. E. 2018. Students engaged in learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018 (154), 45–54. <https://doi.org/10.1002/tl.20290>
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2018. Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus tammikuu 2018. Opetushallitus & Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Raportit ja selvitykset 2018:1.
- Kokko, S. & Martin, L. (toim.). 2023. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2022. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:1.
- Kämppi, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J. & Tammelin, T. 2013. Viihtyvyyttä ja työrauhaa – Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämiseksi koulussa. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 269.
- Kämppi, K., Inkinen, V., Aira, A., Hakonen, H. & Laine, K. 2018. Liikunnallisen toimintakulttuurin nykytila peruskouluissa koulujen itsearvioinnin näkökulmasta. *Liikunta & Tiede* 55 (6), 88–95.
- Liikkuva koulu. 2025. Liikkuva koulu täyttää 15 vuotta – liikettä koulupäivään jo vuodesta 2010. Viitattu 3.3.2025. <https://liikkuvakoulu.fi/liikkuva-koulu-tayttaa-15-vuotta-liiketta-koulupaivaan-jo-vuodesta-2010/>
- Macdonald, J. & Twining, P. 2002. Assessing activity-based learning for a networked course. *British Journal of Educational Technology*, 33 (5), 603–618.
- Mandelid, M. B., Resaland, G. K., Lerum, Ø., Teslo, S., Chalkley, A., Singh, A., Bartholomew, J., Daly-Smith, A., Thurston, M., & Tjomsland, H. E. 2024. Unpacking physically active learning in education: a movement didaktikk approach in teaching? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68 (3), 341–354.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148271>

- Martin, R. & Murtagh, E.M. 2017. Teachers' and students' perspectives of participating in the 'Active classrooms' movement integration programme. *Teaching and Teacher Education*, 63, 218–230.
- McMullen, J. M., Martin, R., Jones, J., & Murtagh, E. M. 2016. Moving to learn Ireland – Classroom teachers' experiences of movement integration. *Teaching and Teacher Education*, 60, 321–330.
- Mielenterveystalo.fi. (julkaisuaika tuntematon). Nepsypiirteiden ilmeneminen koulussa. Viitattu 10.4.2025. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/neuropsykiatriset-vaikeudet/nepsypiirteiden-ilmeneminen-koulussa>
- Munakata, Y. & Doebel, S. 2021. Developing executive functioning through less-structured time. Teoksessa N. Yannier, S. E. Hudson, K. R. Koedinger, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Y. Munakata, S. Doebel, D. L. Schwartz, L. Deslauriers, L. McCarty, K. Callaghan, E. J. Theobald, S. Freeman, K. M. Cooper & S. E. Brownell (toim.) *Active learning: "Hands-on" meets "minds-on"*. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 374 (6563), 26–30. <https://doi.org/10.1126/science.abj9957>
- Niesz, T. & Krishnamurthy, R. 2014. Movement actors in the education bureaucracy: The figured world of activity based learning in Tamil Nadu. *Anthropology & Education Quarterly*, 45 (2), 148–166.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19. Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (julkaisuaika tuntematon). Liikkuva koulu – Aktiivisempia ja viihtyisämpiä koulupäiviä. Viitattu 29.11.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikkuva-koulu-aktiivisempia-ja-viihtyisampia-koulupaiivia>
- Patesan, M., Balagiu, A. & Zechia, D. 2016. The benefits of cooperative learning. *International conference KBO*, 22 (2), 478–483.
- Petress, K. 2008. What is meant by "Active learning?". *Education*, 128 (4), 566–569.
- Porras, P. 2015. Toimi ja laske -kehittämishanke. *LUMAT*, 3 (7), 1023–1025.
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Rezaei, A. 2020. Groupwork in active learning classrooms: Recommendations for users. *Journal of Learning Spaces*, 9 (2), 1–21.
- Saaranen-Kauppinen, A., Lindbland, K., Pekanheimo, E. & Muittari, J. 2018. Tartu ToiMeen!: Toiminnallisten menetelmien koulutusmateriaali opettajille. Humanistinen

- ammattikorkeakoulu julkaisuja, 57. Viitattu 5.12.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-456-303-1>
- Saloviita, T. 2014. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, F., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. 2018. Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) Aikamme kasvatusta: vain muutos on pysyvää? Tampere: Tampere University Press, 165–186.
- Schmidt, S. K., Bratland-Sanda, S. & Bongaardt, R. 2022. Secondary school teachers' experiences with classroom-based physically active learning: "I'm excited, but it's really hard." *Teaching and Teacher Education*, 116, Article 103753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103753>
- Schwartz, D.L. 2021. Physically active learning. Teoksessa N. Yannier, S. E. Hudson, K. R. Koedinger, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Y. Munakata, S. Doebel, D. L. Schwartz, L. Deslauriers, L. McCarty, K. Callaghan, E. J. Theobald, S. Freeman, K. M. Cooper & S. E. Brownell (toim.) *Active learning: "Hands-on" meets "minds-on"*. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 374 (6563), 26–30.
- Shoval, E. & Shulruf, B. 2011. Who benefits from cooperative learning with movement activity?. *School Psychology International*, 32 (1), 58–72.
- Singal, N., Pedder, D., Malathy, D., Shanmugam, M., Manickavasagam, S. & Govindarasan, M. 2018. Insights from within activity based learning (ABL) classrooms in Tamil Nadu, India: Teachers perspectives and practices. *International Journal of Education*, 60, 165–171.
- Skulmowski, A. 2024. Learning by doing or doing without learning? The potentials and challenges of activity-based learning. *Educational Psychology Review*, 36 (1), Article 28.
- Toom, A. & Husu, J. 2012. Finnish Teachers as Makers of Many – Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. Teoksessa H. Niemi & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. BRILL, 41–55.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. 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: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Vale, I. & Barbosa, A. 2020. Mathematics & movement: The gallery walk strategy. Teoksessa G. S. Carvalho & P. Palhares, F., Azevedo, & C. Parente (toim.) Improving children's learning and well-being. Centro de Investigação em Estudos da Criança/Instituto de Educação, 7-22.
- Vale, I., & Barbosa, A. 2023. Active learning strategies for an effective mathematics teaching and learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11 (3), 573–588.
- Wang, W-C., Lee, C-C. & Chu, Y-C. 2010. A brief review on developing creative thinking in young children by mind mapping. *International Business Research*, 3 (3), 233–238.
- Williams, P. 2017. Student agency for powerful learning. *Knowledge Quest*, 45 (4), 8–15.
- Yan, Z., Lee, JC-K., Hui, SKF., & Lao, H. 2022. Enhancing students' self-efficacy in creativity and learning performance in the context of English learning: The use of self-assessment mind maps. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 871781.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871781>

Liitteet

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olemme kaksi viidennen vuoden opettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja teemme pro gradu - tutkielmaa luokanopettajien kokemuksista ja ajatuksista toiminnallisia opetusmenetelmiä kohtaan. Olemme tutkielman kanssa vaiheessa, jossa etsimme haastateltavia tutkimuksemme kohteeksi. Toivomme haastateltaviksi sekä toiminnallisuutta paljon hyödyntäviä luokanopettajia sekä opettajia, joille toiminnalliset menetelmät eivät ole yhtä vahvasti mukana arjessa sekä kaikkea siltä väliltä. Haastateltavia toivomme kaikilta alakoulun luokka-asteilta.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoisuuteen perustuvaa ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Haastatteluissa ei kerätä opettajista henkilökohtaisia tietoja eikä siten heitä ja heidän antamiaan vastauksia voida yhdistää lopputuloksessa. Alkuperäinen aineisto säilytetään huolellisesti asianmukaisin menetelmin tietosuojalaissa edellytetyllä tavalla ja hävitetään viiden vuoden kuluttua.

Haastattelut toteutetaan etänä Zoom -yhteydellä. Haastattelujen arvioitu kesto on noin 35 min.

Toivomme, että voisit välittää viestiä koulusi luokanopettajille.

Mikäli olisit halukas osallistumaan tutkimukseen tai haluat lisätietoja tutkimuksesta, pyydämme ottamaan yhteyttä alla oleviin yhteystietoihin.

Kiitos jo tässä vaiheessa!

Ystävällisin terveisin

Enni Ojala & Malla Mäkinen
epojal@utu.fi maemim@utu.fi

Liite 2. Tietosuojalomake

Tietosuojailmoitus


EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artiklat 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Luokanopettajien ajatuksia toiminnallisesta opettamisesta
2. Rekisterinpitäjä	Malla Mäkinen, maemim@utu.fi Enni Ojala, epojal@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Malla Mäkinen, maemim@utu.fi Enni Ojala, epojal@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	Malla Mäkinen, maemim@utu.fi Enni Ojala, epojal@utu.fi
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa haastatellaan luokanopettajia, joilta kysytään kokemuksia ja käsityksiä opettamisesta toiminnallisesti. Haastatteluissa kerätään tietoa siitä, miten opettajat käsittävät toiminnallisen opettamisen. Lisäksi kerätään tietoa opettajien kokemuksista toteuttaa toiminnallista opetusta ja toiminnallisen opetuksen haasteista sekä hyödyistä. Haastattelut toteutetaan videohaastatteluina ja ne tallennetaan aineiston analysointia varten. Sähköpostiosoitteita käytetään haastattelukutsun lähettämiseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Sähköpostiosoite, opetettava luokka-aste, kokemuksia ja käsityksiä opettamisesta.

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhoataan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2030 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta kaupungeilta ja kouluilta. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Tutkimuslupa

Suostumus tutkimukseen ja taustatietojen keräykseen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Ymmärrän, että haastatteuluun osallistuminen on vapaaehtoisuuteen perustuvaa ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tutkimusta tahansa.

Minulle on toimitettu tietosuojalomake ja olen perehtynyt siihen.

Olen saanut tutkimuksesta riittävästi tietoa ja minulla on ollut mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä.

Linkki tietosuojalomakkeeseen: <https://seafire.utu.fi/f/2f9c93cff461490695c5/>

1. Ilmaisen suostumukseni osallistua tutkimukseen *

2. Suostun antamieni tietojen säilytykseen sekä käsittelyyn. *

Liite 4. Haastattelurunko

Mitä luokka-astetta/asteita opetat?

Mitä mielestäsi toiminnallisella opettamisella tarkoitetaan?

Kuvaile toiminnallista opettamista esimerkein.

Mistä mielikuvasi toiminnallisesta opettamisesta on muodostunut?

Miten näet oman roolisi toiminnallisissa opetustilanteissa?

- jos ei opeta toiminnallisesti → Miten näet oman roolisi opetustilanteissa?
- Entä rooli suhteessa oppilaisiin?

Miten tuet oppilaan aktiivista roolia oppimistilanteessa?

Miten käytät toiminnallista opetusta omassa opetuksessasi?

Missä opettamissasi oppiaineissa toiminnallisuuden hyödyntäminen korostuu? Miksi?

Miksi käytät/et käytä toiminnallista opetusta?

Millaisia hyötyjä näet toiminnallisissa työtavoissa? (Täsmennys: Voit kertoa oppilaisiin ja opetustilanteeseen liittyviä asioita ja muita opettajan työnkuvaan liittyviä asioita.)

Millaisia haasteita näet toiminnallisissa työtavoissa? (Täsmennys: Voit kertoa oppilaisiin ja opetustilanteeseen liittyviä asioita ja muita opettajan työnkuvaan liittyviä asioita.)

Millainen toiminnallinen opetus on mielestäsi helpointa toteuttaa?

Mikä auttaisi, jotta käyttäisit opetuksessa enemmän toiminnallisuutta?

Miten opetusryhmä on yhteydessä siihen, hyödynnätkö toiminnallisuutta tai miten hyödynnät sitä?

- oppilaiden ikä/luokka, opetusryhmän koko, oppilasaines

Kerrotaan tutkielmassa käytettävä toiminnallisen opettamisen määritelmä ja esitetään siitä kuvio:

Toiminnallinen opetus on muutakin kuin fyysiseen aktiivisuuteen sidottua opetusta.

Toiminnallinen opettaminen pohjautuu oppijan aktiiviseen toimijuuteen, mikä tarkoittaa, että oppijan näkemykset ja kokemukset ovat oppimisen keskiössä ja oppija on itse aktiivinen oppimisprosessissa. Opettajan rooliin kuuluu oppilaan oppimisen ohjaaminen ja tukeminen. Toiminnallisen opetustilanteen pääroolissa on aina oppija. Toiminnallinen opetus jakautuu kolmeen eri osa-alueeseen: fyysinen toiminnallisuus, sosiaalinen toiminnallisuus ja kognitiivinen toiminnallisuus.

Fyysiseen toiminnallisuuteen kuuluu esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen, erilaiset pelit ja käytännön projektit. Sellaisia ovat kaikki tilanteet, missä fyysistä aktiivisuutta hyödynnetään akateemisessa oppimisessa.

Sosiaalinen toiminnallisuus kattaa parikeskustelut ja erilaiset ryhmätyöt (kuten yhdessä ratkotut ongelmatehtävät). Sosiaalinen toiminnallisuus voi sisältää sekä suullisia että kirjallisia tehtäviä.

Kognitiivista toiminnallisuutta on muun muassa ongelmanratkaisut, tutkiva oppiminen, ajatuskartat ja palapelit. Toiminnallisuus tapahtuu nimenomaan työprosessissa eikä lopullisessa tuotoksessa. Kognitiivista toiminnallisuutta on kaikki mikä haastaa ajattelun taitoja ja tiedon käsittelyä.

Käytätkö toiminnallista opettamista omassa opetuksessasi?

Miten oma käsityksesi/ajatuksesi muuttui toiminnallisesta opetuksesta kuulemasi määritelmän jälkeen? Vai muuttuiko ollenkaan?

Tunnistatko lisää toiminnallista opetusta opetuksessasi määritelmän jälkeen? Esimerkkejä?

Korostuuko joku osa-alueista omassa opetuksessasi? Miksi?

Pohdi määritelmää ja sen osa-alueita. Tuleeko mieleesi lisää ajatuksia, miten oppilaat vaikuttavat toiminnallisuuteen ja sen hyödyntämiseen?

Onko muita ajatuksia toiminnallisesta opettamisesta ja sen järjestelyistä?