

Salla Kaarlela ja Henna Kalima

**TOIMINNALLINEN OPETUS ALKUOPETUKSESSA –
VERTAILU FREINET-KOULUN JA TAVALLISEN
PERUSKOULUN VÄLILLÄ**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Kaarlela, S. & Kalima, H. 2015. Toiminnallinen opetus alkuopetuksessa – vertailu Freinet-koulun ja tavallisen peruskoulun välillä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma, 63 sivua.

Alkuopetusikäiselle lapselle on ominaista oppia toiminnan ja leikin kautta. Lasta oppijana voidaan kuvata aktiiviseksi ja aloitteelliseksi, joka oppii itsestään ja ympäristöstään tutkimalla, kysymällä, vertaamalla, pohtimalla ja havainnoimalla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten toiminnallista opetusta toteutetaan alkuopetuksessa, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta oppimisesta ja millaisia kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toiminnallisessa opettamisessa sekä sitä koskevissa opettajien kokemuksissa ja näkemyksissä on tavallista perusopetusta toteuttavan koulun ja Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun välillä.

Tämä pro gradu –tutkielma on laadullinen vertaileva tapaustutkimus, jossa on piirteitä myös etnografiasta. Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa helsinkiläisessä peruskoulussa, kolmessa Freinet-pedagogiikkaa toteuttavassa alkuopetuksen luokassa ja kolmessa tavallista perusopetusta toteuttavassa alkuopetuksen luokassa. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia ja haastattelua. Aineisto analysoitiin teoria- ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että molempien koulujen opettajat kokivat toiminnallisten opetusmenetelmien olevan mielekkäitä, motivoivia ja oppilaiden keskittymiskykyä parantavia. Molemmissa tapaustutkimuskouluissa toiminnallista opetusta oli nähtävissä. Freinet-koulussa sitä toteutettiin kaiken kaikkiaan enemmän ja suunnitelmallisemmin. Käytössä siellä oli vakiintuneita toiminnallisia opetusmenetelmiä. Perusopetusta toteuttavassa koulussa toiminnallista opetusta toteutettiin yksittäisinä oppituntikohtaisina toimintoina ja se koettiin toisinaan haasteelliseksi. Siellä korostui enemmän opettajien henkilökohtainen pedagogiikka, kun taas Freinet-koulussa koko koulun yhteinen ideologia.

Avainsanat: toiminnallinen opetus, toiminnallinen oppiminen, alkuopetus, Freinet-pedagogiikka, vertaileva tapaustutkimus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TOIMINTA, TOIMINNALLISUUS JA TOIMINNALLINEN OPPIMINEN	8
2.1 Toiminta ja toiminnallisuus John Deweyn pragmatismissa	9
2.2 Toiminnallisuus Freinet-pedagogiikassa	10
2.3 Alkuopetusikäinen lapsi ja toiminnallisuus	12
3 TOIMINNALLINEN OPETUS	13
3.1 Toiminnallisen opetuksen piirteet Jankin ja Meyerin mukaan	15
3.2 Kokonaisvaltaiset opetusmenetelmät ja ainerajat ylittävä opetus	16
3.3 Oppilaan aktiivisuus	18
3.4 Opettajan ja oppilaan rooli	20
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
5.1 Etnografinen tapaustutkimus opetuksen tutkimisessa	23
5.2 Aineiston hankinta	24
5.2.1 Havainnointi aineistohankintamenetelmänä	26
5.2.2 Teemahaastattelu aineistohankintamenetelmänä	26
5.3 Aineiston analyysi	28
5.3.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi	28
5.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	29
6 JANKIN JA MEYERIN (1994) TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PIIRTEIDEN MUKAISEN TOIMINNAN TOTEUTUMINEN ALKUOPETUKSESSA	30
6.1 Kokonaisvaltaiset opetusmenetelmät ja ainerajat ylittävä opetus	30
6.2 Oppilaan aktiivisuus	33
6.3 Opetustyöntuotteet	36
6.4 Oppilaiden mielenkiinnon kohteet	37
6.5 Oppilaat mukana opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa	38
6.6 Opettajan ja oppilaan rooli	40
6.7 Ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistäminen	42
7 LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSET TOIMINNALLISESTA OPPIMISESTA JA KOKEMUKSET TOIMINNALLISESTA OPETUKSESTA	44
7.1 Näkemykset toiminnallisesta oppimisesta	44
7.2 Toiminnallisen opetuksen toteutus	45

7.3 Kokemukset toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä	46
8 POHDINTA	49
8.1 Tulosten tarkastelua.....	49
8.2 Mitä uutta tietoa tutkimus toi?.....	51
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	52
8.4 Jatkotutkimusaiheita	55
LÄHTEET:	56
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

”Lapset rakastavat luontoa, heidät suljettiin luokkahuoneisiin. Lapsista leikkiminen on hauskaa, heidät pantiin tekemään työtä. He tahtovat nähdä tuloksia työstään; huolehdittiin siitä, ettei heidän työstään ole näkyviä tuloksia. Lapset haluavat liikkua, heidät pakotettiin istumaan hiljaa. He tahtovat olla tekemisissä esineiden kanssa, heidät asetettiin kosketuksiin aatteiden kanssa. He tahtovat käyttää käsiään, heidän annettiin työskennellä ainoastaan aivoillaan. He rakastavat puhumista, heidän käskettiin olla hiljaa. Heillä on halu keskustella, heidät pakotettiin ulkolukuun. He tahtovat itse etsiä tietoja, heille tarjoiltiin tiedot valmiiksi purtuina. He haluavat seurata mielikuvituksensa lentoa, heidät pakotettiin aikuisten ikeen alle. He tahtovat tehdä palveluksensa vapaasti, omasta aloitteestaan, heidät opetettiin tottelemaan passiivisesti.” (Bruhn 1968, 7–8.)

Kiinnostuksemme toiminnallista opetusta ja oppimista kohtaan heräsi työskennellessämme esiopetuksessa, jossa työskentely pohjautui paljolti toiminnallisiin menetelmiin. Koimme, että toiminnallisuudella oli suuri merkitys oppimisessa, ymmärtämisessä ja oppimisen mielekkyydessä. Tulevina luokanopettajina ajattelempa, että myös koulun opetuksen tulisi olla nykyistä toiminnallisempaa ja lasta aktivoivaa.

Paalasmaa (2000, 17-19) toteaa, että koulut ovat tienhaarassa ja valintojen edessä. Vaihtoehtoina ovat perinteinen oppiaine- ja oppikirjalähtöinen pulpetissa istumisen tie, tai elämlähtöinen lasta aktivoiva tie. Tiet ovat erilaisia ja vievät eri päämääriin. Perinteisellä oppiaine- ja oppikirjalähtöisellä tiellä motivaatio- ja työrauhaongelmat lisääntyvät. Näin koulu voi näyttäytyä oppilaille yhä vähämerkityksisempänä paikkana. Toinen tienhaara on elämää ja lapsilähtöisyyttä korostava aktivoiva tie. Aktivoivalla tiellä korostuu vuorovaikutus, aito yhdessä oppiminen, leikki, draama, taide, luonto ja työn tekeminen.

Koulun päämääränä ei ole eri oppiaineiden sisältöjen pinnallinen sisäistäminen. Koulua ei käydä koulua varten, eikä edes elämää varten, vaan koulu itsessään tulisi olla elämä.

Vieläkin liika opettajajohtoisuus ja liian valmiin oppiaineksen tarjoaminen näyttäytyy oppilaita passivoivana tekijänä. Maailman koko ajan muuttuessa on koulunkin päivitettävä itseään ollakseen elämälähtöinen ja oppilaitaan aktivoiva. (Paalasmaa 2000, 19.)

Aiemmissä tutkimuksissa toiminnallisesta lasta aktivoivasta opetuksesta on todettu olevan hyötyä oppimisessa. Järvinen (2011, 221) on tutkinut konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta muodostamiensa toiminnallisten interventioiden vaikutusta oppimiseen. Hän havaitsi tutkimuksessaan, että toiminnallisuus saa oppilaan motivoitumaan, kohdentamaan tarkkaavaisuuttaan, katsomaan opittavaa asiaa eri näkökulmista ja jakamaan pitkänkin harjoitusrupeaman. Konkreettiset toimintatavat osoittautuivat oppimisen auttajiksi. Tutkimuksessa kävi myös selväksi, että oppilaiden motivaation syntyyn vaikuttaa erityisesti osallistumisen ja toimijuuden tukeminen.

Tässä tutkimuksessa selvitämme toiminnallisen opetuksen toteutumista alkuopetuksessa. Jankin ja Meyerin mukaan (1994) toiminnallisuudella tarkoitetaan aktiivista ongelmaperustaista työskentelyä, jossa yhdistyy aivotyö ja konkreettinen tekeminen. Käytämme tutkimuksen pohjana soveltaen Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen mallia, joka on yleisluonteinen kuvaus toiminnallisen opetuksen piirteistä. Näitä toiminnallisen opetuksen piirteitä konkretisoimaan ja havainnollistamaan valitsimme tutkimuksemme teoriapohjaan toiminnallisia työtapoja ja teorioita, jotka kohtaavat toiminnallisen opetuksen piirteiden kanssa. Koimme tärkeäksi lähteä tutkimaan aihetta, koska aiempien aihettamme sivuavien Järvisen (2011) ja Kabillanin ja Kamaruddinin (2010) tutkimusten perusteella toiminnallisuudesta on todettu olevan hyötyä oppimisessa, eikä tutkimusta tästä aiheesta ole tietääksemme tehty.

Tarkoitus on havainnointien ja haastatteluiden avulla löytää vastauksia kysymyksiin, miten Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden mukaista toimintaa toteutetaan alkuopetuksessa. Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta oppimisesta ja millaisia kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta? Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toiminnallisessa opettamisessa sekä sitä koskevissa opettajien kokemuksissa ja näkemyksissä on perusopetusta toteuttavan koulun ja Freinet-koulun välillä? Tutkimuksen aineiston rajasimme koskemaan kahta helsinkiläistä peruskoulua. Toinen kouluista on tavallista perusopetusta toteuttava koulu, joka valikoitui tutkimukseemme

omien yhteyksiemme perusteella. Vertailukouluksi valitsimme Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun, koska sen opetuksessa korostuu toiminnan kautta oppiminen. Molemmat koulut toteuttavat perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Tämä pro gradu –tutkielmamme on laadullinen vertaileva tapaustutkimus, jossa on myös etnografisia piirteitä. Tutkimuksessa haastattelumenetelmänä käytimme teema-haastattelua ja havainnoinnit toteutimme luonnollisissa opetustilanteissa. Aineistoa käsittelemme sisällönanalyysin keinoin ja tutkimuksen tulososiossa vertailemme tapauksista saatuja tuloksia keskenään.

2 TOIMINTA, TOIMINNALLISUUS JA TOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Tässä luvussa esittelemme toiminnan, toiminnallisuuden ja toiminnallisen oppimisen käsitteet sekä niiden pääpiirteet, hyödyt ja tavoitteet oppimisen kannalta. Toiminta on siis kognitiivisia prosesseja täydentävä teoreettinen näkemys, eikä niiden korvike tai vastakohta. (Sura 1999, 225–227). Toiminta voidaan mieltää ulkoistamisen vaiheeseen liittyväksi, jossa osoitetaan opitun asian käyttö todellisuudessa.

Boltonin (1979, 25) mukaan toiminta jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen toimintaan. Sisäisellä toiminnalla hän tarkoittaa niitä yksilöllisiä merkityksiä, jotka syntyvät opiskeltavista aiheista ja ulkoisella, sitä miten nämä merkitykset ilmenevät toiminnassa. Kun oppimisprosessi tapahtuu samanaikaisesti kahdella tasolla, se vahvistaa oppimista. (Sura 1999, 226.) Ihmisellä on tarve työstää fyysisen toiminnan kautta psyykkisiä prosessejaan, kuten esimerkiksi oppimista. On tärkeää, että opittavaa asiaa ei prosessoida pelkästään ajatuksissa, vaan käytetään kokonaisvaltaisesti hyväksi ihmisen liikeaisteja. (Moreno 1977, Suran 1999, 222 mukaan.)

Toiminnallisuudella taas tarkoitetaan sitä, että erilaiset kognitiiviset tavat toimia integroidaan kokemukselliseen ja osallistuvaan työskentelyyn, eikä verbaalisuutta nähdä ainoana opettamisen ja oppimisen tapana. (Sura 1999, 225–227.) Asioihin tutustaan toiminnallisuuden kautta, kokeilemalla, harjoittelemalla ja osallistumalla, jolloin eletään suoraan sitä todellisuutta, johon opiskelu kohdistuu. Tällaista oppimista voidaan kutsua toiminnalliseksi oppimiseksi. Siinä pyritään löytämään mahdollisimman paljon yhtymäkohtia opiskelun kohteena oleviin taitoihin. (Vuorinen 2005, 179–180.) Kun oppilaiden oppimiseen liitetään käsitteellisen ymmärryksen kehittymistä tukevia oppimistoimintoja, päästään toiminnallisella oppimisella parhaisiin tuloksiin (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 206).

2.1 Toiminta ja toiminnallisuus John Deweyn pragmatismissa

John Dewey (1859-1952) oli yhdysvaltalainen filosofi ja kasvatustieteen professori, joka tunnetaan yhtenä maansa merkittävimmistä kasvatustieteilijöistä. Deweyn filosofian kulmakivenä pidetään oppivan yksilön omia kokemuksia oppimistapahtumassa. (Hytönen 2007, 29–30.) Hänen mukaansa ihminen on aktiivinen ja utelias toimija, joka kerää tietoa ympäristöstään toiminnan ja tekemisen kautta. Deweyn kasvatustieteen pohjautuu pragmatismiin ja hän on korostanut toiminnallisuuden sekä sosiaalisuuden periaatteita kaikessa kasvatustyössään. (Tynjälä 1999, 25; Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini, 155.)

Pragmatismien mukaan tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa. (Dewey 1915/1957, 6–7.) Toiminta antaa lapselle aidon motiivin ja välittömiä kokemuksia opiskeltavasta asiasta sekä saattaa hänet kosketukseen todellisuuden kanssa (Dewey 1915/1957, 29). Pragmatistinen kokemuksellinen lähestymistapa vaatii testaamaan teorian ja ajatukset käytännössä. Pragmatistisessa kasvatustieteenfilosofiassa älykkyys merkitsee elämäntapaa, jossa ihminen kokemuksensa kautta testaa ideoitaan ja kehittää niitä esiin tulevien ongelmatilanteiden ratkaisuksi. Tällä tavalla lapsi voi kehittää itseään ja omaa toimintaansa. Opittavan asian tulee kuitenkin olla lapselle merkityksellistä, jotta hän jaksaa ponnistella, keskittyä siihen älyllisesti ja toimia käytännöllisesti siihen liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi. (Puolimatka 1995, 47–49.)

Jo 1900-luvun alussa John Dewey piti tärkeänä sitä, että opetuksessa yhdistyisivät tarkoitus, tekeminen ja ajattelu (Öystilä 2003, 29). Deweyn ajattelussa sekä kasvatustieteen, että opetuksen lähtökohdaksi ovat konkreettiset elämäntilanteet ja niiden kautta saavutettujen kokemusten uudelleen järjestely ja muovaaminen. Hänen käsityksensä mukaan oppiminen on ongelmien ratkaisemista ja uusien kokemusten hankkimista. (Dewey 1915/1957, 5–8.) Todellinen kasvatustieteen tapahtuu kokemuksen kautta. Dewey ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki kokemukset olisivat yhtä kasvattavia. (Hytönen 2007, 30.) Omien konstruktien toimivuuden kokeilemisella on Deweyn mukaan oppimisessa

olennainen rooli (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini, 164). Kaiken toiminnan tulisikin olla mahdollisimman tiedostettua ja oppimiseen tulee liittyä jatkuvaa suunnittelua, harkintaa ja tarkkailua, jotta lapsi ymmärtää opittavan asian käytännön kautta. (Dewey 1915/1957, 127–128 .)

Vuonna 1896 Dewey perusti kokeilukoulun ”The Laboratory School”. Koulun toiminta erosi perinteisestä koulusta, sillä siellä opittiin työnteon kautta, työpajoissa ja laboratorioissa. Learning by doing kasvatusteoria tulikin jo näiltä ajoilta Deweyn johtoaatteeseen. Hänen mukaansa paras koulu on sellainen, missä lapsi oppii omien toimintojensa ja kokemusten kautta. (Dewey 1915/1957, 5–7.) Dewey korosti lapsen aktiivisen roolin tärkeyttä. Hänen mukaansa oppilas saatetaan kasvatuksen passiiviseksi kohteeksi, jos kasvatustilanteessa teoreettinen tieto erotetaan käytännöstä. Työn ja leikin avulla teoreettiseen tietoon sisältyvät sosiaaliset ja kognitiiviset näkökulmat näyttäytyvät lapselle riittävän konkreettisina. (Hytönen 2007, 34.)

2.2 Toiminnallisuus Freinet-pedagogiikassa

Celestin Freinet (1896-1966) oli ranskalainen pedagogi. Hänen kasvatuskäsityksensä pohjalla on ajatus yksilöstä, jolla on luontainen innostus kaiken tutkimiseen. (Lange 2011, 214.) Edellä mainitsemamme kasvatustieteilijä John Dewey (1859-1952) vaikutti Freinetin ajatteluun paljon. Molemmat heistä ovat lapsikeskeisen pedagogiikan edustajia ja korostavat lapsen omaehtoista kehittymistä, yhteiskunnan ja koulun yhteyttä sekä kokonaisvaltaista pedagogiikkaa. (Puotiniemi 1988, 109.)

Freinet-pedagogiikkaa kutsutaan lapsikeskeiseksi pedagogiikaksi. Sen mukaan jokaisella lapsella on tarve ja oikeus ilmaista itseään ja olla aktiivinen toimija yhteisössä. (Hintikka 2000, 74.) Freinet laittoi lapset ottamaan selvää asioista ja tekemään itsenäisiä päätöksiä. Silloin lapsesta tuli koulun keskipiste ja opettajan rooli vaihtui enemmän ohjaajaksi sekä sivusta seuraajaksi. (Puotiniemi 1988, 108.) On tärkeää huomioida, että kaikki työskentely luokassa lähtee lapsen ajatusten ja työskentelyn arvostamisesta ja

kunnioittamisesta. Freinet-pedagogiikka antaa myös tilaa lapsen omaehtoiselle työskentelylle ja mahdollisuuden tehdä itsenäisiä suunnitelmia, valintoja ja päätöksiä. Freinet'n mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten silloin, kun ollaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja käytetään monipuolisesti hyväksi eri aistikanavia. (Hintikka 2000, 74.)

Toiminnallisuus, omat kokemukset ja itsenäinen työntekeo liittyvät olennaisesti Freinet-pedagogiseen oppimisen käsitteeseen. Opetus lähtee liikkeelle oppilaan ennakkokäsityksistä opeteltavasta asiasta. Päämääränä on saada lapsi kiinnostumaan työstään ja omasta elämästään. Työnteon kautta syntyy arvoja ja ratkaistaan ongelmia. Näiden kautta syntyy sitoutuminen tehtävään työhön. Koulutyö tulee suunnitella siten, että työntekeo on mielekästä arkipäivää jokaiselle. Lapsella on synnynnäinen halu oppia, toimia ja vaikuttaa. Opettajan tehtävänä on järjestää tähän mahdollisuus. (Strömbergin koulu OPS, 14–15.) Lapsia ympäröivä todellisuus ja olosuhteet, joista lapset kouluun tulevat vaikuttavat toimintaan koulussa. Koulu on vahvasti osa lapsen elinympäristöä ja yhteiskuntaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetus ei ole sidottu vain luokkahuone-työskentelyyn, vaan erilaiset retket lähiympäristöön ja opintokäynnit ovat luonteva osa opiskelua. (Lange 2011, 221; Strömbergin koulu OPS, 8.)

Opettajan tehtävä on lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen. Opettajan antaessa lapselle tarpeeksi aikaa hapuilla ja kokeilla omia taitojaan, kehittyvät lapsessa juuri ne ominaisuudet, jotka ovat tarpeellisia itsenäiseen elämänhallintaan. Tällaisina ominaisuuksina pidetään itseluottamusta, omien kykyjen ja taitojen tiedostamista sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tärkeinä pidettyjä työtapoja Freinet-pedagogiikassa kokeilevan hapuilun ohella ovat vapaa itseilmaisu ja vapaat tekstit. Oppilaat saavat mahdollisuuden itse valita ajan, paikan, aiheen ja materiaalin vapaiden tekstien kirjoittamiseen. Oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja itsenäisen kasvun tukemisessa myös oppilaan ja opettajan välinen dialogi on todella merkityksellistä. (Hintikka 2000, 74–78.)

Tutkimuskohteena olevan Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun opetussuunnitelman kasvatus- ja opetusnäkömyksen perustana on käytännön toiminta, jossa opiskelu tapahtuu mahdollisimman toiminnallisesti ja sosiaalisten taitojen harjoitteluun panostetaan. Opetusta toteutetaan luokkahuoneen lisäksi työpajoissa, joissa opiskellaan eri opiaaineita jaksoissa. Opintokäynnit ja retket kuuluvat olennaisena osana koulun arkeen. Viikkosuunnitelmien avulla oppilaat pääsevät osallistumaan oman työnsä suunnitteluun

ja arviointiin. Koulussa eheyttäminen on osa opetussuunnitelmaa, oppimistapahtumaa ja koulun toimintakulttuuria. Koululla on vuosittain teema, joka eheyttää opetusta. Teemoja ovat filosofiset olomuodot vesi, maa, ilma ja tuli. Jokainen teema toistuu kahdesti alasteen aikana ja sen myötä oppiminen syventyy ylemmillä luokilla. Aihepiirejä käsitellään oppilaille tuttujen lähiympäristöjen kautta. (Strömbergin koulun OPS, 8–10.)

2.3 Alkuopetusikäinen lapsi ja toiminnallisuus

Alkuopetusikäinen lapsi on ominaispiirteiltään utelias, sosiaalinen ja innokas oppimaan. Hän on saavuttanut jo tason, jossa kykenee tiedostamaan omia ajatuksiaan ja ajattelemaan ajattelemistaan sekä saa oppimisesta ja edistymisestä mielihyvää. Kiinnostuksen kohteet syntyvät aluksi kokonaisvaltaisesti, vähitellen eriytyen toiminnan, havainnon ja kokemuksen kautta. Lasta oppijana voidaan kuvata aktiiviseksi ja aloitteelliseksi, joka oppii itsestään ja ympäristöstään tutkimalla, kysymällä, vertaamalla, pohtimalla ja havainnoimalla. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 72–73.)

Piaget`n kognitiivisen kehityksen vaiheteorian mukaan alkuopetusikäinen lapsi on ajattelun kehityksessä siirtymässä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Yleisesti ottaen konkreettisuus ymmärretään antamalla tietynlaisia merkityksiä havainnoille. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa ajattelun keinona käytetään toimintoja, joiden avulla lapsi kuvaa todellisuuttaan ja mallintaa havaintojensa kautta saamiaan vaikutelmia. (Hautamäki 2008, 227.)

Alkuopetusikäiselle lapselle on ominaista oppia toiminnan ja leikin kautta. Ajattelun ollessa konkreettista lapsi tarvitsee tarkoituksenmukaisia materiaaleja ja käytännönläheisiä tilanteita kyetäkseen havaitsemaan ja päättelämään syitä, seurauksia ja suhteita sekä tekemään ratkaisuja ja valintoja. Fyysiset suoritukset ovat konkreettisten operaatioiden vaiheelle luonteva tapa purkaa toiminnan tarvetta ja hyödyntää toiminnan tarjoamat tilanteet ajattelun kehittämiseksi. (Lummelahti 1993, 13.) Piaget`n näkökulma tukee sitä ajatusta, että alakoulussa asioita opetellaan mahdollisimman konkreettisesti.

3 TOIMINNALLINEN OPETUS

Fisher ja Madsen (1984) ovat todenneet, että lapsi on toimintaan sitoutunut ja tarkkaavainen silloin, kun hän saa aktiivisesti käsitellä konkreettista materiaalia tai kun hän seuraa sitä, että opettaja itse tekee aktiivisesti jotain konkreettisella esineellä. Lapsen toimintaan sitoutuneisuus kasvaa, kun lapsi ja opettaja tekevät, tutkivat, etsivät ja eläytyvät yhdessä sekä silloin, kun lapsi saa lähestyä konkreettisia kokemuksia satujen, tarinoiden, mielikuvituksen ja fantasiamaailman kautta. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 77.)

Tulevan opetussuunnitelman luonnoksen mukaan kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat kuten leikit, pelit, fyysinen aktiivisuus ja kokeellisuus lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja iloa sekä vahvistavat motivaatiota ja luovaa ajattelua. Oppilaan ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä edesauttavat tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus keskittyä ja syventyä opittavaan aiheeseen. Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa koulu on oppiva yhteisö ja näin toimintakulttuurinsa ydin. Oppivassa yhteisössä nähdään fyysisen aktiivisuuden vaikutus oppimiselle. Oppiva yhteisö antaa tilaa oppijoille tunnusomaiselle toiminnallisuudelle, luovalle työskentelylle, liikkumiselle, leikille ja elämyksille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 luonnos, 14–25.)

Toiminnalliset työtavat perustuvat prosessinomaiseen ajatteluun ja tiedon rakentelua painottavaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opettajan tehtävänä on toimia ryhmätoiminnan johtajana ja vastuu oppimisesta on oppijalla. (Öystilä 2003, 72.) Konstruktivismi on ollut pinnalla opetusta koskevassa keskustelussa muutaman viimeisen vuosikymmenen ajan (Puolimatka 2002, 21). Jankin ja Meyerin (1994, 355–358) toiminnallisen opetuksen piirteissä onkin nähtävissä yhteneväisyyksiä vallitsevaan konstruktivistiseen pedagogiikkaan. Molemmissa lähestymistavoissa painotetaan yhteistoiminnallista oppimista, aktiivista osallistumista, itsenäistä tiedonhankintaa, uusien aja-

tusten esittämistä ja erilaisten ideoiden kokeilua (Puolimatka 2002, 240; Jank & Meyer 1994, 355–358).

Toiminnasta oppiminen on yksi vanhimmista oppimismenetelmistä ihmisen historiassa ja opetuksen konkretisoimisessa toiminnalliset työtavat ovat olleet vahvassa asemassa jo pitkään. Toiminnallisuus käsitteenä on kuitenkin vaikeasti rajattavissa, koska useimpiin työtapoihin liittyy mahdollisuus toiminnalliseen aktiivisuuteen. Toiminnallinen opetus tai oppiminen ei siis ole tarkoin määritelty menetelmä, vaan nimike erilaisille toiminnallisille lähestymistavoille. (Vuorinen 1993, 179–180.)

Toiminnallisten työtapojen kirjo onkin laaja. Kaikilla toiminnallisilla menetelmillä on kuitenkin yhteinen perusidea, jossa tekemisellä täytyy olla ajatus, tavoite ja yhteys johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Opittava asia jää paremmin mieleen, kun siihen liittyy toimintaa. Kuitenkaan mikä tahansa puuhastelu ei johda hyödylliseen oppimiseen. (Heikkinen 2005, 38.)

Toiminnallisissa työtavoissa abstraktit ilmiöt konkretisoidaan ulkoiseksi tapahtumiseksi, mikä nähdään niiden peruserona perinteisempiin työtapoihin verrattuna. Erilaisten toiminnallisten työtapojen kautta kognitiot saavat konkreettisen, helpommin havaittavissa olevan merkityksen. Toiminnallisissa opetusmenetelmissä pyritään näin muuntamaan toiminta sellaiseksi, että se on tilanteeseen sopivaa, rakentavaa ja mielekästä, mutta kuitenkin kinesteettisesti ja motorisesti painottunutta toimintaa. Toiminnalliset työtavat sopivat kaikille oppilaille, kaikkiin aineisiin ja ovat käyttökelpoisia myös erityisopetuksessa. (Sura 1999, 222–227.) Myös Ahvenaisen ym. (2001,81) mukaan konkretialla ja käytännön tekemisellä on erityisoppilaiden kannalta suuri merkitys.

Öystilä (2003, 71) on tarkastellut toiminnallisen opetuksen tutkijoiden erilaisia lähestymistapoja ja toteaa artikkelissaan, että toiminnallisilla työtavoilla tarkoitetaan monesti pienryhmä- ja draamatyötapoja tai toiminnallisia aktivoivia menetelmiä. Näiden lisäksi hän painottaa oppijan kokonaisvaltaisen kokemuksen hyödyntämistä oppimisessa. Ration (2002, 195) mukaan on tärkeä varata aikaa ja tilaa toiminnallisten työtapojen käyttöön, jotta ne eivät jää irrallisiksi osiksi opetusta. Toiminnallisten työtapojen käyttöön liittyy vaara, että toiminta jää kaaokseksi, josta ei opita mitään uutta. Onkin hyvä luoda

turvallisia rutiineja toiminnallisten työtapojen ympärille, jotta ne vakiintuisivat osaksi opetusta.

3.1 Toiminnallisen opetuksen piirteet Jankin ja Meyerin mukaan

Jank ja Meyer (1994, 355–358) esittävät toiminnallisen opetuksen seitsemän piirrettä, joita tutkimuksessamme tarkastelemme. Avaamme tässä luvussa valitsemiamme tunnusmerkkejä erilaisten toiminnallisten työtapojen ja teorian avulla, jotka on liitettävissä toiminnalliseen opetukseen. Taulukossa 1 on esitetty lyhyet kuvaukset piirteistä.

Taulukko 1. Toiminnallisen opetuksen piirteet. (Jank & Meyer 1994)

1. Kokonaisvaltaiset opetusmenetelmät ja ainerajat ylittävä opetus	Opetussisältöjä ei valita tieteellisen ainejaon, vaan ongelmien ja kysymyksenasettelujen perusteella, jotka puolestaan seuraavat sovitusta toimintatuotteesta. Käytetään kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä kuten ryhmä- ja parityötä, projektiopetusta, tarinankerrontaa, roolipelejä, kokeilemistä.
2. Oppilaan aktiivisuus	Toiminnallisessa oppimistapahtumassa oppilas on aktiivinen. Opettaja antaa mahdollisimman paljon opiskelijoiden itse tutkia ja kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja, keksiä, pohtia, suunnitella ja myös hylätä.
3. Opetustyön tuotteet	
4. Oppilaiden mielenkiinnon kohteet	
5. Oppilaat mukana opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa	
6. Opettajan ja oppilaan rooli	Avoimuus näkyy opettajien ja oppilaiden välisissä henkilösuhteissa. Lisäksi avoimeen oppimiseen kuuluu opettajan roolin muuttuminen enemmän ohjaavaan suuntaan ja näin oppilas voi vastaavasti siirtyä aktiivisempaan rooliin.
7. Ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistäminen	Aivotyö ja itse tekeminen ovat toiminnallisessa oppimisprosessissa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

3.2 Kokonaisvaltaiset opetusmenetelmät ja ainerajat ylittävä opetus

Jankin ja Meyerin (1994, 355–358) mukaan toiminnallisen opetuksen ensimmäinen piirre on se, että ainejakoisuuden sijaan opetuksessa ylitetään ainerajat. Ainerajat ylittävä opetus tunnetaan myös eheyttävänä tai ilmiölähtöisenä opetuksena. Opetussisältöjä ei siis valita tieteellisen ainejaon, vaan oppilaiden elämästä ja aiemmista kokemuksista kumpuavien ongelmien ja kysymyksenasettelujen perusteella.

Ainerajat ylittävällä opetuksella pyritään luomaan yhteyksiä opittavien asioiden välille, ja opetuksessa eri oppiainerajat ylittäen tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä tai teemoja kokonaisuuksina. Sen tavoitteena on auttaa oppilaita liittämään yhteen eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä jäsentämään niitä merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016 luonnos, 20–25.) Tilannesidonnaisen oppimisen teorian mukaan tieto on sidoksissa siihen tilanteeseen tai kontekstiin, jossa sitä on käytetty. Opiskeltaessa esimerkiksi mit-tayksiköitä tulisi opittua asiaa hyödyntää myös muissa sisältöalueissa. Ainerajat ylittävä opetus tuo järkeä ja mielekkyyttä oppilaan elämään, kun oppiaines kytkeytyy oppilaan elämänpiiriin ja aiempiin kokemuksiin. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 35–37.)

Ainerajat ylittävän opetuksen lisäksi toiminnallisen opetuksen toteutuksessa käytetään kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä, kuten ryhmä – ja parityötä, projektiopetusta, tarinankerrontaa, roolipelejä, leikkiä ja kokeilemista. Kokonaisvaltaisten opetusmenetelmien avulla myös opetuksen eheyttäminen on mahdollista. Esimerkiksi leikin ja draaman avulla voidaan integroida eri oppiaineita tai sisältöalueita toisiinsa. Kankaan (2010, 8–9) väitöskirjan mukaan luova ja leikillinen oppiminen perustuu ajatteluun, aktiiviseen tekemiseen ja koko kehon hyödyntämiseen. Sen keskeisinä piirteinä nähdään luovuus, leikillisuus, yhteisöllisyys, emotionaalisuus ja fyysinen aktiivisuus sekä teknologian ja median monipuolinen hyödyntäminen. Järvinen toteaa leikin ja kokemuksellisuuden virittävän lasten tarkkaavaisuuden tehtäviin sekä herättävän useimmissa lapsissa älyllisen aktiivisuuden (Järvinen 2011, 11). Leikillinen oppiminen voidaan nähdä etenkin tulevaisuudessa, palvelevan monia oppimisen tavoitteita. Leikin avulla lapsi oppii usein huomaamatta. Hyödynnettäessä leikkiä yhtenä toiminnallisena kasvatus- ja opetusmene-

telmänä sen yksi sovellusalue on draaman käyttö. (Sura 1999, 223.) Draamakasvatuksen tehtävänä on luoda leikin ja leikkillisyyden tilaa kasvamiseen ja oppimiseen (Heikkinen 2005, 32).

Draaman oppimiskäsitys perustuu kokemukselliseen oppimiseen ja pragmatismiin. Näkökulman mukaan oppimisen kohteena olevia teorioita ja ajatuksia testataan käytännössä. (Asikainen 2003, 36–37.) Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys liitetään draamakasvatukseen, koska draamatyöskentelyssä oppilas luo oman merkityksensä testaamalla asettamiaan hypoteeseja (Heikkinen 2005, 37).

Draamassa oppiminen on asioiden tutkimista, yhdistelyä ja oivaltamista, jossa oppiaineena käytetään oppilaan omakohtaisia havaintoja, kokemuksia ja elämyksiä. Luonteeltaan draama on kokonaisvaltaista oppimista ja tarinoiden kerrontaa sanallisesti, kehollisesti, audittiivisesti, visuaalisesti sekä spatiaalisesti. Draaman työtavat ovat toiminnallisia työtapoja, jossa käytetään hyödyksi teatterin keinoja, jotta päästään ajattelemaan toimien. (Heikkinen 2005, 30–32.) Draamaa voidaan käyttää yksinkertaistamaan, monipuolistamaan ja konkretisoimaan sellaisia aiheita, joita keskustelussa on vaikea seurata (Rainio 2002, 194). Kabilan ja Kamaruddin (2010) ovat tutkineet draaman käyttöä kirjallisuuden opetuksessa. He tutkivat ”lukijateatterin” vaikutuksia 20 oppilaan motivaatioon kirjallisuuden oppimista kohtaan. Tutkimuksessa havaittiin, että ”lukijateatterin” käytöllä oli positiivinen vaikutus oppilaiden ymmärrykseen, motivaatioon ja kiinnostukseen kirjallisuuden oppimista kohtaan.

Tarkastelemme myös yhteistoiminnallista oppimista yhtenä kokonaisvaltaisena opetusmenetelmänä ja esimerkkinä ryhmätyöskentelystä. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei kuitenkaan ole vain tavallista ryhmätyöskentelyä, vaan siinä korostetaan myös ongelmalähtöisyyttä, oman toiminnan arviointia ja opettajan ohjaavaa roolia. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä onkin havaittavissa yhteneväisyyksiä Jankin ja Meyerin toiminnallisen opetuksen muidenkin piirteiden kanssa.

1970-luvun lopulla kasvatustieteissä ja opetuksessa alettiin soveltaa niin sanottua kognitiivista oppimisenäkemyksiä, jossa uusi asia liitetään osaksi aikaisempia tietorakenteita ja oppiminen on tiedon aktiivista prosessointia. Yhteistoiminnallisen oppimisen kehityk-

seen on vaikuttanut myös 1900-luvun jälkipuolella humanistinen oppimisenäkemyks, jossa korostetaan oppijan omaa aktiivisuutta ja vapaaehtoisuutta tavoitteiden saavuttamisessa. Opettajan rooli on ohjata ja kannustaa opiskelijoita toteuttamaan omia tavoitteitaan ja ilmaisemaan itseään. Yhteistoiminnalliselle oppimiselle ja humanistiselle oppimisenäkemykselle yhteistä on myös oppimisen reflektointi. (Repo-Kaarento 2007, 35.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opitaan ongelmanratkaisun ja tiedollisen oppimistavoitteen lisäksi ryhmätyötaitoja ja arviointia pienryhmätyöskentelyn keinoin. Ryhmän työskentely on tärkeää järjestää niin, että jokainen ryhmän jäsen tuo oman panoksensa siihen. Pienryhmän tehtävänä on huolehtia, että kaikki ryhmän jäsenet oppivat asian. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu viisi keskeistä elementtiä. Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus, yksilön vastuu työskentelystä, ryhmän jäsenten toimiva vuorovaikutus, ryhmätyötaitojen harjoittelu ja työskentelyn arviointi. (Löfman 1992, 121.)

Ryhmän toiminnan ja oppimisen arviointi kuuluu erottamattomana osana yhteistoiminnalliseen työskentelyyn. Oman ja ryhmän toiminnan reflektointiin on tärkeä varata riittävästi aikaa tehtävän alussa tai sen jälkeen. Toiminnan analysoiminen auttaa oppilaita ymmärtämään, miten he itse oppivat parhaiten ja kehittämään omia metakognitiivisia taitojaan. Yhdessä asioiden analysoiminen voi myös toimia teorian ja käytännön yhdistäjänä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 74.)

3.3 Oppilaan aktiivisuus

Toiminnallisen opetuksen piirteiden toisen kohdan mukaan oppilaille ei anneta valmista tietoa omaksuttavaksi. Toiminnallisessa oppimistapahtumassa oppilas on itse aktiivinen ja opettaja antaa oppilaiden mahdollisimman paljon itse tutkia ja kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja, keksiä, pohtia, suunnitella ja myös hylätä. (Jank & Meyer 1994 355-358). Toiminnallisen opetuksen näitä piirteitä on viime aikoina tarkasteltu tutkivan op-

pimisen käsitteen ja mallin kautta. Kuten toiminnallisessa opetuksessa, myös tutkivan oppimisen mallissa lähtökohtana on tutkiva, aktiivinen oppilas.

Tutkivaa oppimista voidaan kuvata menetelmänä, jolla pyritään yksilön tai yhteisön itsensä ylittämiseen ja jonka avulla voidaan herättää oppilaassa oppimisen ilo. Sen lähtökohtana on ajatus vaalia ja kehittää oppilaiden kekseliäisyyttä ja luovuutta sekä ohjata oppilaita yhdessä ratkaisemaan monimutkaisia ja haastavia ongelmia. Tutkiva elämäntapa- asenne ja oppimaan oppimisen taidot ovat sovellettavissa kaiken tarvittavan oppimiseen. Samoin myös tietoyhteiskuntaan kasvaminen vaatii tutkivaa lähestymistapaa. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 13–15.)

Tutkiva oppiminen ei tähtää kirjoissa esitetyn tiedon muistamiseen ja mieleen palauttamiseen kokeessa, vaan ilmiöön liittyvän tiedon rakentamiseen ja luomiseen. Se ei välttämättä luo uutta tietoa, mutta saattaa huomattavasti syventää tietämystä opittavana olevista asioista. Tutkivassa oppimisessa tärkeintä on ilmiöiden pedagoginen ymmärrys. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 16.)

Tutkivaa oppimista voidaan kuvailla seuraavilla tekijöillä. Työskentely kohdistuu ennen kaikkea ongelmien ratkaisemiseen, omien ajatusten, ideoiden ja tulkintojen tuottamiseen sekä asteittain syvenevään tutkimusprosessiin. Olennaisena osana siihen kuuluu myös sitoutuminen uuden tiedon etsimiseen, kehittämiseen ja jakamiseen. Välittömän suorittamisen korostamisen sijaan, tutkiva oppiminen mahdollistaa osallistumisen palautteeseen, vuorovaikutukseen ja pohdintaan. Tutkivassa oppimisessa oppilas omaksuu asteittain tutkijan roolin ja saa mahdollisuuden osallistua ohjattuun tutkimusprosessiin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, 206–207.) Liaupsin ym. (2006) ja Clyden ym. (2006) tutkimuksissa tutkivan oppimisen menetelmän käytöllä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia etenkin niiden oppilaiden kohdalla, joilla on todettu olevan vaikeuksia koulun käynnissä.

3.4 Opettajan ja oppilaan rooli

Jankin ja Meyerin toiminnallisen opetuksen piirteiden neljännen ja viidennen kohdan mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja oppilaat tulee ottaa mukaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin. Kuudennessa kohdassa käsitellään opettajan ja oppilaan rooleja toiminnallisissa opetustilanteissa sekä opettajan roolin muuttumista perinteisestä roolista ohjaavaan suuntaan.

Tiedon hankkimisen ja tuottamisen demokratisoitumisen myötä myös opettajan roolia on täytynyt uudelleen arvioida. (Paalasmaa 2000, 14.) Moreno on kuvannut opettajan ohjaavaa roolia vertaamalla sitä orkesterin johtajan rooliin. Orkesterin johtajana opettaja ei itse osallistu varsinaiseen toimintaan vaan havainnoi, ohjaa ja johtaa oppilaiden toimintaa (Öystilä 2003, 67). Opettajan roolina on siten yhä enemmän toimia oppimisen mahdollistajana ja ohjaajana sekä yhteyksien rakentajana koulun ja muiden oppimisympäristöjen välillä. Oppimista tapahtuu paljon koulun seinien ulkopuolella kuten internetissä, muissa medioissa, harrastuksissa ja kerhoissa. Ei ole merkityksellistä opettaa yksityiskohtaista tietoa, koska se on kenen tahansa saatavilla ja milloin tahansa esiin näppäiltävissä. Tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan uudenlaisia taitoja, jotka liittyvät tiedon etsimiseen ja sen prosessointiin. Oppilaita tulisi kasvattaa ymmärtämään nopeasti kehittyvää maailmaa, jossa jatkuva muutos on ainoa pysyvä lähtökohta. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 15.)

Toiminnallisen oppimisen kuvauksessa ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä on nähtävissä paljon yhteneväisyyksiä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijaa ei ymmärretä passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, vaan tarkoituksena on tukea oppijan aktiivista pyrkimystä rakentaa omia tiedollisia käsityksiä ja malleja aikaisempien kokemustensa pohjalta. Oppimiskäsitys nähdään vastakohtana sellaiselle opetukselle, jossa pääpiirteensä on tiedon siirtäminen suoraan opettajalta oppilaalle. Kasvatuksen teoriana konstruktivismissa painotetaan oppilaan omaehtoista toimintaa maailmansa rakentajana ja opettajan tehtävää oppilaan luontaisen kehityksen tukijana. Toiminnassa on tärkeää ottaa huomioon kasvatettavan mielenkiinnon kohteet ja hänen omaehtoisesti valitsemansa toiminnan muodot. (Puolimatka 2002, 44.)

Mahdollisesti paras opettaja joka lapsella voi olla, on aktiivinen aikuinen, joka toimii yhteistyössä lasten kanssa heidän ehdoillaan ja lähtökohdistaan käsin (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2001, 75). Se, että lapsi oppii itse säätämään omaa oppimistaan on korkeatasoisen oppimisen edellytys. Jos opettaja kontrolloi liikaa oppimista, eikä ota huomioon lapsen aikaisempia tietoja ja kokemuksia, tämä ei yleensä onnistu. Oppilasta aktivoivalla opetuksella pyritäänkin käsitteelliseen muutokseen eli ajattelun laadulliseen muuttumiseen. Kognitiivinen käsitys ihmisen oppimistavasta, korostaa oppijan aktiivista roolia oman toiminnan ohjaajana. (Vuorinen 1993, 3) Opettajan tehtävänä on yhä enemmän tukea ja auttaa oppilaita selviytymään omillaan. Hän on enemmänkin yhteistyökumppani, jolta edellytetään kekseliäisyyttä ja luovaa ajattelua. (Hintikka 2000, 30–31.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Miten Jankin ja Meyrin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden mukaista toimintaa toteutetaan alkuopetuksessa?
2. Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta oppimisesta ja millaisia kokemuksia heillä on toiminnallisesta opetuksesta?
3. Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toiminnallisessa opettamisessa sekä sitä koskevissa opettajien kokemuksissa ja näkemyksissä on perusopetusta toteuttavan koulun ja Freinet-koulun välillä?

Järvisen (2011) ja Kabillanin ja Kamaruddinin (2010) tutkimusten mukaan toiminnallisesta lasta aktivoivasta opetuksesta on todettu olevan hyötyä oppimisessa. Koska toiminnallinen opetus on aiemmissa tutkimuksissa todettu hyödylliseksi oppimisen kannalta, on tarpeen tutkia sitä, miten toiminnallista opetusta toteutetaan alkuopetuksessa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsimme vastausta Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden seitsemän eri kohdan perusteella. Haastatteluiden avulla selvitämme minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta oppimisesta ja kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta. Tarkoituksena on myös selvittää mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toiminnallisessa opettamisessa sekä sitä koskevissa opettajien kokemuksissa ja näkemyksissä on perusopetusta toteuttavan koulun ja Freinet-koulun välillä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Etnografinen tapaustutkimus opetuksen tutkimisessa

Tutkimuksemme on laadullinen vertaileva tapaustutkimus, jossa on myös etnografisia piirteitä. Tapaustutkimuksessa on kysymys yksittäisen tapauksen, yksilön, ryhmän tai instituution syvällisestä kuvauksesta sekä ymmärtämisestä. (Patton 2002, 55; Syrjälä & Numminen 1988, 1; Yin 2003, 1.) Tapaustutkimusta pidetään luonteeltaan ja toteutukseltaan joustavana ja moniulotteisena tutkimustyyppinä, siinä kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen. Sen lähtökohtana pidetään kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta jossa toimitaan. (Syrjälä & Numminen 1988, 8, 15.) Tapausten vertailu on olennainen lähestymistapa tapaustutkimuksessa. Yhden tapauksen syväanalyysin sijaan voidaan valita useampia tapauksia ja tarkastella niitä rinnakkain. (Kurunmäki 2008, 74.)

Yinin (1983) määritelmän mukaan tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka monenlaista todistusaineistoa käyttäen tutkii nykyistä tilannetta tai ilmiöitä sen omassa ympäristössään. Olennaista siinä on, että tutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja, että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei ole keinotekoisesti järjestänyt. (Patton 2002, 1; Syrjälä & Numminen 1988, 7.) Tapaustutkimus etsii erityisesti vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191; Yin 2003, 9.) Tässä tutkimuksessa tapauksina on kaksi koulua ja niiden sisällä yhteensä kuusi alkuopetuksen luokkaa. Tutkimuskohteena olevista kouluista käytämme nimityksiä perusopetusta ja Freinet-pedagogiikkaa toteuttava koulu. Tutkimme todellisissa luokkahuonetilanteissa tapahtuvaa toimintaa havainnoinnin avulla ja etsimme vastausta siihen miten Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden mukaista toimintaa toteutetaan alkuopetuksessa. Tapauksia vertailemalla selvitämme mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toi-

minnallisessa opettamisessa on perusopetusta toteuttavan koulun ja Freinet-koulun välillä.

Yin (1983) esittelee erilaisia menettelytapoja, joita voidaan käyttää silloin kun tapaus-tutkimuksen avulla pyritään laatimaan selityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Keskeisenä piirteenä toimintasuunnitelmissa on teorian pohjalta laaditun mallin vertaaminen tapauksen avulla saatuihin tietoihin. (Syrjälä & Numminen 1988, 12.) Tässä tutkimuksessa käytämme Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteitä mallina, jota vertaamme havainnointien ja haastatteluiden avulla saamiimme tietoihin.

Tutkimuksessamme on myös etnografisia piirteitä. Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä ja siihen kuuluu monesti myös kenttä-tutkimusvaihe. (Eskola & Suoranta 2014, 104-106.) Olimme kentällä havainnoimassa luokkien toimintaa ja haastattelemassa luokanopettajia yhteensä kuuden päivän ajan. Havainnoinnit toteutimme kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuh-teissa. Kenttätutkimusvaiheessa tarkkailimme tutkimuskohdetta havainnointilomakkeen avulla ja pyrimme ymmärtämään luokan tapahtumien merkityksiä osallisten omasta näkökulmasta sekä laatia selityksiä tapauksista esille tulleille syyseuraussuhteille. (Ks. Syrjäläinen 1994, 68; Syrjälä & Numminen 1988, 23.)

5.2 Aineiston hankinta

Käytämme aineistokeruumenetelmänä teemahaastattelua ja havainnointia, jotka ovat etnografisen tapaustutkimuksen tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä. Teemahaastattelun avulla rakensimme runkoa ilmiön tarkasteluun ja systemaattisella havainnoinnilla saimme havainnollistavaa ja kuvailevaa tietoa vahvistamaan runkoa.

Haastattelurungon (liite1) teemat muodostuivat ennakkokäsitysten, kirjallisuuden ja toiminnallisen opetuksen piirteiden pohjalta. Kaikkein olennaisinta oli pitää teemoja muodostettaessa mielessä tutkimusongelmat ja kysymykset joihin työ vastaa. Eskola &

Vastamäki (2010, 35.) Havainnointirunko (liite2) rakentui tutkimuskysymysten ja Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden mukaisesti.

Tutkimusaineisto kerättiin kahdessa peruskoulussa, joista toinen toteuttaa Freinet-pedagogiikkaa. Havainnoinnit toteutimme kuudessa eri alkuopetuksen luokassa, joissa kussakin havainnoimme yhden koulupäivän ajan. Molemmat tutkijat kirjasivat ylös omat havaintonsa luokkatilanteista Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteitä apuna käyttäen. Havainnoimme onko luokan toiminnassa nähtävissä piirteiden mukaista toimintaa. Toiminnan kohdatessa piirteiden kanssa kirjasimme ylös toiminnan sisällön ja sen keston. Tarkastelimme onko toimintaa oppitunnista vähemmän tai enemmän kuin 15 minuuttia. Koimme, että toiminnan kestolla on merkitystä tapauksia analysoitaessa. Päivän päätteeksi teimme yhteenvedon havainnoistamme helpottamaan aineiston myöhempää analysointia. Toteutimme havainnoinnit, jotta saimme mahdollisimman kattavan kuvan toiminnallisesta opetuksesta käytännössä. Havainnointien avulla saimme tietoa luokkahuoneessa tapahtuvasta todellisesta toiminnasta.

Havainnointien lisäksi haastattelimme luokkien opettajia. Haastattelujen tarkoituksena oli syventää havainnoista saamaamme tietoa ja selvittää opettajien näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Mahdollisimman aitojen vastausten saamiseksi emme lähettäneet opettajille teemahaastattelurunkoa etukäteen. Haastattelut kestivät noin 15-20 minuuttia ja tallensimme ne digitaaliselle tallentimelle. Näin saimme siirrettyä äänitallenteet vaittomasti tietokoneelle nauhoitteiden litterointia varten.

Ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista testasimme laaditun teemahaastattelurungon toimivuutta esihaastattelulla. Sen avulla muokkasimme kysymyksiä parempaan ja tarkoituksenmukaisempaan muotoon. Esihaastattelu tarjosi meille myös mahdollisuuden harjoitella haastattelemista etukäteen ja esti siten tekemästä joitakin virheitä varsinaisessa haastattelussa. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73.)

5.2.1 Havainnointi aineistonhankintamenetelmänä

Käytimme havainnointia aineistonkeruumenetelmänä, koska halusimme saada mahdollisimman monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa luokkien toiminnasta. Koulun arki on niin monimuotoista, että siitä on vaikea saada syvällistä tietoa muuten kuin havainnoimalla. Havainnointien avulla pystyimme näkemään luokkien arjessa esille tulleita asioita niiden oikeissa yhteyksissä, koska havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin tiedon sen oikeaan kontekstiin. (Ks. Grönfors 2010, 157–160.) Havainnointia pidetään tärkeänä osana haastatteluun valmistautumista, etenkin jos tutkimuskohde ei ole tutkijalle ennalta tuttu (Aarnos 2010, 175). Tässä tutkimuksessa roolimme havainnoitsijoina oli olla mahdollisimman näkymättömiä ja ikään kuin kärpäsenä katossa. Osallistumaton havainnointi on perusteltua silloin, kun osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa esille tutkimukseen (Grönfors 2010, 160).

Patton (2001, 262–264) näkee systemaattisen havainnoin etuina tutkijan ja tutkimuksen kannalta seuraavia seikkoja: Hänen mukaansa on oleellista ymmärtää kokonaisvaltaisesti se konteksti, jossa ihmiset toimivat. Välittömän toiminnan havainnoinnin ja sivusta seuraamisen myötä tutkijan ei tarvitse nojata vain aiempiin dokumentteihin, vaan voi itse tehdä havaintonsa ja päättelynsä havainnointitilanteista. Havainnointitieto on aina selektiivistä eli havainnoitsijan valittuihin havaintoihin perustuvaa. Se antaa kuitenkin lisäinformaatiota toisen käden tiedolle kuten haastattelulle. Havainnoinnin avulla havainnoitsijan on myös mahdollista nähdä toiminnassa sellaisia asioita, joista ihmiset eivät halua puhua tai ne saattavat olla toimijoille tiedostamattomia sosiaalisten systeemien sisältämien rutiinien myötä.

5.2.2 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001, 199) mukaan haastattelun avulla voidaan selvittää mitä haastateltavat ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Haastattelut kertovat tutkittavien havainnoista ympäristöstä, mutta ne eivät kerro sitä mitä todella tapahtuu. Kun

taas havainnoinnin avulla voidaan saada tietoa siitä, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa.

Haastattelu on tutkimusmenetelmä, joka eroaa tavanomaisesta keskustelusta niin, että haastattelija on ennalta suunnitellut keskustelun tarkoituksen. Haastattelun tarkoituksellisuus merkitsee sitä, että tutkija on valmiiksi perehtynyt tutkittavaan aiheeseen ja kerää haastattelun avulla tietoa kyseisestä asiasta. Haastattelun vahvuus tiedon hankinnan menetelmänä on se, että haastattelija ja haastateltava voivat olla suorassa vuorovaikutuksessa keskenään. Haastattelija voi paremmin ymmärtää vastauksia ja niiden taustoja, kun on itse paikalla tilanteessa ja pystyy näin havainnoimaan myös sanatonta viestintää. Haastattelutilanteessa haastattelija voi myös huolehtia keskustelun pysymisestä tarkoituksenmukaisella alueella. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34, 42–43, 104; Tuomi & Sarajärvi 2006, 75.)

Teemahaastattelu on haastattelumuoto, jossa eletään haastattelijan laatimien teema-alueiden mukaisesti. Samat teema-alueet käydään läpi jokaisessa haastattelussa, teemojen järjestys saattaa kuitenkin olla erilainen eri haastateltavilla. Tavoitteena on haastattelun sopivan joustava eteneminen, toisaalta edetään vapaasti ja tilanteen mukaisesti, toisaalta on varauduttava tarpeeksi, että saadaan haastattelusta irti sitä tietoa mitä ollaan hakemassa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48, 103–104; Patton 2001, 343; Tuomi & Sarajärvi 2006, 77–78.) Edellisten asioiden lisäksi menetelmän valintaamme vaikutti se, että haastattelutilanne itsessään antaa mahdollisuuden pohtia haastattelun kuluessa sanamuotoja ja kysymyksenasetteluja. Samalla pystyy syventymään jokaisen haastateltavan kanssa juuri siihen teemaan, mikä on tutkimuksen kannalta kaikkein tarkoituksenmukaisin. Toivoimme myös, että saamme kyseisellä valinnalla mahdollisimman perusteltuja mielipiteitä ja omakohtaisia kokemuksia asiasta.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä luvussa selvitämme tutkimuksen aineiston analysointia, sekä sitä millä perusteella tulkinnat on tehty ja mihin päätelmät perustuvat. Aineiston analysoinnin menetelmänä käytämme vertailevaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päätteelyyn, siinä edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää kuvausta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 107, 115.) Vertailevalla tutkimusotteella osoitamme, mikä tapauksissa on yhteistä ja mikä erilaista (Melin 2005, 58). Vertailu saatetaan joskus nähdä myös kilpailuna. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä asettamaan tapauksia paremmuusjärjestykseen, vaan tavoitteena on oppia tapauksista ja selkiyttää aineistoa sekä tuottaa uutta tietoa tutkimusaiheesta. Analyysin avulla aineisto pyritään tiivistämään kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138; Stake 2000, 444.) Tutkimuksessamme havainnoinnit analysoimme teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin ja haastattelut aineistolähtöisesti.

5.3.1 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöinen sisällönanalyysi on perinteinen analyysimalli, joka perustuu johonkin tiettyyn teoriaan. Tutkimuksen teoreettisessa osassa on valmiiksi luotu kategoriat joihin kerätty aineisto suhteutetaan. Aineiston analyysia ohjaa valmis, aiemman tiedon pohjalta rakennettu kehys. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 99–100.) Tässä tutkimuksessa kehyksenä ja kategorioina toimii Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteet.

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä peilasimme tehtyjä havaintoja Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteisiin ja tarkastelimme miten tapaustutkimuskoulujen toiminnassa toteutuvat piirteiden mukaiset kuvaukset. Piirteiden ensimmäisessä kohdassa analysoimme toteutuiko ainerajat ylittävä opetus ja käytetäänkö siinä kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä, toisessa oppilaan aktiivisuuden toteutumista, kolmannessa opetustyön tuotteita, neljännessä oppilaiden mielenkiinnon kohteita, viidennessä oppilaiden osallisuutta suunnittelussa ja arvioinnissa, kuudessa opettajan ja oppilaan

roolia ja seitsemännessä kohdassa ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistämistä. Toiminnallisen opetuksen piirteiden kohtiin neljä ja viisi vastattiin haastatteluiden perusteella.

Analysoimme myös toimintojen määrän ja keston, koska koimme sen tuovan lisäinformaatiota todellisesta toiminnasta. Tuomen ja Sarajärven (2006, 117) mukaan sisällönanalyysia on mahdollista jatkaa kategorioiden muodostamisen jälkeen kvantifioimalla aineisto. Tällöin aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa tietty asia esiintyy aineistossa. Tässä tutkimuksessa kvantifioimme aineistoa niin, että laskimme kuinka monella tunnilla tapaustutkimuskoulujen tunneista havaitsimme Jankin ja Meyerin (1994) piirteiden mukaista toimintaa ja kuinka pitkä oli toiminnan kesto. Kvantifioimalla laadullista aineistoa pyrimme välittämään lukijalle selkeämpää ja havainnollisempaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä numeraalisessa muodossa.

5.3.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään saamaan vastauksia tutkimustehtävään yhdistelemällä aineistosta nousseita käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 115). Sisällönanalyysiä varten litteroimme nauhoitetut haastattelut tekstin muotoon yksi haastattelu kerrallaan. Metsämuurosen (2007, 242) mukaan varsinainen aineiston analyysi voidaan aloittaa vasta sitten, kun nauhoitetut haastattelut on saatettu kirjalliseen muotoon. Litteroinnin jälkeen teemoittelimme vastaukset haastattelukysymyksiä apuna käyttäen. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä ja jäsentämistä teemojen mukaisesti. Tämän jälkeen aineistoa on helppo analysoida teemoittain ja rakentaa kuvaa sen sisällöstä. (Eskola & Vastamäki 2010, 43.)

Koska haastattelurunkomme kysymykset täydensivät toinen toisiaan koimme analyysivaiheessa hyödylliseksi yhdistää kysymykset teemoihin. Ensimmäinen tema pitää sisällään opettajien näkemykset toiminnallisesta oppimisesta, toinen toiminnallisen opetuksen toteutuksen ja kolmas opettajien kokemukset toiminnallisesta opetuksesta. Sen jälkeen yhdistimme teemoittelemamme vastaukset. Jatkoimme aineiston analysointia teemoja tulkitsemalla.

6 JANKIN JA MEYERIN (1994) TOIMINNALLISEN OPETUKSEN PIIRTEIDEN MUKAISEN TOIMINNAN TOTEUTUMINEN ALKUOPETUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelemme tapaustutkimuskouluissa tehtyjen havainnointien tuloksia peilaamalla niitä Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteisiin.

Tapaus 1 on perusopetusta toteuttava koulu. Havainnoimme koulussa yhteensä 12 oppituntia, jokaisella tunnilla oli yksi opettaja. Tapaus 2 on Freinet-pedagogiikkaa toteuttava koulu. Havainnoimme koulussa yhteensä 11 oppituntia, jokaisella tunnilla oli yksi opettaja ja yksi avustaja tai harjoittelija.

6.1 Kokonaisvaltaiset opetusmenetelmät ja ainerajat ylittävä opetus

Ensimmäisessä kohdassa tarkastelimme onko opetus ainerajat ylittävää ja käytetäänkö opetuksessa kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä.

TAPAUS 1

Perusopetusta toteuttavan koulun 12 tunnista viidellä havaitsimme opetuksessa piirteiden ensimmäisen kohdan mukaista toimintaa. Viidestä tunnista kahdella opetuksessa käytettiin enemmän kuin 15 minuuttia kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä tai opetus oli ainerajat ylittävää. Kolmella tunnilla niitä käytettiin 15 minuuttia tai vähemmän.

Ainerajat ylittävä opetus näkyi koulussa oppiaineiden integrointina. Ympäristö- ja luonnontiedontunti sekä kivatunti integroitui äidinkielen sisältöihin.

”Ympäristö- ja luonnontiedontunnilla aiheena oli karhu. Tunti alkoi draamaleikillä, jossa oppilaat eläytyivät pikkukarhujen elämään tarinan keinoin. Tarinassa esiteltiin karhuihin liittyvää sisältötietoa, joka kohtasi opetuksen tavoitteiden kanssa. Tuntiin yhdistettiin äidinkielen opetussisältöjä kirjoittamisen ja kuullunymmärtämisen kautta.”

”Kivatunnilla käsiteltiin elämäkatsomustiedon sisältöjä. Pohdittiin ihmisten samanlaisuutta ja erilaisuutta vaihtelevien leikkien avulla. Luokka työskenteli ryhmänä koko tunnin ajan. Tunnin lopussa, jokainen oppilas sai selkäänsä kiinnitettävän lapun, johon kukin sai kirjoittaa mukavia asioita toisistaan.”

Opetuksessa kokonaisvaltaisina opetusmenetelminä käytettiin draamaa, leikkiä, pelejä ja pari- ja ryhmätyöskentelyä.

”Äidinkiellentunnilla leikittiin leikkiä, jossa oppilaat saivat kokeilla yrityksen ja erehdyksen kautta tavujen yhteensopivuutta.”

”Äidinkiellentunnin alussa oppilaat keskustelivat pareittain viikonlopun kuulumisista. Parin tehtävänä oli kuunnella tarkasti toista ja kertoa muulle luokalle mitä toinen oli viikonloppuna tehnyt. Toisella äidinkiellentunnilla aiheena oli riimiparit. Oppilaat pelasivat ryhmissä ”Rimmaako” riimiparipeliä.”

TAPAUS 2

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun 11 tunnista yhdeksällä havaitsimme opetuksessa piirteiden ensimmäisen kohdan mukaista toimintaa. Yhdeksästä tunnista seitsemällä käytettiin opetuksessa enemmän kuin 15 minuuttia kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä tai opetus oli ainerajat ylittävää. Kahdella tunnilla niitä käytettiin 15 minuuttia tai vähemmän.

Ainerajat ylittyivät äidinkielen ja kuvaamataidon, matematiikan ja kuvaamataidon sekä ympäristö- ja luonnontiedon ja liikunnan integroitumisena. Kokonaisvaltaisina opetus-

menetelminä käytettiin parityötä, projektiopetus, tarinankerrontaa, roolipeliä, liikunta-leikkiä ja retkeä.

”Äidinkiellentunnilla oppilaat kuuntelivat satua sohvaturkkauksessa ja kuvittivat edellisellä tunnilla kirjoittaneet tarinat unelmien koulusta. Matematiikantunti noudatti Varga Nemenyi –menetelmää. Tunnilla harjoiteltiin laskutoimitusten muodostamista konkreettisten välineiden avulla ja jokainen oppilas teki kartongista itselleen kymmenrengasketjun. Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla tehtiin retki lähimetsään. Metsäretkellä tavoitteellinen ympäristö- ja luonnontiedonopetus integroitui liikuntaan linturoolileikin kautta. Retkellä opetus oli ongelmien ja kysymysten asettelujen perusteella metsässä tapahtuneiden muutosten tutkimista ja havainnoimista.”

”Äidinkiellentuntiin oli integroitu kuvaamataittoa ja ympäristö- ja luonnontietoa. Osa oppilaista työskenteli tietokoneella pareittain avaruustarinaa kirjoittaen ja osa rakettia askarrella. Matematiikantunnilla oppilaat ratkoivat pareittain kertolaskuja konkreettisten välineiden avulla.”

”Matematiikantunti alkoi liikuntaan integroidulla kertotaululeikillä. Tuntia jatkettiin harjoittelemalla pareittain muodostamaan erilaisia kertolaskuja konkreettisten välineiden avulla. Lopuksi oppilaat kirjoittivat pareittain raportin tunnista, jossa he reflektivat omaa toimintaa ja oppimista. Luokan ”omalla tunnilla” opetussisältöä ei valittu tieteellisen ainejaon perusteella vaan opetusta ohjasi joulukalenterin valmistaminen. Oppilaat kirjoittivat kirjeen salaiselle ystävälle, joka liitetään valmiina luokan yhteiseen joulukalenteriin. Viimeisellä tunnilla opiskeltiin rinnakkain äidinkieltä ja matematiikkaa. Matematiikkaa oppilaat opiskelivat tietokonepelin avulla.”

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Molemmissa kouluissa käytettiin kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä ja toteutettiin ainerajat ylittävää opetusta. Silloin kun opetus on kytketty oppilaan elämänpiiriin ja on ainerajat ylittävää, se tuo järkeä ja mielekkyyttä oppimiseen. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 35-37.) Freinet-koulussa tällaista opetusta havaittiin kuitenkin selvästi enemmän kuin perusopetusta toteuttavassa koulussa.

Lisäksi Freinet-koulussa matematiikkaa opiskeltiin poikkeuksetta konkreettisten välineiden avulla. Matemaattisten käsitteiden rakentumisessa on hyödyllistä saada työskennellä erilaisilla konkreettisilla toimintavälineillä. Toimintamateriaalit ovat sellaisia oppilaskohtaisia välineitä ja materiaaleja, joita oppilaat voivat havainnoida eri aisteillaan sekä siirrellä ja järjestellä uudelleen. Välineistä tulee silloin toimintamateriaalia, kun ne aktivoivat oppilaan, oppilasparin tai -ryhmän ja niiden käyttö johtaa matemaattiseen ajatteluun. Pelkät välineet eivät kuitenkaan riitä, täytyy olla mielekkäitä tehtäviä ja ongelmia, joiden ratkaisemiseen välineitä käytetään. Välinetyöskentelyllä on oltava selkeät tavoitteet. Tällainen tavoitteellinen toimintavälineillä työskentely syventää käsitteiden hallintaa ja johtaa entistä parempiin oppimistuloksiin. (Ilmavirta 1995, 61-63.) Myös Järvisen (2011, 214) tutkimuksessa havaittiin konkreettisten havaintovälineiden positiivinen vaikutus opittavan asian ymmärrettävyyteen.

Oppilaat työskentelivät Freinet-koulussa lähes jokaisella tunnilla pareittain tai pienissä ryhmissä. Pruuki (2008, 78) mainitseekin parityöskentelyn olevan hyödyllistä, koska se edellyttää oppilaalta aktiivisuutta, oppilas ei voi siinä vetäytyä tehtävän suorittamisesta kuten isossa ryhmässä voi käydä. Parityöskentelyssä myös sosiaaliset taidot kehittyvät. Näiden lisäksi yhdessä tekeminen kehittää opiskelun monia taitoja ja johtaa erilaisiin ajatteluprosesseihin kuin yksin tehdessä (Järvinen 2011, 80).

6.2 Oppilaan aktiivisuus

Toisessa kohdassa tarkastelimme oliko oppilas toiminnallisessa oppimistapahtumassa aktiivinen ja antoiko opettaja oppilaiden mahdollisimman paljon itse tutkia, pohtia, suunnitella ja kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja.

TAPAUS 1

Perusopetusta toteuttavan koulun 12:sta tunnista viidellä tunnilla havaitsimme piirteiden toisen kohdan mukaista toimintaa. Viidestä tunnista oppilas oli kolmella tunnilla enemmän kuin 15 minuuttia aktiivisessa roolissa ja kahdella tunnilla 15 minuuttia tai vähemmän.

”Kivatunnin lopussa, jokainen oppilas sai selkäänsä kiinnitettävän lapun, johon kukin sai kirjoittaa mukavia asioita toisistaan. Tehtävän aikana opettaja ei antanut valmista tietoa oppilaille vaan oppilaat olivat itse aktiivisia ja saivat itse keksiä, pohtia sekä suunnitella kirjoittamiaan asioita. Käsityö tunnilla oppilaat ompelivat erilaisia itse suunnittelemaansa kuvioita vohvelikankaaseen. Heillä oli mahdollisuus keksiä, kokeilla ja hylätä omia ideoitaan.”

”Luokkaan oli levitetty tavulappuja ja oppilaat saivat lähteä aktiivisesti itse etsimään ja keksimään tavuista erilaisia sanoja. Opettaja antoi oppilaiden mahdollisimman paljon itse tutkia ja kokeilla erilaisia vaihtoehtoja.”

”Oppilaat olivat ensimmäisellä äidinkielen tunnilla aktiivisessa roolissa kuulumisten vaihdossa ja työstäessään kehokirjaimia. Toisella äidinkielen tunnilla oppilaat olivat aktiivisessa roolissa älytaululla työskennellessä ja peliä pelatessa, jossa saivat itse pohtia sekä keksiä mitä riimipareja kuvasta löytyy.”

TAPAUS 2

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun 11:sta tunnista kymmenellä havaitsimme piirteiden toisen kohdan mukaista toimintaa. Tunneista kymmenellä oppilas oli enemmän kuin 15 minuuttia aktiivisessa roolissa ja yhdellä tunnilla 15 minuuttia tai vähemmän.

”Äidinkielen tunnilla oppilaat olivat aktiivisessa roolissa kuvittaessaan tarinaa ja opettaja antoi mahdollisimman paljon oppilaiden itse suunnitella työtään. Matematiikan tunnilla oppilaat saivat kokeilla ja pohtia vaihtoehtoisia toimintatapoja konkreettisten

välineiden avulla. Ympäristö- ja luonnontiedontunnilla oppilaat pääsivät tutkimaan lähiympäristön luontoa metsäretkellä.”

”Äidinkiellentunnilla oppilaat saivat pareittain suunnitella ja keksiä tarinan avaruudesta. Matematiikantunnilla he pääsivät pareittain kokeilemaan ja pohtimaan vaihtoehtoisia tapoja muodostaa kertolaskuja. Päivään sisältyi viikoittainen teehetki, jonka toteutuksessa oppilaat olivat aktiivisessa roolissa. Heidän tehtäviin kuuluu teen keittäminen, pöydän kattaminen ja tarjoilu. Teehetkellä oppilaat olivat toiminnakeskiössä ja esittelivät töitään sekä keskustelivat luokkaan liittyvistä ajankohtaisista asioista.”

”Matematiikantunnilla oppilaat saivat itse kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja muodostaa kertolaskuja konkreettisten välineiden ja matikkapelin avulla. Äidinkiellentunnilla keksiä, pohtia ja suunnitella itse kirjeen sisällön.”

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Molemmissa kouluissa havaittiin toiminnallisia opetustapahtumia, joissa oppilaat olivat aktiivisessa roolissa ja opettaja antoi oppilaiden itse tutkia ja kokeilla vaihtoehtoisia toimintatapoja. Aktiivisuus liitetäänkin läheisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon. Oppilaiden aktiivisuuden edistämiseksi opettajan on hyvä suosia tällaisia edellä mainittuja työtapoja, jossa oppilaat ovat itse aktiivisia subjekteja, näin oppilaiden opiskelumotivaatio kasvaa. (Pruuki 2008, 24.) Aktiivisuus voidaan nähdä parhaimmillaan luovana prosessina, jossa oppilas itse rakentaa uutta tietoa, hänelle annetun valmiin tiedon sijasta. (Järvinen 2011, 75.) Freinet-koulussa oppilasta aktivoivia menetelmiä oli havaittavissa selkeästi enemmän. Siellä oppilaiden aktiivinen rooli toiminnallisessa oppimistapahtumassa oli projektiluontoista ja pitkäkestoisempaa kuin taas perusopetusta toteuttavassa koulussa oli lyhytkestoisempaa ja yksittäisiin hetkiin sidottua. Freinet-koulussa käytössä oleva Arne Tragetonin – lukemaan opettamisen menetelmä, toiminnallinen matematiikka, viikoittaiset tehetket ja työkasvatus mahdollistivat oppilaiden jatkuvan aktiivisen roolin oppimistapahtumissa.

6.3 Opetustyöntuotteet

Kolmannessa kohdassa tarkastelimme minkälaisia opetustyöntuotteita opetus – ja oppimisprosessissa valmistuu.

TAPAUS 1

Perusopetusta toteuttavan koulun 12 oppitunnista viidellä havaitsimme piirteiden kolmannen kohdan mukaista toimintaa.

”Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla oppilaat piirsivät vihkoon kuvan karhusta ja kirjoittivat siitä opittuja asioita. Valmiit karhupiirustukset olivat oman työskentelyn tulosta ja oppilaat saivat esitellä työnsä muulle luokalle. Kivatunnilla opetustyön tuotteena oppilaat saivat itselleen lapun, joihin koulukaverit olivat kirjoittaneet kivoja asioita toisistaan. Käsityötunnin opetustyöntuotteeksi valmistui vohvelikangasliina. Opetukseen voi myöhemmin palata erilaisten opetustyöntuotteiden avulla ja niitä voi käyttää hyväksi myös arvioinnissa.”

”Matematiikantunnilla oppilaat leikkasivat kartongista euroja, joita käyttävät myöhemmin oppimisen tukena. Kuvaamataidontunnilla oppilaat valmistivat joulukortin, jonka saivat lähettää ystävälle.”

TAPAUS 2

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun 11 tunnista kuudella tunnilla havaitsimme piirteiden kolmannen kohdan mukaista toimintaa.

”Äidinkielessä oppilaat työstivät unelmienkoulukirjaa opetusministerille ja kirjoittivat kirjeen salaiselle ystävälle. Toisella äidinkielen tunnilla opetustyön tuotteeksi syntyi vapaat tekstit ja avaruusraketti. Matematiikassa oppilaat askartelivat kymmenrengasketjut, joita käytettiin myöhemmin apuna opetuksessa. Toisella matematiikantunnilla kirjoitettiin raportti, jonka avulla oppilas arvioi omaa oppimistaan ja jota opettaja voi

myös hyödyntää opetuksen suunnittelussa sekä arvioinnissa. Musiikintunnilla valmistettiin esitystä Kalevalan korutehtaalle.

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Molemmissa kouluissa valmistui erilaisia opetustyöntuotteita. Emme havainneet merkittäviä eroja koulujen välillä opetustyöntuotteiden suhteen.

6.4 Oppilaiden mielenkiinnon kohteet

Neljännessä kohdassa selvitimme haastatteluiden avulla miten oppilaiden mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon opetuksessa.

TAPAUS 1

Opettajat kertoivat haastattelussa, että oppilaiden mielenkiinnon kohteet otetaan huomioon kyselemällä oppilaiden kokemuksia ja kuuntelemalla sivusta, mistä oppilaat puhuvat. Opettajat yrittävät tarttua mahdollisuuksien mukaan niihin asioihin mitä oppilailta itseltään nousee. Oppilaat saavat luokkakokouksissa ja pajapäivissä esittää mielenkiinnon kohteitaan sekä heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa joihinkin opetusta koskeviin valintoihin äänestämällä. Haastatteluissa mainittiin, että oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioiminen on toisinaan haastavaa.

TAPAUS 2

Opettajat kertoivat haastattelussa ottavansa opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa huomioon oppilaiden ennakkokäsitykset ja mielenkiinnon kohteet kuuntelemalla sekä kyselemällä.

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Molemmissa kouluissa oppilaiden mielenkiinnon kohteita selvitettiin kuuntelemalla ja kyselemällä ja pyrittiin huomioimaan opetuksessa mahdollisuuksien mukaan. Opettajan on tärkeää selvittää, mistä asioista oppilaat ovat kiinnostuneita. Silloin hän pystyy rakentamaan sillan oppilaiden kiinnostuksen kohteiden ja opiskeltavien asioiden välille, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon. (Pruuki 2008, 24.) Perusopetusta toteuttavan koulun opettajien haastatteluissa nousi lisäksi esille luokkakokoukset ja pajapäivät, joissa oppilaat saivat tuoda esille mielenkiinnon kohteitaan ja vaikuttaa heitä koskeviin asioihin. Perusopetusta toteuttavan koulun opettajat kokivat oppilaiden mielenkiinnon kohteiden huomioimisen toisinaan haastavaksi.

6.5 Oppilaat mukana opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa

Viidennessä kohdassa selvitimme haastatteluiden avulla ovatko oppilaat mukana opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa.

TAPAUS 1

Oppilaat ovat haastatteluiden mukaan opetuksen suunnittelussa mukana melko vähän tai ei ollenkaan. Arviointia oppilaat toteuttavat jonkin verran vertais- ja itsearviointin keinoin. Opettajien tavoitteena on ottaa oppilaita enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin.

”... esimerkiksi maalarinteipit pulpeteille ja oppilaat kiertää parin minuutin ajan kattoon jokaisen kirjaimen ja arvioi. Heil on tietty ajatus minkälainen k-kirjaimen pitää olla niin he arvioi niitten perusteella onko tää k-kirjain sellanen...”

TAPAUS 2

Opettajat ottavat oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun ja arviointiin heidän ikätasonsa huomioiden. Uuden jakson alussa opettajat lähtevät yhdessä oppilaidensa kanssa ideoimaan jaksoa. Haastatteluissa mainittiin myös, että pienten oppilaiden kanssa suunnittelu on toisinaan haastavaa.

”Kyllä oppilaat täytyy ottaa mukaan siihen suunnitteluun, silloin he saavat ottaa vastuuta omasta elämästään ja oppimisestaan. He kokevat silloin, että minä olen tässä se merkityksellinen ja minä olen se joka vaikutan tähän asiaan. Kyllä se sellainen kaikenlainen yhteissuunnittelu on tärkeää oppilaiden kanssa, ikätaso huomioon ottaen tietenkin...”

Arvioinnissa oppilaat ovat mukana jatkuvasti esimerkiksi viikkotöiden ja itsearvioinnin keinoin. Oppilaat arvioivat omaa työskentelyään Freinetläisellä menetelmällä kiitän, että/ toivon, että muodossa. Arviointiin oppilaat osallistuvat myös itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin keinoin.

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Perusopetusta toteuttavassa koulussa oppilaat ovat opetuksen suunnittelussa mukana melko vähän tai ei ollenkaan, kun taas Freinet-pedagogiikkaa toteuttavassa koulussa oppilaat ovat mukana opetuksen suunnittelussa. Kun opettaja ottaa oppilaat mukaan opetuksen suunnitteluun ja keskustelee heidän odotuksistaan ja tavoitteistaan, hänelle selviää, mitkä asiat ovat oppilaista mielekkäitä. Mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluun on yleensä motivaatiota kohottava tekijä. (Pruuki 2008, 24.) Myös Järvisen (2011) tutkimuksessa kävi selväksi, että oppilaiden motivaation syntyyn vaikuttaa erityisesti osallistumisen ja toimijuuden tukeminen.

Molemmissa kouluissa arviointia toteutettiin itse- ja vertaisarvioinnin keinoin. Itsearvioinnin avulla oppimistehtävät voidaan yhdessä pilkkoa osiin ja verrata suoritusta tavoitteisiin tai malleihin, joita on asetettu. Sen tehtävänä on auttaa oppilaita huomaamaan virheelliset suoritukset ja löytämään uudet ratkaisut. Opettajan tulee arvioinnissa ohjata oppilaita myös epäonnistumisten sietämiseen ja uudelleen yrittämiseen. (Järvinen 2011, 203.) Arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä nähdään oppimisen tukemisen edistämi-

nen. Parhaimmillaan rehellinen arviointi vahvistaa oppilaan itsetuntoa, parantaa motivaatiota ja oppimisen iloa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1999, 8, 16.) Perusopetusta toteuttavassa koulussa oppilaat ovat arvioinnissa mukana jonkin verran ja Freinet-koulussa jatkuvasti.

6.6 Opettajan ja oppilaan rooli

Kuudennessa kohdassa tarkastelimme siirtyikö opettaja opetustilanteessa perinteisestä roolista enemmän ohjaavaan rooliin ja olivatko oppilaat toiminnan keskiössä.

TAPAUS 1

Perusopetusta toteuttavan koulun 12:sta tunnista viidellä havaitsimme piirteiden kuudennen kohdan mukaista toimintaa. Kolmella tunnilla havaitsimme, että opettaja oli siirtynyt perinteisestä roolista enemmän ohjaavaan suuntaan ja oppilaat olivat toiminnan keskiössä enemmän kuin 15 minuuttia. Kahdella tunnilla sitä havaittiin 15 minuuttia tai vähemmän.

”Kivatunnin lopussa ja käsityötunnilla oppilaat olivat aktiivisia ja opettaja oli ohjaavassa roolissa. Opettajan siirtyessä perinteisestä roolista ohjaavaan suuntaan oppilaat saivat vastaavasti liikkua omassa roolissaan.”

”Äidinkielen tunnilla tavuista sanoja harjoituksessa opettajan rooli oli enemmän ohjaava ja oppilaat olivat toiminnan keskiössä. Toisella äidinkielen tunnilla parityöskentelyn, pelin pelaamisen sekä älytaulutyöskentelyn aikana opettajan rooli oli myös ohjaava ja oppilaat olivat toiminnassa pääroolissa.”

TAPAUS 2

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun 11:sta tunnista kymmenellä havaitsimme piirteiden kuudennen kohdan mukaista toimintaa. Kahdeksalla tunnilla havaitsimme, että opettaja oli siirtynyt perinteisestä roolista enemmän ohjaavaan suuntaan ja oppilaat olivat toiminnan keskiössä enemmän kuin 15 minuuttia. Kahdella tunnilla sitä havaittiin 15 minuuttia tai vähemmän.

”Äidinkielen-, sekä ympäristö- ja luonnontiedontunneilla oppilaat olivat toiminnankeskiössä ja opettajan rooli oli ohjaava. Äidinkielen tunnilla oppilaat työstivät unelmien koulu kirjaa itsenäisesti ja saivat ohjausta tarvittaessa. Metsäretkellä oppilaat tutkivat pienissä ryhmissä tai pareittain luonnossa tapahtuneita muutoksia.”

”Äidinkielessä oppilaat jaettiin eri työtehtäviin, joiden avulla edistettiin oppilaiden yksilöllisiä oppimistapoja ja opettaja oli ohjaavassa roolissa. Matematiikantunnilla oppilaat työskentelivät intensiivisesti pareittain ja opettaja kiersi ohjaamassa työskentelyä. Teehetken kokonaistoteutuksen vastuu oli oppilailla ja opettaja oli ohjaavassa roolissa.”

”Opettaja oli ohjaavassa roolissa, kun oppilaat työskentelivät toiminnallisesti välineiden avulla pareittain, kirjoittivat kirjettä salaiselle ystävälle ja pelatessa matematiikkapeliä.”

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Havaitsimme molemmissa kouluissa opettajan ja oppilaiden roolien muuttumista.

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavassa koulussa havaitsimme kuitenkin enemmän sitä, että opettajat olivat siirtyneet perinteisestä roolista ohjaavaan suuntaan ja oppilaat olivat toiminnankeskiössä. Suurin ero näkyi siinä, että Freinet-koulussa oppilaita ohjattiin enemmän kokonaisvaltaisesti ottamaan vastuuta omasta työskentelystään ja perusopetusta toteuttavassa koulussa opettajan ja oppilaan roolin muuttuminen näkyi lyhyemmässä yksittäisissä toiminnoissa. Pedagogiikalla, jossa lapset ovat aktiivisia ajattelijoita ja

toimijoita, voidaan tukea oppilaan toimijuuden kehittymistä (Kumpulainen ym. 2010, 30).

6.7 Ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistäminen

Seitsemännessä kohdassa tarkastelimme yhdistyykö opetuksessa ajattelu ja käsillä tekeminen.

TAPAUS 1

Perusopetusta toteuttavan koulun 12:sta tunnista kuudella havaitsimme piirteiden seitsemännen kohdan mukaista toimintaa. Kolmella tunnilla havaitsimme, että ajattelu ja käsillä tekeminen yhdistyi enemmän kuin 15 minuuttia ja loppuilla tunneista 15 minuuttia tai vähemmän.

”Ajattelu ja itse tekeminen ovat toiminnallisessa oppimisessa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Kivatunnilla ajattelu ja käsillä tekeminen toteutui oppilaiden kirjoittaessa lapuille mukavia asioita toisistaan ja käsityötunnilla työstäessä kuvioita vohvelikankaaseen.”

”Äidinkielen tunnilla ajattelu ja käsillä tekemisen yhdistäminen toteutui hyvin, kun oppilaat rakensivat tavuista sanoja. Toisella äidinkielen tunnilla oppilaat muodostivat sanoja kirjainkortteilla sanelua tehdessä ja vasta sen jälkeen kirjoittivat sanan vihkoon.”

”Äidinkielen tunnilla ajattelun ja keholla tekeminen yhdistyi oppilaiden tehdessä kirjaimia eri kehonosilla ja toisella tunnilla pelatessa riimiparipeliä sekä älytaulutyöskentelyssä.”

TAPAUS 2

Freinet-pedagogiikkaa toteuttavan koulun 11:sta tunnista yhdeksällä havaitsimme piirteiden seitsemännen kohdan mukaista toimintaa. Viidellä tunnilla havaitsimme, että ajattelu ja käsillä tekeminen yhdistyi enemmän kuin 15 minuuttia ja neljällä tunnilla 15 minuuttia tai vähemmän.

”Ajattelu ja itse tekeminen olivat oppimisprosesseissa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Äidinkieltunnilla ne yhdistyivät kirjoitelman kuvituksen työstämisessä, matematiikassa konkreettisten välineiden avulla tekemisessä, ympäristö- ja luonnontiedossa oppilaiden tutkiessa luontoa luupeilla.”

”Äidinkielen- ja matematiikantuntien leikeissä ajattelu ja itse tekeminen olivat oppimisprosesseissa dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Äidinkieltunnilla leikittiin iso- vai pienialkukirjainleikkiä ja askarrettiin rakettia. Matematiikantunnilla samaa leikki-ideaa käytettiin kertolaskujen harjoittelussa.”

”Ajattelu ja käsillä tekeminen yhdistyivät konkreettisten välineiden kanssa työskennellessä, kirjettä kirjoittaessa ja matikkapelin pelaamisessa.”

EROT JA YHTÄLÄISYYDET

Havaitsimme molempien koulujen opetuksessa ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistämistä. Freinet-koulussa sitä näkyi selvästi enemmän kuin perusopetusta toteuttavassa koulussa. Suurin ero oli havaittavissa siinä, että Freinet-koulussa matematiikkaa opiskeltiin konkreettisten välineiden avulla, jolloin ajattelu ja käsillä tekeminen olivat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Deweykin korosti ajattelun ja käsillä tekemisen yhdistämistä. Hänen mukaansa oppilas saatetaan kasvatuksen passiiviseksi kohteeksi, jos kasvatustilanteessa teorettinen tieto erotetaan käytännöstä. Työn ja leikin avulla teorettiseen tietoon sisältyvät sosiaaliset ja kognitiiviset näkökulmat näyttävät lapselle riittävän konkreettisina. (Hytönen 2007, 34.)

7 LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSET TOIMINNALLISESTA OPPIMISESTA JA KOKEMUKSET TOIMINNALLISESTA OPETUKSESTA

Tässä luvussa tarkastelemme haastatteluista nousseita opettajien näkemyksiä toiminnallisesta oppimisesta, kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta ja sen toteutuksesta. Toiminnallisuuteen ei ole tarkkaa määritelmää, eivätkä opettajat olleet ennakkoon tutustuneet tutkimuksen pohjana olevaan toiminnallisen opetuksen määritelmään.

7.1 Näkemykset toiminnallisesta oppimisesta

Toiminnallinen oppiminen on tekemisen, kokemisen ja tutkimisen kautta oppimista. Opettajat nostivat esille myös konkreettisten toimintavälineiden tärkeyden osana toiminnallisista oppimista sekä opiskeltavien asioiden yhteyden lapsen omaan kokemusmaailmaan. Toiminnallisessa oppimisprosessissa oppilas on aktiivisesti mukana, eikä vain passiivisena katselijana ja kuuntelijana.

Haastatteluissa korostettiin toiminnan tavoitteellisuutta ja pedagogista näkökulmaa sekä sitä, että toiminnallinen oppiminen ei ole valmiin tiedon antamista ja omaksumista vaan oppilaan omaa pohdintaa ja suunnittelua. Esiin nousi myös toiminnalliseen oppimiseen liittyvät erilaiset oppimisympäristöt, ryhmätyöskentely, opettajan ohjaava rooli ja opetuksen eheyttäminen. Toiminnallisen oppimisen näkemyksiin liittyen haastatteluista ei noussut koulujen välille selkeitä eroavaisuuksia.

7.2 Toiminnallisen opetuksen toteutus

Haastateltavat liittivät toiminnallisen opetuksen toteutukseen kokeellisuuden, tutkivan oppimisen ja oppilaiden ajattelun aktivoinnin sekä pitivät tärkeänä oppilaiden keskinäistä kommunikointia ja pohdintaa. Matematiikan opetusta toteutettiin toiminnallisten välineiden avulla ja lukemaan opettamisessa käytettiin Arne Tragetonin - kirjoittamalla lukemaan opettamisen menetelmää. Opettajat korostivat myös toiminnallisen opetuksen toteutuksen yhteydessä tietoisuutta toiminnan tavoitteellisuudesta.

”...mä en usko enää ollenkaan siihen, että ekaluokkalaiset itseohjautuvasti millään tarjotintöillä tai millään oikeasti oppivat tai kyllä he jotain oppii mutta, jos opettaja on laatinut jonkin tavoitteen niin eivät he välttämättä opi lainkaan sitä. Heitä pitää ohjata ja toiminnallisessa oppimisessa pitää ohjata todella paljon ja opettajan täytyy olla tosi tietoinen siitä mitä tässä ollaan tekemässä.” Tapaus 2

Toiminnallisen opetuksen toteuttamisen tapoina mainittiin pistetyöskentely, opintokäynnit, konkreettiset menetelmät, toiminnalliset tuokiot, fyysistä aktiivisuutta lisäävä toiminta, leikit ja opetuksen eheyttäminen. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että oppilaat ovat mukana opetuksen suunnittelussa ja aiheet yhdistyvät oppilaan arkielämään sekä sitä, että opetuskokonaisuudet ovat mahdollisimman mielekkäitä.

”Esimerkiksi äidinkielen tunnilla meil on erilaisia toimintapisteitä, missä lapset voi muovailla kirjaimia seisten, sormivirkata kirjaimia tai ne voi tehdä toisistaan lattialla kirjainmuotoja ja matikassa voidaan leikkiä kauppaleikkiä...” Tapaus 1

Opettajat kertoivat käyttävänsä toiminnallisia opetusmenetelmiä opetuksessaan päivittäin. Toiset opettajista kokivat kuitenkin toiminnallisen opetuksen toteutuksen vielä haasteellisena ja pyrkivät kehittämään opetustaan enemmän toiminnalliseen suuntaan tulevaisuudessa.

”Käytän toiminnallisia opetusmenetelmiä niin paljon kuin ikinä mahdollista elikkä kyllä tän kouluopetuksen pitää perustua toiminnallisuuteen eli semmosen niinku luennoinnin ja ulkokohtaisen opiskelun aika on kyllä ohi...” Tapaus 2

Freinet-koulun opetuksessa toiminnallisuuden toteutuksen osalta nousi esiin toiminnan tavoitteellisuus ja tutkiva sekä kokeilevaoppiminen. Koulussa käytetään äidinkielessä Arne Tragetonin kirjoittamalla lukemaan oppimisen menetelmää ja matematiikkaa opiskellaan konkreettisten välineiden avulla. Yhdessä luokassa opiskeltiin matematiikkaa Varga-Nemenyi menetelmällä, joka perustuu konkreettisiin välineisiin ja suureen määrään erilaisia toimintoja. Kun taas perusopetusta toteuttavan koulun opettajien haastatte- luista nousi esiin pienet toiminnalliset tuokiot ja toiminnan fyysistä aktiivisuutta lisäävät ulottuvuudet.

7.3 Kokemukset toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä

Koulujen opettajat mainitsivat tavalla tai toisella kokemustensa toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä olleen positiivisia ja antoisia. Sen lisäksi he kertoivat toiminnal- listen menetelmien olevan mielekkäitä ja oppilaita motivoivia.

”Mun kokemukset on toiminnallisesta opetuksesta sillai niinku tosi hyviä siksi, että nä- kee sen ku lapset innostuu. Ne oikeesti on fiiliksissä ja silloin myös tuntuu, että ne oppii paremmin.” Tapaus 1

”...ja se mitä tutkimuksissa on, että suomalainen koulu tuottaa melko hyviä tuloksia mut se kouluviihtyvyys on meillä alhainen, mä uskon myös että tää tällänen toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö vaikuttaa siihen viihtyvyyteen, koska sää silloin oot niinku oman elämäs herra” Tapaus 2

Freinet-koulun opettajien haastatteluissa kerrottiin toiminnallisen opetuksen suunnittelun olevan tärkeää ja vaativan paljon aikaa. Molempien koulujen opettajat pitivät oleellisena erottaa toiminnallinen oppiminen puuhastelusta.

”Se vaatii tosi paljon suunnittelua, se vaatii moninkertaisesti enemmän suunnittelua kuin se, että sä opettaisit opettajajohtoisella perinteisellä tavalla tai sitten oppikirjavetoisesti. Suunnittelu-aikaa pitää olla todella paljon.” Tapaus 2

”Miten mä saan sillä toiminnallisella tekemisellä opetettua just ne asiat, mitkä on niinku sen tunnin oppisisältönä ettei se vaan mee puuhasteluksi” Tapaus 1

”Toiminta pitää suunnitella hyvin, muuten siitä tulee helposti sellaista puuhastelua et leikitään välineillä eikä oppilas oikeesti ymmärrä mitä se on tekemässä. Silloin se asia mitä yritetään oppia niin ei sitä pysty kunnolla omaksumaan” Tapaus 2

Toiminnallisen opetuksen hyödyiksi koettiin molemmissa kouluissa keskittymiskyvyn paraneminen. Freinet-koulun opettajat kokivat hyötyinä myös kokemukset erilaisista työtavoista ja vastuun ottamisen omasta työskentelystä. Edellisten lisäksi Freinet-koulun opettajat mainitsivat vuorovaikutustaitojen kehittymisen, oman oppimistavan löytämisen, kouluviihtyvyyden lisääntymisen, levottomuuden vähenemisen ja syvät oppimiskokemukset.

Perusopetusta toteuttavan koulun opettajat kokivat toiminnallisen opetuksen toteuttamisen haasteina toiminnallisuuden tavoitteellisen integroimisen oppisisältöihin, oppilaiden riehaantumisen toiminnan aikana ja oppilaiden rauhoittamisen toiminnan jälkeen. Haasteita lisäsivät myös oppilaiden erilaiset tarpeet, isot oppilasmäärät, avustajien puute sekä pienet luokka- ja jakotilat. Freinet-koulun opettajilta haasteiksi nousivat oppilaiden erilaiset taustat ja tarpeet sekä opettajien vaihtuvuus eri oppiaineissa.

”...tälläkin hetkellä on tosi paljon lapsia, joilla on isoja vaikeuksia ihan koulussa olemisen kanssa. Heillä on paljon haasteita kotitaustoissa ja kotona on kaikenlaista. Eihän heiltä voi edes odottaa täällä koulussa, että he kovin kauan jaksaisivat mitään tehdä. Freinetläisyydessä me ajatellaan sillä tavalla, että ensin täytyy katsoa lapsen kokonais-

tilanne. Ei toiselle pysty opettamaan mitään, jos hän on nälissään tai väsynyt tai asiat on jotenkin muuten huonolla tolalla. Eihän silloin kukaan opi mitään.” Tapaus 2

Toteuttaessa toiminnallista opetusta tulee toimintamalleihin ja välineisiin tutustua oppilaiden kanssa hyvin ennen niiden käyttöönottamista opetuksessa. Haastatteluissa mainittiin myös melutason nousemisen sietäminen ja koettiin tärkeänä oppilaantuntemus toiminnallisen opetuksen toteutuksessa.

”Toiminnallinen oppiminen sisältää tietysti toimintavälineet, jotka ovat oppilaille tutut. Välineet mitä hän oikeasti osaa käyttää oppimisen apuna.” Tapaus 2

Perusopetusta toteuttavan koulun opettajat kokivat enemmän haasteita toiminnallisen opetuksen toteutuksessa. Toiminnallista opetusta pidettiin molemmissa kouluissa tärkeänä. Tuloksista kävi kuitenkin ilmi, että perusopetusta toteuttavan koulun opettajat kokivat toiminnallisen opetuksen lisäävän rauhattomuutta, kun taas Freinet-koulun opettajat kokivat levottomuuden vähenevän.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua

Tässä luvussa tarkastelemme aineiston analyysin avulla saatuja tuloksia. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää miten toiminnallista opetusta toteutetaan alkuopetuksessa, minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on toiminnallisesta oppimisesta ja millaisia kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta. Tarkastelimme myös mitä eroja ja yhtäläisyyksiä toiminnallisessa opettamisessa sekä sitä koskevissa opettajien kokemuksissa ja näkemyksissä on tavallisen koulun ja Freinet-koulun välillä.

Tuloksissa oli nähtävissä, että Freinet-pedagogiikkaa toteuttavassa koulussa toiminnallista opetusta pidettiin tärkeänä ja toteutettiin kaiken kaikkiaan enemmän sekä suunnitelmallisemmin kuin perusopetusta toteuttavassa koulussa. Haastatteluista ja havainnoinneista oli tulkittavissa, että Freinet-koulun vahva yhteinen ideologia ja pitkät perinteet vaikuttivat toiminnallisuuden toteutumiseen. He olivat jo pitkään kehittäneet yhdessä toiminnallisuutta ja sen käyttöä opetuksessa. Myös käytössä olevilla toiminnallisilla opetusmenetelmillä on vahva painoarvo koulun arjessa. Matematiikkaa opiskeltiin konkreettisilla välineillä ja Varga-Nemeneyi – metodin avulla sekä äidinkielen opetuksessa käytössä oli Arne Tragetonin lukemaan oppimisen menetelmä. Äidinkielen ja matematiikan oppitunteja oli viikossa selkeästi muita oppiaineita enemmän ja jo se, että Freinet-koulussa näitä aineita opiskellaan toiminnallisilla menetelmillä vaikutti tuloksiimme. Lisäksi toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä Freinet-koulussa mahdollisesti helpottivat pienemmät oppilasmäärät, tilavat luokat ja aikuisten määrä.

Perusopetusta toteuttavassa koulussa toiminnallisuus oli myös osa koulun toimintakulttuuria ja jokaisen opettajan työskentelyä. Sitä kuitenkin toteutettiin yksittäisinä, enem-

män oppituntikohtaisina toimintoina. Perusopetusta toteuttavassa koulussa korostui opettajien henkilökohtainen pedagogiikka, eikä niinkään samalla tavalla koulun yhteinen ideologia kuin Freinet-koulussa. Koulun opettajat kokivat toiminnallisten opetusmenetelmien käytön tärkeäksi ja hyödylliseksi, mutta toisaalta haasteelliseksi. Opettajat mainitsivat myös haluavansa lisätä toiminnallisen opetuksen käyttöä tulevaisuudessa.

Opettajien näkemykset toiminnallisesta oppimisesta olivat yhteneväisiä toiminnallisuutta kuvaavien teorioiden kanssa. Opettajat näkivät, että toiminnallisuus on tavoitteellista tekemisen, kokemisen ja tutkimisen kautta oppimista, jossa oppilas on aktiivisessa roolissa. Heidän mukaansa toiminnallisuuteen kuuluu erilaiset toimintavälineet ja vaihtelevat oppimisympäristöt.

Molempien koulujen opettajat kokivat, että toiminnalliset opetusmenetelmät ovat mielekkäitä, motivoivia ja oppilaiden keskittymiskykyä parantavia. Deweyn (1916/1944, 194) kokemuksin osoittaa, että kun lapset saavat mahdollisuuden työskennellä toiminnallisesti, silloin koulussa oleminen on nautinnollista ja oppiminen helpompaa. Tuloksista kävi ilmi, että Freinet-koulun opettajat kokivat toiminnallisen opetuksen vähentävän oppilaiden levottomuutta, kun taas perusopetusta toteuttavan koulun opettajat kokivat toiminnallisen opetuksen lisäävän levottomuutta, etenkin siinä vaiheessa kun pitäisi siirtyä takaisin rauhalliseen työskentelyyn.

Freinet-koulun haastatteluissa todettiin suunnittelun olevan erittäin tärkeä osa toiminnallista opetusta, muutoin toiminta voi helposti mennä puuhasteluksi. Kun taas perusopetusta toteuttavan koulun opettajat pohtivat miten toiminnallisten menetelmien avulla saadaan opetettua kaikki tavoitteena olevat oppisisällöt, ettei toiminta mene vain puuhasteluksi.

8.2 Mitä uutta tietoa tutkimus toi?

Tapaustutkimuksen piirteisiin kuuluu tutkimuksen teon yhteydessä pohtia sitä, mitä tästä tutkimuksesta voidaan oppia. Vaikka tapaustutkimuksella ei ole tarkoitus pyrkiä yleistämään saatuja tuloksia, voidaan silti tutkimustuloksista aina oppia jotain uutta. (Metsämuuronen 2006, 91.) Tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää sitä, että kun toiminnallisuus opetusmenetelmänä on jalkautunut koko koulun yhteiseen ideologiaan ja sitä toteutetaan suunnitelmallisesti, se vähentää oppilaiden rauhattomuutta. Jos taas toiminnallisuus opetusmenetelmänä ei ole niin tuttu ja paljon käytetty, se lisää oppilaiden rauhattomuutta, etenkin siinä vaiheessa kun pitäisi siirtyä takaisin rauhallisemman työskentelyn pariin. Tuloksista nousi esiin myös se, että kaikki luokanopettajat kokivat toiminnallisten opetusmenetelmien olevan oppilaille mielekkäitä, motivoivia ja heidän keskittymiskykyä parantavia.

PISA 2012 tulosten mukaan Suomessa asenne ja motivaatio erityisesti matematiikan oppimista kohtaan ovat alhaisella tasolla, vaikka oppimistulokset ovatkin pitkään olleet maailman kärkitasoa. PISA 2012 tutkimusraportissa ilmenee, että tarvitsemmekin uudenlaista pedagogiikkaa, jotta hyvät oppimistulokset maassamme säilyisivät. Kupari ym. pohtivat ratkaisuja esille nousseisiin huolenaiheisiin. Heidän mukaan oppimismotivaatio tulisi tuoda oppimistavoitteiden keskiöön ja opetuksessa tulisi ottaa käyttöön nykyistä monipuolisempia lähestymistapoja ja pedagogisia ratkaisuja, kuten pelit, tutkiva oppiminen, konkretisointi ja opitun liittäminen arkielämään. Perusopetuksen pedagogisten käytänteiden uudistaminen Kuparin ym. mukaan edellyttäisi kuitenkin laajaa opettajien täydennyskoulutusta, jossa paneuduttaisiin yhteisöllisten ja toiminnallisten työtapojen, tutkivan oppimisen lähestymistapojen sekä teknologiatuetun pedagogiikan käyttöön opetuksessa. (Kupari ym. 2013, 70-71.)

Niin kuin aiemmin on jo tullut esille Freinet-pedagogiikkaa toteuttavassa koulussa toiminnallisia työtapoja käytettiin määrällisesti enemmän kuin perusopetusta toteuttavassa koulussa. Freinet-koulun opettajat totesivat toiminnallisen Freinet-pedagogisen työskentelykulttuurin olevan lähellä heitä ja kutsuivat sitä siksi myös sydämenpedagogiikakseen. Jotta toiminnallisuus jalkautuisi osaksi mahdollisimman monen koulun toiminta-

kulttuuria voimmekin yhtyä Kuparin ym. (2012, 71) ajatukseen siitä, että kaiken kaikkiaan opettajien perehtymistä ja paneutumista toiminnalliseen työskentelyyn tulisi lisätä.

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli tutustuttaa lukija toiminnalliseen oppimiseen opetusmenetelmänä. Erilaisia opetusmenetelmiä on lukuisia ja kaikki ovat omalla tavallaan merkityksellisiä oppimisen kannalta. Tärkeää on, että opetuksessa käytetään mahdollisimman monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä hyödyksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole saada lukijoita vakuuttumaan siitä, että toiminnallinen oppiminen on ainoa oikea tapa oppia ja opettaa asioita, vaan yksi opetusmenetelmä muiden joukossa, jota kannattaa käyttää hyödyksi opetusta suunniteltaessa.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksissa tulosten pätevyys ja luotettavuus vaihtelevat, vaikka tutkimusta tehdessä pyritäänkin välttämään virheiden tekemistä. Juuri siksi tutkimuksissa tulisi aina arvioida sen luotettavuutta. Luotettavuutta voidaan arvioida erilaisilla käsitteillä, kuten validiteetilla ja reliabiliteetilla. Validiteetilla tarkoitetaan mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabiliteetilla puolestaan viitataan siihen onko mittaustulokset toistettavissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.)

Koemme, että tutkimuksen reliabiliteettiin voi vaikuttaa Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteiden laajuus ja tulkinnallisuus. Pohdimme tutkimusprosessin aikana sitä, mitä kaikkea toiminnallisen opetuksen piirteet pitävät sisällään. Tulimme siihen tulokseen, että piirteet ovat laaja näkemys tavasta, miten toiminnallisuutta voidaan toteuttaa ja vastakohta perinteiselle opettajajohtoiselle opetukselle. Haasteeksi havainnointitilanteissa koimme piirteiden laajuuden ja niiden tulkinnallisuuden. Piirteiden kuvaus ei ollut suoraan tutkimuskontekstiin soveltuva, vaan se piti suhteuttaa alkuopetukseen sopivaksi. Tämän haasteen havaitsimme vasta ensimmäistä havainnointia tehdessä. Seuraavilla havainnointikerroilla osasimme jo paremmin käyttää Jankin ja Meyerin (1994) toiminnallisen opetuksen piirteitä havaintoja tehdessä.

Havaintoja kerätessä ja aineistoa analysoitaessa luokittelimme ne mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti. Luokittelussa käytimme systemaattista samankaltaista logiikkaa. Kun havainnoijia ja aineiston analysoijia oli kaksi, havaintojen välillä ei saanut olla systemaattista eroa. (Ronkainen ym. 2011, 132.) Piirteiden laajuuden, tulkinnallisuuden ja sovellettavuuden myötä tutkimuksen toistettavuus on mahdollista, mutta haastavaa.

Aineistomme perustuu luokassa tapahtuvan toiminnan havainnointiin ja siitä tehtäviin tulkintoihin sekä haastatteluista saatuihin tietoihin. Pyrimme ymmärtämään tutkittavaa tapausta ja siellä tapahtuvaa toimintaa mahdollisimman tarkasti. Luokanopettajien haastatteluiden avulla saimme syvennettyä havainnoistamme saatua tietoa. Haastattelurunkoa muodostaessa vältimme kysymyksillä aiheen arvottamista, näin saimme opettajilta mahdollisimman autenttisia vastauksia. Pyrimme aineiston kuvaamisessa rehellisyyteen ja kuvaamaan asioita juuri niin kuin ne meille näyttäytyivät.

Tutkimuksen validiteettia pystyimme parantamaan triangulaation avulla. Tutkimuksessa käytimme aineisto- ja tutkijatriangulaatiota. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhdistetään erilaisia aineistonkeruumenetelmiä ja tutkijatriangulaatiossa samaa aihetta tutkii useampi tutkija. Tässä tutkimuksessa aineisto muodostui havainnoinneista ja haastatteluista, minkä myötä pystyimme lähestymään tutkittavaa aihetta eri näkökulmistä. Kahden tutkijan osallistuminen tutkimusprosessiin monipuolisti tutkimusta ja tarjosi laajempia näkökulmia olennaisella tavalla. (Eskola & Suoranta 2005, 68-69; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233.) Mahdollisimman tarkalla raportoinnilla tutkimuksen aineistonkeruusta, analysoinnista sekä muista tutkimusprosessin eri vaiheista pyrimme myös vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232).

Tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, ei siis ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, vaan tämän näkökulman mukaan kaikki tieto on subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2006, 19). Vaikka tutkijoina on mahdotonta olla täysin objektiivisia ja irrottautua omista arvoistaan ja näkemyksistään, pyrimme tutkimuksen eri vaiheita työstäessä kuitenkin olemaan mahdollisimman objektiivisia (Eskola & Suoranta 2005, 17). Tässä tutkimuksessa tutkimusaiheen nouseminen omista ennakkokäsityksistä

ja odotuksista siitä, että Freinet-koulussa opiskellaan kaiketi melko toiminnallisesti, ei tieteellistä tutkimusta tehdessä voi taata täydellistä objektiivisuutta. Kahden tutkijan käyttö kuitenkin lisää tutkimuksen objektiivisuutta. Tutkijoiden on löydettävä yhteisymmärrys erilaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista, kuten aineiston hankinnasta sen luokittelusta ja tulkinnasta sekä raportin kirjoittamisesta. (Eskola & Suoranta 2005, 214.)

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimuksen eettisyys ja tutkijoiden tekemät eettiset ratkaisut. (Aarnos 2010, 173.) Eniten eettistä keskustelua tutkimuksen teossa herätti aineistonkeruuvaihe: mistä tutkimuslupa kysytään ja miten tutkittavien luottamus saavutetaan. (Strandell 2010, 94-95.) Selvitimme asian ja lähetimme ensin tutkimuslupahakemuksen Helsingin kaupungin opetusvirastoon. Tutkimusluvan saatamme otimme yhteyttä tapaustutkimuskouluihin ja sovimme opettajien kanssa tarkat päivämäärät ja kellonajat milloin tulemme aineistomme keräämään. Tässä tutkimuksessa lasten vanhemmilta ei tarvinnut kysyä erillistä lupaa tutkimukseen osallistumisesta, koska tutkimuksessa ei tullut ilmi lasten henkilötietoja, emmekä myöskään keränneet lapsista ääni-, kuva-, tai videomateriaalia, vaan havainnoimme ainoastaan luokassa tapahtuvaa toimintaa. Lähetimme kuitenkin koteihin tiedotteen siitä, mitä tulemme tutki-
maan ja milloin, jotta lapset ja heidän vanhempansa ovat asiasta tietoisia.

Tutkimusta tehdessä kiinnitimme huomiota rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimuksen ajan. Tutkittaville henkilöille selvitimme tutkimukseen osallistumiseen liittyvät riskit sekä tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät. Myös tulosten tallentamisessa ja esittämisessä noudatimme tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös avoimuus tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. (Ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 131-132.) Tämän tutkimuksen tulokset esittelemme opetusryhmälle, opponoijille ja tutkimukseen osallistuneille kouluille.

Tutkimukseen osallistujien anonymisuus on myös taattava. Tässä tutkimuksessa siihen pitikin kiinnittää erityistä huomiota, koska tutkimuskohteena oleva toinen koulu on Freinet-pedagogiikkaa toteuttava koulu, eikä kouluja ole kuin kaksi Suomessa. Tutkimuskoulu tulee siis joka tapauksessa esille tutkimuksessa. Takasimme kuitenkin luokkien, opettajien ja lasten anonymiuden jo aineistonkeruuvaiheessa niin, että kenttämuistiinpanoissamme ja havainnointien sekä haastattelujen litteroinneissa ei käytetty

luokkien, opettajien eikä lasten tietoja, vaan puhuttiin ainoastaan tapauksista. Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei luovutettu ulkopuolisille ja tietoja käytettiin vain luvattuun tarkoitukseen. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimusta tehdessä heräsi muutamia uusia jatkotutkimusaiheita. Olisi mielenkiintoista lähteä tutkimaan miten toiminnallisuutta toteutetaan ylemmillä luokka-asteilla, koska Leitolan (2001, 39-40) mukaan opetus on monipuolista ja sisältää paljon toiminnallista oppimista esikoulussa ja alakoulun ensimmäisillä luokilla. Kuitenkin alakoulun loppupuolelta lähtien opetusmenetelmien kirjo rajoittuu ja suuri osa opetettavasta tietomäärästä esitetään visuaalis- auditiivisessa muodossa. Tällöin kirjatyöskentely ja opettajan luennointi ovat isossa roolissa, kun taas toiminnallinen oppiminen jää hyvin vähälle. Aihetta olisi myös kiinnostavaa tutkia siitä näkökulmasta, miten oppilaat kokevat oman aktiivisen roolinsa ja toiminnalliset työskentelytavat opetuksessa.

Kiehtovaa olisi myös lähteä tarkastelemaan toiminnallisen opetuksen käyttöä ulkomailla. Tutkimusta tehdessä törmäsimme keskusteluun siitä, miten esimerkiksi Nepalissa ja Ranskassa opetusta toteutetaan. Keskusteluissa tuli ilmi, että molemmissa maissa opetus on melko opettajajohtoista eikä oppilaita aktivoivaa.

LÄHTEET:

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–175.
- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 37.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatukseen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Asikainen, S. 2003. Prosessidraaman kehittäminen museossa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Bolton, G. 1979. Towards a Theory of Drama in Education. London: Longman Group.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2.painos. Helsinki: WSOY.
- Clyde, J. A., Miller, C., Sauer, S., Liebert, K., Parker, S. & Runyon, S. 2006. Teachers and Children Inquire into Reggio Emilia. Language Arts Vol. 83, No. 3, 215–226.
- Dewey, J. 1915/1957. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Otava
- Dewey, J. 1916/1944. Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. New York: THE FREE PRESS.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, M. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 35, 43.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineiston keräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–160.
- Hautamäki, J. 2008. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–8.painos. Helsinki: WSOY, 257.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2004. Tutkiva oppiminen käytännössä. 1.painos. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. 1.–4.painos. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gummerus.
- Hintikka, A-M. 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisestä. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.–7.painos. Helsinki: Tammi.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.
- Ilmavirta, R. 1995. Toiminta materiaalien käyttö ja monipuoliset työtavat parantavat oppimista. Teoksessa R. Seppälä (toim.) Toimi, laske ja ajattele. Ala-asteen matematiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 61–63.
- Jank, W. & Meyer, H. 1994. Didaktische Modelle. Frankfurt am Main: Cornelsen – Scriptor.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kabilan, M. K. & Kamaruddin, F. 2010. Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. Luettu 4.11.2014 <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2010v9n3art8.pdf>
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. Pisa 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20, 70-71. Viitattu 24.1.2015.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>
- Kurunmäki, K. 2008. Vertailu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. 2. Painos. Helsinki: Yliopistopaino, 74.
- Lange, K. 2011. Pedagogiikkaa vai politiikkaa?. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 214.
- Leitola, K. 2001. Oppimisen NLP. Helsinki: Tammi.
- Liaupsin, C. J., Umbreit, J., Ferro, J. B., Urso, A. & Upreti, G. 2006. Improving Academic Engagement through Systematic, Function-Based Intervention. Education and treatment of children Vol. 29, No. 4, 573–591.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Löfman, T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 121.
- Melin, H. 2005. Vertailevan tutkimuksen monet lähtökohdat. Teoksessa P. Räsänen, A-H. Anttila, H. Melin. Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 58.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International methelp ky.
- Paalasmaa, J. 2000. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2001. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3.painos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnos 2016. Opetushallitus 2014. Viitattu 17.10.2014.
http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_19092014.pdf
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. 3.painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Puotiniemi, R. 1988. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Rauma: Tekijät ja Kirjayhtymä Oy, 108–109.
- Rainio, P. 2002. Filosofinen keskustelu ja toiminnalliset työtavat elämäntutkimustiedon opetuksessa. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1-2 opetus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Rauste -Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9.painos. Helsinki: WSOY.
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 191.
- Sahlberg, P. & A. Leppilampi. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stake, R. E., 2000. Case studies. Teoksessa N. K., Denzin, Y. S., Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. Edition. Sage Publications, Inc, 444.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 94–95.
- Strömbergin koulun opetussuunnitelma. Yleisosa. Viitattu 15.10.2014
<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/7f40a3004e59b5c1ac2cbda1b776624f/OSA1+Yleiso.sa.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=7f40a3004e59b5c1ac2cbda1b776624f>

- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatustieteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Hänninen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Painosalama Oy, 223, 226–227.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Monistus- ja kuvakeskus. Oulu.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (1994) Laadullisen tutkimuksen työpaja. Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy, Rauma. 68–112.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. 1.–3. Painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vuorinen, I. 2005. Tuhhat tapaa opettaa. 7. painos. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Yin, R. K. 2003. Case study research. Design and methods. Third edition. Applied Social Research Methods Series. Volume 5.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä –kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1

Haastattelurunko

1. Työkokemus?
2. Oliko tämä tavanomainen päivä opetuksesi suhteen?
3. Mitä toiminnallinen oppiminen mielestäsi on?
4. Miten toteutat toiminnallista opetusta?
5. Kuinka paljon opetuksessasi käytät toiminnallisia opetusmenetelmiä? (oppitunnissa, päivässä, viikossa, kuukaudessa)
6. Minkälaisia kokemuksia sinulla on toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä?
7. Mitä hyötyjä/haittoja toiminnallisesta opetuksesta on?

8. Millaisia esteitä tai vaikeuksia toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön liittyy?

9. Millaisia kehittämistarpeita toiminnalliseen opetukseen liittyy?

10. Miten oppilaiden mielenkiinnon kohteet otetaan opetuksessa huomioon?

11. Ovatko oppilaat mukana opetuksen suunnittelussa ja arvioinnissa? Miten?

Liite 2

Havainnointi

- Luokka-aste:
- Oppiaine:
- Oppitunnin aihe:
- Oppitunnin pituus:
- Opetustila:
- Oppilaiden lukumäärä:
- Opettajien/avustajien lukumäärä:
- Opetusmateriaali:

Oppitunnin kulku:

Toteutuuko opetuksessa Jankin ja Meyerin (1991) toiminnallisen opetuksen määritelmän eri kohdat?

1. Ovatko opetuksen sisällöt kokonaisvaltaisia, ainerajat ylittäviä?
2. Ovatko oppilaat aktiivisia, tutkivia, kokeilevia ja ongelmia pohdivia?
3. Minkälaisia ovat opetustyön tuotteet?
4. Onko oppiminen avointa? (opettajan-oppilaan roolit)
5. Onnistutaanko aivotyö ja käsillä tekeminen yhdistämään?

Liite 3

Saatekirje

Hyvät vanhemmat ja huoltajat!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme toiminnallisesta oppimisesta. Tulemme havainnoimaan lapsenne luokkaan marras- joulukuun aikana yhden päivän ajaksi ja kirjaamme ylös havaintoja luokassa käytettävistä opetusmenetelmistä.

Tutkimuksessamme koottava aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä siinä tule ilmi lapsenne henkilötietoja. Emme myöskään kerää lapsistanne ääni-, kuva-, tai videomateriaalia.

Kiitämme yhteistyöstä!

Henna Kalima ja Salla Kaarlela