

Laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toteuttamastaan toiminnallisesta opetuksesta

Anna Hytönen ja Sanni Somero

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hytönen, Anna & Somero, Sanni. 2023. Laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toteuttamastaan toiminnallisesta opetuksesta. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 35 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin toiminnallista opetusta laaja-alaisten erityisopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen painotus oli siinä, millä tavoilla laaja-alaisten erityisopettajat toteuttavat toiminnallisuutta käytännössä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä opettajien tulee ottaa huomioon toiminnallisuuden toteuttamisessa osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja lähestymistavaltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla neljää laaja-alaisen erityisopettajan tehtävässä toimivaa tai toiminutta henkilöä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina ja niiden sisältö analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti.

Tutkimuksen keskeinen tulos oli se, että tutkittavat laaja-alaisten opettajat toteuttivat toiminnallista opetusta monipuolisemmin kuin määrittelivät sitä. Heidän toteuttamansa toiminnalliset työtavat olivat pitkälti oppilaan fyysistä ja ajatuksellista aktiivisuutta painottavia. Tutkimuksessa ilmeni myös, että toiminnallisen opetuksen taustalla tulee huomioida osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaiden tuen tarpeet sekä luokka- ja kouluympäristö. Tutkittavien nimeämät oppilaiden haasteet toiminnallisen opetuksen toteuttamisessa liittyivät muun muassa toiminnanohjauksen pulmiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen koettiin toisaalta mahdollistavan toiminnallisuuden toteuttamista esimerkiksi pienempien ryhmäkokojen puolesta. Tutkittavat kokivat, etteivät koulujen toimintakulttuurit juuri kannusta toiminnallisen opetuksen toteuttamiseen.

Asiasanat: toiminnallinen opetus, laaja-alainen erityisopettaja, toiminnallisuus, osa-aikainen erityisopetus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 TOIMINNALLISUUS	7
2.1 Toiminnallisuuden määritelmiä	7
2.1.1 Toiminnallisuuden fyysinen osa-alue	8
2.1.2 Toiminnallisuuden sosiaalinen osa-alue.....	9
2.1.3 Toiminnallisuuden kognitiivinen osa-alue.....	9
2.2 Pedagogiset lähestymistavat toiminnallisuuden taustalla	11
2.2.1 Lapsikeskeinen pedagogiikka ja tekemällä oppiminen.....	11
2.2.2 Vallitseva aktiivinen oppimiskäsitys.....	12
3 TOIMINNALLISUUS ERITYISOPETUKSESSA	13
3.1 Erityisopetus.....	13
3.2 Toiminnallisuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa	14
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	16
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	16
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	17
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	17
4.5 Aineiston analyysi	19
4.6 Eettiset ratkaisut.....	21
5 TULOKSET	23
5.1 Laaja-alaisten erityisopettajien määritelmiä toiminnallisuudesta	23
5.2 Laaja-alaisten erityisopettajien toteuttamia toiminnallisia työtapoja ...	23
5.2.1 Toiminnallisuuden toteuttamistapoja käytännössä	24

5.2.2	Syitä toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla	26
5.3	Toiminnallisuuden toteuttaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa ..	28
5.3.1	Osa-aikaisen erityisopetuksen haasteet ja mahdollisuudet toiminnallisuuden toteuttamisessa	28
5.3.2	Koulun toimintakulttuuri ja laaja-alaisen erityisopettajan oma toiminta toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla	31
6	POHDINTA.....	33
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	36
6.3	Jatkotutkimusaiheet.....	38
	LÄHTEET	40
	LIITTEET.....	45

1 JOHDANTO

”Erityisopettajalle tärkeintä on saada oppimaan oppilas, joka ei opi perinteisillä keinoilla.” Näin luonnehditaan Ylen (Kauta & Tuunila, 9.8.2022) artikkelissa, joka kertoo Jussi Virtasen työstä laaja-alaisena erityisopettajana. Virtanen kertoo, ettei hänen tunneillaan aina tehdä oppikirjan tehtäviä, vaan oppilaiden haasteisiin liittyviä tehtäviä ja harjoitteita. Yksi perinteisestä oppikirjatyöskentelystä poikkeavista opetusmenetelmistä on toiminnallinen opetus. Se perustuu oppilaan aktiivisuuteen niin fyysisesti, älyllisesti kuin sosiaalisestikin (Edwards, 2015). Erityisopettaja Emily Cummings (2022) kirjoittaa artikkelissaan, että toiminnallinen opettaminen on hyödyllistä kaikille oppijoille iästä ja opetusaiheesta riippumatta. Hän pitää sitä erityisen tärkeänä erityisopetuksen oppilaiden kohdalla, koska näkee toiminnallisuuden tukevan heidän kehitystään.

Tässä tutkimuksessa lähestytään toiminnallista opetusta laaja-alaisen erityisopettajien näkemysten kautta. Laaja-alaiset erityisopettajat työskentelevät osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden kanssa. Tämä tarkoittaa, että oppilaat saavat suurimman osan opetuksestaan yleisopetuksen luokassa, mutta lisää oppimisen tukea heille tarjoaa laaja-alainen erityisopettaja (Laatikainen, 2011, s. 8). Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa, mitä laaja-alaiset erityisopettajat kokevat toiminnallisuuden tarkoittavan ja mistä syistä he sitä toteuttavat. Tutkimus selvittää myös, miten toiminnallisuus käytännössä toteutuu laaja-alaisen erityisopettajien työssä ja mitä tekijöitä sen taustalla täytyy ottaa huomioon. Tutkimuksessa taustoitetaan teoreettisesti toiminnallisuutta sekä sen rakentumiseen vaikuttaneita pedagogisia lähestymistapoja. Myös laaja-alaisen erityisopettajan työympäristöä ja työnkuvaa avataan.

Toiminnallisuutta opettajan arjessa on tutkittu Savolaisen ym. (2018) tutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajat korostavat toiminnallisuuden hyötyjä oppilaiden motivoinnissa ja sitä kautta oppisisältöjen syvässä oppimisessa. Myös Anington pro gradu- tutkielmasta (2015) ilmenee, että toiminnallinen opettaminen tukee oppijoiden sisäistä motivaatiota. Abuzandah (2020) on tutkinut

tekemällä oppimista (*learning by doing*), joka on verrattavissa toiminnalliseen oppimiseen. Tutkimuksen mukaan tekemällä oppiminen hyödyntää mukaansatempaavia oppimiskokemuksia, jotka oppilaiden innostamisen lisäksi kehittävät heidän kriittistä ajatteluaan. Jaakkolan (2020) pro gradu- tutkielma taas lähestyy toiminnallisuutta erityisopetuksen näkökulmasta. Jaakkolan tutkielman tulos on muun muassa se, että erityisopettajat käyttävät toiminnallista opetusta työssään ja kokevat sen tukevan erityisoppilaiden oppimista.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä toiminnallisuus on nykyaikaiseen oppimiskäsitykseen vahvasti liitettävissä oleva työtapana (Hellström ym., 2015). Toiminnallisuudesta on myös useita mainintoja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014). Opettajilta näin ollen edellytetään toiminnallisuuden tuntemista ilmiönä sekä sen toteuttamista opetuksessaan.

2 TOIMINNALLISUUS

2.1 Toiminnallisuuden määritelmiä

Toiminnallista oppimista määritellään kirjallisuudessa hieman eri tavoilla eikä vakiintunutta määritelmää käsitteelle ole. Englanninkielisissä lähteissä toiminnallisuuteen viitataan muun muassa käsitteillä *learning by doing* (mm. Abuzandah, 2020; Mekonnen, 2020), *active learning* (mm. Edwards, 2015; Michael, 2006) ja *action-based teaching* (mm. Van Lier, 2007). Yhteistä monelle määritelmälle on se, että toiminnallisuuden keskiössä on oppija, joka on aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan (From & Koppinen, 2012, s. 43; Mäntylä, 2021; Van Lier, 2007). Toiminnallisuus nostetaan moneen kertaan esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014). Mainintoja toiminnallisuudesta on niin eri oppiaineiden tavoitteiden, kuin laaja-alaisten tavoitteidenkin kohdalla. Toiminnalliset työtavat voivat olla esimerkiksi leikkejä, pelejä tai kokeellisuutta (POPS, 2014).

Tässä tutkimuksessa toiminnallisuutta jäsennellään Susan Edwardsin (2015) kokoaman toiminnallisuutta kuvaavan mallin mukaan. Edwards jakaa mallissaan toiminnallisuuden (*active learning*) kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat fyysinen (*physical*), sosiaalinen (*social*) ja kognitiivinen (*intellectual*) osa-alue. Kolmannen osa-alueen suomenkielinen nimeäminen ei ollut yksiselitteistä, koska se sisältää niin psyykkisiä kuin älylliseen tai ajatukselliseen aktiivisuuteen liittyviä asioita. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin käsitettä kognitiivinen, jonka nähdään sisältävän edellä mainitut psyykkiset ja älylliset tekijät. Malli jakaa toiminnallisuutta pienempiin osiin, mikä tukee toiminnallisten työtapojen ja menetelmien suunnittelua tunneilla (Edwards, 2015, s. 26). Edwards korostaa mallissaan osa-alueiden painottumisten samanaikaisuutta ja päällekkäisyyttä. On siis mahdollista, että tietty toiminnallinen opetusmenetelmä sijoittuu yhtä aikaa useampaan kuin yhteen osa-alueeseen ja näin ollen mahdollistaa oppijoiden aktiivisuuden sekä fyysisellä, sosiaalisella, että kognitiivisella tasolla.

Edwardsin (2015) mukaan mukaansatempaavia fyysisiä, sosiaalisia sekä kognitiivisia oppimistapoja tarvitaan oppilaiden oppimisen tueksi. Yhdistämällä näitä kolmen eri osa-alueen aktiviteetteja opettajat voivat ottaa huomioon oppilaiden kehitystarpeet sekä samalla opettaa tärkeitä sisältöjä, joita oppilaat tarvitsevat oppiakseen ja ajattelakseen kriittisesti ympärillä olevasta maailmasta. Toiminnallisuuden eri osa-alueiden yhdistäminen opetukseen luo innostavan oppimisympäristön lisäksi oppilaille erilaisia mahdollisuuksia oppia (Edwards, 2015, s. 32).

Tässä tutkimuksessa käytetään toiminnallisuudesta seuraavanlaisia käsitteitä: toiminnallisuus, toiminnallinen opetus, toiminnalliset työtavat, toiminnalliset menetelmät ja toiminnallinen oppiminen. Toiminnallisella opetuksella, työtavoilla tai menetelmillä tarkoitetaan sitä toiminnallisuutta, mitä opettaja koulussa ja luokassa toteuttaa. Toiminnallinen oppiminen viittaa taas oppilaan näkökulmaan toiminnallisuudesta. Kaikki edellä mainitut käsitteet pohjautuvat samaan ilmiöön, eli toiminnallisuuteen, jota tässä alaluvussa määritellään.

2.1.1 Toiminnallisuuden fyysinen osa-alue

Sanat toiminta ja aktiivisuus yhdistetään usein toisiinsa, minkä vuoksi fyysisen aktiivisuuden nähdään olevan vahvasti osa toiminnallisuutta ja toiminnallisia menetelmiä. Esimerkiksi englanninkielisissä lähteissä usein mainittu *active learning* eli aktiivinen oppiminen kuvataan opiskelijoiden omaa ajattelua ja ideointia aktivoivana prosessina, jossa tiedon keräämistä, ajattelua ja ongelmanratkaisua kehitetään fyysisen aktiivisuuden kautta (Michael, 2006). Fyysinen aktiivisuus ja liikkuminen lisää oppijoiden vireystilaa sekä tukee oppimisprosesseja (Salo, 2017; Tiainen & Välimäki 2022). Liikkeen huomioiminen ja yhdistäminen osaksi oppimisprosessia syventää oppimista, sillä liikkumisen ja oppimisen yhdistäminen kasvattaa aivojen muistialueiden kapasiteettia ja vahvistaa muun muassa tietoisuutta omasta kehosta, keskilinjasta ja sen ylittämisestä (Tiainen & Välimäki, 2022).

Aktiivisuus, energisyys ja fyysinen liikkuminen on lapsille ja nuorille tyyppillistä ja ominaista, minkä vuoksi luokassa liikkuminen on tärkeää (Edwards,

2015, s. 27). Fyysistä aktiivisuutta voidaan hyödyntää esimerkiksi apukeinona oivaltamisessa ja muistiin painamisessa, ja tukea näin oppimistavoitteiden saavuttamista (Koskenkari, viitattu 20.2.2023). Fyysisen toiminnan hyödyntämisellä voidaan saada aikaan myös kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista, joiden kautta voidaan päästä moneen oppimistavoitteeseen (Öystilä, 2003).

2.1.2 Toiminnallisuuden sosiaalinen osa-alue

Toiminnallisiin menetelmiin liittyy usein ryhmän käyttö sekä dialogisuus oppimisessa (Öystilä, 2003). Sosiaalisia taitoja kehittäviä toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt, leikit ja draama. Tällaiset työtavat edistävät oppijan vuorovaikutustaitoja ja kokemuksellisuutta, sekä myös aktiivisuutta ja toimintaa (Savolainen ym., 2018). Toiminnallisten työtapojen nähdään rakentavan myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien välille, vahvistavan myönteistä ryhmähenkeä sekä lisäävän osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta (Saaranen-Kauppinen ym., 2018).

Sosiaalinen toiminnallisuus voi olla Edwardsin (2015, s. 27) mukaan niinkin yksinkertaista, kuin parikeskustelu tai ryhmätyö opetettavasta aiheesta. Tällainen yhteistoiminnallinen, eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja pienissä ryhmissä tapahtuva toiminta kehittää ja rakentaa oppilaiden oppimista monipuolisen tiedonkäsittelyn sekä erilaisten näkökulmien myötä (Kauppila, 2007, s. 155–156). Toiminnallisuus edistää siis luontaisesti oppilaiden yhteistä toimintaa ja vuorovaikutustaitoja, kuten toisten huomioimista ja vastuuntuntoisuutta (Leskinen ym., 2016, s. 14).

2.1.3 Toiminnallisuuden kognitiivinen osa-alue

Toiminnallisissa työtavoissa oleellista on oppilaan oman ajattelun hyödyntäminen (Savolainen ym., 2018, s. 166). Se aktivoi oppimista, kehittää keskittymisen taitoja sekä mahdollistaa erilaisten oppimistapojen hyödyntämisen opetuksessa (Saaranen-Kauppinen ym., 2018). Myös oppilaan metakognitiiviset taidot, kuten itsearviointi ja itsesäätely, kehittyvät aktiivisessa ajattelutyössä (Lonka, 2015, s.

77). Opettajan rooli toiminnallisissa työtavoissa saattaa näyttäytyä vähemmän keskeisenä kuin perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa. Opettaja toimiikin lähinnä oppilaiden oman toiminnan ohjaajana tai suuntaajana sekä heidän uteliaisuutensa ja tiedonhalunsa herättäjänä (Abuzandah, 2020, s. 2–3). Oppilailla on siis vapaus kehittää itse käsitystään opittavasta aiheesta ja jakaa sitä yhdessä vertaistensa kanssa.

Toiminnallisuudessa oppilaiden osallisuutta sekä aktiivista toimijuutta (*agency*) kokemusten tai tiedon hankkijana korostetaan (Mekonnen, 2020, s. 13; Van Lier, 2007, s. 46). Aktiivinen oppija asettaa oppimistavoitteita yksin ja yhdessä, ratkaisee ongelmia sekä toteuttaa oppimisprosesseja (Hellström ym., 2015, s. 90). Oppimisprosessissa oppilas pääsee tekemään, ajattelemaan, suunnittelemaan, tutkimaan, oppimaan ja arvioimaan oppimistaan. Toimijuuteen liittyy olennaisesti autonomian kokemus, eli se, että lapsi kokee itse pystyvänsä vaikuttamaan siihen, mitä hän koulussa tekee ja miten hän oppii (Salmela-Aro, 2018, s. 7). Myös oppilaan itsetuntemus ja itseluottamus kasvavat, kun hän saa osallistua aktiivisesti oppimiseensa (Savolainen ym., 2018).

Mäntylän (2021) mukaan toiminnalliset työtavat usein vahvistavat motivaatiota sekä lisäävät mielekkyyttä oppimiseen. Mäntylä jatkaa artikkelissaan, että toiminnassa oleellista on sen kokeminen merkitykselliseksi. Motivoituakseen oppija tarvitsee myös sopivasti haasteita ja erityyppisiä tehtäviä. Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaan motivaatio koostuu merkityksellisyden, autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemuksista. Oppimismotivaatio suuntaa oppilasta toimimaan aktiivisesti kohti asettamia tavoitteita (Bishara, 2018), joka vahvistaa aktiivista oppijuutta (Hellström ym., 2015, s. 90). Motivaatio ja toiminnallisuus tukevat näin toinen toisiaan, eli toiminnalliset työtavat motivoivat ja motivaatio taas lisää oppilaan aktiivisuutta ja toimijuutta.

2.2 Pedagogiset lähestymistavat toiminnallisuuden taustalla

Toiminnallisten menetelmien nähdään liittyvän useisiin pedagogisiin lähestymistapoihin, jotka painottavat oppimisessa elämyksellisyyttä sekä oppijan itseohjautuvuutta sekä osallisuutta (Saaranen-Kauppinen ym., 2018). Näitä lähestymistapoja on avattu tässä tutkimuksessa lapsikeskeisen pedagogiikan ja tekemällä oppimisen sekä nykyään vallitsevan aktiivisen oppimiskäsityksen valossa.

2.2.1 Lapsikeskeinen pedagogiikka ja tekemällä oppiminen

Lapsikeskeisen pedagogiikan voidaan nähdä olevan yksi toiminnallisen opetuksen tausta-ajatuksista. Hytönen (2008) kuvailee lapsikeskeiset näkemykset yhdistelmiksi eritasoisia ajatusrakennelmia, joille yhteistä on lasten ja lapsuuden erityisluonteen huomioonottaminen kasvatustilanteissa. Lapsikeskeisen pedagogiikan syntyyn on vaikuttanut valistuskirjailija Jean Jacques Rousseauin (1712–1778) käsitys kasvatuksesta, joka korostaa lapsuuden ainutkertaisuutta ja lapsen itseohjautuvuutta (Hytönen, 2008, s. 21). Lapselle luontaista on toimia ja ajatella leikin, liikkeen, tutkimisen ja taiteellisen ilmaisun kautta (Heikkilä ym., 2005, s. 20). Lapsikeskeisessä pedagogiikassa nämä lapselle ominaiset toimintatavat otetaan huomioon oppimisprosesseissa.

Lapsikeskeiseen pedagogiikkaan kuuluvaa John Deweyä pidetään kokeuksellisen oppimisen perustajana (Öystilä, 2003, s. 27). Reformipedagogina ja filosofina tunnettu John Dewey (1859–1952) korostaa kasvatustilanteissaan oppivan yksilön omien kokemusten tärkeyttä oppimistapahtumassa, oppijan omaa aktiivisuutta sekä oppimisen yhteisöllisyyttä (Dewey, 1916; Hytönen, 2008, s. 30; Väkevä, 2011, s. 70). Käsite tekemällä oppiminen (*learning by doing*), jonka tärkeimpinä lähtökohtina voidaan pitää oppilaan omaa aktiivisuutta, on yhdistetty yhdeksi juuri Deweyn kasvatustilanteiden avainkäsitteeksi (Väkevä, 2011, s. 71). Tekemällä oppiminen kuvaa ajatusta oppijan aktiivisesta roolista omassa oppimisprosessissaan. Oppijoiden halutaan olevan älyllisesti aktiivisia sen sijasta, että he vain vastaanottaisivat ja hyväksyisivät auktoriteetilta saatua tietoa (Edwards, 2015, s. 26)

2.2.2 Vallitseva aktiivinen oppimiskäsitys

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjatus vällitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen, tavoitteita asettava, ongelmia ratkaiseva ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa toimiva ja oppiva yksilö (Hellström ym., 2015, s. 90). Oppiminen on yksin sekä yhdessä tekemistä, ajattelua, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien arvioimista, minkä vuoksi oppilaiden oma tahto sekä taito toimia ja oppia yhdessä on olennaista oppimisprosessissa (POPS, 2014, s. 17). Nykyinen oppimiskäsitys pohjaa paljolti sosiokonstruktivismiin, vaikka perusteissa ei niin suoranaisesti mainitakaan (Hellström ym., 2015, s. 90).

Sosiokonstruktiiivinen oppimiskäsitys on muotoutunut Kauppilan (2007) mukaan kognitiivisen ihmiskäsityksen sekä konstruktivistisen ihmiskäsityksen pohjalta. Kognitiivinen ihmiskäsitys korostaa ihmistä tiedon käsittelijänä, kun taas konstruktivistinen ihmiskäsitys kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutusta ihmisen käyttäytymiseen (Kauppila, 2007, s. 12). Sosiokonstruktiiivinen oppimiskäsitys korostaa sitä, että oppija rakentaa tietoa itse sosiaalisissa tilanteissa (Intke-Hernández & Matkaselkä, 2012; Kauppila, 2007, s. 47). Tietoa ei siis ole oppijan ulkopuolella tai siirrettävissä suoraan opettajalta (Intke-Hernández & Matkaselkä, 2012).

3 TOIMINNALLISUUS ERITYISOPETUKSESSA

3.1 Erityisopetus

Erityisopetus on muun muassa tukiopetuksen ohella yksi tuen muodoista, joita perusopetuksessa tarjotaan (POPS, 2014). Perusopetuslaki linjaa, että oppilaalla on oikeus saada ”riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä” (Perusopetuslaki, 642/2010, 30 §). Oppilaan tulisi saada pitkäjätkoisesti suunniteltua ja joustavasti tuen tarpeen mukaan muuttuvaa tukea niin kauan kuin tarvetta on (Opetushallitus, viitattu 27.3.2023). Erityisopetuksen taustalla on yliopistossa harjoitettava tieteenala, erityispedagogiikka. Kivirauman (2009, s. 12) mukaan erityispedagogiikka tutkii sellaisten yksilöiden ja ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät jostain syystä sovi. Tässä tutkimuksessa kuitenkin käsitellään erityisopetusta ja sitä, miten sen puitteissa toteutetaan toiminnallista opetusta. Erityisopetuksen lisäksi tässä tutkimuksessa mainitaan useasti käsite yleisopetus, joka siis tarkoittaa tavallista oppilaan lähikoulussa toteutettavaa luokkaopetusta, jota antaa luokanopettaja.

Nykyisin peruskouluissa toteutetaan kolmiportaisen tuen mallia, jossa oppilaille annettava tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (POPS, 2014). Yleisen tuen aloittamiseen ei tarvita tutkimuksia tai päätöksiä, vaan se voidaan aloittaa heti, kun tuen tarve ilmenee (Opetushallitus, viitattu 27.3.2023). Tehostettuun tukeen siirryttäessä laaditaan pedagoginen arvio sekä oppimissuunnitelma (Leskinen & Salminen, 2015). Erityisen tuen aloittaminen edellyttää opetuksen järjestäjän tekemää kirjallista päätöstä, jossa määrätään tuen antamisen yksityiskohdista (Perusopetuslaki, 642/2010, 17 §). Erityiseen tukeen siirryttäessä tehdään pedagoginen selvitys sekä myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jonka lyhennetty ja yleisesti käytössä oleva nimitys on HOJKS (Leskinen & Salminen, 2015). Tuen portaita edetessä tuki muuttuu yksilöllisemmäksi, intensiivisemmäksi, suunnitelmallisemmaksi sekä pitkäjänteisemmäksi (Vitka, 2021, s. 28). Tuen antamisessa ja päätösten tekemisessä on

tärkeää tehdä yhteistyötä niin oppilaan huoltajien kuin moniammatillisten toimijoiden kanssa (POPS, 2014).

Erityisopetus tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta, jota oppilas voi saada osa-aikaisesti muun opetuksen ohessa, erityisluokissa, erityiskouluissa tai muussa oppilaalle sopivassa muodossa (LukiMat, viitattu 31.3.2023). Erityisopetus Suomessa voidaan Laatikaisen (2011, s. 8) mukaan jakaa pääpiirteittäin kahtia, osa-aikaiseen ja kokoaikaiseen erityisopetukseen. Laatikainen kirjoittaa, että osa-aikaisen erityisopetuksen oppilas oppii pääosin yleisopetuksen luokassa, mutta saa osan opetuksestaan laaja-alaiselta erityisopettajalta. Kokoaikaisen erityisopetuksen oppilaan pääasiallinen oppimisaikapaikka on erityisluokka, jota opettaa erityisluokanopettaja (Laatikainen, 2011, s. 8).

Tässä tutkimuksessa keskitytään osa-aikaiseen erityisopetukseen, jota tarjoaa kouluissa laaja-alainen erityisopettaja. Nimensä mukaisesti työ vaatii laaja-alaista osaamista, koska oppilaille voi olla monenlaisia haasteita (Takala, 2010, s. 59). Perusopetuslain mukaan oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on ”oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa” (Perusopetuslaki 642/2010, 16 §). Sen tavoitteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ”vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä ja ehkäistä oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia”. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla (POPS, 2014). Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2020–2021 sai 23 % peruskoululaisista (Tilastokeskus, 2022). Tyypillisiä osa-aikaisen erityisopetuksen saajia ovat oppilaat, joilla on lukivaikeus, virheellinen artikulaatio tai haastavaa keskittyä luokkaympäristössä (Laatikainen, 2011, s. 9).

3.2 Toiminnallisuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Toiminnallisuuden toteuttamisessa osa-aikaisessa erityisopetuksessa tulee huomioida oppilaiden erilaiset haasteet ja toisaalta erityisopetusympäristön luomat mahdollisuudet. Tukea tarvitsevaa lasta tai nuorta voidaan pitää haasteellisena

kasvu- ja toimintaympäristössään, sillä toiminnan ja osallistumisen haasteet voivat olla monimuotoisia ja eri tavoin toisiinsa niveltyneitä (From & Koppinen, 2012, s. 9). Savolainen (2010, s. 10) kirjoittaa toiminnanohjausjärjestelmän johtavan kognitiivista toimintaa, eli esimerkiksi muistia, ajattelua ja oppimista. Savolainen jatkaa, että kun toiminnanohjauksen kehitys on kesken, oppilaalla saattaa ilmetä haasteita oman toiminnan suunnittelussa, loppuun saattamisessa, sekä suunnitelmien muuttuessa. Vaikeuksia voi olla myös keskittymisessä, tunteiden säätelyssä ja siirtymässä tehtävästä toiseen (Savolainen, 2010, s. 10).

Oppilas, jolla on toiminnanohjauksen pulmia, hyötyy Vitkan (2021) mukaan strukturoidusta opetuksesta ja rutiineista sekä aikuisten yhteneväisestä ja johdonmukaisesta toiminnasta. Vitka jatkaa, että oppilaan olisi tarkoitus pystyä toimimaan koko ajan omatoimisemmin, vaikka hän saakin tukea aikuisilta. Toiminnallisuuden ja osallisuuden mahdollisuuksiin liittyy yksilöön liittyvien tekijöiden, kuten tuen tarpeen lisäksi yksilön toimintakyky ja kokemus mahdollisuuksista toimia ja osallistua täysvaltaisesti (From & Koppinen, 2012, s. 9).

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa tukea voidaan antaa yksilöopetuksena, pienryhmäopetuksena tai samanaikaisopetuksena yleisopetuksen luokanopettajan kanssa (Vitka, 2021). Lisäksi voidaan käyttää joustavia opetusjärjestelyjä, eli ryhmitellä oppilaita joustavasti eri opettajien kesken (Laatikainen, 2011, s. 50). Yksilöopetus sekä pienryhmäopetus tarjoavat rauhallisen oppimisympäristön, jossa keskittyminen on usein helpompaa (Takala ym., 2009, s. 167; Vitka, 2021, s. 112). Pienryhmäopetuksessa oppilaat saavat myös mahdollisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja sopivan kokoisessa ryhmässä (Takala, 2010, s. 62). Samanaikaisopetuksessa etuna on se, että moni oppilas isosta ryhmästä saa tukea, kun sitä on antamassa yhden sijaan kaksi opettajaa (Takala ym., 2009, s. 167). Kun opetuksen suunnittelu ja toteutus tapahtuu luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyönä, käytössä on laajasti tietotaitoa (Laatikainen, 2011, s. 45). Kaksi opettajaa voivat myös hyödyntää erilaisia malleja ja roolituksia luokassa sekä jakaa vastuuta (Vitka, 2021, s. 116–120).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toteuttamastaan toiminnallisesta opetuksesta. Tarkempina tavoitteina on selvittää opettajien käsityksiä ja määritelmiä toiminnallisuudesta sekä tapoja, joilla he itse toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan. Tutkimus pyrkii myös kartoittamaan, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat kokevat toiminnallisuuden toteuttamisella olevan osa-aikaisen erityisopetuksen kontekstissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tavalla laaja-alaiset erityisopettajat määrittelevät toiminnallisen opetuksen?
2. Miten ja miksi laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan?
3. Miten laaja-alaiset erityisopettajat ottavat huomioon sen, että he toteuttavat toiminnallista opetusta osa-aikaisen erityisopetuksen kontekstissa?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli se pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään toiminnallisuutta ilmiönä sekä tulkitsemaan sille annettuja merkityksiä teorian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologiassa tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä niin kuin se tutkittavien kokemusmaailmassa ilmenee (Huhtinen & Tuominen, 2020). Hermeneuttinen ulottuvuus taas kohdistuu kommunikaatioon ja painottaa tulkintaa (Laine, 2018, s. 33). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii siis ymmärtämään jonkin tutkittavan ihmisten joukon, eli tässä tutkimuksessa laaja-alaisten erityisopettajien, merkitysmaailmaa ja luomaan siitä tulkintoja (Laine, 2018, s. 32).

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujat olivat ala- ja yläkouluissa tällä hetkellä toimivia tai aiemmin toimineita laaja-alaisia erityisopettajia. Tutkittavilta edellytettiin erityisopettajan tai erityisluokanopettajan koulutusta. Aineiston lopullinen koko oli neljä tutkittavaa (n=4). Käytimme tutkittavien valinnassa eliittiotantaa, jonka mukaan vastaajiksi valittiin sellaiset henkilöt, joilta oletettiin saatavan hyödyllistä tietoa tutkimastamme aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99).

Tutkimukseen osallistui laaja-alaisia erityisopettajia eri puolilta Suomea. Heidän työkokemuksensa vaihteli muutamasta vuodesta yli 20 vuoteen. Tutkittavista kaksi työskenteli tällä hetkellä alakoulussa ja kaksi yläkoulussa, mutta osalla oli kokemusta kummallakin kouluasteella työskentelystä. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan lisäksi yhden opettajan työnkuvaan kuului myös koaikaaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden opettaminen.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin haastatteluina, jotka toteutettiin kasvotusten tutkimukseen osallistujien työpaikoilla tai etäyhteyksin Zoom-videopuheluna. Kasvotusten toteutetut haastattelut nauhoitettiin nauhurilla ja Zoom-puhelut tallennettiin tietokoneella. Haastattelut toteutettiin helmi-huhtikuun aikana keväällä 2023.

Haastattelupyynnöjä lähetettiin yhteensä 90, neljän kunnan tai kaupungin kouluihin. Haastattelupyynnöt lähetettiin sähköpostitse ja niihin sisältyi tiedote tutkimuksesta ja tutkimuksen tietosuojalomake (Liite 1). Niille opettajille, jotka osoittivat halukkuutta osallistua tutkimukseen, lähetettiin haastattelurunko (Liite 2) luettavaksi ennen haastattelua. Tällä tavalla opettajille annettiin mahdollisuus varautua haastattelussa käsiteltäviin teemoihin. Tällainen tiedottaminen ja haastatteluun varautuminen vähentävät vääristyneitä vastauksia, jotka voivat johtua muun muassa ennakoasenteista, tunnetiloista tai tiedon puutteesta (Patton, 2002, s. 306–307).

Haastattelurungon lisäksi tutkimukseen suostuneille näytettiin myös toiminnallisuuden määritelmistä koottu malli (Liite 3). Mallin tarkoituksena oli avata haastateltaville toiminnallisuuden teoreettista taustaa ja mahdollisesti avartaa heidän käsityksiään toiminnallisuudesta. Malliin oli valittu erilaisia näkökulmia toiminnallisuuden määritelmistä, eli esimerkiksi oppijan toimijuus, fyysinen aktiivisuus, elämyksellisyys ja motivaatio -näkökulmat. Monipuolisten näkökulmien toivottiin tuovan toiminnallisuudesta esille niitä puolia, joita haastateltavat eivät kenties olleet vielä ajatelleet. Tarkoituksena oli alun perin näyttää kaikille haastateltaville malli haastattelussa sen yhteydessä, kun he itse kertovat oman määritelmänsä toiminnallisuudesta. Tällä toimintatavalla haluttiin selvittää tutkittavien omat määritelmät toiminnallisuudesta ja se, avaaako teoriatieto laajempaa käsitystä aiheesta. Etäyhteyksien asettamien haasteiden takia osalle tutkittavista lähetettiin malli kuitenkin jo ennen haastattelua. Etäyhteyksin osallistuneet tutkittavat saivat siis mahdollisuuden perehtyä toiminnallisuuden teoreettiseen taustaan aiemmin kuin kasvotusten haastatellut tutkittavat.

Aineisto kerättiin haastattelemalla tutkimukseen osallistujia. Haastattelu on aineistonkeruutapana joustava ja keskustelunomainen, eli se tarjoaa mahdollisuuden tarkentaa ja syventää vastauksia lisäkysymyksillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86). Nämä haastattelun ominaisuudet sopivat tutkimukseen, joka oli selvittää opettajien näkemyksiä toiminnallisuuden toteuttamisesta. Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna, jolloin siinä edettiin tutkimukselle keskeisten ja valmiiksi määriteltyjen teemojen mukaan yksityiskohtaisten kysymysten sijaan (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Teemahaastattelun etuna on, että vaikka teemat ovat ennalta määritellyt, ne antavat tilaa haastateltavien vapaalle puheelle (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot ovat siis keskeisessä roolissa (Hirsjärvi & Hurme, 2017, s. 48).

Tässä tutkimuksessa oli valmiiksi määritelty kaksi teemaa ja niihin liittyviä kysymyksiä. Kysymykset kysyttiin kaikilta haastateltavilta pääsääntöisesti samassa järjestyksessä. Kysymysten järjestystä saatettiin kuitenkin vaihtaa tai tarkentavia kysymyksiä esittää, mikäli sen koettiin edistävän haastattelua. Tällainen

joustava ja keskustelunomainen haastattelu tuo hyvin esille haastateltavien omaa kokemusmaailmaa ja näkemyksiä tutkimuksen aiheesta.

4.5 Aineiston analyysi

Aineiston analysointiin käytettiin laadullista sisällönanalyysia, jota toteutettiin teoriaohjaavasti. Tämä tarkoittaa sitä, että analyysin teko alkoi hankitun aineiston tarkastelun pohjalta ja eteni kohti teoreettisia, jo valmiiksi ilmiöstä tiedettyjä käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Edellä mainittu analyysimenetelmä valittiin sen takia, että teoriatiedon uskottiin auttavan jäsentämään kerättyä aineistoa.

Aineiston analyysi aloitettiin haastattelujen litteroinnilla, eli sana sanalta puhtaaksi kirjoittamisella (Hirsjärvi ym., 2016, s. 222). Aineiston litterointivaiheen jälkeen huomattiin, ettei saatu aineisto täysin vastaa alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin, joten niitä päädyttiin muokkaamaan. Seuraavassa vaiheessa suoritettiin alkuperäisdatan redusointi, eli pelkistäminen, mikä tarkoittaa epäolennaisen tiedon karsimista aineistosta pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistys alkoi etsimällä ja alleviivaamalla tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia aineistosta sekä poistamalla niistä epäolennaiset täytesanat, kuten *niinku*. Alkuperäisistä ilmauksista muodostettiin ja listattiin pelkistetyt ilmaukset. Pelkistysvaiheessa huomioitiin se, että yhdestä alkuperäislausumasta voi löytyä useampiakin pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124).

Datan pelkistysvaiheen jälkeen aloitettiin aineiston ryhmittely, eli aineistosta saadut ilmaukset käytiin huolellisesti läpi etsien joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Aineistossa esiintyneiden aiheiden pohjalta ilmiöt ja käsitteet ryhmiteltiin ja muodostettiin alaluokiksi, jotka nimettiin kuvaamaan luokan sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokat yhdistettiin yläluokiksi, joihin osaan käsitteet tuotiin teoriataustasta. Edwardsin (2015) toiminnallisuutta jaotteleva malli ohjasi ryhmitteilyä osassa aineiston alaluokista. Aineistosta muodostettiin myös alaluokkia, joita

ei voinut suoraan yhdistää mihinkään teoriaan. Näiden luokkien kohdalla aineiston ja teorian yhdistäminen tapahtuu pohdintaosuudessa. Yläluokat yhdistettiin edelleen pääluokiksi. Aineiston analyysiä hahmotetaan kokonaisuudessaan kuviossa 1.

Kuvio 1

Aineiston analyysin vaiheet



Aineiston analyysissä muodostui neljä pääluokkaa, jotka olivat *laaja-alaisten erityisopettajien määritelmiä toiminnallisuudesta, laaja-alaisten erityisopettajien toteuttamia toiminnallisia työtapoja, laaja-alaisten erityisopettajien kertomia syitä toteuttaa toiminnallisuutta ja toiminnallisuuden toteuttaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa*. Aineistosta muodostettiin vielä yksi pääluokka, joka kuvasi laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toiminnallisuuden toteutumisesta yleisopetuksessa. Tämä luokka päätettiin kuitenkin jättää pois tutkimuksesta, koska se ei vastannut muokattuihin tutkimuskysymyksiin, eikä sisältynyt muiden luokkien muodostamaan kokonaisuuteen.

Taulukko 1

Esimerkki aineiston luokittelusta

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Vireystilan ylläpitäminen ja lapsen luontaisen toimintatavan huomiointi	Toiminnallisuuden fyysinen osa-alue	
Yhteistyötaidot sekä oman ja toisten toiminnan huomioon ottaminen	Toiminnallisuuden sosiaalinen osa-alue	Laaja-alaisten erityisopettajien kertomia syitä toteuttaa toiminnallisuutta
Toiminnallisten työtapojen erilaiset hyödyt		

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Toimijuus ja kokemuksellisuus innostavat ja motivoivat oppilaita	Toiminnallisuuden kognitiivinen osa-alue	

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkittaville lähetettiin sähköpostitse tietoa tutkimuksesta sekä suostumus- ja tietosuojalomakkeet. Lomakkeissa kerrottiin tutkittavien tietosuojasta sekä esiteltiin tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä mahdolliset riskit. Tutkittaville tiedotettiin, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista, tutkittavat pysyvät anonymyminä ja tutkimukseen osallistuminen on mahdollista keskeyttää. Tutkittavilla oli kaikissa tutkimuksen vaiheissa mahdollisuus pyytää lisätietoa tutkimuksesta.

Haastattelutilanteissa pyrittiin ylläpitämään avointa ilmapiiriä. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 86) mukaan on eettisesti perusteltua tiedottaa tutkittavaa haastattelun aiheesta. Siksi tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat saaneet tutustua haastattelun runkoon etukäteen ja se käytiin läpi vielä kertaalleen ennen haastattelun aloittamista. Haastateltaville näytettiin myös aiheeseen johdatteleva malli (Liite 3).

Suostumus osallistua tutkimukseen pyydettiin tutkittavilta suullisena haastattelujen yhteydessä ja se nauhoitettiin. Kasvokkain toteutetut haastattelunauhokset toteutettiin asianmukaisilla nauhureilla, joista äänitteet siirrettiin suojatulle muistitikulle. Zoomissa tehdyt haastattelut tallennettiin tietokoneelle, joista ne niin ikään siirrettiin suojatulle muistitikulle. Haastattelujen äänitteet eivät siis missään tutkimuksen vaiheessa olleet tallennettuina pilvipalveluihin. Aineistot tuhottiin tutkimuksen toteuttamisen jälkeen.

Tutkimukseen osallistujista käytetään tutkimuksen tulokset -osiossa pseudonyymejä eli tunnistekoodoja O1, O2, O3 ja O4. Ne on päätetty satunnaisesti

merkitsemään eri tutkittavia. Tutkittaville kerrottiin ennen tutkimukseen osallistumista, että jos haastatteluissa esiintyy nimiä tai muita tunnistettavia tietoja, ne muutetaan.

5 TULOKSET

5.1 Laaja-alaisten erityisopettajien määritelmiä toiminnallisuudesta

Tässä alaluvussa käsitellään vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Millä tavalla laaja-alaiset erityisopettajat määrittelevät toiminnallisen opetuksen?”.

Haastatelluista laaja-alaisista erityisopettajista O1 ja O3 nostivat määritelmisään esille fyysisen aktiivisuuden. O3 kertoi hänelle ensimmäisenä heräävän mieleen pelit ja liikkumisen. O1 määritteli toiminnallisuutta melko laajasti huomioiden muutakin kuin fyysisen aktiivisuuden:

No toiminnallisuutta voi olla siis ihan sellanen et se on oppitunnin rytmittämistä, tauottamista, liikkumista, pientä sellasta toimintaa, niitten opillisten asioitten välillä. Tai sitten se voi olla niin, et se itse opiskeltava asia tehdään jotenki toiminnallisesti, ja kaikkee siltä väliltä. Että se on mun mielestä aika liukuva käsite. (O1)

Useimmat haastatelluista laaja-alaisista erityisopettajista nostivat esille toimijuuden ja toiminnan suunnittelun määritellesään toiminnallista opetusta:

Mä aattelen, et se on sitä, et se lapsi on siinä itse toimijana, eikä niin että se tieto -- tai joku asia tulee multa ja se vaan niinku kuullaan ja näin tai että toistetaan jotakin tämmöistä mekaanista juttua. Että lapsi ite toimijana ja tavallaan oppimassa sen toiminnan kautta, ehkä niin. (O2)

Toiminnan suunnitteluun liitettiin tavoitteiden asettaminen. O3 sanoi seuraavasti: *”No just toi, että se toiminnallisuus on myös sitä, että oppilaat suunnittelee omaa toimintaa ja asettaa niitä tavoitteita -- koska kyllähän ne oppilaat sitäkin tekee väistämättäkin tässä, kun ne on koulussa.”*

5.2 Laaja-alaisten erityisopettajien toteuttamia toiminnallisia työtapoja

Tässä alaluvussa käsitellään vastausta toiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten ja miksi laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan?” Tutkimuskysymys on jaettu kahteen alalukuun, jossa ensimmäisessä käsitellään

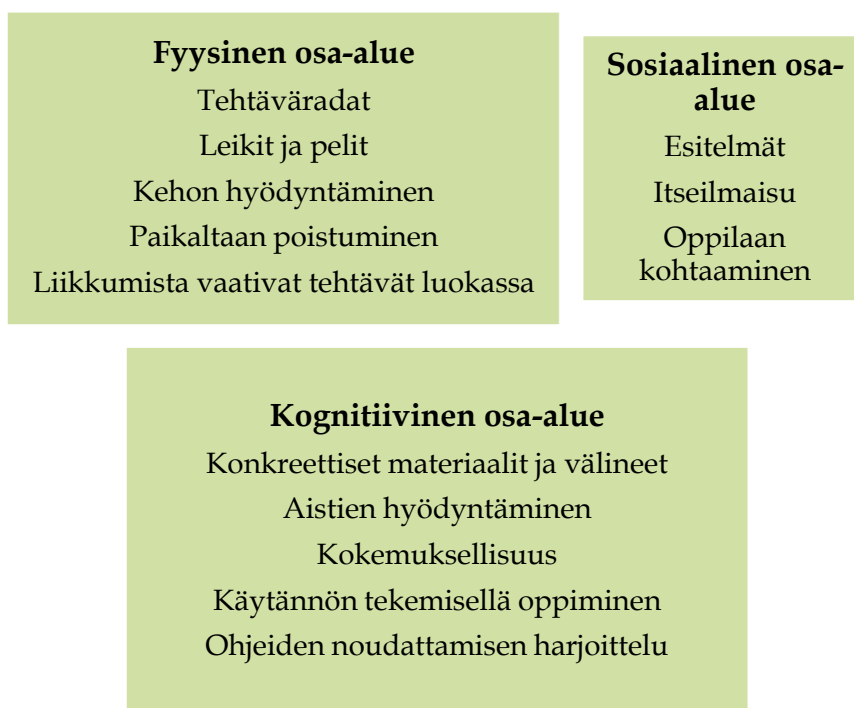
opettajien toteuttamia toiminnallisia työtapoja (5.2.1), ja toisessa heidän syitänsä työtapojen toteuttamisen taustalla (5.2.2).

5.2.1 Toiminnallisuuden toteuttamistapoja käytännössä

Tutkittavien käyttämiä toiminnallisia työtapoja on kirjattu kuvioon 2 Edwardsin (2015) mallin mukaisesti fyysiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen jaotellen.

Kuvio 2

Laaja-alaisten erityisopettajien käyttämiä toiminnallisia työtapoja



Fyysiseen osa-alueeseen liittyvät tekijät esiintyivät tutkittavien vastauksissa useasti liittyen heidän toteuttamiinsa toiminnallisiin työtapoihin: *”sellasi tavallaan et saa sitä liikettä siihen lomaan”* (O2). Konkreettisia liikettä sisältäviä työtapoja, kuten tehtäväratoja ja keholla kirjainten muotojen hahmottamista, kerrottiin käytettävän. Opettajien vastauksista ilmeni, että liikettä ja vireystilaa ylläpitävää toimintaa pystyy lisäämään tehtäviin luontevasti ohjaamalla oppilaita poistumaan omalta paikaltaan ja liikkumaan eri puolilla luokkaa:

Pienten oppilaitten kohdalla sellasta, että opettaja ei jaa kaikkea valmiiksi pulpeteille -- vaan että siellä on laatikoihin laitettu monisteet, värit. Lapset itse nousevat ja hakevat ne välineensä. Ja tunnin tehtävät, monisteet ja muut, että siin tulee lapsille se liike. (O4)

Mulla on portaikossa numerot nollasta kahteenkymmeneen, mulla on laskulappuja luo-
kassa. -- jos vaikka tehtäs kirjan tehtäviä, niin oppilas kun on saanu sen kirjan jonkun yh-
den tehtävän sieltä tehtyä, niin saa pohdittavakseen sen laskun. Voi käydä sit laskemassa,
tuolla pystyy fyysisesti kulkemaan noita portaita, laskemaan sitä laskua siinä mennessään.
(O1)

Sosiaaliseen näkökulmaan liittyviä työtapoja esiintyi suoraan vain yhden
opettajan vastauksissa (O4). Hän mainitsi tällaisiksi tavoiksi esitelmien pitämisen
sekä itseilmaisun harjoittelun sekä oppilaan kohtaamisen merkityksen toimin-
nallisten työtapojen toteuttamisen kannalta: *"se pitää lähteä oppilaasta, oppilaskoh-
tasesti"*. Vaikka vain yksi opettajista avasi toiminnallisten työtapojen sosiaalista
luonnetta, voidaan usean opettajan mainitsemien leikkien ja pelien ajatella sisäl-
tävän myös vuorovaikutusta toisten kanssa.

Opettajien vastauksissa painottuivat kognitiiviset tavat toteuttaa toiminnal-
lisuutta. Opettajat mainitsivat käyttävän konkreettisia välineitä, kuten esimer-
kiksi palikoita, helmiä, noppia (O1), kuvakortteja (O2), sekä matematiikkamat-
toja ja erilaisia mittamalleja (O4) hahmottamisen sekä tekemällä oppimisen tu-
eksi. Opettajien vastauksissa ilmeni myös ajatusprosessien kehittämiseen liitty-
viä toimintatapoja, joissa edetään vaiheittain:

Mä heijastan tohon taululle, vaikka sen luettavan kappaleen ja sitte -- oppilailla on vaikka
nopat ja he lukee sit sitä mukaan, siellä on numeroituna et mitä luetaan, mistä luetaan --
siinä tulee et "Haa mä teen tässä jotakin ja sit mä katon tonne" tulee ohjeitten noudatta-
mista ja monta vaihetta pitää tehdä ja se vahvistaa sitte myös sitä lukutaitoa siinä sivussa
mutta montaa muuta asiaa, jotka monesti on ihan yhtä tärkeitä. (O1)

Oppilaille ei siis anneta valmiita ohjeita ja vastauksia suoraan, vaan oppiminen
mahdollistetaan *"ensin sen tekemisen ja näköäistin kautta"* (O2). Aistikokemukselli-
suus osana toiminnallisia työtapoja ilmeni yhdessä vastauksessa:

Ne erilaiset aistit tai kuunteleminen tai semmonen. Esimerkiksi kun on ne taidetestaajapäi-
vät 8-luokkalaisilla niin nytkin käytiin kattoo semmonen musiikkikonsertti ja, sehän liittyy
siihen kokemuksellisuuteen sitten ja niillä on tulossa myös semmoinen taidemuseokäynti
ja muuta niin ne on sitten taas tämmösiä erilaisia. (O3)

Opettajat pohtivat, että ovat saattaneet toteuttaa toiminnallisuutta tiedosta-
mattaan: *"Ehkä on tiedostanu sen myös oman toimintansa paremmin, että on tullu sem-
mosia ahaa-elämyksiä että: Aa, tääkin on toiminnallista."* (O1). Yksi opettaja (O3)
pohti myös sitä, mitä kaikkea toiminnallisuus voi olla:

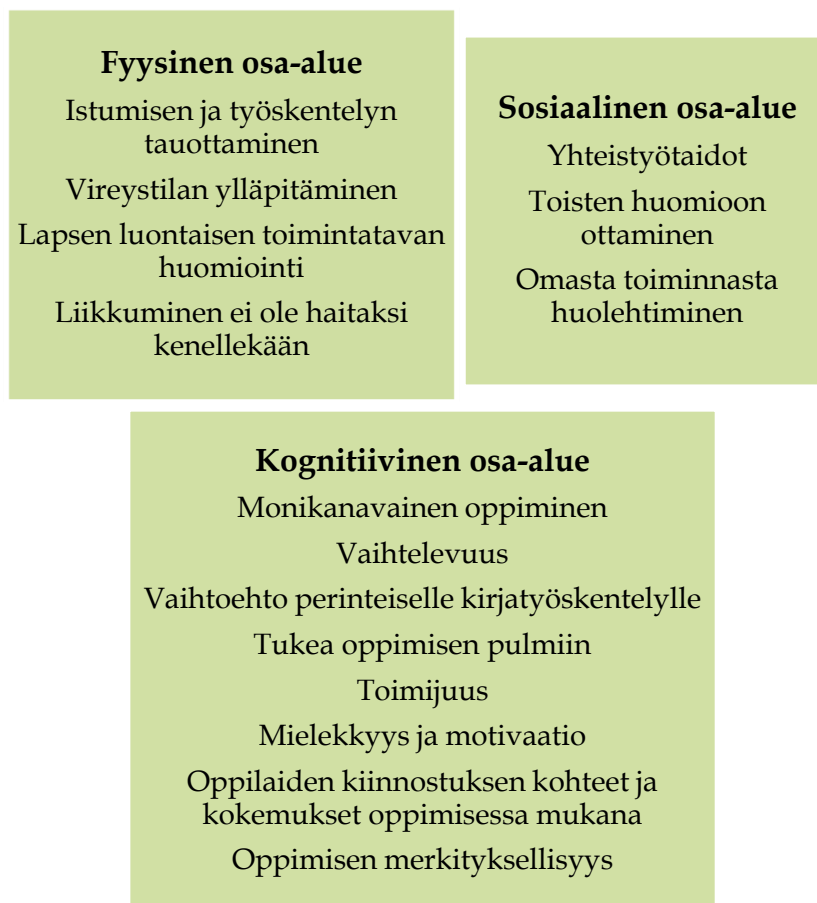
Äidinkielessä on ehkä sitä, että toimintaa suunnitellaan esimerkiksi, jos ajatellaan se, että suunnittelee toimintaa, niin voiko ajatella että ne suunnittelee niiden kirjoitelmia? Voisiko se lukea toiminnallisuuteen että ne joutuu tekemään ajatustyötä ja että mitä mä haluan kertoa. (O3)

5.2.2 Syitä toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla

Haastateltujen opettajien kertomat syyt sille, miksi he itse toteuttavat toiminnallisuutta opetuksessaan, on esitelty kuviossa 3 Edwardsin (2015) mallin mukaan jaoteltuina.

Kuvio 3

Syitä toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla



Fyysiseen osa-alueeseen sijoittuneista toiminnallisuuden toteuttamisen syistä ilmeni useasti lapsen luontainen tarve liikkeelle. O1 totesi, että hän pyrkii pitämään mielessä sen, "että se oppilas ei joutus olemaan paikallaan yli kahtakytä minuuttia". Liikkeen tärkeyttä korostettiin varsinkin pienten oppilaiden kohdalla:

Etenkin näitten pienten kanssa se on musta kauheen tärkeätä, eihän tavallaan se mitä oikeesti tehokkaasti ne jaksaa, vaikka ykkösluokkalaiset esimerkiksi, niin tossa pöyän ääressä työskennellä, niin eihän se ole heiän maailma kuitenkaan vielä semmonen, että tässä nyt nelkytviis minuuttia sitten luetaan aapisesta tavuja. (O2)

Liikkumisen nähtiin toimivan myös taukona työskentelylle ja säätelevän oppilaiden vireystilaa tunnin aikana:

No kyllä se on se vireystila ja sen säätely. Et oppilaitte on liian, se on liian paljon jos vaaditaan että nelkytviis minuuttia pitäis jaksaa istua paikallaan. Et se on oikeestaan se perimmäinen syy siinä. -- kun ne tarvii sen vessatauon tai kynänterottamisen, niin miks ei se sitten vois olla jo sidottu siihen toimintaan mitä siellä ihan oikeesti tehdään. (O1)

Sosiaaliseen osa-alueeseen liittyi selkeästi vain yksi toiminnallisuuden syitä selittävä kommentti, vaikka monissa opettajien sanomisissa oli mukana yhdessä tekeminen esimerkiksi leikkien ja pelien kautta. O1 kertoi toiminnallisuuden taustasyiksi *"yhteistyötaidot varmaan ja se toisten huomioonottaminen. Et opitaan huolehtimaan sekä siitä omasta toiminnasta että vähä sitte siitä kaveristakin."*

Kognitiiviseen osa-alueeseen luokiteltuja syitä esiintyi eniten opettajien haastatteluissa. Toimijana olemisen ja oppimisen merkityksellisyyden nähtiin innostavan ja motivoivan oppilaita. O2 totesi, että *"on mielekästä lapsille kun ne ite on siinä niinku tekemässä asiaa ja just sen toimijuuden kautta. -- se on mielekästä -- itellekin."* O4 koki, että *"se lähtee hirveen paljon siitä oppilasta mistä se on kiinnostunu."* O2 näki leikin mielekkäänä työtapana varsinkin pienille oppilaille. Innostuksen ja tehtävien mielekkyyden myötä opettajat kertoivat opittavien asioiden harjoittelun sujuvan ikään kuin huomaamatta:

Ja sitten mä aattelen, että se innostaa enemmän siihen harjoitteluun ja opetteluun. Jos me ollaan käyty joku asia jo läpi niin ehkä se välillä on vähän erilaista ja motivoivampaa mitä sitten pelkän paperin ja kynän kanssa tekeminen. (O3)

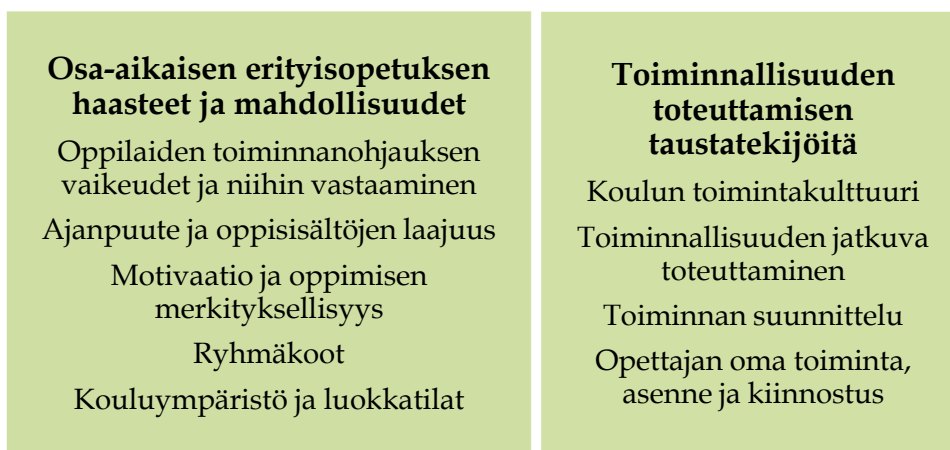
Opettajat mainitsivat myös toiminnallisten työtapojen vaihtelevuuden ja eri kanavien kautta oppimisen. O4 nosti esiin sen, että erilaiset oppijat kaipaavat vaihtoehtoja perinteiselle kirjatyöskentelylle: *"Varsinkin jos on jotain hahmottamisen pulmaa tai, tai lieviä käytöshäiriöitä. Tai et keskittymisvaikeuksia -- niin ne yksinkertaisesti vihaa sitä kirjaa"* (O4).

5.3 Toiminnallisuuden toteuttaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa

Tässä alaluvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Miten laaja-alaiset erityisopettajat ottavat huomioon sen, että he toteuttavat toiminnallista opetusta juuri osa-aikaisen erityisopetuksen kontekstissa?” Alaluku jakautuu edelleen kahteen lukuun, joista ensimmäinen (5.3.1) käsittelee osa-aikaisen erityisopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisuuden näkökulmasta ja toinen (5.3.2) laaja-alaisen erityisopettajan omaa toimintaa sekä koulun toimintakulttuuria toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla. Nämä alaotsikot sisältöineen on hahmoteltu kuvioon 4.

Kuvio 4

Toiminnallisuuden toteuttaminen osa-aikaisessa erityisopetuksessa



5.3.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen haasteet ja mahdollisuudet toiminnallisuuden toteuttamisessa

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa toteutettavan toiminnallisuuden haasteina mainittiin useaan kertaan oppilaiden toiminnanohjauksen vaikeudet. Näihin luettiin haasteet ohjeiden ymmärtämisessä ja noudattamisessa, tarkkaavuuden säilyttämisessä ja itsesäätelyssä. O2 totesi, että ”on sellaisii oppilaita aina kellä vapaamassa tilanteessa se toiminnanohjaus on vaikeempaa tai tarkkaavuus on vaikeempi pitää siinä kun ei ole semmonen selkee että tää paikka ja tää tehtävö ja näin.” Eräs opettajista koki, että perinteiset oppikirjan tehtävät saattavat olla oppilaalle helpompi ratkaisu kuin rutiinista poikkeavat tehtävät:

Helposti menee ne ohjeet ohi tai vaikka ne on selitetty niin ei oo ymmärtänyt mitä on pitänyt tehdä -- heti, jos on just tällainen erilainen asia mitä pitäis tehdä. Voi olla, että ne ohjeet menee ohi ja sitten saattaa mennä hermo ja sitten ehkä se kirjan tekeminen on se helpompi ja on se selkeä struktuuri siinä, tietään jos kirjasta tehdään tehtäviä, että no ne vastaukset löytyy tekstikirjasta tai muuta. (O3)

O1 koki, että koulun toimintakulttuuri ei ole tukenut toiminnallisuutta, joten sen toteuttamiseen liittyy itsesäätelyn haasteita:

-- mulla on ollu haasteena se oppilaitten palauttaminen takasin siitä, että kun on toiminta ja siirtymä. -- jos opetus on jotain toiminnallista, pelillistä, niin et, millä tavalla siinä toimitaan. Miten säädellään omaa ääntä ja otetaan muut huomioon. Ja miten palataan sitten siihen omaan, vaikka hiljaseen kynätyöskentelyyn. -- Täällä ei oo sellasta toimintakulttuuria, että oppilaat osais ite jotenki säädellä sitä, et siihen ei oo selkeesti ohjattu. -- Et sitte jos sinne lähetäänki tekemään ihan jotain opiskeluasiaa, nii siin joutuu vähän enemmän olemaan jarrulla, et se lähtee toimii. (O1)

Ilmi tuli myös keinoja ennaltaehkäistä haastavia tilanteita, joita toiminnanohjauksen vaikeudet saattavat aiheuttaa. Näitä keinoja olivat toiminnan rakenteen samanlaisuus ja rutiininomaisuus, ohjeiden selkeys ja tiiviys, tilan rajaaminen ja oppilaiden ohjaaminen:

-- oppilaitten erilaiset haasteet, esimerkiksi toiminnanohjauksen pulmat. Niin, siinä mää oon huomannu että on hirvittävän hyvä et se toiminnallinen osio on rakenteeltaan samanlainen. Et oppilaat tavallaan tietää et mitä he on rupeemassa tekemään. -- Siinä joutuu ohjeita pilkkoon, ja pitää sen selkeenä, lyhyenä. Ja sitte jos se lähtee luisuun niin sit se on vaan palautettava takasin, et nyt peli seis ja harjotellaas tätä vielä uudestaan. (O1)

Miettimällä parhaani mukaan sen tilan missä toimitaan ja rajaamalla sitä tilaa ja ohjeistamalla valmiiksi sen, että mitkä on ne rajat et minkä sisällä pitää olla. Ja kertomalla ne ohjeet siinä ensin mahdollisimman selkeesti. -- olemalla toki siinä mukana ja auttamassa sitä oppilasta kellä on haastavaa se toiminnanohjaus just. -- mahdollisimman paljon ennakoi sitä että sanoo auki sen että mitä heiltä ootetaan ja just rajaa sitä tilaa ja miettii. Täälläkin mä sitten pistän jos mulla on useempi porukka pelaamassa, noita sermejä väliin. (O2)

Toinen useaan kertaan mainittu haaste toiminnallisuuden toteuttamiselle oli ajanpuute ja oppisisältöjen laajuus. Tämän nostivat esille erityisesti yläkouluissa toimivat opettajat (O3 ja O4). Toinen heistä totesi, että *"tahti yläasteella on tosi tiivis. Et välttämättä se toiminnallisuus ei mielestäni toteudu, niin kuin sen pitäisi toteutua ja itse haluaisin sen toteutettavan."* (O4). Haasteen vastapainoksi nähtiin kuitenkin myös mahdollisuuksia. O3 koki, että erityisopetuksessa on yleisopetukseen nähden enemmän aikaa paneutua oppisisältöihin:

Kyllä se jonkun verran rajoittaa että mitä ne kerkee tuola yleisopetuksessa tekemään ja kuinka toiminnallista sen on mahdollista olla tai kuinka vaihtelevia työtapoja voi käyttää, koska on niin paljon sitä asiaa mitä periaatteessa pitäis keretä käymään lyhyessä ajassa läpi. -- mun pienryhmässä mä saatan osalle vetää kaikki oppiaineet ite kun mulla ei oo vaan se osa-aikane opettajuus -- totta kai mä niitten jota mä vejän itse ne ryhmät niin niitten kanssa pystyn hitaasti edetä ja tekeen enemmän jotain joustoa -- ei se aina tuolla isossa ryhmässä ole mahdollista. (O3)

O1 näki toiminnallisuuden toteuttamista rajoittavana tekijänä sen, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa on paljon paikallaan työskentelyä. Tällä hän tarkoitti esimerkiksi kynän käytön harjoittelua tai muita hienomotoriikkaa vaativia tehtäviä. O3 taas mainitsi haasteena oppilaiden motivaation puutteen: *"-- osa henkilöistä on sellaisia taas, että niille ei ne oikein sovi --, että niillä ei ole motivaatiota - riippuu siitä oppilasta, ketä motivoi ja mikä -- ne ei mihinkään ylimääräseen ees halua ryhtyä --"*. Vastauksista kävi ilmi kuitenkin se, että toiminnallisten työtapojen nähdään ennen kaikkea lisäävän motivaatiota ja tuovan merkityksellisyyttä oppimiseen:

-- sillä tavalla ni mä oon saanu poikalapset oppimaan tai hahmottamaan sitä, että sust tulee työmies jollekki alalle ni sun pitää osata laskee putken leveys, putken halkasija -- Esimerkiks matikka, niin ku sehän ympäröi meitä koko ajan joka puolella. Et monta kertaa oppilas on että mitä ihmettä minä teen näillä koskaan elämässäni? Ja ku se ympäröi meitä koko ajan -- Et oppis hahmottamaan sen tai jos lähtee rakennusalalle tai minne tahansa ni, niitä tarvitaan. (O4)

Ryhmäkokoon liittyen oli aineistossa useita mainintoja. Opettajat kokivat, että ryhmän hallinnan kannalta toiminnallisuutta on usein helpompi toteuttaa pienessä, kuin isossa ryhmässä. Tämä nähtiin mahdollisuutena laaja-alaisen erityisopettajan työssä: *"Joo tietysti sitte laaja-alasella on se etu, et kun voi ottaa yksi kaksi kolme oppilasta --"* (O4). Selkeitä esteitä toiminnallisuuden toteuttamiselle suuremmassakin ryhmässä, kuten yleisopetuksen luokassa, ei kuitenkaan nähty. O2 totesi, että *"onhan se helpompi hallita se pienempi porukka, totta kai. Mutta jos siellä vaikka on meitä kaks aikuista, kaks opettajaa niin kyllä sen sielläki pystyy tekemään."* O3 esitti, että toiminnan luonne vaikuttaa siihen, millaisessa ryhmässä sitä on hyvä toteuttaa: *"No on se tietyllä tavalla ehkä pienessä luokassa helpompaa, ehkä tuossakin riippuu, että minkälaista se työskentely on. Jossakin on hyöä iso ryhmä, joissakin pieni - riippuu kans millaista toimintaa on."*

Kouluympäristön ja luokkatilojen nähtiin vaikuttavan toiminnallisuuden toteuttamiseen. Kaksi opettajaa (O1 ja O4) kertoi, että heidän luokkatilansa koulussa ovat melko pienet: *”Se on semmonen pieni kammari, missä sitten tehdään töitä, että eipä siinä paljon liikettä voi syntyä.”* (O4). He kokivat, että isommissa tiloissa olisi helpompi toteuttaa toiminnallisia työtapoja: *”-- isompi luokkatila auttais kyllä tosi paljon, ei tarvis aina lähteä miettimään että mihinkä voi mennä tekemään jotakin --”* (O1). Luokkatilojen koosta esiintyi myös vastakkainen kokemus:

No joo ainakin mun oma luokka on silleen suht suuri, että täällä voi jakautuakin jos tarvii. Silleen vaikka pelille enempi tilaa tai muuta. No ja just tuli mieleen että oon mä kyllä joskus tuolla käytävälläkin itse asiassa toteuttanut jotain toiminnallista tehtävää, joku QR-koodeihin liittyvä. Ja tietenkin sitten jos on kemian töitä, niin kyllä meidän ne tilat on semmoiset että niitä pystyy tekemään jos sitä miettii, että kyllä mun mielestä nyt ihan suht hyvin ainakin meidän koululla pystyy jos haluaa. (O3)

5.3.2 Koulun toimintakulttuuri ja laaja-alaisen erityisopettajan oma toiminta toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla

Koulujen toimintakulttuurien koettiin olevan hyvin erilaisia toiminnallisuutta kohtaan. Yhteistyötä opettajien kouluilla toteutettiin vaihtelevasti, mutta toiminnallisuuden tiimoilta kuitenkin melko vähän. Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että toiminnallisuuteen liittyvää keskustelua koulun sisällä on vähän eikä toiminnallisuus ole kouluissa vakiintunut toimintatapa, johon ohjattaisiin ja kannustettaisiin:

Ehkä meillä ei sellaista oo, että tuolta ylempää tulis, että käyttäkää tai jotakin sellaista, et se on sitten vähän kenenki jokaisen oman intressin mukaan sitten tai tavan toimia mukaan sit et miten. (O2)

Eikä siitä oikeestaan, paljoa keskustella ainakaan missään julkisesti. - - Kyllä siellä toiminnallisestikki asioita tehdään, mutta ei se sellanen, jatkuvasti käytössä oleva työtapaa oo, että se olis juurtunu, siihen kulttuuriin. -- ku on siellä nähny sitä opetusta niin, aika vähän siellä sitä toiminnallisuutta sitten oikeesti on. (O1)

Ei mun mielestä kyllä erityisesti kannusteta -- omaa luovuutta mä oon käyttäny (O4)

No mun mielestä siitä ei kyllä yleisesti ihan hirveästi puhuta -- tai ehkä sillä tavalla kannusteta, että nyt tunneilla pitää olla toiminnallisuutta hirveesti tai mitään muuta, että en oo ainakaan huomannut semmosta keskustelua. (O3)

O1 korosti koulun toimintakulttuurin merkitystä myös oppilaiden näkökulmasta: *” kun se toimintakulttuuri saadaan rakentumaan niitten oppilaitten päihin, niin*

silloin sitä pystyy tekemään isonkin porukan kanssa, ilman että siinä on sitä haastetta."

O1 ja O2 totesivatkin, että toiminnallisuuden jatkuva toteuttaminen auttaa toiminnan rutinoitumisessa osaksi oppilaiden arkea:

Kun se ei oo mitään sellasta uutta ja outoo, että kerran vuodessa tehään tämmönen, niin siithän siitä tulee myös arkee et vähitellen sit harjotellaan sitä. (O2)

Se on sitä haastetta siinä ja mun mielestä siihen lääkkeenä on se, että sitä tehdään paljon ja usein ja koko ajan, jollonka sille tulee oppilaille tulee siitä rutiini, eikä ne ajattele että tää on nyt jotain hihhulointia tässä välillä. (O1)

Toiminnallisuuden rutiininomaisen toteuttamisen lisäksi tärkeänä pidettiin toiminnan suunnittelua: *"pitää sitten suunnitella hyvin, että siitä on hyötyä"* (O3). Suunnitteluun liitettiin oppilaan tason huomioiminen (O1). Työtapojen soveltaminen ja muokkaaminen toiminnallisuutta tukevaksi koettiin olennaiseksi oppilaiden mahdollisuuteen osallistua:

En nää sitä, että jonkun tyyppisten oppilaitten kanssa ei pystyis tekemään jotain toiminnallista, vaan se on sitte se että minkä kokonen siivu se on se toiminnallinen, että se tehdään sille oppilaalle mahdolliseksi onnistua siinä. (O1)

Toimintakulttuurin lisäksi tutkittavat kokivat opettajien omien näkemysten ja asenteiden toiminnallisuudesta olevan yhteydessä siihen, millaista toiminnallista opetusta he toteuttavat: *"--meitä on niin moneen kun joku opettaja kuitenkin saa niin vapaasti sitä työtä tehdä omalla tyylillään ja omalla tavallaan --"* (O2). Opettajan omalla kiinnostuksella nähtiin olevan merkitystä toiminnallisuuden toteuttamista kohtaan: *"paljon auttaa se, että sulla on itellä kiinnostus sitä asiaa kohtaa, koska muuten se herkästi sammuu tässä kaikessa tuiskeessa."* (O1). Lopullisen vastuun toiminnallisuuden käyttämisestä opetuksessa koettiin olevan opettajilla itsellään: *"Se pitää lähteä itsestä. Jos sitä lähtee väkisin tuputtamaan nii ei siitäkään tuu hyöää et se voi tulla sit vaa semmone taakka, et pitäiskö mun nyt taas jotakin tehdä."* (O1).

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toiminnallisesta opetuksesta. Tavoitetta lähestyttiin kolmen tutkimuskysymyksen näkökulmista. Ensimmäiseksi selvitettiin laaja-alaisten erityisopettajien antamia määritelmiä toiminnalliselle opetukselle. Toisena näkökulmana oli käytännön toiminnallisuuden toteuttamisen tavat sekä syyt niiden taustalla. Kolmanneksi tutkittiin sitä, mitä laaja-alaiset erityisopettajat ottavat huomioon toteuttaessaan toiminnallista opetusta osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tutkimuksen tulokset vastasivat tutkimuskysymyksiin, mutta painottuivat kahteen jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Tutkittavien määritelmät toiminnallisuudesta olivat melko suppeita suhteessa heidän toteuttamiinsa toiminnallisiin työtapoihin. Tutkittavien toteuttamat toiminnalliset työtavat ja syyt niiden taustalla painottuivat Edwardsin (2015) mallin fyysiseen ja kognitiiviseen osa-alueeseen. Tutkittavien mukaan laaja-alaisen erityisopettajan toteuttamassa toiminnallisessa opetuksessa täytyy huomioida oppilaiden tuen tarpeet sekä ympäristö, jossa opetusta toteuttaa.

Ensimmäinen päätulos oli se, että tutkittavien määritelmät toiminnallisuudesta eivät olleet kovin laajoja tai monipuolisia. Tutkittavien vaikutti olevan hieinan haastavaa määritellä toiminnallisuutta itsessään, vaikka heidän näkemyksensä kävivät myöhemmin ilmi käytännön toiminnallisuuden tapoja kuvaillessaan. Samankaltaisiin johtopäätöksiin on päätyneet Jaakkola (2020) tutkimuksessaan, joka selvitti erityisopettajien tulkintoja ja kokemuksia toiminnallisesta oppimisesta. Toiminnallisuuden määrittelyn haastavuus selittyy osin sillä, ettei sille löydy yhtä vakiintunutta määritelmää Opetussuunnitelmasta (POPS, 2014) tai muusta kirjallisuudesta.

Tutkittavien antamat määritelmät myös poikkesivat osittain toisistaan. Toiminnallisuuden määritelmistä kysyttäessä osa tutkittavista nosti esille fyysisen

aktiivisuuden. Toiminnallisen oppimisen ajatellaankin usein tarkoittavan ainoastaan luokassa liikkumista, vaikka sen perusta on käsityksessä oppijasta aktiivisena (Salo, 2017; Savolainen ym., 2018). Tutkittavat eivät kuitenkaan rajoittaneet toiminnallisuuden määrittelyä ainoastaan fyysiseen aktiivisuuteen, vaan näkivät sen edistävän oppimistavoitteisiin pääsyä (ks. Edwards, 2015, s. 28; Kolb, 1984; Koskenkari, viitattu 9.5.2023). Useimmat tutkittavista mainitsivat toiminnallisuutta määritellessään oppilaan toimijuuden ja toiminnan suunnittelun. Taustakirjallisuuden erilaisissa toiminnallisuuden määritelmässä painottuu nimenomaan toimijuus. Muun muassa Van Lier (2008) kirjoittaa, että toiminnallinen opetus asettaa toimijuuden oppimisprosessin keskiöön.

Toisena päätuloksena ilmeni, että tutkittavien toteuttamat toiminnalliset työtavat ja syyt niiden taustalla olivat suhteellisen monipuolisia, painottuen kuitenkin erityisesti Edwardsin (2015) mallin fyysiseen sekä kognitiiviseen osa-alueeseen. Tutkittavien mainitsemat työtavat ja syyt toteuttaa niitä olivat paljon moninaisempia kuin heidän määritelmänsä toiminnallisuudesta. Tämä tukee ajatusta toiminnallisuuden määrittelyn haasteellisuudesta. Toiminnallisuuden määritelmän vakiintumattomuudesta kertoo myös se, että tutkittavat pohtivat saattavansa toteuttaa toiminnallisuutta tiedostamattaan.

Tutkittavien nostamista syistä toteuttaa toiminnallisuutta opetuksessaan korostui monia tekijöitä. Fyysiseen osa-alueeseen liittyvistä syistä esiintyi lapselle luonnollinen tapa toimia liikkumisen sekä leikkimisen kautta (ks. Heikkilä ym., 2005, s. 20). Fyysisen aktiivisuuden koettiin parantavan oppijoiden vireystilaa, ja sitä kautta tukemaan oppimisprosessien sujuvuutta (ks. Salo, 2017; Tiainen & Välimäki 2022). Sosiaaliseen osa-alueeseen liittyviä tekijöitä toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla nähtiin olevan yhteistyötaitojen sekä toisista huolehtimisen kehittyminen (ks. Leskinen ym., 2016, s. 14).

Kognitiiviseen osa-alueeseen liittyviä syitä yhdisti ajatus oppilaan oppimisprosessien tukemisesta eri keinoin. Tutkittavat totesivat toiminnallisten työtapojen tuovan opetukseen lisää vaihtelevuutta, oppilaan omaa toimijuutta ja osallistumisen mahdollisuuksia sekä kokemuksellisuutta. Nämä ovat taustakirjallisuudenkin mukaan toiminnallisuuden lähtökohtia (esim. Hytönen, 2008; Saaranen-

Kauppinen ym., 2018; Väkevä, 2011). Näiden syiden nähtiin innostavan ja motivoivan oppilaita sekä lisäävän merkityksellisyyttä oppimisprosessissa (ks. Mäntylä, 2021). Toiminnallisuuden toteuttamisen taustalla voidaan nähdä olevan myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden haasteisiin vastaaminen, jota avataan lisää kolmannen tutkimusnäkökulman yhteydessä. Tutkittavien nostamista syistä voidaan päätellä, että he ottavat huomioon toiminnallisuutta toteuttaessaan vallitsevan oppimiskäsityksen, eli mahdollistavat oppilaan pysyvän aktiivisena omassa toiminnassaan ja oppimisessaan (ks. Hellström ym., 2015, s. 90; POPS, 2014, s.17).

Kolmas päätulos oli se, että laaja-alaisen erityisopettajan tulee ottaa toiminnallisuuden toteuttamisessa huomioon osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaan tuen tarpeet sekä vallitseva koulu- ja luokkaympäristö. Tutkittavat näkivät erityisopetusympäristössä erilaisia haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisuuden toteuttamiselle. Oppilaiden toiminnanohjauksen vaikeudet nimettiin useasti haasteeksi, mutta niiden tukemiseen osattiin nimetä myös keinoja. Vitkan (2021, s. 162) mukaan toiminnanohjauksen taitojen tukeminen jää osa-aikaisessa erityisopetuksessa vähäiseksi ja ongelmat näkyvät erityisesti rutiineista poikkeavissa tilanteissa. Myös Jantunen ja Haapaniemi (2013, s. 310–311) kirjoittavat, että toiminnallinen opetus usein vaatii onnistuakseen selkeää rakennetta ja tehtävänantoa. Tutkittavien vastauksista kävi ilmi, että toiminnanohjausta tuetaan ja esimerkkeinä tästä olivat nimenomaan rutiinien säilyttäminen, selkeä ohjeistus, tilan rajaaminen ja oppilaiden ohjaaminen. Tutkittavat esittivät myös, että toiminnallisuutta tulee toteuttaa jatkuvasti, jotta siitä tulee luonnollinen ja rutiininomainen osa oppilaiden arkea.

Haasteena koettiin myös ajanpuute ja oppisisältöjen laajuus, erityisesti yläkouluympäristössä. Saman haasteen, eli jatkuvan kiireen ja ajanpuutteen laaja-alaisen opettajan työssä, on tunnistanut Vitka (2021, s. 100). Osa-aikaisen erityisopetuksen mahdollisuus pienempiin ryhmäkokoihin koettiin toiminnallisuuden toteuttamisen kannalta usein hyvänä asiana. Toisaalta tutkittavien vastauksissa ilmeni myös toiminnan luonteen merkitys siihen, minkä kokoisessa ryhmässä

sitä kannattaa toteuttaa. Tutkittavat pitivät tärkeänä suunnitella ja soveltaa toiminnalliset työtavat oppilaiden tasoon sopiviksi. Ryhmäkoosta ja oppilaiden osaamisesta riippumatta toiminnallisuutta voi siis toteuttaa, jos sen suunnittelee sopivaksi. Toiminnan kohdentaminen oppilaan tasoon mahdollistaa onnistumisen kokemusten syntymisen, jotka rakentavat oppilaan itsetuntoa ja -luottamusta (Jantunen & Haapaniemi, 2013, s. 255).

Osa tutkittavista koki, etteivät heidän luokkatilansa ole kovin soveltuvia toiminnallisten työtapojen toteuttamiseen. Tiloja kuvailtiin pieniksi ja sen nähtiin rajoittavan erityisesti oppilaiden liikkumista. Hyvä laaja-alaisen erityisopettajan luokkatila on Laatikaisen (2011, s. 130) mukaan tilava ja viihtyisä. Vitka (2021, s. 99) kirjoittaa, että fyysinen toimintaympäristö on perusta sujuvalle oppimiselle sekä sosiaaliselle toimintaympäristölle. Tutkittavien vastauksista kävi ilmi, ettei toiminnallisuus ole juurtunut koulujen toimintakulttuureihin, eikä sen käyttöön erityisesti kannusteta. Tutkittavat kokivat, että toiminnallisuuden toteuttaminen on pitkälti opettajasta itsestään kiinni. Jantunen ja Haapaniemen (2013, s. 118) mukaan kasvattaminen ja opettaminen koetaankin usein henkilökohtaisiksi asioiksi. Myös Opetusalan ammattijärjestön (OAJ, viitattu 11.5.2023) artikkelin mukaan opettajan työssä olennaista on ammatillinen autonomia. Toisaalta Opetussuunnitelmasta (POPS, 2014) käy ilmi, että opettajien odotetaan toteuttavan toiminnallisuutta työssään. Johtopäätöksenä tästä on se, että toiminnallisia työtapoja tulisi käyttää, mutta jokainen opettaja saa autonomiansa suojassa toteuttaa niitä parhaaksi näkemällään tavalla.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tätä tutkimusta tehdessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) ohjeen mukaan siihen kuuluu muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkimuksen toteutuksen vaiheet on selostettu mahdollisimman tarkasti luotettavuuden vahvistamiseksi (Hirsjärvi ym., 2016, s. 232). Myös lähdeviitteet

on tehty asianmukaisella tavalla ja niin, että tutkimuksesta voi erottaa taustakirjallisuuden sekä tutkijoiden keräämän tiedon toisistaan. Tutkimuksen teoria- tausta pohjaa kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen, josta on käytetty sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähdeaineistoja. Taustakirjallisuuden antamaa tietoperustaa toiminnallisuudesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta on pyritty avaamaan tutkimuksen teoriaosuuteen laajasti, jotta tutkimuksen tuottamia tuloksia on mahdollista peilata niihin.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös eettisesti kestävä tiedonhankinta (TENK, 2012). Tutkimusluvista ja tutkittavien suojasta on tässä tutkimuksessa huolehdittu sekä tiedot tallennettu suojatuille asemille. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu haastatteluilla. Pattonin (2002, s. 366–367) mukaan haastattelukysymysten muotoiluun tulisi kiinnittää huomiota niin, että niihin on helppoa vastata omia kokemuksiaan kuvaillen, ja niin etteivät ne johdattele haastateltavaa vastaamaan haastattelijan asenteiden, mielipiteiden tai ennako-oletusten suuntaan. Tämän tutkimuksen tekijöillä oli ennako-oletus siitä, että laaja-alaiset erityisopettajat toteuttavat toiminnallisuutta työssään. Tämä oletus kävi ilmi haastattelukysymyksistä, jotka oli suunnattu niin, että tutkittavat tietävät, mitä toiminnallisuus on ja toteuttavat sitä työssään. Oletusta perustelee kuitenkin se, että toiminnallisuus työtapana on kirjattu useaan otteeseen Opetussuunnitelmaan (POPS, 2014), esimerkiksi sen laaja-alaisiin tavoitteisiin. Opettajien tulisi työssään noudattaa Opetussuunnitelman (POPS, 2014) linjaamia arvoja sekä tavoitteita ja näin ollen myös toteuttaa toiminnallista opetusta.

Tämän tutkimuksen rajoitteena oli myös se, että alun perin määritellyt tutkimuskysymykset eivät täysin vastanneet saatua aineistoa. Siksi haastatteluissa käytetty runko (Liite 2) ei ollut kaikin osin linjassa muokattujen tutkimuskysymysten ja saatujen tulosten kanssa. Tämä haastoi aineiston ryhmittelyä analyysivaiheessa sekä tulosten tulkintaa. Toisaalta tämän tutkimuskysymysten muokkaamisen voidaan nähdä vahvistavan tutkimuksen tavoitteeseen pääsemistä. Tutkimuksen tarkoitukseen nähden oli olennaista, että tutkittavien laaja-alaisen erityisopettajien näkemykset pääsevät esille sellaisina, kuin he ne esittivät.

Tutkimuksen rajoitteena oli myös tutkittavien vähäinen määrä (n=4). Vaikka aineisto oli tälläkin tutkittavien määrällä suhteellisen laaja, tulokset olisivat saattaneet olla vahvempia ja monipuolisempia, mikäli tutkittavia olisi ollut enemmän. Suurempi tutkittavien määrä olisi saattanut osoittaa vaihtelevuutta toiminnallisuuden toteuttamisen määrässä ja laadussa. Olisikin ollut mielenkiintoista kuulla näkemyksiä esimerkiksi sellaisilta laaja-alaisilta erityisopettajilta, joille toiminnallisuus on vieras opetusmenetelmä.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimustulokset vahvistivat käsitystä toiminnallisuuden määritelmästä laajana ja moniselitteisenä. Samankaltaisia tuloksia toiminnallisuuden monitulkintaisuudesta on saanut Pukkila (2019) tutkimuksessaan toiminnallisuudesta työtapana sekä Jaakkola (2020) erityisopettajien tulkinnoista ja kokemuksista toiminnallisen oppimisen näkökulmasta. Toiminnallisuus aiheena on jo itsessään mielenkiintoinen, sillä kuten useat tutkimukset osoittavat, määritelmä on opettajille edelleen epäselvä. Tämä ilmenee siinä, että eri opettajat painottavat erilaisia toiminnallisuuden toteuttamisen tapoja ja syitä niiden taustalla. Voisi olla siis tarpeellista tehdä jatkotutkimusta koskien toiminnallisuuden teorian ja käytännön yhteyttä sekä syventyä sen hyötyihin oppimisprosesseissa.

Tämä tutkimus antoi tietoa laaja-alaiden erityisopettajien näkemyksistä toiminnallisuudesta ja siitä, miten he toteuttavat sitä osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tuloksissa ilmeni, että toiminnallisuuden toteuttamiselle ei koettu olevan varsinaisia esteitä, vaikka haasteita sen toteuttamiselle tunnistettiin. Toiminnallisen opetuksen koettiin sopivan kaikille, mitä tukevat myös Pukkilan (2019) tutkielman tulokset. Jatkotutkimusaiheena voisi olla toiminnallisen opetuksen toteuttaminen yleisopetuksessa.

On tärkeää, että opettajat tuntevat toiminnallisuuden ilmiönä ja toteuttavat sitä opetuksessaan. Tässä tutkimuksessa sekä aiemmissa tutkimuksissa (mm. Pukkila, 2019) toiminnallista opetusta käsitellään ikään kuin se olisi erillinen työtapana muun opetuksen lisänä. Voisikin pohtia, olisiko tarkoituksenmukaisempaa

käsittää toiminnallisuus yhtenä koulun toimintakulttuurin perusajatuksista. Toiminnallisuus voisikin olla erillisen työtavan sijaan tausta-ajatus, joka mahdollistaa oppilaan oman aktiivisuuden huomioimisen kaikessa opetuksessa.

LÄHTEET

- Abuzandah, S. (2020). *Learning by doing*. Kansas State University.
- Aninko, J. (2015). *Toiminnallinen opettaminen oppimiskokemuksen ja sisäisen motivaation rakentaja alakoulussa* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47394/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201510253483.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bishara, S. (2018). Active and traditional teaching, self-image, and motivation in learning math among pupils with learning disabilities. Wubbena, Z. (toim.) *Cogent Education*, 5(1).
- Cummings, E. (2022). Why Experiential Education is Critical in a Special Education Program. *Behaviorist*.
<https://www.behaviorist.com/experiential-education-in-special-education/> (Viitattu 12.5.2023)
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Edwards, S. (2015). Active Learning in the Middle Grades. *Middle School Journal* 46(5): 26-32. 10.1080/00940771.2015.11461922.
- From, K. & Koppinen, M. L. (2012). *Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen*. PS-kustannus.
- Heikkilä, M., Välimäki, A. L., & Ihalainen, S. L. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1> (Viitattu 26.4.2023)
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into-kustannus.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2017). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21. painos). Tammi.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. WSOY Oppimateriaalit.
- Intke-Hernandez, M. M., & Matkaselkä, P. (2011). Osaava vanhempi – toiminnallista suomen kielen oppimista äiti & lapsi -ryhmässä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta : Kieliverkoston verkkolehti*, 3(6).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2012/osaava-vanhempi-toiminnallista-suomen-kielen-oppimista-aiti-lapsi-ryhmassa> (Viitattu 26.4.2023)
- Jaakkola, S. (2020). "Monipuolisena oppimismenetelmänä se varmasti palvelee niin erityisoppijaa kuin ihan yleisopetuksen oppijaakin". *Erityisopettajien tulkintoja ja kokemuksia toiminnallisesta oppimisesta* [Pro gradu- tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68747/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202004282951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen*. PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kauta, J. & Tuunila, M. (2022). *Jussi Virtasen pitää keksiä, miten pulpetissaan tускаilevan lapsen saisi oppimaan – joka viides peruskoululainen saa opetusta erityisopettajalta*. Yle. Julkaistu 9.8.2022. (Viitattu 12.5.2023).
<https://yle.fi/a/3-12568587>
- Kivirauma, J. (2009). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H., & Vehmas, S. *Erityispedagogiikan perusteet*. WSOY oppimateriaalit.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Koskenkari, S. *Toiminnallinen oppiminen*. Opetushallitus.
<https://docplayer.fi/10957690-Toiminnallinen-oppiminen-sari-koskenkari.html> (Viitattu 20.2.2023)
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? : fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.
- Leskinen, E, Jaakkola, T & Norrena, J. (2016). Toiminnallisuus. Teoksessa Norrena, J (toim.), *Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä* (s. 14). PS-Kustannus.
- Leskinen, M., & Salminen, J. (2015). Ennaltaehkäisevä tuki : suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3): 22-35. <https://bulletin.nmi.fi/2015/09/11/ennaltaehkaiseva-tuki-suuntaviivotutkimusperustaisuudelle/>
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- LukiMat. LukiMat sanasto. <http://www.lukimat.fi/sanasto/lukimat-sanasto>
 (Viitattu 31.03.2023.)
- Mekonnen, F. D. (2020). Evaluating the effectiveness of 'learning by doing' teaching strategy in a research methodology course, Hargeisa, Somaliland. *African Educational Research Journal*, 8(1): 13-19.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in physiology education*.
- Mäntylä, K. (2021). Toiminnallisuus kielen opettamisessa. Teoksessa H. Hurme, & M. Maijala (toim.), *Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen : Opas varhentaville opettajille* (s. 58-64). Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/152526>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. *Mitä opettajan työ on?*
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/> (Viitattu 11.5.2023)

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. *Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki> (Viitattu 27.3.2023).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. 3. painos. Sage Publications, Inc.
- Perusopetuslaki 642/24.6.2010, 16 §: Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. 17 §: Erityinen tuki. 30 §: Oikeus saada opetusta. (Viitattu 22.2.2023).
- Pukkila, M. (2019). *Toiminnallisuus työtapana. Alakoulun luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia toiminnallisuudesta käytännössä* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Saaranen-Kauppinen, A., Lindblad, K., Pekanheimo, E., & Muittari, J. (2018). *Tartu ToiMeen!: Toiminnallisten menetelmien koulutusmateriaali opettajille*. (s. 3). Humanistinen Ammattikorkeakoulu.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 10.4.2023).
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Salo, S. (2017). *Peppu irti penkistä. Yli 150 toiminnallista ideaa innostavaan oppimiseen*. (s. 10). PS-Kustannus.
- Savolainen, F.-M., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. (2018). Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvä?* 14 eläytymismenetelmätutkimusta. (s. 165–186). Tampere University Press.
- Savolainen, T. (2010). Haastava nuori ja koulunkäynti. Opas opettajalle. *Opetushallituksen SAIREKE-hankkeen materiaaleja*.

<https://www.mv.helsinki.fi/home/hotulain/New%20Folder/Haastav%20onuori.pdf> (Viitattu 24.4.2023).

- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2022). Peruskoulun oppilaista 23 % sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021 [verkkojulkaisu]. Tiedote. *Oppimisen tuki*. Julkaistu 10.6.2022. Helsinki: Tilastokeskus (Viitattu: 31.3.2023). <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxm122>
- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M., Pirrtimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Research section: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*. 36(3): 162 - 173.
- Tiainen, T. & Välimäki, V. (2022). Liikkuen läpi koulupäivän: liikettä toimintakyvyltään erilaisten lasten koulupäivään. *Liikkuva koulu - materiaaleja*. https://liikkuvakoulu.fi/wp-content/uploads/sites/2/2022/12/Liikkuen_lapi_koulupaivan-1-compressed.pdf (Viitattu 10.2.2023).
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spooft, S.K. & Jäppinen, S. (toim.) (Viitattu 11.5.2023).
- Van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1): 46-65.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Väkevä, L. (2011). John Dewey'n pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.
- Öystilä, S. (2003). Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia - John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojalomake

KANDIDAATINTUTKIELMAN TIETOSUOJAILMOITUS



6.2.2023

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016)

1. Tutkimuksessa: "Laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toteuttamastaan toiminnallisesta opetuksesta" käsiteltävät henkilötiedot

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Anna Hytösen ja Sanni Someron kandidaatintutkielman "*Laaja-alaisten erityisopettajien näkemyksiä toteuttamastaan toiminnallisesta opetuksesta*" aineistona. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millä tavoilla toiminnallista opetusta toteutetaan kouluissa laaja-alaisten erityisopettajien toimesta. Toinen tavoite on selvittää, voisiko näitä toiminnallisia työtapoja hyödyntää myös yleisopetuksessa.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: koulutuksesi, äänitallenne sekä haastattelumuistiinpanot. Sähköpostiosoitteet ovat tallessa vain kontaktinottoa varten, mutta niitä ei tarvita varsinaisessa tutkimuksessa.

Tiedote ja tietosuojailmoitus on lähetetty sähköpostin liitetiedostona haastattelupyynnön mukana.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun *yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden* (tietosuojalain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Kandidaatintutkielma) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Kandidaatintutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva äänitallenne tuhoetaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty.

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen

Äänitallenne tallennetaan ulkoiseen muistiin, josta muut kuin tutkijat eivät pääse sitä tarkastelemaan. Litteraatit tallennetaan tutkijoiden omille tietokoneille. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijoiden tietokoneilla niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkijat eivät lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin

osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkijat vastaavat aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään kandidaatintutkielman valmistuttua (arvio 31.5.2023).

Rekisterinpitäjät ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjät, kandidaatintutkielman suorittajat ja yhteyshenkilöt: Anna Hytönen, luokanopettajaopiskelija, anna.e.hytonen@student.jyu.fi ja Sanni Somero, luokanopettajaopiskelija, sanni.e.somero@student.jyu.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjät ovat taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Mari Kääpä, Liikuntatieteiden tohtori, mari.p.kaapa@jyu.fi, Jyväskylän yliopisto.

Rekisteröidyn oikeudet

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Sinulla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai vaatia kerättyjen tietojesi poistamista.

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajiin anna.e.hytonen@student.jyu.fi ja sanni.e.somero@student.jyu.fi.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

Liite 2. Haastattelurunko haastateltaville

Teema 1: Toiminnallisuuden toteuttaminen työssäsi

Kertoisitko laaja-alaisen erityisopettajan työstäsi/työnkuvastasi?

Kuinka pitkään olet toiminut laaja-alaisena erityisopettajana?

Millä tavalla määrittelet toiminnallisuuden opetuksessa?

Ohjataanko tai kannustetaanko työpaikallasi hyödyntämään toiminnallisia työtapoja?

Tehdäänkö työpaikallanne yhteistyötä opettajien tai luokkien välillä toiminnallisuuden liittyen?

Millä tavoilla toteutat toiminnallisuutta omassa opetuksessasi?

Mitä toiminnallisia työtapoja käytät?

Sopiiko koulu- ja luokkatilat toiminnallisuuden toteuttamiseen?

Miksi hyödynnät toiminnallisuutta opetuksessasi?

Mitä hyötyjä koet toiminnallisuudella olevan? Entä mitä haasteita?

Millä tavalla oppilaiden erilaiset haasteet, kuten toiminnanohjauksen pulmat, näkyvät toiminnallisia työtapoja toteuttaessa?

Teema 2 Toiminnallisuuden lisääminen yleisopetuksessa

Koetko, että toiminnallisia työtapoja on helpompi toteuttaa pienemmässä kuin isommassa ryhmässä?

Sopisivatko toteuttamasi toiminnalliset työtavat myös yleisopetuksessa käytettäväksi?

Kaipaisiko yleisopetus mielestäsi lisää toiminnallisuutta?

Liite 3. Toiminnallisuuden määritelmiä

Toiminnallisuuden määritelmiä

Toiminnallisuuden keskiössä on oppija, joka on aktiivinen toimija omassa oppimisprosessissaan (From & Koppinen, 2012, 43; Mäntylä, 2021; Van Lier, 2007).

Toimijuus (engl. *agency*) rakentuu lapsen autonomian kokemuksen kautta: hän saa itse vaikuttaa asioihin ja päättää tekemisestään (Salmela-Aro, 2018, 7).

Toiminnallisuuteen liitetään usein fyysinen aktiivisuus esimerkiksi leikkien ja pelien kautta. Toiminnallisuus on kuitenkin muutakin: oppilaat suunnittelevat toimintaansa, asettavat tavoitteita, kokeilevat erilaisia vaihtoehtoja, ratkaisevat ongelmia sekä tekevät johtopäätöksiä. (Mäntylä, 2021; OPS, 2014; Salo, 2017, 10.)

Toiminnallisissa työtavoissa hyödynnetään elämyksellistä otetta käyttäen eri aisteja ja omaa kehoa (OPS 2014).

Monipuoliset työtavat ja ajattelua haastavat tehtävät vahvistavat motivaatiota sekä lisäävät oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia (Mäntylä, 2021; OPS, 2014).

Englanninkielisiä termejä toiminnallisuudelle:
learning by doing
learning by action
active learning
action-based teaching
doing-based learning
 (YSO, viitattu 9.2.2023.)