

**LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ  
TOIMINNALLISISTA OPPIMISYMPÄRISTÖISTÄ**

Heidi Töhönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2016  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Töhönen, Heidi. 2016. Luokanopettajien näkemyksiä toiminnallisista oppimisympäristöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua.**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä siitä, mitkä tekijät luokanopettajan työssä tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä eri oppimisympäristöissä. Toiminnalliseen opetukseen liittyviä tekijöitä selvitettiin tutkimuksessa fyysisen, sosiaalisen sekä pedagogisen oppimisympäristö -käsitteiden avulla. Tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisella kyselylomakkeella vuodenvaihteessa 2015–2016. Tutkimukseen osallistui 31 luokanopettajaa eri puolelta Suomea. Aineiston analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analysoinnin pohjalta muodostui kolme toiminnalliseen opetukseen liittyvää pääkategoriaa: koulurakennus ja -ympäristö toiminnallisuuden kenttänä, koulun sisäinen yhteistyö ja vuorovaikutus sekä opettajan rooli toiminnallisuuden toteuttajana.

Tutkimus osoitti, että opettajan pedagoginen osaaminen koettiin useimmin toiminnallisuutta tukevaksi tekijäksi. Toiminnallisuutta estävänä tekijänä koettiin useimmin ryhmän jäsenten roolit toiminnallisessa oppimisessä eli oppilaiden taidot, opettajan rooli ja ryhmäkokoon liittyvät tekijät. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että opettajan pedagoginen osaaminen ja positiiviset soisaaliset suhteet luokan sisällä tukevat toiminnallisen opetuksen onnistumista.

Asiasanat: toiminnallinen opetus, oppimisympäristö, konstruktivistinen oppimiskäsitys, toiminnalliset opetusmenetelmät, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TOIMINNALLISUUS OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ</b> .....	<b>8</b>
2.1	Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	8
2.2	Oppimisympäristö käsitteenä .....	11
2.3	Toiminnallisuus fyysisessä oppimisympäristössä .....	12
2.4	Toiminnallisuus sosiaalisessa oppimisympäristössä .....	15
2.5	Toiminnallisuus pedagogisessa oppimisympäristössä .....	17
2.6	Toiminnallisuus oppimisessa ja opetuksessa .....	19
2.6.1	Toiminnallisen opetuksen uranuurtajia .....	20
2.6.2	Toiminnallinen opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) .....	23
2.6.3	Toiminnallisia opetusmenetelmiä .....	26
2.6.4	Opettajan rooli eri toiminnallisissa opetusmenetelmissä .....	33
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>36</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	36
3.2	Tutkimuksen ote ja aineistonkeruumenetelmä .....	37
3.3	Tutkimukseen osallistujat .....	41
3.4	Aineiston analysointi .....	41
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
4.1	Koulurakennus ja - ympäristö toiminnallisuuden kenttänä .....	44
4.2	Yhteistyö ja vuorovaikutus kouluyhteisössä .....	50
4.3	Opettaja toiminnallisuuden toteuttajana .....	55

<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>59</b>
	5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59
	5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	66
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Koulumaailma elää muutosten aikaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuessa opetus ja opettaminen saavat uusia suuntia. Opetushallitus on hyväksynyt vuoden 2014 lopussa uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka Opetushallituksen antaman määräyksen (2014) mukaan astuu voimaan vuosiluokkien 1–6 osalta syksyllä 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) painotetaan työtapojen toiminnallisuutta, jossa osallisuuden kokemus ja yhteisön rakentaminen ovat tärkeitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellyn oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita sekä refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan sekä toimimaan yksin että yhdessä toisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Toiminnallisuuden tavoittelu näkyy vahvasti myös uuden opetussuunnitelman laajoissa oppimiskokonaisuuksissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Aiemman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opettaja valitsi työtavat eikä toiminnallisuutta korostettu samalla tavalla.

Toiminnallisuudelle tai toiminnalliselle opetukselle ei ole olemassa selkeää tai yksiselitteistä määrittelyä, joten usein puhutaan myös esimerkiksi aktiivisesta oppimisesta, aktivoivasta opetuksesta tai osallistavasta opetuksesta. Näillä käsitteillä voidaan tarkoittaa joko toiminnallista opetusta tai jotain muuta asiayhteydestä riippuen. Jo tämä osoittaa tutkimuksen tarpeellisuuden. Toiminnalliselle opetukselle ei ole selkeää määritelmää. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä toiminnallinen opetus kuvaamaan toiminnallista opetusta toimintana, jossa yhdistyvät konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä opetuksen toiminnallisuus yhdistettynä oppiaineen sisältöön liittyviin tavoitteisiin erilaisissa oppimisympäristöissä. Tämä määritelmäni kuvaa mielestäni toiminnallisuuden ydinajatusta ja toimii osuvana määritelmänä toiminnalliselle opetukselle. Käsitteen määrittely on tärkeää myös jatkotutkimuksen kannalta,

koska jo käsitteen laaja-alaisuus ja monimerkityksellisyys vaikeuttaa toiminnallisen opetuksen tutkimista.

Käyttämäni määritelmän mukaan toiminnallisuus tarkoittaa kokonaisvaltaisen kokemuksellisuuden hyödyntämistä oppimistilanteessa (Öystilä 2003, 71). Toiminnallisen opetuksen tulee olla tavoitteellista (Heikkinen 2005, 38; Öystilä 2003, 71; Kolb 1984, 18) ja pyrkiä soveltavaan tiedon luomiseen. Toiminnallisuuden avulla voidaan aktivoida oppilasta työskentelemään tavoitteellisemmin ja ajattelemaan itsenäisesti sekä kehittämään vuorovaikutustaitoja ja soveltamaan opittuja taitoja käytäntöön. Toiminnallinen opetus antaa tilaa erilaisille oppijoille. (Kaisla & Välimaa 2009, 118–120.) McNaughtonin (2004, 139) tutkimuksen mukaan aktiivinen ja osallistava oppiminen kehittää lapsen vuorovaikutustaitoja. Belliveaun ja Prendergastin (2016, 273) mukaan draamalla ja ilmaisutaidoilla on keskeinen vaikutus oppimisen tehokkuuteen ja oppimiseen sitoutumiseen. Lisäksi moniaistisessa ulkoympäristössä toteutetulla opetuksella on nähty olevan hyötyä muun muassa lasten lukutaidon oppimisessa (Aerila, Keskitalo ja Urmson 2016, 38–40). Toiminnallisessa opetuksessa näkyy prosessipainoitteinen ajattelu, mutta samalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen perustuu tiedon aktiiviseen luomiseen. Vastuu oppimisesta siirretään oppijalle. (Öystilä 2003, 72.)

Kiinnostukseni toiminnallista opetusta kohtaan on herännyt saamani positiivisen kokemuksen myötä toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyistä erityisesti oppilaiden motivaatioon sekä oppimisen mielekkyyteen liittyen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä siitä, mitkä tekijät luokanopettajan työssä tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Tavoitteenani on, että jokainen tämän tutkimuksen lukeva opettaja, rehtori tai muu opetusalan ammattilainen havahtuisi pohtimaan omaa toimintaansa ja kehittämään sekä itseään että kouluyhteisöään hyödyntämällä toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksia sekä fyysisen, sosiaalisen että pedagogisen oppimisympäristön näkökulmasta. Koen tämän tutkimuksen olevan hyödyllinen itselleni myös tulevassa

työnhaussa ja työssäni. Aihe on tärkeä nimenomaan toiminnallisen opetuksen ajankohtaisuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen alussa käsittelen tutkimusaiheen teoreettisia lähtökohtia. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimustehtäväni ja perehdyn käyttämiini aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiin. Tulososassa esittelen sisällönanalyysin avulla saatuja tuloksia. Tulososan alaotsikot on nimetty muodostuneiden pääkategorioiden mukaan, joiden alla esittelen alakategorioiksi muodostuneet käsitteet. Pohdinnassa vertailen saatuja tuloksia tutkimusaiheen teoreettisiin lähtökohtiin ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusaiheita.

## 2 TOIMINNALLISUUS OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

### 2.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on konstruktivismiin paradigman ilmenemismuoto, jota käytetään erityisesti pedagogiikan ja oppimisen tutkimusalueilla. Konstruktivistisella paradigmalla tarkoitetaan sitä, että oppimisessa on keskeistä aiemmat merkitysrakenteet ja vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Tynjälä 2004, 37–38.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys toimii lähtökohtana toiminnallisen opetuksen tutkimiselle, sillä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ja toiminnallisen opetuksen tavoitteissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä erityisesti oppilaan roolin näkökulmasta, mutta myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kaislan ja Välimaan (2009, 118–120) mukaan toiminnallisen opetuksen avulla oppilaan työskentely ja ajattelu on usein aktiivisempaa ja se kehittää oppilaan tiedonrakentamistaitoja sekä opettaa soveltamaan opittuja tietoja ja taitoja.

Myös konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään oppijan aktiivisena tiedonkäsittelyprosessina, jossa oppilas tulkitsee, pohtii ja arvioi tietoa sekä sulauttaa sen aiempaan tietämykseensä. (Tynjälä 2004, 37–38; Leino & Leino 1997, 29; Hakala 1999, 58.) Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy olennaisesti oppilaan vastuu omasta oppimisesta ja tiedonkäsittelystä, joten sitä voidaan kutsua myös syväoppimiseksi (Jeronen 2009, 38). Oppiminen nähdään tiedon rakentamisena, jonka avulla oppilas muodostaa kuvaa maailmasta ja opittavasta ilmiöstä.

Konstruktivismista on olemassa paljon eri suuntauksia, muun muassa yksilö- ja sosiaalinen konstruktivismi, joiden ero näkyy siinä halutaanko keskittyä yksilöön vai sosiaaliseen tietoon. (Tynjälä 2004, 37–38; Leino & Leino 1997, 29.) Yhteistä näille kaikille suuntauksille on kiinnostus merkityksiä kohtaan. Merkitykset ja ymmärtäminen ovat tärkeämpiä kuin ulkoa osaaminen.



Suuntauksissa korostuvat luovuus ja reflektio oppimisen toistamisen sijaan. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy vahvasti se, että oppilasta ohjataan oppimisessa itseohjautuvuuteen. Oppija nähdään aktiivisena toimijana ja sosiaalinen vuorovaikutus on olennainen osa oppimista. (Tynjälä 2004, 58, 61; Enkenberg 1998, 162.)

Myös konginiitiviseen kehitykseen perehtyneen teoreetikko Piaget'n ja lähikehityksen vyöhykkeen keksineen Vygotskyn teorioissa on nähtävissä konstruktivistinen oppimiskäsitys. Piaget'n mukaan yksilön oppiminen tapahtuu suhteessa ympäristöön ja sieltä saatujen kokemusten kautta. Piaget on tutkinut lasten oppimista ja tiedon kehittymistä muun muassa pelaamisen avulla. Oppiminen on ikään kuin tuote, joka syntyy erilaisista vihjeistä ja ärsykkeistä. Jos kokemus ja ihmisen tieto kohtaavat, syntyy uusi kokemus, joka kehittää ihmisen aiempaa merkitysrakennetta. (Piaget 1969, 202–209, 235.)

Vygotskyn (1987, 243–245, 250) mukaan oppimisprosessi perustuu kieleen ja ajatteluun. Hänen mukaansa henkinen kehittyminen ja ajattelu on suorassa yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ympäröivällä kulttuurilla on valtava vaikutus ihmisen tiedon rakentumiseen, sillä kieli on keskeinen kulttuurinen tekijä, joka näkyy esimerkiksi arvoissa ja normeissa. Vygotsky lähestyy oppimista sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja käyttää termiä lähikehityksen vyöhyke, joka tarkoittaa muun muassa sitä, että yksilö pystyy oppimaan paremmin työskennellessään häntä kehittyneemmän yksilön kanssa (Vygotsky 1987, 209).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuvat oppilaan aktiivinen rooli ja opettajan ohjaava rooli (Tynjälä 2004, 61). Lähtökohtana oppimiselle pidetään olemassa olevia käsityksiä ja tietoja, joiden pohjalle lähdetään rakentamaan uutta tietoa (Tynjälä 2004, 61; Leino & Leino 1997, 31). Oppijoiden ollessa erilaisia tarkoittaa se myös lähtötietojen ja merkitysten erilaisuutta. Jokainen oppii samasta sisällöstä eri asioita eri tavalla. Sen vuoksi reflektio ja sosiaaliset kontaktit ovat merkityksellisiä oppimisen kannalta. Opetuksen tulisi keskittyä ongelmakeskeisyyteen, jolloin oppiminen on enemmän kuvaamista ja selittämistä nimeämisen sijaan. Oppilaiden tulisi pystyä soveltamaan opittua

myös muissa kuin itse oppimistilanteessa. Arviointi konstruktivistessa oppimiskäsityksessä perustuu koko prosessin arviointiin ja on perinteistä arviointia laadullisempaa. Pelkän opettajan arvioinnin sijasta myös oppilas osallistuu arviointiin ja mielellään myös vertaiset antavat palautetta ja arvioivat. Opetussuunnitelman korostaessa konstruktivistista oppimiskäsitystä ilmiölähtöisyyden näkökulmasta, tarkoittaa se myös elinikäisen oppimisen merkityksellisyyttä ja tiedon valikoimista ja kriittistä arviointia. (Tynjälä 2004, 61–67.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sitä tehokkaampaa mitä paremmin uusi tieto pystytään suhteuttamaan jo olevissa oleviin tietoihin ja merkityksiin. Siksi tietoa tulisikin käsitellä monipuolisilla menetelmin ja näkökulmin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei määrittele tietoa oikeana ja vääränä vaan erilaisina merkityksinä ja käsityksinä. (Leino & Leino 1997, 44–45.)

Økland tutki korkeakouluopiskelijoiden oppimisen taustalla olevia tekijöitä konstruktivistista lähestymistapaa hyödyntäen ja hänen tutkimuksensa mukaan opiskelijat haluavat työskennellä eri tapoja ja tiloja hyödyntäen. Opiskelijat haluavat toimia yhdessä ja suunnitella opetusta yhdessä opettajan kanssa. Tapauksissa, missä opiskelijalla itsellä on ollut vastuu oppimisestaan, he ovat näissä tilanteissa saaneet lähemmän kosketuspinnan opiskeltavaan aiheeseen. Tavoitteet ovat tulosten mukaan keskeinen osa oppimista ja vaikuttavat myös opiskelumotivaatioon. (Økland 2012, 137–138.) Tästä voidaan päätellä, että opetuksessa käytettävien opetusmenetelmien tulisi korostaa yhteistoimintaa, asioiden jakamista ja keskusteluja, jotta oppilas pystyy käyttämään aiempia tietorakenteitaan hyväksi mahdollisimman monipuolisesti. Tällaisia työskentelymuotoja ovat esimerkiksi erilaiset pienryhmätyöt, joissa on tilaa pohdinnalle ja yhteiselle keskustelulle. (Leino & Leino 1997, 44–45.)

## 2.2 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimista tapahtuu ympärillämme koko ajan. Sen vuoksi mikä tahansa ympäristö voi toimia oppimisympäristönä. Oppimisympäristöistä puhuttaessa sillä voidaan tarkoittaa eri asioita eri asiayhteydessä (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2000, 65). Oppimisympäristö on usein aika epämääräinen ja yleistetty käsite, mutta käyttöyhteyden painopistealue usein tarkentaa määritelmää (Piipari 1998, 4). Meisalon ym. (2000, 65) mukaan oppimisympäristö viittaa oppilaslähtöisyyteen, jossa oppilas on aktiivinen toimija. Hän pyrkii ohjauksen avulla luomaan oppimisympäristöstä itselleen mielekkään kokonaisuuden. Oppimisympäristö korostaa lapsen aktiivista roolia painottaen tiedon etsintää sekä tutkivaa ja kokeilevaa otetta. (Paalasmaa 2014, 145.) Oppimisympäristön painopistettä halutaankin siirtää enemmän itseohjautuvuutta ja oppilaskeskeisyyttä tukevaksi. Tieto halutaan nähdä sellaisena, jonka jokainen rakentaa itse, eikä niin, että se voitaisiin siirtää tai jakaa toiselle ilman omaa ajattelua. (Piipari 1998, 7.) Koulu oppimisympäristönä on merkityksellinen ryhmässä toimimisen ja sosiaalisten suhteiden mahdollistajana (Paalasmaa 2014, 145).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee oppimisympäristön seuraavasti: ”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat”. Opetussuunnitelman mukaan ”oppimisympäristön tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Meisalon ym. (2000, 65) mukaan ”oppimisympäristön tehtävä on tukea oppimista mahdollisimman monella alueella”. Sen tehtävä on luoda oppilaille tilaisuuksia vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä mahdollistaa turvallinen ja luova ympäristö. Oppilaille on annettava mahdollisuuksia vaikuttaa oppimisympäristöönsä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.)

Oppimisympäristön kokonaisuus käsittää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18) mukaan fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen sekä pedagogisen oppimisympäristön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 29) määrittelee fyysiseen oppimisympäristöön kuuluviksi koulurakennuksen, ympäröivän luonnon sekä koulussa käytettävät tilat, välineet ja opetusmateriaalit. Psykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluviksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 18) määrittelee kognitiiviset, emotionaaliset, vuorovaikutukselliset ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Vuorovaikutuksellisessa näkökulmassa korostuu oppimista tukeva ilmapiiri sekä toisaalta myös sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio osallistujien välillä. Voidaan siis puhua myös oppimisilmapiiristä, joka on fyysistä oppimisympäristöä täydentävä tekijä, missä painottuu psyykkinen ilmapiiri. (Manninen ym. 2007, 16, 38–39.) Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan muun muassa opettajan opetuksellisia toimintatapoja sekä näkökulmia (Manninen ym. 2007, 108). Piispasen (2008, 157) mukaan pedagogisen oppimisympäristön tavoitteena on käyttää sellaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, jotka edesauttavat oppimista.

### **2.3 Toiminnallisuus fyysisessä oppimisympäristössä**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 29) määrittelee fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvaksi koulun rakennukset, tilat, opetusvälineet, oppimateriaalit sekä rakennetun ympäristön ja koulua ympäröivä luonnon. Myös Manninen ym. (2007, 36), Piipari (1998, 4) sekä Romina (2014) määrittelevät fyysisen oppimisympäristön tilaksi, rakennukseksi tai alueeksi. Piipari (1998, 4) lisää määritelmään vielä yhteisön ja toimintatavat, jotka tukevat oppimista. Fyysisestä oppimisympäristöstä on tullut toiminnallisuuden, tilojen monipuolisuuden sekä monikäyttöisyyden myötä laajempi käsite, kun

oppimistapahtumaa ei rajata vain esimerkiksi luokkatilaan. (Piispanen 2008, 112.) Tämän määritelmän mukaan ympärillä oleva fyysinen ympäristö asettaa puitteet sille, miten ja missä opetusta voidaan toteuttaa.

Rominan (2014) tutkimus luokkahuoneiden fyysisistä elementeistä tuo esille luokkahuoneen fyysiset toimintaedellytykset, esimerkiksi valaistuksen ja luokkahuoneen kalusteet, jotka vaikuttavat muun muassa oppilaiden henkiseen kehittymiseen. Anekwen (2006) määrittelee oppimisympäristöön kuuluvaksi kaikki fyysisiin aisteihin liittyvät tekijät kuten valaistus, värit, tilat, sosiaalisuus sekä kalusteet, jotka liittyvät paikkaan missä oppilaan odotetaan oppivan (Anekwe 2006 Rominan 2014 mukaan). Useimmissa Rominan (2014) tutkimissa kouluissa luokkahuoneet olivat riittämättömiä, jonka vuoksi myös oppiminen oli heikompaa.

Brooks (2011) esittelee tutkimuksessaan kaksi aktiiviseen oppimiseen perustuvan luokkahuoneen kehittämiseen liittyvää projektia Pohjois-Carolinasta sekä Massachusettsista (SCALE-UP ja TEAL), joiden tarkoitus on ollut kehittää oppimista parantavia luokkaympäristöjä. Luokkahuoneet on muokattu yhteistoiminnallista oppimista tukeviksi muun muassa erilaisilla pöytäryhmillä sekä tietokoneiden käyttömahdollisuudella. Brooks (2011) tutkimus tavallisen ja aiempaan esitellyn aktiivisen luokkahuoneen välillä osoitti, että aktiivisella luokkahuoneella on positiivinen vaikutus oppimiseen. Tutkimuksen mukaan opiskelijat, jotka opiskelivat tavallisessa luokassa, saivat heikompia tuloksia kuin opiskelijat, jotka opiskelivat aktiiviseen oppimiseen keskittyvässä luokkahuoneessa. Tutkimuksen mukaan fyysinen tila itsessään voi edistää oppimista. (Brooks 2011, 725.) Brooks ja Solheim (2014) ovat jatkaneet aiempaa tutkimusta ja todenneet, että fyysisten tilojen kehittäminen ja opetuksen mukauttaminen aktiivisuutta tukeväksi antaa positiivisia tuloksia opiskelijoiden oppimiseen liittyen kaikilla osa-alueilla. Fyysisen tilan tulisi nähdä itsenäisenä, oppimiseen vaikuttavana sekä sitä parantavana tekijänä. (Brooks & Solheim 2014, 53.)

Aiemmin esitelty tutkimus osoitti, että luokkahuoneen kalustus ja pöytäryhmät vaikuttavat oppimiseen. Luokkahuoneessa pulpettien järjestys voi

kertoa opetuksesta paljon. Opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaat istuvat usein kaukana toisistaan, jolloin opettaja on ehkä tietoisesti pyrkinyt karsimaan vuorovaikutustilanteita oppitunneilta. Pulpettien järjestely erilaisiksi ryhmiksi avaa mahdollisuuksia spontaaneille vuorovaikutustilanteille (Jantunen & Haapaniemi 2013, 278–279) sekä luo aktiivisemmän luokkahuoneen, jolla on tutkimusten mukaan positiivisia vaikutuksia oppimiselle (Brooks 2011; Brooks & Solheim 2014). Toiminnallisuuden mahdollistaminen itsenäisen oppimisen lisäksi on myös yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 29) mukaisista fyysisen oppimisympäristön tavoitteista.

Fyysisellä oppimisympäristöllä voi olla vaikutusta myös ihmisen kognitiivisiin taitoihin muun muassa aivojen tiedonkäsittelyyn. Choi, van Merriënboer ja Paas (2014) ovat artikkelissaan esitelleet kongniitivisen kuormittumisen mallia fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta. He ovat halunneet tuoda esille sen, miten vähän tutkijat huomioivat fyysisen oppimisympäristön vaikutusta kongniitiviseen kuormittumiseen ja oppimiseen liittyen. Heidän mukaansa fyysinen oppimisympäristö on tutkimuksessa usein kontrolloitu muuttuja, jota pidetään vakiona. Choin ym. (2014) mukaan fyysinen oppimisympäristö tulisi olla erillinen muuttuja, jolla voi olla vaikutusta lapsen kognitiiviseen kuormittumiseen ja oppimiseen. Fyysisen oppimisympäristön suhde kognitiiviseen kuormittumiseen tulisi nähdä syy-seuraussuhteen lisäksi myös siitä näkökulmasta, miten fyysisen oppimisympäristön vaikutus voidaan selittää kognitiivisen kuormittumisen näkökulmasta ja voidaanko fyysisen oppimisympäristön suunnittelulla saada aikaan positiivisia vaikutuksia kognitiiviseen kuormittumiseen ja oppimiseen. Choi ym. (2014) tuovatkin esille tutkimustarpeen siitä voidaanko fyysisen oppimisympäristön erityispiirteillä hallita ja vaikuttaa oppilaiden kognitiiviseen kuormittumiseen. Heidän mukaansa uusi CLT (cognitive load theory) malli on osoittanut lyhyellä aikavälillä tehdyissä tutkimuksissa, että fyysisellä oppimisympäristöllä on kohtalaisia vaikutuksia opetukseen ja samalla kognitiiviseen kuormittumiseen ja oppimiseen. Choin ym. (2014) mukaan tämä uusi malli avaa uuden tutkimusuunnan ja voi toimia teoreettisen

lähtökohdan lisäksi myös käytännön mallina oppimisympäristöjen suunnittelussa. (Choi ym. 2014, 238–239.)

Romina (2014) on tutkinut oppilaiden näkemyksiä fyysisen oppimisympäristön vaikutuksista oppimiseen ja motivaatioon. Hänen tutkimuksen mukaan fyysisellä oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppilaiden oppimiseen sekä motivaatioon osallistua aktiiviseen toimintaan. Tutkimuksen mukaan fyysinen oppimisympäristö voi parantaa motivaatiota osallistua aktiiviseen toimintaan tai vähentää pelkkää muistiinpanojen kopiointia sekä vaikuttaa myönteisesti oppilaiden käyttäytymiseen ja kouluun suhtautumiseen. Myös Sulemain ja Hussain (2014) ovat tutkimuksessaan löytäneet samanlaisia vaikutuksia. Heidän mukaansa fyysisellä oppimisympäristöllä on suuri vaikutus oppimiseen yläkoulun oppilailla. Fyysisen oppimisympäristön tulee tutkimuksen mukaan olla hyvin järjestelty ja varusteltu. Jos oppilaat kokevat ympäristön mukavaksi, se vaikuttaa myös keskittymiseen oppitunnilla. (Sulemain & Hussain 2014, 71 ja 80.)

## **2.4 Toiminnallisuus sosiaalisessa oppimisympäristössä**

Opetussuunnitelma (2004) määrittelee psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluviksi kognitiiviset, emotionaaliset, vuorovaikutukselliset ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Sosiaalisessa ja psyykkisessä oppimisympäristössä korostuvat yhteisöllisyys, ryhmän roolit, vuorovaikutus sekä kunnioitus toisia kohtaan (Piispanen 2008, 146; Paalasmaa 2014, 148). Näiden tekijöiden tehtävä on tukea oppilaan oppimista ja kasvua. Legett ja Ford (2016, 191) ovat tehneet tutkimusta lasten sosiaalistumisesta pienissä ja isoissa ryhmässä. Heidän mukaansa opettaminen ja oppiminen on erittäin sosiaalinen prosessi, joka vaatii laadukasta vuorovaikutusta. Lasten sosiaalistumisella erilaisiin ryhmiin on vaikutusta muun muassa lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Legett & Ford 2016, 197–199.)

Vuorovaikutustilanteiden tulee sisältää oppilaiden ja opettajan sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja rohkaista toimimaan ryhmässä (Manninen ym. 2007, 16). Hyvän ja positiivisen ilmapiirin luominen ja ylläpitäminen luokassa kuuluu kaikille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Vuorovaikutustilanteissa tulee korostaa ratkaisukeskeistä lähestymistapaa, koska se painottaa lasten luovuutta, toiminnallisuutta sekä on usein hyvin innostava lähestymistapa. Yleensä yhdessä on mukavampaa toimia. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 268.) Vuorovaikutteinen oppimisympäristö voi myös parantaa motivaatiota ja vähentää työrauhaongelmia (Paalasmaa 2014, 165). Sosiaalisessa oppimisympäristössä on tärkeää huomioida myös ikäkausiin liittyvät erot (Piispanen 2008, 146; Paalasmaa 2014, 148).

Samancin (2010, 147) tutkimuksen mukaan lapset, joilla on sosiaalisia taitoja, omaavat myös kyvyn kommunikoida, ratkaista ongelmia, tehdä päätöksiä ja ilmaista itseään paremmin. Sosiaalisten taitojen puute näkyy yleensä erilaisina käytöshäiriöinä. Yksi syy käytöshäiriöihin nähdään olevan nimenomaan se, ettei lapsi tunne kuuluvansa mihinkään sosiaaliseen ryhmään. (Samanci 2010, 147.) Samancin (2010, 147) mukaan myös perheet kiinnittävät liian vähän huomioita lasten sosiaalisiin taitoihin ja tunnetaitoihin. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 268) ovat todenneet, että sosiaalisia taitoja oppii sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisten taitojen kehittyminen on yhtä tärkeää kuin muidenkin taitojen kehittyminen, sillä sopeutuminen sosiaaliseen elämään alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu läpi elämän (Samanci 2010, 148).

Vuorovaikutustilanteissa kommunikoinnin välineenä toimii ensisijaisesti kieli. Kielen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja siinä yhdistyvät sekä sosiaalinen että psykologinen näkökulma. Tunteet ja tilanteiden ilmapiiri kuuluvat psykologiseen alueeseen ja ovat siten jokaisessa sosiaalisessa tilanteessa mukana, vaikka niiden havainnointi on vaikeaa. (Piispanen 2008, 141.) Sosiaalisen oppimisympäristön vuorovaikutusta painottavaa näkökulmaa voidaan lähestyä kahdesta suunnasta. Ensimmäinen on se millaiset puitteet fyysinen oppimisympäristö luo ja miten se säätelee vuorovaikutusta. Toinen



näkökulma liittyy yhteistoiminnallisuuteen, keskusteluun ja ryhmätoimintaan käytettyyn aikaan. (Manninen ym. 2007, 69.)

Samanci (2010) tutki opettajien näkemyksiä lasten sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja tutkimuksen mukaan opettajien näkemyksistä nousi esille neljä sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavaa teemaa: perhe, koulu, ympäristö ja lapsen oma sosiaalinen kyvykkyys. Kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä koulun merkitys korostui muun muassa sosiaalisten aktiviteettien järjestäjänä. Tärkeäksi opettajat näkivät myös opetusohjelmien antaman tuen sosiaaliselle aktiivisuudelle, opettajan positiivisen asenteen ja ilmapiirin, demokraattisuuden koulussa ja luokkahuoneessa sekä oppilaskeskeiset opetusmenetelmät. (Samanci 2010, 151.) Tutkimuksen mukaan myös ympäristön vaikutus on lapsen sosiaaliselle kehitykselle merkittävä erityisesti vuorovaikutusnäkökulmasta eli on tärkeää, että oppilas viettää aikaa muiden lasten kanssa myös vapaa-ajallaan.

## **2.5 Toiminnallisuus pedagogisessa oppimisympäristössä**

Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan opettajan opetuksellisia toimintatapoja sekä näkökulmia opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyen (Manninen ym. 2007, 108). Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksissa (2016) oppimisympäristön tavoitteena on ”luoda pedagogisesti monipuolinen ja joustava kokonaisuus”. Piispasen (2008, 157) mukaan pedagogisen oppimisympäristön tavoitteena on käyttää opetuksessa sellaisia opetusmenetelmiä ja -tapoja, jotka mahdollistavat mahdollisimman hyvät edellytykset oppimiselle. Monipuoliset ja eri ikäkausille sopivat työtavat lisäävät oppimisen iloa ja mahdollistavat oppilaille onnistumisen tunteita ja kokemuksia. Lisäksi toiminnallisuus ja liikkuminen sekä eri aistien hyödyntäminen tuovat opetukseen elämyksellisyyttä. Työtavat valitaan oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. (Perusopetuksen opetussuunnitelmien

perusteluonnos 2016, 23–24.) Aiemman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 19) mukaan opettaja valitsee työtavat. Psykologisen näkökulman mukaan pedagogisen oppimisympäristön tehtävä on mahdollistaa oppilaille ikäkauteen sopivat välineet, työtavat ja materiaalit (Piispanen 2008, 141).

Pedagogisen oppimisympäristön keskiössä on opettaja, koska kaikki riippuu siitä, miten opettaja pystyy hyödyntämään välineitä, materiaaleja ja ympäristöään mahdollisimman monipuolisesti ja hyödyllisesti. (Piispanen 2008, 157.) Pedagogisen oppimisympäristön luomisessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mikä on oleellista (Piispanen 2008, 158). Ahtee ja Johnston (2006) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden fysiikan opetuksen suunnitteluun liittyviä ajatuksia ja todenneet, että riittämätön tieto aiheesta estää rakentamasta tehokasta pedagogista ympäristöä. Opettajaopinnoissa tulisikin keskittyä myönteisten kuvien luomiseen, tässä tapauksessa fysiikan opetukseen liittyen, käyttämällä opettajankoulutuksessa käytännönläheisiä arjentaiteja hyödyntäviä työtapoja. Opetuksessa laatu on määrää tärkeämpi. Ahteen ja Johnstonin tutkimus osoittaa, että on kehitettävä kaikkia kolmea osa- aluetta: asennetta, tietämystä aiheesta sekä pedagogista osaamista, jotta pystyy opettamaan lapsia tehokkaasti ja itsevarmasti. (Ahtee & Johnston 2006, 207.)

Pedagogisen oppimisympäristön luominen vaatii opettajalta aikaa ja paneutumista. Opettajan motivaatio näkyy oppimisympäristössä niin paljon, kun hän jaksaa siihen panostaa. Alemmilla luokilla tämä näkyy leikeissä ja muussa toiminnallisuudessa opetuksen ohessa sekä luokkahuoneen varustuksessa. Hyvä pedagoginen oppimisympäristö pitäisi muodostua oppituntien lisäksi myös koko koulupäivää koskevaksi. (Piispanen 2008, 158–159, 164.) Oppiminen aktiivisessa ryhmässä vaatii opettajalta opetuksen tarkoituksenmukaisuutta, joka auttaa lasta oppimaan myös kulttuuriarvoja ja käytäntöjä yhteisön sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen. Suuressa ryhmässä lapset tulevat tietoisiksi itsestään nimenomaan yhteisön jäsenenä. Aktiivinen toimiminen ryhmässä mahdollistaa lapsen pääsemisen vuorovaikutukseen toisten kanssa, joka luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Legett & Ford 2016, 197–

199.) Luokkahuoneessa hiljaisuus nähdään usein työrauhan kannalta hyvänä asiana, mutta oppiminen voi olla heikompaan vuorovaikutteiseen oppimisympäristöön verrattuna. Koulussa pitää osata olla myös hiljaa, mutta se ei ole luontaisin tapa lapselle olla sosiaalisessa ympäristössä. Ryhmätoiminta lisää luokissa aktiivisuutta, jota opettaja ei pysty hallitsemaan haluamalla tavalla, mutta aina se välttämättä ole tarpeenkaan. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 278–279.) Vuorovaikutustilanteiden hallinta ja niiden tarkoituksellinen käyttäminen opetuksessa onkin keskeinen osa opettajan pedagogista osaamista.

## 2.6 Toiminnallisuus oppimisessa ja opetuksessa

Kuten aiemmin on mainittu, toiminnallisuus on laaja käsite, joka voidaan ymmärtää monella eri tavalla asiayhteydestä riippuen. Kaikkien toiminnallisten opetusmenetelmien tavoitteena on kuitenkin jokin laajempi kokonaisuus, jossa on selkeä tavoite ja ajatus. (Heikkinen 2005, 38.) Usein toiminnallisilla opetusmenetelmillä tarkoitetaan toiminnallisia pienryhmä- ja draamaharjoituksia, mutta myös aktivoivia menetelmiä. Toiminnallinen opetus tarkoittaa kokonaisvaltaisen kokemuksellisuuden hyödyntämistä oppimistilanteessa. (Öystilä 2003, 71.)

Toiminnallisen opetuksen tulee olla tavoitteellista eikä mitä tahansa puuhastelua, koska se ei johda hyödylliseen oppimiseen (Heikkinen 2005, 38; Öystilä 2003, 71; Kolb 1984, 18). Koulussa toiminnallisten työtapojen tavoite on, että toiminnan avulla opetettava asia jää paremmin oppilaan mieleen (Heikkinen 2005, 38). Toiminnallinen opetus usein aktivoi oppilaita työskentelemään tavoitteellisemmin, aktivoi oppilasta ajattelemaan itse, kehittää vuorovaikutustaitoja sekä auttaa soveltamaan opittuja taitoja arkielämän tilanteissa. Toiminnallinen opetus antaa tilaa myös erilaisille oppijoille ja eri aistien hyödyntämiselle. (Kaisla & Välimaa 2009, 118–120.) Vastuu oppimisesta siirtyy oppijalle. Toiminnallisessa opetuksessa näkyy

prosessipainoiteinen ajattelu, mutta samalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen perustuu tiedon aktiiviseen luomiseen. (Öystilä 2003, 72.)

Forrester (1999) on tutkinut Edinburghin yliopistossa toiminnallista lähestymistapaa matematiikan oppiaineessa oppilaiden opetuksessa peruskoulun jälkeisissä opinnoissa. Hänen mukaansa toiminallisuus näkyy erityisesti pienten lasten keskuudessa ja painottaakin sitä, että sen tulisi näkyä enemmän myös vanhempien opiskelijoiden opetuksessa, sillä tutkimuksessa havaittiin käytännöllisten aktiviteettien kehittävän matematiikan oppimista myös peruskoulun jälkeisissä opinnoissa.

Martlew, Stephen ja Ellis (2011, 81) ovat tutkineet opettajien kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta käsitteellä aktiivinen oppiminen. Heidän mukaansa opettajilla on eriäviä käsityksiä aktiivisen oppimisen tarkoituksista ja hyödyistä. Tutkimus osoitti, että opettajien mielestä on vaikea sovittaa yhteen ajatusta aktiivisesta oppimisesta suuren oppilasmäärän kanssa yhdessä luokkahuoneessa, kun he vertaavat aikuisten suhteellista määrää lastentarhassa. Päiväkodissa aikuisia on enemmän lapsia kohti kuin koulussa. Perinteisestä pedagogiasta aktiiviseen pedagogiikkaan siirtyminen edellyttää opettajien mukaan lisäresursseja ja koulutusta. Pedagogiikan vaihtaminen edellyttää paitsi käytäntöjen muuttamista, myös muutosta sekä opettajien että oppilaiden ajattelutavoissa. (Stephen, Ellis & Martlew 2010, 328).

### **2.6.1 Toiminnallisen opetuksen uranuurtajia**

Esittelen tässä luvussa muutamia merkittäviä toiminnallisen opetuksen perustan luoneita teoreetikoita, joiden oppimiskäsityksiin liittyy vahvasti muutospyrkimys tai toiminta (Öystilä 2003, 27). John Dewey (1859–1952), Kurt Lewin (1890–1947), Jacob Levy Moreno (1889–1974) ja David Kolb (1939–) ovat määrittelleet toiminnallista oppimista kolmen perusteeman kautta, joita ovat toiminta, ryhmä ja reflektio (Öystilä 2003, 59). Dewey korostaa kokemuksellisuutta ja vapaata toimintaa kehoa käyttämällä; Lewinillä toiminta

perustui ryhmätoimintaan ja siellä kokemusten reflektointiin. Morenon ajattelussa korostuivat näkyvä toiminnallisuus ja vuorovaikutus, josta on havaittavissa emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiseen liittyvät elementit. Kolb lähestyy toiminnallisuutta yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta, jossa oppilaat hyödyntävät omia aiempia käsityksiään. (Öystilä 2003, 60–61.)

Deweyn teoria perustuu kokemukselliseen oppimiseen, jossa yhdistyvät tarkoitus, tekeminen ja ajattelu (Öystilä 2003, 27). Dewey (1938) korostaa opetuksen henkilökohtaisen kokemuksen merkitystä. Hänen mukaansa se on edellytys tehokkaalle oppimiselle. Kokemuksen hankkimisessa ei kuitenkaan riitä pelkkä kokemus tai toiminnallisuus sinänsä vaan kyse on kokemuksen laadusta ja sen positiivisesta vaikutuksesta tuleviin kokemuksiin. (Dewey 1938, 25–28.) Deweyn mukaan teorian ja käytännön erottaminen eivät johda niin hyviin suorituksiin, joihin päästäisiin kokemuksellisuuden ymmärtämisellä. Hän myös korostaa, että pelkkä toiminta ei johda mihinkään vaan se edellyttää toiminnan edellytysten tarkkailua, seuraussuhteiden seuraamista ja suunnittelua näistä saatujen tulosten perusteella. (Dewey 1938, 38.)

Deweyn (1938) mukaan kyky itseohjautuvuuteen syntyy reflektion eli syväoppimisen kautta, jossa asioita pohditaan ja tutkitaan toiminnallisuuden kautta. Hänen mukaansa on väärä käsitys, että perinteinen kasvatus tuottaisi oikeanlaisia kokemuksia. Kokemuksia syntyy, mutta ne eivät kehitä niitä kykyjä, jotka auttaisivat myöhemmissä tilanteissa. Kokemukset ovat hänen mukaansa puuttellisia, koska niillä ei ole yhteyttä tulevaan kokemukseen. Deweyn ajattelussa korostuu kokemuksen jatkuvuus, jossa menneellä kokemuksella on vaikutusta siihen, miten ne vaikuttavat seuraavien kokemusten muotoutumisessa. (Dewey 1938, 27–28, 35.) Toiminnallinen oppiminen tapahtuu ajattelemalla ja toimintaa refleктоimalla (Dewey 1938, 38).

Lewin korosti Deweyn tapaan käytännön merkitystä ja erityisesti hänen tutkimuksensa perustuvat aktiiviseen osallistumiseen ryhmän toimintaan. Oppiminen edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa jokainen voi reflektoida toimintaansa. (Öystilän 2003, 39 mukaan.) Lewinin tutkimuksissa korostuvat

kokemusten tutkiminen, joiden avulla voidaan tutkia ryhmän kehittymistä ja toimintaa. Ryhmässä toimiminen edellyttää aktiivista osallistumista, jotta taitojen oppiminen ja asenteiden kehittyminen on mahdollista. Se edellyttää osaltaan myös ryhmäpalautteen käyttämistä. (Lewin 1948, 211.)

Lewinin (1951) mukaan muutosprosessiin sisältyy kolme vaihetta, joita jokaista vaihetta edistävät sekä ryhmäkeskustelu että ryhmäpäättös. Ensimmäinen vaihe on vallitsevien normien hajottaminen, toinen on uutta kohti siirtyminen ja kolmas uuden toimintatavan muovautuminen. Lewinin mukaan muutokseen johtaa helpommin yhdessä toteutettu muutosprosessi kuin esimerkiksi pelkkä luennon kuunteleminen ja yksilöihin panostaminen. Ryhmäkeskustelun avulla ryhmä tekee yhdessä päätökset kuultuaan erilaiset näkemykset. Ryhmäpäättös syntyy ryhmänormien säätelyinä, jonka vaikutus johtaa myös yksilöiden tavoitteiden ja toiminnan muutokseen. (Lewin 1951, 228-229.)

Kehittyminen vaatii toimintaa ja, jotta toiminnasta voi oppia, se vaatii reflektointia. Lewinin teorian mukaan tilanne ja toimintaympäristö on yhteydessä toisiinsa ja niinpä hän onkin määrittänyt käyttäytymisen (B) henkilön (P) ja ympäristön (E) funktioksi,  $B=f(PE)$ . (Lewin 1935, 241.)

Moreno on tunnettu tässä ja nyt -periaatteesta, jossa toiminta tapahtuu nykyhetkessä. Lisäksi hänen ajattelussaan korostuu tilan kolmiuloitteisuus, vapaa toiminta ja ongelman käsittely osana toiminnan kokonaisuutta. (Moreno 1959, 11-13, 17-18) Morenon oppimisen kehä rakentuu neljästä vaiheesta, jotka toteutuvat myös psykodraamassa. Ensin virittäydytään ryhmän toimintaan luomalla spontaanisuutta, seuraavaksi on toimintavaihe, jossa eläydytään rooleihin ja tutkitaan tilannetta sitä kautta. Kolmannessa vaiheessa käsitellään toiminnan aiheuttamia tunteita ja jaetaan kokemuksia. Viimeisessä eli neljännessä vaiheessa toimintaa ja opittua älyllistä tietoa reflektoidaan. (Moreno 1977, 150-152.) Morenon toiminnallisuus näyttäytyy näkyvänä toiminnallisuutena. Hän määritteli toiminnallisuutta kokemuksellisuuden kautta, johon liittyy sekä aktiivisuus että toiminta (Öystilä 2003, 60).

Kolbin kokemuksellinen oppimisen syklissä oppiminen nähdään pitkänä kehitysprosessina, jota voidaan kuvata spiraalimaisena. Oppiminen tapahtuu muutoksina, jossa tieto syventyy ja asiaa opitaan uudelleen syvällisemmin ja tiedostetummin. Palaute on myös Kolbin mukaan oleellinen oppimisprosessin kannalta. Oppimisessa oppilaiden aiempien käsitysten huomioiminen luo suotuisia edellytyksiä oppimisen aktivoimiselle. Toiminnallisuus ei ole viihdettä vaan tavoitteiden saavuttamista toiminnan avulla. Oppiminen lähtee liikkeelle oppijan omasta kokemuksesta sekä sen jakamisesta ja reflektoinnista. Sitä seuraa soveltamisvaihe, joka tuo lisää kokemusta. (Kolb 1984, 3, 18, 21–22, 41.)

Kolb määrittelee neljä oppijan kykyä, joita tarvitaan tehokkaaseen oppimiseen. Ensimmäinen on omakohtaisten kykyjen hankkiminen ja avoin suhtautuminen uusiin tilanteisiin. Toinen on kyky reflektoida kokemuksia monesta eri näkökulmasta. Kolmantena on kyky luoda käsitteitä ja malleja havainnoista suhteessa teorioihin. Neljäntenä kykynä on soveltaminen käytäntöön eli taito käyttää opittua päätöksenteossa ja ongelmien ratkaisemisessa. (Kolb 1984, 30.) Tämän mukaan oppilaan kyvyt vaikuttavat siihen miten hyvin oppilas pystyy rakentamaan uutta tietoa vanhan tiedon päälle sekä kehittämään laajempaa ymmärrystä näiden merkitysrakenteiden avulla.

## **2.6.2 Toiminnallinen opetus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014)**

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan työtapojen toiminnallisuutta ja monipuolisia oppimisympäristöjä. Toiminnallisen opetuksen voidaan nähdä tarkoittavan, jo aiempina esiteltyjen toiminnallisen opetuksen perustajien mukaan, kokonaisvaltaista toimintaa, ryhmässä toimista, mielikuvistusta, ajattelua, aktiivista osallistumista ja oppimisen ja opetuksen aktivointia (Öystilä 2003, 59). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(2014, 15) osallisuuden kokemus ja yhteisön rakentaminen toisten kanssa ovat toiminnallisten opetusmenetelmien kannalta tärkeitä.

Opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja kykenee ongelmanratkaisuun yksin ja yhdessä toisten kanssa. ”Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Reflektio ja kokemuksellisuus kuuluvat myös kaikkien edellä mainittujen tutkijoiden teorioihin oppimisprosessista (Öystilän 2003, 68 mukaan).

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa koulun yhteisössä eli sosiaalisessa oppimisympäristössä eri tekijöiden kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja arvioimista. Monipuolisten palaute- ja arviointimenetelmien hyödyntäminen ovat keskeinen osa oppimista ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Lewin ja Dewey korostivat myös vuorovaikutuksen, keskinäisen palautteen ja toiminnan arvioinnin merkitystä toiminnallisessa opetuksessa. Moreno ja Kolb painottivat palautteen merkitystä jatkuvalla prosessoinnille ja toiminnan arvioinnille. (Öystilä 2003, 69.) Palautteen ja arvioinnin avulla jokainen voi arvioida omaa toimintaansa ja kehittyä oppijana.

Jotta oppilas pystyisi muodostamaan uusia käsitteitä ja syventämään ymmärrystänsä opittavista asioista, häntä ohjataan yhdistämään uudet asiat ja käsitteet jo aiemmin opittuun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Tämä näkemys heijastuu vahvasti Deweyn kokemuksellisesta oppimisesta, jossa aiemmat kokemukset vaikuttavat uuden kokemuksen muotoutumiseen (Dewey 1938, 35). Toiminnallinen opetus näkyy vahvasti myös laajoissa oppimiskokonaisuuksissa. Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)-kokonaisuudessa olennaista on se, miten oppilaat oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, arvioimaan, muokkaamaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita. Oppilaita tuetaan havaitsemaan tiedon monimuotoisuus ja



tiedostamaan, että se voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti pääättelemällä tai omaan kokemukseen perustuen. Ajattelun ja oppimisaan oppimisen kehittämisessä edistäviä tekijöitä ovat muun muassa tutkiva oppiminen, luovat työskentelytavat, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20.) Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) -kokonaisuudessa toiminnallisuus tarkoittaa sitä, että oppilaille luodaan opiskelutilanteita, joissa oppilaille mahdollisestetaan työprosessien suunnittelu, hypoteesien asettaminen, eri vaihtoehtojen kokeileminen ja johtopäätösten tekeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 24).

Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuoliset työskentelytavat edistävät yhteisössä kaikkien hyvinvointia ja oppimista. Kun oppiminen nähdään moninaisena ja joustavana tiedon rakentumisena, rohkaisee se kokeilemaan ja mahdollistaa toiminnallisen ja luovan työskentelyn, liikkumisen, leikin sekä elämyksellisyyden eri ikäisille ja erilaisille oppijoille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27.) Tämä mahdollistuu erilaisten oppimisympäristöjen monipuolisella hyödyntämisellä.

Kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen käyttö, eri aistien ja liikkumisen hyödyntäminen sekä ryhmään kuulumisen tunteen ja itseohjautuvuuden tukeminen ovat yhteydessä oppimisen elämyksellisyyteen ja motivaation vahvistumiseen. Draama ja muut ilmaisukeinot edistävät oppilaiden itsetuntoa ja luovuutta, jotka ovat merkityksellisiä taitoja muun muassa vuorovaikutustilanteissa. Draama ja ilmaisuharjoitukset ohjaavat oppilaita automaattisesti toimimaan erilaisissa rooleissa ja olemaan vastuussa omasta toiminnasta sekä yhteisistä tavoitteista. ”Oppimisen kannalta tärkeitä ovat tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taidot. Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellinen toiminta edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa osaamista”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.) Opettajan tehtävä on rohkaista oppilaita ottamaan vastuuta

oppimisesta ja työskentelystä kouluyhteisössä, joka on ominaista myös toiminnalliselle opetukselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Toiminnallisessa opetuksessa vastuu oppimisesta siirretään oppilaalle ja opettaja toimii ryhmän johtajana (Öystilä 2003, 72).

Yleisesti vuosiluokkien 1–2 koululaiseksi kasvamisen tavoitteiden työtavoissa korostuvat havainnollisuus ja toiminnallisuus, leikki ja pelillisuus sekä mielikuvitus ja tarinallisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 98). Matematiikan kohdalla toiminnallisuus ja konkretia mainitaan keskeisiksi tekijöiksi osana matematiikan opetusta sekä vuosiluokilla 1–2 että vuosiluokilla 3–6 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 128, 234). Ympäristöopissa oppimisympäristöjen ja työtapojen valinnassa tulee ottaa huomioon toiminnallisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, draaman ja tarinoiden käyttö sekä ympäristöopin monitieteisyys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 133, 242). Jo näistä erimerkeistä voitaneen todeta, että toiminnallisuus näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa hyvin vahvana. Siitä huolimatta ettei toiminnallisuutta ole sanana jokaisessa kohdassa näkyvissä, opetussuunnitelmassa on havaittavissa monia toiminnallisen opetuksen lähtökohtia.

### **2.6.3 Toiminnallisia opetusmenetelmiä**

Esittelen tässä luvussa neljä toiminnallisuuden kannalta keskeistä opetusmenetelmää, joissa toteutuvat toiminnallisen opetuksen mukaiset tavoitteet konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä sekä oppiaineiden tavoitteiden saavuttamisesta erilaiset oppimisympäristöt huomioiden. Näitä opetusmenetelmiä ovat yhteistoiminnallinen oppiminen, draamakasvatus, tutkiva oppiminen sekä liikkeen avulla oppiminen. Avaan käsitteitä toiminnallisen opetuksen näkökulmasta tukeutuen aiemmin tehtyihin tutkimuksiin.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen suuntaus, joka on syntynyt 1970-luvulla. Keskeistä tälle suuntaukselle on ollut se, että isosta ryhmästä on tehty useampia pieniä ryhmiä, jotka ovat voineet keskittyä keskustelemaan ja tehtävien tekemiseen yhdessä. Yhteistoiminnallisuus korostaa oppilaan aktiivista osallistumista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Repo-Kaarento 2010, 33; Gu, Chen, Zhu & Lin 2015, 144.) Gu ym. (2015) tutkivat 11–13-vuotiaiden yhteistoiminnallisia ongelmanratkaisutaitoja oppilaista muodostetun testiryhmän ja kontrolliryhmän avulla. Aineisto kerättiin oppilaiden havainnoinnin ja itsearviointien avulla. Testiryhmän tuli toimia kahdeksan sosiaalisia taitoja kehittävien sääntöjen mukaisesti ja muistuttaa ryhmän jäseniä sen säännöistä. Ryhmät toimivat kahden eri opettajan kanssa ja molempien ryhmien toiminta oli ennalta suunniteltua. Intervention jälkeen tehdyssä harjoituksessa testiryhmän oppilaat käyttivät aiemmin opittuja taitoja ilman ohjausta. He pystyivät kontrolliryhmään verrattuna muodostamaan tehokkaammin yhteisiä pelisääntöjä, tekivät suunnitelmia ongelmien ratkaisemiseksi sekä argumentoivat näyttöön perustuen. Kyseinen tutkimus osoitti, että interventiolla oli positiivinen vaikutus ryhmän toiminnan kehittämiseen sekä saada ryhmä käyttämään yhteistoiminnallisia ongelmanratkaisutaitoja. (Gu, Chen, Zhu & Lin 2015, 143–159.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla pyritään parantamaan oppilaiden sosiaalisia taitoja ja tehostamaan ryhmätyötä (Repo-Kaarento 2010, 35). Kun oppilaat toimivat yhteistoiminnallisesti, he saavaan omiin näkemyksiinsä uusia näkökulmia. Se voi auttaa oppilasta etsimään uutta tietoa sekä jäsentämään omia ideoitaan. Samalla oppilaat oppivat yhteistoiminnallisen työskentelyn prosessista ja yhdessä työskennellessä he oppivat ratkaisemaan ongelmia yhdessä. (Gu ym. 2015, 144.) Oppimistilanteessa ryhmän heterogeenisuus nähdään hyvänä asiana, sillä silloin yhteistoiminnallisuuden tavoitteena on pystyä erilaisin keinoin hyödyntämään ryhmän erilaisuutta. Ryhmätöiden tulee olla hyvin organisoituja ja tehtävät vastuutettuja, jotta ryhmässä jokainen osallistuu eikä kukaan pääse olemaan niin kutsuttuna vapaamatkustajana.

(Repo-Kaarento 2010, 38.) Kun toimimme vuorovaikutuksessa muiden kanssa, saamme tietoa siitä mitä itse osaamme ja mitä meidän tulisi osata. Ryhmässä toimiessa oppimista voi arvioida ja oppiminen on tehokasta. Jokainen osaa vähän erilaisia asioita, joten jokainen voi oppia toinen toisiltaan uutta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 305.) Toisilta oppimiseen tulisi kiinnittää huomiota jo pienestä lähtien, jotta toimintatapa vakiintuisi käyttöön myös myöhempiä oppimistilanteita varten.

Draamakasvatuksessa näkyy hyvin vahvasti toiminnallisen opetuksen piirteet. Heikkisen (2004, 128) mukaan siinä yhdistyvät ryhmässä työskenteleminen, tavoitteellisuus ja säännöt, joiden mukaan toimintaan. Draama nähdään kulttuurin ja taiteen muotona, joka on monelle tuttu leikkien kautta. Draamaa voidaan kuvata sekä todellisten että kuviteltujen tapahtumien esittämisenä erilaisten roolien avulla. Sen avulla voidaan tutkia ja muotoilla omia tunteita ja ajatuksia yhdessä muiden kanssa. Draamaan liittyy myös arvot ja kyky liikuttaa ja muuttaa sekä osallistujia että katsojia. Draamakasvatusta voidaan lähestyä leikkien, improvisoinnin, teatterin tai esimerkiksi elokuvien kautta, joihin liittyvät sekä draamaprosessit että osallistuminen. Draamakasvatuksen tavoitteena on pyrkiä kehittämään oppilaiden luovuutta ja taiteellisuutta sekä symbolisten tietojen ja taitojen siirtämistä todelliseen elämään. Draama nähdään myös turvallisenä kenttänä käsitellä yksin ja yhdessä henkilökohtaisia kysymyksiä. Asiat jäävät usein myös paremmin mieleen tekemällä ja osallistumalla itse. (Heikkinen 2004, 128–130.)

Draaman maailma voidaan nähdä myös oppimisympäristönä, joka korostuu konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä korostuvat aktiivisuus, tiedon ja opitun liittämistä aiempaan ja samalla arkielämän tilanteisiin. Draamassa heti toiminnan jälkeen analysointi voi olla vaikeaa vahvan kokemuksellisuuden tai merkityksellisyyden vuoksi, joten oleellisempaa on jakaa asia muiden kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla yksilölliset ajatusprosessit voivat kehittyä. Oleellista draamakasvatuksessa ja osallistumisessa siihen on vapaaehtoisuus. Se on osa draaman ja ryhmätoiminnan leikillisyyttä. (Heikkinen 2004, 131–133.)

Draamakasvatuksen aloittamiseksi tarvitaan draamasopimus ja tietty aihealue, jonka mukaan lähdetään toimimaan. Ryhmässä jokaisella on oma vastuunsa, mutta samalla toimitaan ryhmän tavoitteen mukaisesti. Ryhmällä on jokin tietty ongelma tai tavoite, jota kohti ryhmä lähtee kulkemaan draaman keinoin. Draamassa viitataan suomalaisessa taiteessa usein Deweyn (1938) ja Kolbin (1984) kokemuksellisuuden teorioihin, joihin kuuluvat luovuus ja aktiivinen osallistuminen. Kokemuksellisuuudessa oppiminen tapahtuu konkreettisten kokemusten ja toiminnan reflektiolla kohti parempia toimintamalleja ja ilmiön syvällisempää ymmärtämistä. (Heikkinen 2004, 126–128.)

McNaughton (2004, 139) on tehnyt tutkimusta draamamenetelmistä 10–11-vuotiailla lapsilla. Hän opetti lapsille draamamentelmin ympäristöteemoja, jotka liittyivät seuraaviin tavoitteisiin: tietoisuuden ja tietämyksen kehittäminen, käsitteiden ymmärtäminen, myönteinen asenne, henkilökohtaisten päätösten tekeminen sekä tiedon hankkiminen. Tutkimuksen aineistona toimivat kenttämuistiinpanot, lasten arvioinnit töistä ja oppimisesta, havainnointi, haastattelut sekä videoinnit opetustilanteista. McNaughtonin mukaan draamalla oli keskeinen rooli oppimistulosten saavuttamisessa. Hänen mukaansa aktiivinen ja osallistuva oppiminen edesauttaa lapsia kehittämään viestintä- ja yhteistyötaitoja sekä ilmaisemaan ajatuksia ja mielipiteitä. Mielikuvituksen ja tarinoiden avulla lasten on mahdollista tuntea sympatiaa ja empatiaa ympäristöön liittyvistä kysymyksistä ja ongelmista. (McNaughton 2004, 139.) Draaman avulla oppilas voi harjoitella aktiivisen kansalaisen taitoja ja auttaa oppimaan, kun siihen annetaan tilaisuus (McNaughton 2006, 19; McNaughton 2004, 139.)

Draaman, ilmaisutaidollisten harjoitusten ja muun toiminnallisuuden avulla voidaan kehittää oppilaan itsetuntoa ja luovuutta. Itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta sisältävät työtavat vaikuttavat myös oppilaan oppimismotivaatioon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.) Belliveaun ja Prendergastin tutkimuksen mukaan draama ja esiintyminen kehittävät oppilaiden kriittistä ajattelua, yhteistoiminnallisuutta, luovuutta sekä

kommunikaatiokykyä. Heidän mukaansa draama ja ilmaisutaidot ovat yksi keskeinen oppimisen tehokkuuteen ja oppimiseen sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä. (Belliveau & Prendergast 2016, 273). Myös leikki voidaan nähdä osana draamaa ja esiintymistä ja sen merkitys korostuu erityisesti pienten lasten keskuudessa. Mannisen ym. (2007, 94) mukaan leikki edistää oppimista, koska se tapahtuu luonnostaan ja tiedostamatta. Leikkiympäristö vaikuttaa oppimiseen, sillä kehittävän ja oppimista tukevan ympäristön avulla oppimista voi tapahtua useammalla osa-alueella (Manninen ym. 2007, 94). Oppiminen leikin kautta tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden oppia uusia asioita sekä saada kertausta vanhaan tekemiseen, kokemiseen, kuulemiseen ja näkemiseen kautta. Leikin avulla oppilas pystyy harjoittelemaan tunteiden hallintaa, sosiaalisia taitoja, sääntöjä sekä ajan, paikan, välineiden ja toiminnan hallintaa. (Manninen ym. 2007, 96.)

Tutkiva oppiminen liittyy toiminnalliseen opetukseen muun muassa ilmiölähtöisyyden sekä yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta. Siinä heijastuu vahvasti Kolbin malli kokemuksellisesta oppimisesta, jossa prosessin aikana omaa toimintaa arvioidaan, reflektoidaan sekä käsiteellistetään. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 23.) Tutkivassa oppimisessa aihepiiri on usein runsassisältöinen ja käsitteellisesti haastava. Tutkivassa oppimisessa tutkitaan ilmiöitä syventymällä niihin asteittain. Oppimistehtävä on usein sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä vaativa ja se saattaa muuttua toiminnan aikana. Jokainen oppilas saa tukea prosessin aikana ja näin varmistetaan kaikkien oppiminen. Arviointi tapahtuu kehittävästi ja sen tehtävä on ohjata suorituksen paranemiseen. Tavoitteena tutkivassa oppimisessa on tukea oppilaan ajattelua ja sen kehittämistä sekä yhteisen tietämyksen edistämistä. (Hakkarainen ym. 2005, 27.)

Hakkaraisen ym. mukaan tutkivassa oppimisessa valitaan yleensä ensin jokin aihepiiri, josta muodostetaan ongelma ja johon lähdetään hakemaan ratkaisua. Aihepiiri nousee koulussa usein joko opetussuunnitelmasta ja yhteisön merkitykselliseksi kokemasta aiheesta. Oppilaat luovat työskentelyteorioita oman ajattelun haastamiseksi. Tyypillisiä tutkivan

oppimisen kysymyksiä ovat miksi ja kuinka -kysymykset. Aihetta lähestytään kriittisesti arvioiden ja uutta tietoa etsien muun muassa kirjallisuudesta, verkosta, tutkien, mitaten, testaten ja muita eri menetelmiä käyttäen. Näiden tietojen ja pohdintojen päätteeksi oppilaat asettavat uusia tutkimuskysymyksiä ja hankkivat syventävää tietoa sekä muotoilevat uusia työskentelyteorioita. Näiden vaiheiden tehtävä on edistää tutkimuksen etenemistä haluttuun suuntaan. Kaikissa vaiheissa keskeistä on ryhmän toiminta ja tiedon jakaminen. (Hakkarainen ym. 2005, 30–31, 38.) Muun muassa Liaupsin ym. (2006, 584–588) tutkimuksessa tutkivan oppimisen menetelmä toi hyötyä oppilaalle, jolla oli vaikeuksia koulunkäynnissä. Aerilan, Keskitalon ja Urmsonin (2016) tutkimuksessa moniaistinen ulkoympäristössä toteutettu opetus nähtiin hyödyllisenä lasten lukutaidon oppimisessa. Oppilaat tekivät ulkona tietyin rajauksin ja tietyin vapauksin toteutettuja osallistavia ja oppilaan ajattelua kehittäviä harjoituksia. Oppitunneilla korostuivat opittavan aineen tavoitteet, oppilaan aktiivisuus ja luovuus. Oppilaat nauttivat ulkona touhuamisesta, joka lisäsi lasten motivaatiota oppimiseen. Tämä näkyi tutkimuksessa siinä, että oppilaat olivat jatkaneet harjoitteiden tekemistä myös koulun jälkeen. (Aerila, Keskitalo & Urmson 2016, 38–40.)

Liikkeen avulla oppiminen voidaan nähdä myös yhdeksi toiminnallisista opetusmenetelmistä (Louhela-Risteelä & Koskenkari 2009, 6; Koskenkari 2013, 2). Lapsi oppii olemassa olostaan ensin liikkeen avulla ja vasta 1–2 vuoden iässä kielen avulla. Sitä ennen lapsen ”kehon muistissa” on paljon elämänkokemusta. Kehoon ja mieleen vaikuttaminen ovat vastavuoroisia eli kun mieleen vaikutetaan, vaikutetaan myös kehoon ja toisinpäin. Toiminta lisää lapsen ajattelun luovuutta ja saa erilaisia piirteitä. Esimerkiksi piirtämisessä ajattelu on erilaista kuin liikuttaessa. (Sura 1999, 224–225.)

Liikkeen avulla oppimista ei nähdä pelkkänä liikuntana vaan kehon liikkeiden yhdistäminen oppiaineisiin tuo mukanaan toiminnallisuuden. Kehon liike näkyy opetuksessa muun muassa draamassa, musiikissa ja yhteistoiminnallisuudessa. Liikkeen avulla oppimisessa oleellista ei ole liikunnan lisääminen tai fyysisten/motoristen taitojen tavoitteiden

saavuttaminen vaan oppimistavoitteiden saavuttaminen. Liikunta ja fyysinen aktiivisuus tulevat sivutuotteena. Toiminnallisella oppimisella ei myöskään tarkoiteta taukojumppia tai muita liikunnallisia aktiviteetteja oppituntien lomassa vaan toiminnallisuus tähtää oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Koskenkari 2013, 2.)

Jantunen ja Haapaniemi (2013, 311) ovat lainanneet Aristotelesta ja todenneet, että ”liikkeessä on ihmisen perustava voima”. Lapsi liikkuu koko ajan kasvaakseen ja oppiakseen uusia asioita. Liikkeellä hän tutustuu uusiin asioihin ja ihmisiin. (Jantunen & Haapaniemi 2013.) Myös myöhemmässä vaiheessa liikkeellä ja liikunnalla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 311; Koskenkari 2013, 2).

Liikunnalla on tutkimusten mukaan vaikutusta aivojen toimintaan ja -aineenvaihduntaan (Syväoja ym. 2012, 5–6). Liikkuminen tapahtuu kehon ja aivojen toiminnan yhteisvaikutuksesta ja sen tavoitteena on toteuttaa ympäristön vaatimia liikemalleja aistihavaintojen avulla. Kun aistihavainnot toistuvat tiettyjen liikeratojen myötä, liikkeet automatisoituvat ja sen myötä muodostuu uusi kuva ympäristöstä. Nämä jäljet jäävät muistiin ja auttavat lasta suunnittelemaan ja ohjaamaan toimintaansa. Liikunnan myötä aivojen hapenottokyky kehittyy ja sen avulla aivoja voidaan aktivoida vastaanottamaan tietoa ja käsittelemään sitä. Liikunta ei siis suoranaisesti aiheuta oppimista vaan aivojen kapasiteettia käyttämällä ihminen oppii toimimaan tavoitteellisesti. (Sajaniemi & Krause 2012, 17–18.) Lisäksi liikkuminen kehittää motorisia taitoja, jotka kehittyvät käsi kädessä tiedollisten taitojen oppimisessa. (Syväoja ym. 2012, 5–6). Oppiminen edellyttää lapselta kokonaisvaltaista hyvinvointia, jonka kehittämisessä ja ylläpitämisessä liikunnalla on suuri vaikutus (Syväoja ym. 2012, 17).

Opettaja tarvitsee rohkeutta lähtiessään työstämään ja käyttämään toiminnallisia työtapoja. Oppilaat saattavat reagoida toiminnallisuuteen suurella aktiivisuudella, mutta hyvin suunniteltuna se yleensä toimii. Opettajan tulee sekä luottaa työtapaansa että oppilaisiinsa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 308–310.) Kepler-Uotisen (2005, 140) mukaan lasten osallistaminen



oppimisympäristön suunnitteluun voisi avata opetukseen liittyen uusia näkökulmia. Tätä tulisikin hyödyntää opetuksessa entistä vahvemmin. Opetuksen suunnittelussa oppilaiden vaikutusmahdollisuuden lisäksi tulisi panostaa myös eri vähemmistöryhmien tarpeisiin ja kulttuurien välisiin eroihin (Manninen ym. 2007, 56). Oppimisympäristöjen kehittämisessä tavoitteena on oppimistulosten paraneminen. Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen oppimisympäristön kehittämisessä vaatii sen, että oppilaille on tiedossa mitä tehdään ja miten se toteutetaan. Epätietoisuus voi aiheuttaa hämmennystä ja sitä kautta vaikuttaa opetukseen laadun heikkenemiseen. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 308–310.) Tämä korostaa jälleen toiminnallisen opetuksen tavoitetta tavoitteiden saavuttamisen ja tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta.

#### **2.6.4 Opettajan rooli eri toiminnallisissa opetusmenetelmissä**

Dewey, Lewin, Moreno ja Kolb korostivat kaikki ryhmänjohtajan roolia toiminnallisessa opetuksessa. Lewin painotti ryhmäjohtajan roolia jo ryhmän muodostusvaiheessa, koska opittua toimintatapaa on vaikea muuttaa myöhemmin. Sosiaalinen kontrolli täytyy saada luotua heti alusta asti. Deweyn mukaan sosiaalinen kontrolli ja auktoriteetin asema on välttämättömiä, mutta nimenomaan ryhmän näkökulmasta, ei oman vallan lisäämiseksi henkilökohtaista syistä. Morenon lähestymistavassa ohjaaja toimii ulkopuolisena johtajana, joka kykenee toimimaan erilaisissa rooleissa tilanteiden muuttuessa. Ohjaajalla on vastuu sekä oppimisesta että ryhmäprosessista. Hän vastaa siitä, että ryhmän pelisäännöt ovat toimintaa edistäviä. (Öystilän 2003, 66–68 mukaan.)

Al-Hilawanin, Marchantin ja Poteet'n (1993) sekä Zoharin ja Aharon-Kravetskyn (2003) tutkimusten mukaan opetusmenetelmien vaikutus on erilainen erilaisilla oppijoilla. Toinen menetelmä edistää toisen oppimista ja samalla voi hidastaa tai heikentää jonkun toisen oppimista. Opettajan

pedagoginen osaaminen näkyy siinä, miten opettaja pystyy työssään huomioimaan erilaiset oppijat yksilöinä, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta.

Deweyn mukaan ohjaajan vastuulla on sellaisten kokemusten tuottaminen, jotka auttavat opiskelijaa heittäytymään toimintaan. Ryhmän ohjaaminen vaatii suunnittelua ja ajattelun ja tiedon ohjausta. Ohjaajan tehtävä on olla perillä oppilaiden kyvyistä ja tarpeista. Suunnitelman täytyy sisältää joustoa yksilöllisyyden huomioimiseen sekä jämäkkyyttä kehittymisen näkökulmasta. Ratkaistavan ongelman tulee syntyä kokemuksen ehdoilla ja edistää aktiivista ajattelua. (Dewey 1938, 28, 58–59.)

Lewinin mukaan ryhmän osallistava ohjaaminen edellyttää yleisideaa, jota lähdetään kehittämään kohteen selkiyttämällä, menetelmien valinnalla ja toimintastrategian luomisella. Seuraavassa vaiheessa haetaan tosiasioita ja reflektoidaan. Toimintaa on osattava arvioida: mitä on saavutettu ja vastaako se odotuksia. Reflektoinnin ja arvioinnin tulee lisäksi olla osa seuraavan vaiheen suunnittelua ja auttaa yleisuunnitelman kehittämisessä sekä tarjota oppijoille oppimiskokemus. Seuraavassa vaiheessa suunnittelu, toteutus ja reflektointi etenevät spiraalimaisesti. Toiminnan arviointi on edellytys oppimiselle, sillä muuten ei voida tietää tapahtuuko oppimista vai ei. (Lewin 1958, 200–201.)

Entonado ja García (2003) tutkivat opettajien roolia yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Tutkimukseen osallistui 14–16-vuotiaita nuoria sekä opettajia. Tutkimuksen mukaan opettajien on vaikea motivoida tämän ikäisiä lapsia opiskeluun etenkin matematiikan saralla. Opettajat kokivat, että yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö vaatii heiltä aiempien työtapojen muuttamista ja se tuntuu vaikealta. Oppilaat ovat huomanneet muutoksen myös, sillä jos he kokivat, että heillä on onglema mitä eivät heti osanneet ratkaista, niin opettaja tuli ja ratkaisi sen. Yhteistoiminnallisessa opetuksessa opettajalla on ohjaava rooli. Yhteistoiminnallisuus vaatii opettajalta osaamista yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteista, jotta hän pystyy suunnittelemaan oppitunnin ja tarpeen mukaan muuttamaan suunnitelmaa joustavasti. Opettajan tehtävänä on ohjata ryhmää ja tarkkailla heidän toimintaansa.

Oppilaiden tehtävä on opettaa toisia ja ratkaista ongelmia yhdessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen myötä opettajalla on mahdollisuus keskittyä enemmän yksilöihin ja huomioida heidän erilaisia tarpeita paremmin ja tukea heidän oppimistaan tehokkaammin. (Entonado & García 2003, 113–115.)

Draamakasvatuksessa opettajan rooli on ohjata ja olla voimavarana ja ryhmän tukena (Heikkinen 2004, 127). Draaman ja luovuuden opettajan tulee olla utelias sekä pystyttävä toimimaan levottomuuden ja epävarmuuden kanssa sekä pystyä muuttamaan toimintaa tarvittaessa hyvinkin nopeasti. Lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä reflektoida toimintaansa. Opettajan tulee pystyä luomaan tarvittavat oppimisympäristöt ja draaman maailmat sekä heittäytyä itse toimintaan mukaan. Opettajan on luotava kehys toiminnalle avaamalla draaman ulottuvuuksia ja lähtökohtia muun muassa tehtävä sopimus siitä, että leikimme tai, että draama on sosiaalista leikkiä, jonka leikillisuus luo mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka keskustellen tuntuisi vaikealta. (Heikkinen 2004, 155–157.) Opetussuunnitelmassa draama on osa taide- ja kulttuurikasvatusta integroituna erillisiin oppiaineisiin niiden ominaispiirteet huomioon ottaen (Heikkinen 2004, 158). Se vaatii opettajalta luovuutta ja suunnitelmallisuutta, jotta draaman toteuttaminen olisi oppimisen kannalta hyödyllistä ja sidoksissa arkeen sekä opittaviin ilmiöihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laajat oppimiskokonaisuudet luovat kuitenkin hyvän mahdollisuuden luoda oppiainerajoja ylittäviä laajempia oppimiskokonaisuuksia, joissa voi hyödyntää monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä (Hakkarainen ym. 2005, 32).

Tutkivassa oppimisessa opettajan yksi tärkeä tehtävä on alussa avata oppilaille tutkivan oppimisen periaatteet ja tavoitteet. Oppilaiden tietämys tutkivan oppimisen eri osista ja mallin piirteistä auttaa heitä jäsentämään ja arvioimaan toimintaa oikealla tavalla. (Hakkarainen ym. 2005, 32.) Tutkiva oppiminen edellyttää opettajalta aikaa ja paneutumista sekä huolellista suunnittelua, jotta asioita voi oppia ja ymmärtää syvällisemmällä tasolla. Tutkivassa oppimisessa opettajan tärkeä voimavara on toimiva yhteisö, jossa kaikkea ei tarvitse suunnitella itse vaan oppimiskokonaisuuksia voidaan

toteuttaa yhdessä. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita epäsuorasti ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Opettajan tehtävä on myös luoda tutkivaa oppimista tukeva oppimisympäristö, jossa opettaja toimii esimerkkinä ja tukena; koko prosessin sydämenä. (Hakkarainen ym. 2005, 67, 69, 74, 85.)

Van den Bergh, Ros ja Beijaard (2013a, 418) ovat tutkineet palautteen antamista aktiivisen oppimisen aikana ja tutkimuksen mukaan opettajat ovat sitä mieltä, että se on tärkeää, mutta vaikeaa. Opettajien uskomusten mukaan muun muassa ajanhallinta vaikeuttaa positiivisen palautteen antamista. Opettajien uskomuksiin kuului myös se, että palautteen on oltava aina positiivista. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan yhteyttä uskomusten ja käytöksen välillä. Tulosten mukaan opettajien tulisi kehittää palautteen antamista aktiivisen opetuksen aikana. Tutkimuksen mukaan monilta opettajilta puuttuu riittävät tiedot ja taidot ohjata oppilaitaan aktiivisen oppimisen aikana, vaikka he kokevat ne tärkeäksi. Kun opettajat haluavat parantaa palautteen antamista, tulisi heidän asettaa selkeät oppimistavoitteet, kertoa tavoitteet opiskelijoille ja antaa palautetta nimenomaan näihin tavoitteisiin pohjautuen. Palautteen tulisi kohdistua metakognitiivisiin taitoihin ja sosiaaliseen oppimiseen. (van den Bergh, Ros & Beijaard 2013b, 341.) Opettajien tulisi omaksua editävä tapa antaa palautetta aktiivisen oppimisen aikana. (van den Bergh, Ros & Beijaard 2013a, 427–428.)

### **3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

#### **3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä siitä, mitkä tekijät luokanopettajan työssä tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Selvitin näitä tukevia ja estäviä tekijöitä fyysisen, sosiaalisen sekä pedagogisen oppimisympäristö -käsitteiden kautta. Tarkastelin myös toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä tukevien

ja sitä estävien tekijöiden välistä suhdetta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan toiminnallisten opetusmenetelmien tärkeyttä, joten mielestäni on tärkeä tutkia ja saada tietoa niistä tekijöistä, jotka tukevat tai estävät toiminnallisten menetelmien käyttöä opetuksessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Mitkä fyysisen oppimisympäristön tekijät tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa ?
2. Mitkä sosiaalisen oppimisympäristön tekijät tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa?
3. Mitkä pedagogisen oppimisympäristön tekijät tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa?

### **3.2 Tutkimuksen ote ja aineistonkeruumenetelmä**

Valitsin tutkimukseeni laadullisen lähestymistavan saadakseni tietoa opettajien näkemyksistä ja kokemuksista heidän itsensä jäsentelemänä. Laadullinen tutkimus soveltuukin Pattonin (2002, 145) mukaan tutkimukseen, jossa halutaan selvittää muun muassa tutkimukseen osallistuvien käyttäytymistä, kokemuksia sekä tutkittavien henkilöiden ajatuksia ja tunteita. Aineiston hankinnassa on hyvä käyttää metodeja, joista pääsee esille tutkittavien näkökulmat ja ajatukset. Tällaisia metodeja ovat erilaiset teemahaastattelut, osallistuva havainnointi sekä erilaisten kirjallisten tekstien analyysit (Patton 2002, 145). Tilanteissa, missä ei pystytä käyttämään suoraa havainnointia, on syytä käyttää haastatteluja tai kyselyitä (Patton 2002, 341).

Lähdin keräämään aineistoa ajatuskartan muodossa, koska sen avulla ihminen voi jäsentää ajatuksiaan sekä ryhmitellä erilaisia käsitteitä. Ajatuskartta voi myös helpottaa omaa ajattelua. (Honkala & Tuominen 2010.) Ajatuskartat tarjoavat joustavan lähestymistavan, joka voi auttaa analyysin teossa ja aineiston koodauksessa. Ajatuskartat voidaan Wheeldomin ja Faubertin (2009)

mukaan nähdä myös ainutlaatuisena ja innovatiivisena aineistonkeruumenetelmänä, joka menetelmänä kiinnostaa uuden sukupolven visuaalisesti suuntautuneita tutkijoita. Wheeldom ja Faubert (2009) tuovat myös esille, että vaikka karttojen käyttö aineiston keräämiseksi on suhteellisen uusi ilmiö, niin ne tarjoavat hyödyllisen ja uuden tavan tutkia merkityksiä ja tietoa. Wheelerin ja Faubertin (2009) tutkimuksessa karttojen käyttöön liittyi myös haasteita muun muassa aineiston pieneen otantaan ja ajatuskarttojen toimittamiseen liittyen. Haasteita karttojen käytössä esiintyy myös siinä miten osallistujat suhtautuvat ajatuskarttojen täyttämiseen. Vaillinaisesti ja huolimattomasti tehtyjen ajatuskarttojen hyöty on huomattavasti pienempi kuin muodollisten karttojen. Vaillinaisten karttojen analysoiminen vaatii usein lisäaineiston hankkimista esimerkiksi haastatteleamalla osallistujia. Kartat voivat tarjota visuaalisen tavan, jolla ihmiset voivat jakaa kokemuksiaan ja näkökulmiaan uudella ja ainutlaatuisella tavalla. Uusi lähestymistapa vaatii kuitenkin lisätutkimusta ja keskustelua siitä, miten kokeneemmat tutkijat voisivat hyödyntää karttoja tehokkaammin. Kartat näyttävät kuitenkin monimutkaisuudestaan huolimatta auttavan analyysiprosessin selkiyttämässä. (Wheeldom & Faubert 2009, 78–79.)

Aineistonkeruumenetelmää suunnitellessani koin, että aineistoksi tähän tutkimukseen riittävät tiivistetyt, lyhyet ja ytimekkäät vastaukset, kun halusin tutkia toiminnallisiin opetusmentelmiin vaikuttavia tekijöitä enkä laajempia kokemuksia tai syitä. Pattonin (2002, 307) mukaan kirjallisten aineistojen käyttäminen tutkimuksessa on hyödyllistä silloin, kun tietoa ei ole mahdollista saada suoralla havainnoinnilla. Laadullisen tutkimuksen aineisto saadaan usein kentältä (Patton 2002, 4). Tässäkin tutkimuksessa idea tutkimuksen aiheesta syntyi vahvasti kenttätöskentelyn tuloksena ja aineisto kerättiin opettajilta, jotka tekevät käytännön työtä kentällä. Tutkimuksen luonteen vuoksi tutkimukseen ei liittynyt tutkijan roolia kentällä.

Erilaisten lomakkeiden avulla voidaan tutkia eri asioita, muun muassa uskomuksia, henkilökohtaisia asioita tai asioita, jotka on tapahtuneet ennen varsinaisen tutkimuksen alkamista (Patton 2002, 293). Kysely voidaan toteuttaa

monella eri tavalla. Kyselyni noudattaa laadullista avoimet kysymykset -muotoa, jossa on kysymys ja tyhjä tila vastausta varten. Avoimet kysymykset jättävät vastaajalle tilaa vastata omin sanoin eivätkä ne ehdota valmiita vastauksia (Patton 2002, 348). Muotoilin kyselylomakkeen ajatuskartan muotoon. Valmistelin kaksi ajatuskarttaa, joissa toisen keskiössä oli toiminnallisuutta tukevat tekijät ja toisen keskiössä toiminallisuutta estävät tekijät. Molemmissa ajatuskartoissa olivat valmiina käsitteet: fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristö (Liite 1). Rajasin ajatuskarttoja oppimisympäristö -käsitteillä, koska halusin tutkimukseen mukaan kaikkiin kolmeen oppimisympäristöön kuuluvia tekijöitä. Ajatuskartan käyttäminen valikoitui aineistonkeruumetelmäksi, koska sen hyödynnettävyys tutkimuksessa kiinnosti minua tutkijana. Ajatuskartan täyttäminen jäsentää omia ajatuksia sekä mahdollistaa luovuuden käyttämisen kyselyyn osallistumisessa. Tutkijana koen ajatuskartan visuaalisuuden helpottavan aineiston analysointia ja vastaajan ajatusten hahmottamista.

Se, miksi valitsin laadullisen kyselyn haastattelun sijaan oli se, että halusin laajemman aineiston toiminnallisuutta tukevista ja estävistä tekijöistä. Haastattelulla olisin saanut muutaman syvällisemmän vastauksen, mutta tarkoitukseni oli saada laajempi ymmärrys isommalta joukolta siitä, mitä nämä toiminnallisuuteen vaikuttavat tekijät ovat. Haastattelun käyttäminen näin laajan otoksen saamiseksi olisi ollut tässä ajassa aikataulullisesti mahdotonta toteuttaa. Laajemman aineiston saamisen lisäksi halusin saada tutkimukseen osallistujat jäsentämään omia ajatuksiaan sekä mahdollisesti samalla reflektimaan omaa toimintaansa luokanopettajan työssä.

Aineiston kerääminen osoittautui tässä tutkimuksessa melko haasteelliseksi ja sen vuoksi pitkitti tutkimuksen etenemistä. Ensimmäinen vaihe aineiston keräämisessä alkoi marraskuussa 2015, jolloin jaoin eri kouluilla luokanopettajille valmiita ajatuskarttoja, joissa oli valmiina aloitusympyrä sekä siitä eriteltyinä fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristö. Oletin siinä vaiheessa ajatuskartan olevan helppo ja nopea täytettäväksi, koska avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden ilmaista mielipiteitään

ja itseään omin sanoin kuvaillen (Patton 2002, 348). Tällä aineistonkeruukierroksella aineistoa sain vain muutaman ajatuskartan verran, joten jatkoin ajatuskartan lähettämistä sähköpostin välityksellä eri koulujen rehtoreille useammalle eri koululle. Lähtökohtanani oli, että rehtori olisi välittänyt viestini koulujen sähköpostilistoille ja sitä kautta opettajat olisivat innostuneet vastaamaan. Tässä vaiheessa aineistoa ei tullut lisää. Kolmannessa vaiheessa, vuodenvaihteessa 2015–2016, hyödynsin sosiaalista mediaa, Facebookin alakoulun aarreaitta -sivustoa jossa ilmoitin tarvitsevani luokanopettajia vastaamaan graduani koskevaan laadulliseen kyselyyn. Silloin minulle ilmoittautui noin kymmenen innokasta luokanopettajaa, joille lähetin kyselyn sähköpostilla. Tämäkään ei kuitenkaan vielä riittänyt tuomaan tarvittavaa aineistomäärää, joten laitoin viestin uudelleen sivustolle tammikuussa 2016. Tämä viesti tavoitti monia kiinnostuneita luokanopettajia ja lähetin ajatuskartan noin kuudellekymmenelle luokanopettajalle. Muutamia vastauksia sain melko pian viestin lähettämisen jälkeen ja lopulta kolmen muistutusviestin jälkeen sain kokoon yhteensä 31 vastausta. Toisessa muistutusviestissä laitoin ajatuskartan asiat sähköpostin viestikenttään ja avasin hieman oppimisympäristö -käsitteitä, jotta kyselyyni olisi mahdollisimman helppo vastata.

Yleisesti kyselytutkimuksen heikkouksia ovat muun muassa niiden epätäydellisyys ja epätarkkuus (Patton 2002, 306). Osan näistä kohtasin myös itse aineistonkeruun aikana, mutta vastaajat vastasivat mielestäni melko tarkasti ja kuvailevasti sekä uskottavalla vakavuudella. Moni tarjoutui myös selittämään ja avaamaan ajatuksiaan tarkemmin, jos jokin jäi epäselväksi. Kyselyssäni oli siten mukana myös osittainen vuorovaikutuselementti, joka on laadullisessa tutkimuksessa hyvin tärkeässä roolissa.



### 3.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 31 luokanopettajan pätevyyden omaavaa opettajaa ympäri Suomea. Vastaajista naisia oli 29 ja miehiä 2. Vastaajat olivat iältään ja työkokemukseltaan hyvin monipuolinen joukko. Kysyin kyselylomakkeessa ikää, johon 24 osallistujaa vastasi. Heistä nuorin oli syntynyt vuonna 1988 ja vanhin vuonna 1954. Vastaajista 54% eli enemmistö oli syntynyt 80-luvulla, 21 % oli syntynyt 70-luvulla, 17 % oli syntynyt 50-luvulla ja 8 % oli syntynyt 60-luvulla. Ainakin yksi vastaajista teki opettajan työtä ensimmäistä vuotta ja yksi ilmoitti olevansa jo lähellä eläkeikää. Lisäksi opettajien kirjo oli laaja myös työpaikan suhteen, sillä opettajat tekivät työtänsä erilaisissa kouluissa. Tätä tietoa ei kyselylomakkeessa kysytty, mutta osa ilmoitti sen viestin yhteydessä. Yksi opettaja ilmoitti opettavansa Steiner-kouluissa, yksi yhdysluokassa, yksi pienessä kyläkoulussa ja yhdellä opettajista oli myös erityistä kokemusta nimenomaan toiminnallisesta opetuksesta ja siihen liittyvistä koulutuksista. Kaksi vastaajista toimi tutkimuksen tekohetkellä erityisopettajana, mutta kaikilla laadulliseen kyselyyn vastaajilla oli luokanopettajan pätevyys.

Kaikkien vastaajien ollessa täysi-ikäisiä en pyytänyt erillisiä tutkimuslupia. Kyselylomakkeen ohjeiden mukaan vastaamalla kyselyyn osallistuja antaa luvan käyttää vastauksiaan nimettömänä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Käsittelen tutkittavien vastauksia luottamuksella eikä tutkittavien nimet tai asuinpaikat tule tutkimuksessa ilmi. Käytän tutkittavien suojaamiseksi anonymiteettinä satunnaisesti numeroituja vastaajanimikkeitä. (Vastaaja 1, Vastaaja 2 jne.)

### 3.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointimenetelmänä käytin sisällönanalyysia, joka toimii perusmenetelmänä useissa laadullisten aineistojen analyysissa, kun halutaan löytää teemoja tai aineistossa toistuvia sanoja (Patton 2002, 453). Tuomen ja

Sarajärven (2009, 91) mukaan sisällönanalyysi viittaa sanana yksittäiseen analyysimenetelmään sekä väljempään viitekehukseen laadullisessa tutkimuksenteossa. Sisällönanalyysia käytetään usein tekstien analysoinnissa, jonka tarkoituksena on löytää tekstistä merkityksiä (Patton 2002, 453). Lähestyin tutkimusta teoriaohjaavasta näkökulmasta, jossa tutkijalla on jokin teorettinen viitekehys, jonka mukaan hän analysoi aineistoa (Patton 2002, 454). Teoriaohjaava näkökulma näkyy tutkimukseni laadullisen kyselyaineiston rajauksissa.

Useimmiten sisällönanalyysi erotellaan deduktiiviseen tai induktiiviseen analysointiin riippuen lähestymistavasta (Miles & Huberman 1994; Patton 2002, 453–454). Tässä tutkimuksessa käytin molempia lähestymistapoja. Aloitin analysoinnin induktiivista lähestymistapaa käyttäen eli etenin aineiston analysoinnissa yksittäisestä kohti yleisempää tulkintaa (Patton 2002, 454) tutkimuskysymys kerrallaan. Aineiston induktiiviseen sisällönanalyysiin kuuluvat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 26–29; Miles & Huberman 1994, 10; Patton 2002, 454). Pelkistämällä tarkoitetaan niiden asioiden etsimistä tekstistä, joista ollaan kiinnostuneita. Aineistosta haetaan ”vastaukset” tutkimuskysymysten alle. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 26.) Ryhmittelyllä tarkoitetaan sitä, kun samaa tarkoittavat asiat ryhmitellään yhdeksi isommaksi joukoksi. Tästä käytetään nimeä alakategorisointi. (Miles & Huberman 1994.) Analyysia jatketaan abstrahoinnilla eli yhdistelemällä alakategorioita ylemmiksi kategorioiksi (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 29; Miles & Huberman 1994). Lopulta yläkategoriat muodostavat yhden kategorian, joka kuvaa kaikkia yläkategorioita. Nämä viimeiset luokitellut kategoriat muodostavat tutkimuksen teorettiset käsitteet. Tämä osa tutkimuksesta vastaa deduktiivista analyysia eli abstrahointivaiheessa liitin saadut käsitteet teorettiseen viitekehukseen eli fyysiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen oppimisympäristö - käsitteistöön ja vastasin näiden pohjalta määriteltyihin tutkimuskysymyksiin (Miles & Huberman 1994; Patton 2002, 454).

Aloitin aineiston analysoinnin Pattonin (2002, 463–465) määritelmän mukaisesti. Kirjoitin ajatuskarttojen sisällön ja sähköpostiviestit puhtaaksi ja aloin perehtyä sisältöön lukemalla ajatuskarttoja ja viestejä useaan kertaan. Saatuaani aineiston kasaan tammikuussa aloitin heti aineiston litteroinnin eli aineiston aukikirjoittamisen. Litteroinnin jälkeen tammi-helmikuun vaihteessa aloin ryhmitellä aineistoa ja samaa tarkoittavia asioita erillisiksi alakategorioiksi. Etsin aineistosta tutkimuskysymysten alle kuuluvia ilmauksia, joka tässä tutkimuksessa oli suhteellisen helppoa rajattujen oppimisympäristö-käsitteiden vuoksi. Pilkoin teksteistä ajatuskokonaisuuksia lauseenpätkinä tai sanoina ja listasin ne tutkimuskysymysten alle (Liite 2). Tämän vaiheen jälkeen yhdistelin alempia kategorioita ylemmiksi kategorioiksi siten, että lopuksi minulla oli yksi tai kaksi kokoavaa kategoriaa jokaisen tutkimuskysymyksen alla (Liite 3). Palasin analysointivaiheessa useaan kertaan ryhmittelyihin ja kategorisointeihin ja muokkasin niitä jatkuvan ajatustyön seurauksena. Lukemalla aineistoani pitkällä aikavälillä ja tekemällä havaintoja useaan otteeseen pystyin karsimaan mahdolliset hypoteesit tulkinnasta pois. Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan laadullisen tutkimuksen perustava ajatus on se, että tutkija toimii ilman ennakkolta päätettyjä hypoteeseja.

Analyysin pohjalta muodostui seuraavat pääkategoriat: koulurakennus ja -ympäristö toiminnallisuuden kenttänä, yhteistyö ja vuorovaikutus kouluyhteisössä sekä opettaja toiminnallisuuden toteuttajana. Jatkoin aineiston analysointia kvantifioimalla aineistoa määrälliseen muotoon, jotta tutkimustulokset muodostaisivat selkeän ja helposti luettavan kokonaisuuden (Tuomi & Sarajärvi 2009, 121–123). Kvantifioimalla aineiston saa paremman tuntuman aineiston hallintaan ja se auttaa alkuun pääsemisessä (Eskola & Suoranta 1998, 166). Pattonin (2002, 5) mukaan kvalitatiivisten eli laadullisten tulosten esittäminen yhdessä kvantitatiivisten eli määrällisten tulosten kanssa on yleistä. Tutkijana koin määrällisen luokittelun oleellisena, koska samantyyppisiä vastauksia esiintyi aineistossa hyvin paljon. Näiden vastausten laskeminen antaa pääsuunnat tutkimuksen tuloksista ja lisää luotettavuutta. Jokainen lukija pystyy arvioimaan luotettavuutta suhteuttamalla tiettyjen

vastausten määrää kokonaisvastaajamääriin. Kvantifioiminen näkyy tuloksissa siten, että eniten tukevat tekijät on esitelty ensin ja vähiten tukeneet tekijät viimeiseksi kunkin otsikon alla. Estävien tekijöiden määrää on käsitelty kunkin alaotsikon alla.

## **4 TULOKSET**

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysyksiin aineistosta saatujen tulosten perusteella. Alaluvussa 4.1 esittelen aineison analyysin avulla ne fyysisen oppimisympäristön tekijät, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli mitkä tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa. Alaluvussa 4.2 esittelen ne sosiaalisen oppimisympäristön tekijät, jotka tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa. Alaluvussa 4.3 esittelen kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaavat tekijät eli ne pedagogisen oppimisympäristön tekijät, jotka tukevat ja jotka estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä koulussa.

Tuloksena saadut käsitteet kuvaavat niitä tekijöitä, jotka nousivat kyselyni vastauksista esiin. Olen esittänyt kunkin alaluvun alla käsitteet taulukoina mainittujen määrien mukaisessa järjestyksessä. Taulukoihin olen liittänyt myös lainauksia aineistosta luotettavuuden lisäämiseksi sekä tuomaan oleelliset asiat esille. Taulukot helpottavat tulosten lukemista kertomalla tutkimuksen päätulokset tiivistettynä.

### **4.1 Koulurakennus ja - ympäristö toiminnallisuuden kenttänä**

Tutkimukseni mukaan keskeisimmät toiminnallisuutta tukevat tekijät fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta olivat osallistujien mielestä koulun välineet ja materiaalit. (taulukko 1). Opettajien mukaan monipuolinen, riittävä ja luova

välineistö, joka on kaikkien saatavilla ja käytettävissä, tukee opettajaa toiminnallisten opetusmenetelmien käyttämisessä. Kuten vastauksista käy ilmi materiaalien ei aina tarvitse olla kalliita tai uusia, vaan materiaalina voi hyödyntää myös kierrätettyjä ja luonnosta löytyviä materiaaleja.

TAULUKKO 1. Välineet ja materiaalit toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

<b>Käsite</b>	<b>Mainintojen lukumäärä</b>	<b>Esimerkkejä aineistosta</b>
Välineet ja materiaalit	35                   19	<p><b>Tukevat tekijät:</b> <i>Monipuolinen välineistö (uutta, vanhaa, kierrätysmateriaalit, padit) (Vastaaja 2)</i> <i>Hyoät oppimateriaalit ja valmiit suunnitelmat, sähköiset materiaalit (Vastaaja 4)</i> <i>Ideat välineiden käytöstä ja opetustavoista (Vastaaja 4)</i> <i>Oppimateriaalit on nykyään keskittyneet myös toiminnallisuuteen, joten sieltä on helppo napata ideoita, jos omat loppuu. (Vastaaja 22)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b> <i>Vähän toiminnallisuutta tukevaa valmista materiaalia (Vastaaja 20)</i> <i>Opetus- ja opiskeluvälineiden vähyys (Vastaaja 27)</i> <i>Materiaalien puute on harmillista, mutta ei este toiminnalliselle opetukselle. (Vastaaja 28)</i></p>

Toisaalta opettajat myös toivoivat lisää määrärahoja uusien toiminnallisten välineiden hankintaan. Toiminnallisuutta tukevaksi koettiin myös se, että tarjolla olisi paljon valmista ja yhteistä materiaalia, jotta kaikkea ei tarvitsisi aina tehdä alusta asti itse. Opettajat kokivat, että jaetut ideat, oppimateriaalit ja välineet lisäävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä, koska aika ei riitä kaiken itse suunnitteluun ja valmistamiseen. Opettajat kokivat löytävänsä materiaalia hyvin myös verkosta ja opeoppaista, sillä ne auttavat toiminnallisen opetuksen käyttöä ideoillaan. Opettajien mielestä opeoppaat ovat nykyisin laadukkaita ja niissä on jo valmiina toiminnallisia harjoituksia. Aineistosta nousi esille myös teknologian merkitys toiminnallisen oppimisen mahdollistajana.

Estävänä tekijänä opettajat kokivat lähinnä sen, että joko materiaalia ja välineitä ei ole lainkaan tai niitä on koululla liian vähän ja ne ovat aina

etsinnässä. Muutama opettaja koki päätelaitteiden puutteen toiminnallisuutta estäväksi, mutta toisaalta yksi opettaja koki myös tabletit ylipäättään toiminnallisuutta estävänä tekijänä. Opettajat toivoivat voivansa vaikuttaa itse materiaalihankintoihin, jotta pystyisivät valitsemaan toiminnallisuutta tukevia ja omaan opetuskehen sopivia materiaaleja ja välineitä. Materiaalien puute koettiin harmillisena, mutta ei välttämättä estävänä tekijänä, sillä materiaalia voi tehdä myös lasten kanssa yhdessä eikä kaiken valmistamiseen kulu omaa aikaa. Eräs opettaja toi esille, että esimerkiksi pistetyöskentelyn avulla voi myös korvata välineiden rajallisuutta.

Luokkahuoneeseen liittyviä mainintoja aineistosta nousi esiin toiseksi eniten (taulukko 2). Keskeisin tekijä luokkahuoneeseen liittyvistä tukevista tekijöistä oli luokkahuoneen koko.

TAULUKKO 2. Luokkahuone toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Luokkahuone	27	<p><b>Tukevat tekijät:</b></p> <p><i>Luokkahuoneen tms. tilan tulee olla tarpeeksi suuri, jotta siellä on tilaa liikkumiselle. (Vastaja 7)</i></p> <p><i>Koulussa sisällä toiminnalliseen opetukseen vaikuttaa erityisesti se, millaista luokkahuoneessa on. Kuinka se on muunneltavissa (kevyet/pinottavat/kasattavat kalusteet tms) Jos kalusteet rajoittavat liikaa, toiminnallista opetusta on hankalampaa toteuttaa. (Vastaja 22)</i></p> <p><i>Luokassa meillä ei ole pulpetteja vaan penkit (lisätietoa muunneltava luokkatila tai penkkipedagogiikka) mikä mahdollistaa runsaan toiminnan. (Vastaja 17)</i></p>
	3	<p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>vain omat pulpetit ja tuolit (10)</i></p>

Opettajat kokivat, että toiminnallisuus tarvitsee tilaa ja sen vuoksi riittävän suuri luokkatila on edellytys monipuoliselle toiminnallisuuden hyödyntämiselle. Riittävän suuri luokkahuone mahdollistaa opettajien mielestä myös eriyttämisen pienempiin ryhmiin helpommin kuin pieni ja ahdas tila.

Opettajien mukaan myös luokkahuoneen ja siellä olevien kalusteiden muunneltavuus auttaa toiminnallisten opetusmentelmien käytössä.

Tilaratkaisujen muunneltavuus, erilaiset työpisteet ja istuimet, esimerkiksi jumppapallot, tuovat monipuolisempia mahdollisuuksia erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen. Kalusteiden huono muunneltavuus tai niiden vähyys mainittiin aineistossa estävinä tekijöinä.

Kolmanneksi eniten opettajat mainitsivat tukevinä tekijöinä fyysiseen oppimisympäristöön liittyen koulun muiden tilojen hyödyntämisen (taulukko 3). Opettajat toivat esille, että muidenkin kuin vain oman luokkahuoneen hyödyntäminen tukee toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Opettajat hyödyntävät muun muassa koulun salia, käytäviä, pienryhmätiloja, vapaita luokkia ja ruokalaa mahdollisuuksien mukaan. Näiden tilojen käyttömahdollisuus koululla tuo lisää tilaa ja mahdollistaa siten monipuolisemmat työskentelytavat. Koulun tilat olivat opettajien mukaan kaikkein suurin estävä tekijä koulun fyysisessä oppimisympäristössä. Ahtaat ja pienet tilat sekä tilojen huono muokattavuus koettiin heikentävän toiminnallisuuden käyttöä.

TAULUKKO 3. Koulun tilat toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Koulun tilat	20             24	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Hyödynnetään eri oppimisympäristöjä (käytävät, ruokala) (Vastaaja 4)</i> <i>Monipuoliset ja monin tavoin käytettävät koulun tilat ja ympäristö sisätiloissa muunneltavuus/jakotilat/ryhmätyötilat)(Vastaaja 18)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Pienryhmätilojen vähyys (Vastaaja 6)</i> <i>Rajoitettu tilan käyttö (salit täyteen varattu) (Vastaaja 3)</i> <i>Ahtaat tilat tai yksipuolisesti jaettu (ei esim. monipuolista ympäristöä tai muunneltavia luokkatiloja)(Vastaaja 18)</i> <i>Ei mahdollisuutta muuttaa tiloja (Vastaaja 26)</i>

Koulun lähiympäristö koettiin myös tärkeäksi tekijäksi toiminnallisten opetusmenetelmien käytössä (taulukko 4). Luonto, virikkeellinen koulunpiha sekä metsä koettiin toiminnallisuuden kannalta hyödyllisenä. Luonto ja lähimetsät tarjoavat opettajien mukaan hyvät mahdollisuudet tutkivalle ja

toiminnalliselle oppimiselle. Tulosten mukaan opettaja voi myös luovuudellaan saada luotua samoja elementtejä luokkatilaan, jos ympäristö on rajallinen.

TAULUKKO 4. Koulun lähiympäristö toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Koulun lähiympäristö	16	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Koulun pihassa leikkipaikan lisäksi luontoa leikkihin ja tutkittavaksi (Vastaaja 24)</i> <i>Luonnon läheisyys on aina tosi iso plussa! melkein mikä tahansa aine on mahdollista integroida luontoon, ja siellä on paljon valmista oppimateriaaliakin ;) Tällöin myös tilaa on ihan eri tavalla, ja oppilaiden luovuus tulee luonnossa ilmi ihan eri tavalla kuin luokassa. (Vastaaja 27)</i>
	3	<b>Estävät tekijät:</b> <i>betoniviidakko koulun ympärillä(19)</i>

Koulun lähiympäristöllä koettiin olevan positiivista merkitystä myös oppilaiden ryhmätoimintaan. Luonnosta saa myös paljon materiaalia, jota hyödyntää toiminnallisessa opetuksessa. Estävinä tekijöinä koulun lähiympäristöön liittyvistä tekijöistä nousi esille betoniviidakko koulun ympärillä sekä koulunpihan tylsyys.

Koulun sijainti vaikuttaa myös joidenkin opettajien mielestä toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön (taulukko 5). Koulun sijainnin merkitys näkyy siinä, millainen ympäristö koulua ympäröi ja kuinka helppoa koululta on siirtyä erilaisiin oppimisympäristöihin. Palveluiden ollessa lähellä, niitä on opettajien mielestä myös vaivattomampi käyttää. Estäväksi tekijäksi koulun sijainti mainittiin kaksi kertaa. Molemmissa koulun mainittiin olevan liian kaukana erilaisista paikoista ja palveluista. Tämä on tekijä, johon kouluyhteisön jäsenet eivät pysty vaikuttamaan omalla toiminnallaan.



TAULUKKO 5. Koulun sijainti toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Koulun sijainti	10  2	<p><b>Tukevat tekijät:</b></p> <p><i>Tietysti erilaiset toimintatavat ja oppimisympäristön vaihtaminen (liikuntasali, pihapiiri, muut luokat, tutustumiskäynnit, esiintymiset, kilpailut, liikennepuisto, uimahalli, tennishalli jne, jne) tuovat virkistystä ja vaihtelua (Vastaaaja 23)</i></p> <p><i>Koulun sijainti: urheilukenttä, puisto, tori, metsä lähellä koulua (Vastaaaja 26)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>Pitkät siirtymät vievät päivästä paljon aikaa. (Vastaaaja 13)</i></p>

Muita toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön liittyviä estäviä tekijöitä olivat opettajien mielestä oppilaiden fyysiset esteet ja se, osataanko niitä huomioida tarpeeksi (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Muut tekijät (paperityöt, oppilaiden fyysiset esteet) toiminnallisuutta estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Muut tekijät	5	<p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>Lippujen ja lappujen täyttäminen, jos ottaa askeleenkin pois koulun pihasta. (ymmärrettävää, mutta turhauttaa). (Vastaaaja 14)</i></p> <p><i>Oppilaiden erityispiirteet ja tuen tasot, osataanko huomioida, liikuntarajoitteisuus/fyys. vammat, tukeeko kouluymp. näitä? (Vastaaaja 31)</i></p>

Myös erilaiset paperityöt, muun muassa lupa-asiat ja retkisuunnitelmat, estävät joidenkin opettajien mielestä eri oppimisympäristöjen käyttöä. Toiminnan edellyttämien paperitöiden voisi tulkita liittyvän fyysisen oppimisympäristön sijaan myös opettajien asenteeseen ja pedagogiseen osaamiseen. Muita tekijöitä mainittiin yksittäisinä aineistossa yhteensä viisi kertaa.

## 4.2 Yhteistyö ja vuorovaikutus kouluyhteisössä

Ryhmän jäsenten väliset roolit koettiin vaikuttavan toiminnallisuuteen sosiaalisessa ympäristössä kaikkein merkittävimmin (taulukko 7). Näitä tekijöitä olivat oppilaiden taidot ja ominaisuudet, opettajan rooli toiminnallisten opetustuokioiden ohjaajana sekä ryhmäkokoon liittyvät tekijät.

Toiminnallisuutta tukeviksi koettiin oppilaiden taidot ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, vastuuroolien jakaminen ja niissä toimiminen, kyky toimia erilaisissa ryhmissä ja tukea toisia ryhmän toiminnassa, osallisuus, aktiivisuus sekä halu toimia ja oppia toiminnallisesti. Oppilaiden taitoihin ja oppilaisiin liittyviin tekijöihin liittyen opettajat mainitsivat estävinä tekijöinä itseohjautuvuuden puutteen, kulttuurieroista johtuvan huonon kielitaidon, kulttuurierot sekä oppilaiden käyttäytymisen ja työskentelyn onnistumisen haasteet. Osa opettajista koki myös haastavat oppilaat sekä taitotas erot toiminnallisuutta estäviksi tekijöiksi.

Opettajien mielestä opettajan rooli on innostaa oppilaita oppimaan, olla aktiivinen ja heittäytyä itse mukaan, asennoitua toiminnallisuuteen ja sen tuomiin haasteisiin ja muutoksiin, olla avoin ja luottavainen sekä luokkaa että toimintatapaa kohtaan ja kannustaa oppilaita toimimaan yhdessä. Toisaalta toiminnallinen opetus koettiin kuormittavana ja opettajan aikaa vievänä, joten estäviksi tekijöiksi nousivat kiire, opettajan kuormittuminen, roolin muuttuminen opsin myötä sekä toisaalta joko pidättäytyminen vanhassa opetustavassa tai pelko kokeilla uutta.

Riittävän pieni ryhmäkoko mainittiin aineistossa tukevana tekijänä kolme kertaa. Liian suuret ryhmäkoot koettiin hankalana hallita sekä rajoittava tekijänä toimia pienissä ryhmissä. Toisaalta eräs opettaja koki myös liian pienen ryhmän estävänä tekijänä, koska oppilaita ei riitä esimerkiksi joukkuepeleihin.

TAULUKKO 7. Ryhmän jäsenten roolit toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
<b>Ryhmän jäsenten roolit toiminnallisessa oppimisessa</b> - Oppilaiden taidot	21    15	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Kyky toimia itsenäisesti, ottaa vastuuta omasta oppimisestaan (Vastaaaja 20)</i> <i>Oppilaan aktiivinen rooli (Vastaaaja 26)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Käytösongelmat, työrauhaongelmat (Vastaaaja 29)</i> <i>Oppilaiden heikko kielitaito, eivät ymmärrä ohjeita.(Vastaaaja 14)</i> <i>Oppilaiden itseohjautuvuuden puute tai keskittymiskyky, usean toiminnan päätyminen Oppilaiden väliin riitoihin työn suunnittelun/toteutuksen suhteen (Vastaaaja 1)</i>
- Opettajan rooli	12    14	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Ope, hyväksy ja siedä hälyä ja liikettä, kaikki pulina ja puhe ei pahasta (Vastaaaja 30)</i> <i>Open tulee olla innostava ja kannustava ja uskaltaa itsekin olla mukana toiminnassa ja esimerkkinä (Vastaaaja 27)</i> <i>Opettaja joka ei lannistu, jos(kun) kaikki ei aina toimi suunnitellusti tai vie odotettua enemmän aikaa.(Vastaaaja 14)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Opettajan rooli-&gt;poissaolo, väsynyt, ei innostava, ei suunnitellut toimintatavat (Vastaaaja 2)</i> <i>Opettajan rooli muuttumassa-&gt;muutosvastarinta(Vastaaaja6)</i> <i>Opettajan työn kiireisyys ja hektisyys sekä koko ajan lisääntyvät työtehtävät, jotka vähentävät opettajan (työhön oleellisesti kuuluvaa) luovuutta opettajan väsyessä.(Vastaaaja 7)</i>
- Ryhmäkoko	3   11	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Pienet ryhmät (Vastaaaja 2)</i> <i>Sopivan kokoiset opetusryhmät (Vastaaaja 16)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Isot oppilasryhmät, on vaikea hallita isoa ryhmää uudessa toimintamallissa, joka ei välttämättä ole itsellekään vielä ihan selkeä (Vastaaaja 23)</i> <i>Pienellä ryhmällä ei pysty pelaamaan joukkuepelejä (Vastaaaja 24)</i> <i>Liian heterogeeninen ryhmä (vaikea hallita yksin ko. tilanteissa, osaa oppilaista ei voi luottaa yksin esim. käytävään työskentelemään) (Vastaaaja 12)</i>

Opettajan vuorovaikutus ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät koettiin toiminnallisten opetusmenetelmien käytön kannalta toiseksi merkittävimpänä tekijänä (taulukko 8). Opettajat arvostivat yhteistyön onnistumista toisten opettajien, avustajien sekä kodin kanssa. Muita yhteistyötahoja, joita nousi aineistosta esiin, olivat kyläyhteisön tuki pienessä kylässä sekä vertaistuki netissä. Opettajat kokivat tärkeäksi ideoiden vaihdon toisten opettajien kanssa sekä toiminnallisten opetustuokioiden yhdessä suunnittelun. Tärkeäksi koettiin myös saatu tuki ja kannustus toisilta opettajilta. Osa opettajista mainitsi tukevana tekijänä myös yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden, jolloin samanmieliset opettajat voivat toteuttaa opetusta yhdessä ja jakaa siten suunnittelu- ja toteutusvastuuta yhdessä. Haasteellisena opettajat kokivat yhteisten suunnitteluaikojen löytymisen ja kiinnostuksen erilaisiin opetustapoihin. Yhteistyö ei välttämättä ole kaikkien kanssa yhtä luontevaa tai sitä ei tehdä ollenkaan.

Avustajan merkitys toiminnallisilla tunneilla koettiin tärkeäksi työskentelyn ohjaamisen sekä hitaampien oppilaiden avustajana toimimisen näkökulmasta. Lisäksi avustajan apu koettiin hyödylliseksi materiaalien valmistuksessa auttamisessa. Avustajien puute ja eriävä oppimiskäsitys opettajan ja avustajan välillä koettiin estävän toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä aineistossa neljä kertaa.

Yhteistyö koulun ja kodin välillä koettiin myös tukevan toiminnallista opetusta. Tärkeänä koettiin vanhemmilta saatu tuki toiminnallista opetusta kohtaan sekä hyvä yhteistyö ja luottamus kodin ja koulun välillä. Eräs opettaja koki vanhemmat myös lisäkäsien mahdollisuutena erilaisissa projekteissa. Estäviä tekijöitä olivat kodin negatiivinen asenne toiminnallisuutta kohtaan sekä puuttuminen opettajan pedagogiseen vapauteen.

TAULUKKO 8. Yhteistyö ja vuorovaikutus eri tahojen välillä toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
<b>Yhteistyö ja vuorovaikutus eri tahojen välillä</b> - Yhteistyö opettajien välillä	18       7	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Tiimisuunnittelu esim. 1.-2.-luokkien yhteiset toiminnalliset matikkapajat, luontopäivät, äidinkielen toiminnalliset pajapäivät jne.(Vastaaaja 29)</i> <i>Kollegat, jotka ovat kiinnostuneita samantyyillisestä toiminnasta ja mahdollisesti myös samanaikaisopetuksesta.(Vastaaaja 7)</i> <i>Innostavat ja tukevat kollegat (Vastaaaja 16)</i> <i>Toiminnallisuus käytössä muillakin -&gt; ideoiden vaihto (Vastaaaja 6)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Kaikki eivät ole samalla tavalla sitoutuneita työhön tai kiinnostuneita samoista asioista -&gt; palaveriaikoja on vaikea löytää ja sopia tai tapaamisia aloittaa ajoissa (Vastaaaja 6)</i> <i>Yhteistyö kaikkien kanssa ei ole yhtä luontevaa (Vastaaaja 6)</i> <i>Ei intekraatiota toisten luokkien kanssa (Vastaaaja 10)</i>
- Yhteistyö opettajien ja avustajien välillä	4    4	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Koulunkäynnin ohjaajan avun mahdollisuus (21)</i> <i>Avustajaresurssi auttaa myös, sillä jos ei tarvitse kaikkea laminoita ja leikata yms. itse, saattaa tulla tehtyä enemmän materiaalia.(15)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Avustaja, jonka oppimiskäsitys eroaa vahvasti omasta. (Vastaaaja 14)</i> <i>Koulunkäynninohjaajan puuttuminen.(Vastaaaja 7)</i>
Yhteistyö opettajan ja kodin välillä	3    3	<b>Tukevat tekijät:</b> <i>Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Luottamus. (Vastaaaja 22)</i> <i>Vanhempien tukeva asenne toiminnallisuutta kohtaan (Vastaaaja 18)</i> <b>Estävät tekijät:</b> <i>Vanhempien ja myös oppilaiden asenne: vain kirjojen täyttäminen järjestyksessä on "oikeaa" koulunkäyntiä (Vastaaaja 12)</i> <i>Haastavat vanhemmat, jotka puuttuvat opettajan pedagogiseen vapauteen (Vastaaaja 16)</i>



kokivat, että oppilaiden kanssa työskentely on helpompaa, jos oppilaat tulevat hyvin toimeen toistensa kanssa. Kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri sekä suvaitseva käyttäytyminen nähtiin myös positiivisina tekijöinä.

TAULUKKO 10. Oppilaiden väliset suhteet toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Oppilaiden väliset suhteet	14          10	<p><b>Tukevat tekijät:</b></p> <p><i>Ryhmähenki on ehdoton. Luokassa pitäisi vallita välittävä, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri. Oppilasaines on vaihtelevaa, mutta opettajan tulisi ensin saada luokka haltuun ennen isoja toiminnallisia työskentelytapoja. (Vastaaaja 22)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>Luokan yhteishenki on olematon, on kiusaamista ja huonoja välejä (Vastaaaja 27)</i></p> <p><i>Oppilaat eivät ole oppineet yhteistyöhön (Vastaaaja 25)</i></p>

Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen liittyen estävinä tekijöinä esille nousivat huono ilmapiiri ja ryhmähenki luokan sisällä sekä oppilaiden puutteelliset taidot toimia ryhmissä ja erilaisten ihmisten kanssa. Yhdysluokissa eri-ikäisten oppilaiden välinen yhteistyö voi olla myös erään opettajan mielestä haastavaa.

### 4.3 Opettaja toiminnallisuuden toteuttajana

Pedagogisen oppimisympäristön keskeisin toiminnallista opetusta tukeva tekijä opettajien mielestä on opettajan pedagoginen osaaminen (taulukko 11). Keskeisiä opettajan ammattitaitoon liittyviä tekijöitä olivat eriyttäminen kaikilla kolmiportaisen tuen tasoilla (yleinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki), ryhmäyttämistäidot, monipuoliset opettamisen lähestymistavat, opetusmentelmät ja oppimiskäsitykset, oppimisen edistäminen eri keinoin sekä oppiaineiden integroiminen ja oppituntien suunnittelu. Tärkeäksi opettajat kokivat myös erilaisten oppijoiden huomioimisen eli oppilaslähtöisyyden.

Yksilön huomioivaa opetusta on opettajien mielestä muun muassa eri aistikanavia hyödyntävä opetus, suunnittelu yksilöiden lähtökohdista sekä oppilaiden ideoiden huomioon ottaminen. Monipuoliset opetusmenetelmät ovat opettajien mielestä valmiita materiaaleja, itse ja oppilaiden kanssa yhdessä tehtyjä sekä tablettien ja muiden tietoteknisten välineiden hyödyntäminen. Opettajien mielestä opettajien ammattitaitoa on myös ”myydä” ideat oppilaille, ohjeistaa ja motivoida oppilaat työskentelemään toiminnallisien menetelmin.

TAULUKKO 11. Opettajan pedagoginen osaaminen toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Opettajan pedagoginen osaaminen	38               19	<p><b>Tukevat tekijät:</b>  <i>Lähestymistapa ongelmakeskeinen=&gt; tuo tuoreempaa näkökulmaa ja vaatii ajattelevaan asioita itse valmiiksi pureskellun sijaan (Vastaaja 5)</i>  <i>Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (Vastaaja 27)</i>  <i>Integrointi eri oppiaineisiin (Vastaaja 30)</i>  <i>Toiminnallisessa oppimisessä tulee luontevasti otettua huomioon monilla eri aisteilla ja tavoilla oppivat oppijat. Opettajan tulee sietää kaaosta ja ääntä, jotta toiminnallinen oppiminen on mahdollista. En tarkoita, että luokassa ei olisi sääntöjä ja järjestystä, mutta toiminnalliset työskentelytavat eivät usein yhtä rauhallisia näköisiä kuin kirjat työskentely. (Vastaaja 15)</i>  <i>Oppilailta tulevat kiinnostuksen kohteet (Vastaaja 24)</i>  <i>Motivointi uuteen työtapaan (Vastaaja 31)</i>  <i>Selkeä ohjeistus ja mallintaminen helpottavat oppilaiden työskentelyä (Vastaaja 29)</i>  <i>Lions Quest-tyyppiset ryhmäytymispelit soveltuvat erittäin hyvin vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Ja kun samalla kehitetään vuorovaikutustaitoja, ne tukevat toiminnallisten oppituntien järjestämistä ja läpiviemistä (Vastaaja 29)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b>  <i>Jos opetus on aina ollut opettajajohtoista, tulevat avoimet tai puoliavoimet ongelmanratkaisuprosessit olemaan oppilaille aina vaan vaikeampia ja vaikeampia. Oppiminen saattaa siis kariutua pelkästään vuorovaikutustaitojen puutteeseen, jos ei niitä harjoitella tarpeeksi. (Vastaaja 29)</i></p>



Opettajan pedagogiseen osaamattomuuteen liittyen aineistosta nousi esille opettajajohtoisuus, vanhassa opetustyylissä pidättäytyminen, suunnittelemattomuus sekä opetustapojen valinnat, jotka eivät tue toiminnallisuutta. Eräs opettaja mainitsi myös pelon toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä, jos oppiaineiden tavoitteet eivät toteudukaan toiminnallisilla opetusmenetelmillä.

Toiseksi keskeisin tekijä pedagogisen oppimisympäristöön liittyen oli opettajien mielestä opettajan asenne ja opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet (taulukko 12). Kyselyn mukaan opettajien toiminnalliseen opetukseen vaikuttavat kiinnostus toiminnallisuutta kohtaan sekä halu kehittyä ja käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä.

TAULUKKO 12. Opettajan asenne ja henkilökohtaiset ominaisuudet toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Opettajan asenne ja henkilökohtaiset ominaisuudet	24            23	<p><b>Tukevat tekijät:</b></p> <p><i>Opettajan asiantuntijuus ei enää niin tärkeää, vaan tärkeää rohkeus kanssaoppia ja toimia coutsina/työskentelyn ohjaajana ja turvallisen oppimisympäristön ja suvaitsevan ilmapiirin varmistajana (Vastaaaja 6)</i></p> <p><i>Halu kehittyä ja kouluttautua (Vastaaaja 27)</i></p> <p><i>Opettajan oma innostus ja motivaatio, rohkeus kokeilla, myös epäonnistua (Vastaaaja 16)</i></p> <p><i>Oma mielikuviutus rajana (Vastaaaja 30)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>Open asenne ja tottumukset (Vastaaaja 5)</i></p> <p><i>Opettaja on uupunut eikä jaksa ajatella luokkayhteisön ja koulun tarjoamia mahdollisuuksia. (Vastaaaja 8)</i></p> <p><i>Toiminnallisuuden esteenä voi olla ainoastaan opettaja itse. Sillä uskon, että jos tahtoa toiminnalliseen opetukseen löytyy niin sitä on mahdollista toteuttaa! Kouluissa on aina luovia ihmisiä joilta varmasti saa apua, kuten myös netistä ja kirjoista. (Vastaaaja 17)</i></p>

Muita opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä vaikuttavia tekijöitä olivat opettajien mielestä pitkäjänteisyys, aktiivisuus, avoimuus, rohkeus ja joustavuus. Lisäksi aineistosta nousi esille opettajan mielikuviutus ja sen käyttö

sekä materiaalien hankkimiseen, tekemiseen ja suunnitteluun liittyvät valinnat. Opettajan asenne ja henkilökohtaiset ominaisuudet nähtiin kaikkein estävimpänä tekijänä pedagogista oppimisympäristöä ajatellen. Estävinä tekijöinä nähtiin opettajan negatiivinen asenne toiminnallisuutta kohtaan, huono muutoksen ja melunsietokyky, työssä uupuminen, osaamisen puute sekä vanhoissa tavoissa pidättäytyminen.

Keskeisenä nähtiin myös motivaation ja kiinnostuksen puute, joka heijastuu toiminnallisia opetusmenetelmiä kohtaan. Rohkeus lähteä kokeilemaan erilaisia tapoja nähtiin myös estävänä tekijänä. Opettajien näkemysten mukaan opettajien pitäisi lähteä rohkeasti kokeilemaan uusia juttuja eikä pelätä epäonnistumista.

TAULUKKO 13. Koulutus toiminnallisuutta tukevana ja estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Koulutus	6       2	<p><b>Tukevat tekijät:</b>  <i>Opettajan työkalut+lisäkoulutus, Varga Nemnejj, opettajan ideointi/tiedonhaku ja kouluttautuminen (Vastaaja 3)</i>  <i>Jos omassa koulutuksessaan aikoinaan opettaja ei ole saanut eväitä toiminnallisten työskentelytapojen käyttöön, täydennyskoulutuksella on suuri rooli. Myös täydennyskoulutuksen saatavuus on tärkeää. (Vastaaja 15)</i></p> <p><b>Estävät tekijät:</b>  <i>Koulutuksen puuttuminen kokonaan tai koulutuksen vähyyys(19)</i></p>

Koulutus nähtiin tärkeäksi opettajan toiminnan ja ajattelun kannalta sekä uusien työtapojen omaksumisen näkökulmasta (taulukko 13). Uuden toimintatavan omaksuminen on opettajien mukaan helpompaa tuen ja koulutuksen avulla. Eräs opettaja oli kokenut oman ”laivan” kääntämisen kohti toiminnallisuutta työläänä itseoppien ja materiaalia itse hankkien.

Estävänä tekijänä koulutuksen puute tai koulutusten vähyyys mainittiin kaksi kertaa. Muita pedagogiseen oppimisympäristöön liitettyjä estäviä tekijöitä olivat opettajien mukaan Perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteisiin liittyvät tekijät, kiire sekä toimintatavan vaikutukset (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Muut tekijät (Pops, toimintatavan vaikutukset) toiminnallisuutta estävänä tekijänä

Käsite	Mainintojen lukumäärä	Esimerkkejä aineistosta
Muut tekijät	10	<p><b>Estävät tekijät:</b></p> <p><i>Hyvin jäykkä ops, paljon sisältöjä, joka rikkoo työskentelyn ja on pakko koko ajan vaihtaa aihetta tiukan lukkarin vuoksi, tiukka ainejakoisuus (Vastaaja 8)</i></p> <p><i>Kiire, suunnittelun/valmistelun/ideoinnin aikataulutus (Vastaaja 3)</i></p> <p><i>Menetelmä ei sovi kaikille. (Vastaaja 14)</i></p>

Eräs opettaja koki myös, että toimintatapa ei sovi kaikille. Näitä yksittäisiä tekijöitä mainittiin aineistossa kymmenen kertaa. Toinen opettaja koki opetussuunnitelman jäykkänä ja ainejakoisena, joka estää toiminnallisuuden hyödyntämistä. Useampi opettaja koki toiminnallisuuden esteenä kiiren tai ajanpuutteen. Myös se, että menetelmä ei sovi kaikille, nousi aineistosta esille.

## 5 POHDINTA

### 5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda tietoa siitä, mitkä fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön tekijät tukevat ja mitkä estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa. Tässä luvussa tarkastelemani tulokset pohjautuvat luokanopettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin ja käsityksiin toiminnallisesta opetuksesta luokanopettajan käytännön työssä. Aloitan pohdinnan eniten toiminnallisuutta tukevan ja estävän tekijän tarkastelulla, jonka jälkeen siirryn pohtimaan muita tukevia ja estäviä tekijöitä yleisemmällä tasolla. Peilaan tutkimustuloksia aiempiin tutkimuksiin hieman omaa tutkimustani laajemmasta näkökulmasta, koska mielestäni se luo kattavamman kuvan tutkimukseni tarkoituksesta ja

ydinajatuksista. Ajattelen oppimisympäristöä laajana kokonaisuutena, johon liittyen toiminnallinen opetus toimi tutkimuksessani rajaavana tekijänä.

Keskeisiä tutkimustuloksia toiminnalliseen opetukseen liittyen olivat koulurakennus ja -ympäristö toiminnallisuuden kenttänä, koulun sisäinen yhteistyö ja vuorovaikutus sekä opettajan rooli toiminnallisuuden toteuttajana. Fyysisen oppimisympäristön tekijöitä mainittiin aineistossa kokonaisuudessaan eniten ja pedagogisen oppimisympäristön tekijöitä vähiten. Omat ennakkoletukseni olivat hyvin samankaltaisia, sillä fyysisen oppimisympäristön tekijät ovat yksiselitteisempiä kuin pedagogisen oppimisympäristön ja sosiaalisen oppimisympäristön tekijät. Tämä näkyi myös vastauksissa. Fyysiset tekijät olivat selkeitä omia kokonaisuuksia, mutta pedagogisia tekijöitä oli sosiaalisen oppimisympäristön alla ja toisinpäin. Esimerkiksi kiire voidaan nähdä vaikuttavan ajan puutteena käyttäen opetuksessa aikaa vuorovaikutuksellisen ilmapiirin luomiseen sekä toisaalta ajan puutteena monipuolisten opetusmenetelmien käyttämiseen ja tuntien suunnitteluun.

Fyysisten mainintojen useudesta huolimatta keskeisin toiminnallisuutta tukevista tekijöistä liittyi pedagogiseen oppimisympäristöön, sillä opettajan pedagoginen osaaminen koettiin useimmin toiminnallisuutta tukevaksi tekijäksi. (taulukko 15.) Useimmat opettajat näkivät opettajan pedagogisen osaamisen sekä asenteen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttavan siihen millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja hän opetuksessaan käyttää. Kiinnostus työtä ja opettajuutta kohtaan lisäävät motivaatiota ja halua kehittää itseään opettajana. Opettajan oma kiinnostus etsiä materiaalia ja tietoa sekä päivittää osaamistaan näkyy monipuolisena opetuksena ja opetuksen laadukkuutena. Kuten jo aiemmin toin esille, Ahteen ja Johstonin (2006, 207) tutkimuksen mukaan opettajan on kehitettävä sekä asennetta, tietämystä aiheesta että pedagogista osaamista, jotta opetus on tehokasta. Pedagoginen osaaminen nähtiin opetusmenetelmien ja työtapojen valintojen lisäksi opettajan taitona nähdä oppilaat yksilöinä ja erilaisina oppijoina sekä opetuksen suunnitteluna ja toteutuksena näistä lähtökohdista käsin. Myös Piispasen (2008) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat opettajan pedagogisen osaamisen

merkitykselliseksi opetuksen laadukkuuden näkökulmasta. Mitä enemmän opettajalla on tietoa ja osaamista, sitä enemmän se voi näkyä opetuksen laadussa. Vaikka toiminnallisella opetuksella tai muulla yksittäisellä opetusmenetelmällä ei kaikissa tutkimuksissa ole saavutettu itsessään parempia oppimistuloksia, oppilaiden motivaatioon ja haluun oppia sillä on ollut vaikutusta (Al-Hilawanin, ym. 1993; Zoharin & Aharon-Kravetskyn 2003).

TAULUKKO 15. Toiminnallisuutta tukevat tekijät mainintojen useuden mukaisessa järjestyksessä

Alakategoria	Mainintojen lukumäärä
1. Opettajan pedagoginen osaaminen	38
2. Ryhmän jäsenten roolit toiminnallisessa oppimisessa - Oppilaiden taidot (21) - Opettajan rooli (12) - Ryhmäkoko (3)	36
3. Välineet ja materiaalit	35
4. Luokkahuone	27
5. Yhteistyö ja vuorovaikutus eri tahojen välillä - Yhteistyö opettajien välillä (18) - Yhteistyö opettajien ja avustajien välillä (4) - Yhteistyö opettajan ja kodin välillä (3)	25
6. Rehtorin tuki ja koulun ilmapiiri	24
7. Koulun tilat	20
8. Koulun lähiympäristö	16
9. Oppilaiden väliset suhteet	14
10. Koulun sijainti	10
11. Koulutus	6

Keskeisin toiminnallisuutta estävistä tekijöistä oli tutkimuksen mukaan ryhmän jäsenten roolit toiminnallisessa oppimisessä eli oppilaiden taidot, opettajan rooli ja ryhmäkoko (taulukko 16). Tämä kategoria erottui selkeästi muista kategorioista. Oppilaiden taidot ja ryhmäkoko ovat asioita, joihin opettaja ei pysty vaikuttamaan tai tekemään muutoksia samalla tavalla kuin esimerkiksi

välineisiin ja materiaaleihin tai omaan osaamiseen ja asenteeseen liittyviin tekijöihin. Opettajat voivat kokea ryhmän jäsenten roolit heikentävän omaa vaikutusmahdollisuutta ja sen vuoksi siihen liittyvät haasteet koetaan estävän toiminnallisen opetuksen onnistumista.

TAULUKKO 16. Toiminnallisuutta estävät tekijät mainintojen useuden mukaisessa järjestyksessä

Alakategoria	Mainintojen lukumäärä
1. Ryhmän jäsenten roolit toiminnallisessa oppimisessa - Oppilaiden taidot (15) - Opettajan rooli (14) - Ryhmäkoko (11)	40
2. Koulun tilat	24
3. Opettajan asenne ja henkilökohtaiset ominaisuudet	23
4. Opettajan pedagoginen osaaminen	19
5. Välineet ja materiaalit	19
6. Yhteistyö ja vuorovaikutus eri tahojen välillä - Yhteistyö opettajien välillä (7) - Yhteistyö opettajien ja avustajien välillä (4) - Yhteistyö opettajan ja kodin välillä (3)	14
7. Rehtorin tuki ja koulun ilmapiiri	11
8. Oppilaiden väliset suhteet	10
9. Muut pedagogiset tekijät	10
10. Muut fyysiset tekijät	5
11. Luokkahuone	3
12. Koulun lähiympäristö	3
13. Koulutus	2
14. Koulun sijainti	2

Opettajien mukaan toiminnallisuuden onnistumiseen vaikuttavat oppilaiden kyky ottaa vastuuta, vastuurooleissa toiminen, toisten tukeminen ja toiminnallisuuteen aktiivisesti osallistuminen. Opettajien mielestä opettajan rooli on toimia mallina, olla itse aktiivinen ja suhtautua toiminnallisuuteen

myönteisesti. Tärkeänä opettajat näkivät myös positiivisen asennoitumisen toiminnallisuuteen ja sen tuomiin haasteisiin. Riittävän pienet ryhmät tukevat opettajien mukaan toiminnallisten menetelmien käyttöä. Oppilaiden taidot, opettajan rooli ja ryhmäkokoon liittyvät asiat nähdään toiminnallisuutta tukevana tekijänä silloin, kun ne ovat kunnossa ja toimivat halutulla tavalla.

Beutel (2009, 5, 11) on tutkinut opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta ja tutkimusten mukaan mentorointi eli ohjaajana toiminen on noussut aineistosta selkeästi esille. Opettajien ja oppilaiden suhteet koetaan tärkeänä, vaikkakin opettajien työn vaatimus on Beutelin (2009) mukaan lisääntynyt. Opettajien tulisi nähdä vuorovaikutukseen liittyvät tekijät tärkeänä, jotta kumppanuus oppilaan ja opettajan välillä voisi kehittyä lämpimäksi ja luotettavaksi. Opettajan ja oppilaan välisellä kumppanuudella nähdään olevan positiivinen vaikutus oppimiselle. Oppimisen lisäksi sillä on havaittu olevan myös kauaskantoisia vaikutuksia oppilaiden myöhempää elämää ajatellen. (Beutel 2009, 8, 11.)

Cornelius-Whiten (2007, 130) mukaan yksilökeskeinen opetus sekä positiivinen opettaja-oppilas suhde ovat yhdessä käytettyinä tehokas menetelmä ja sillä on nähty olevan positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Oma tutkimukseni antaa myös viitteitä siihen suuntaan, että myönteiset sosiaaliset suhteet tukevat toiminnallisen opetuksen onnistumista ja hankaluuden siinä estävät toiminnan onnistumista. Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, että vuorovaikutus luokkahuoneen sisällä on keskeinen tekijä sekä luokan ilmapiirin että oppimisen kannalta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajat tiedostavat opetusmenetelmien monipuolisuuden tärkeyden myös erilaisten oppijoiden lähtökohdista. Piispasen (2008) tutkimuksen mukaan hyvää oppimisympäristöä määriteltessä opettajat painottivat nimenomaan pedagogisen ja sosiaalisen oppimisympäristön merkitystä. Opettajan asenne ja henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat vastanneiden opettajien mukaan siihen, miten tärkeänä opettaja toiminnallisuuden näkee ja kokee.

Opettajat kokivat tärkeänä myös yhteistyön erityisesti toisten opettajien kanssa tärkeänä asiantuntijuuden kehittymisen ja jakamisen sekä henkisen tuen näkökulmasta. Morris, Chrispeel ja Burke (2003) on osoittanut tutkimuksessaan, että opettajien verkostoituminen auttaa kehittämään opettajan ammattitaitoa. Verkostoituminen opettajakollegoiden kanssa mahdollistaa asiantuntijuuden jakamisen sekä sen kehittäminen. Verkostoituminen koulun ulkopuolelle mahdollistaa tutkimuksen mukaan tiedon jakamisen ja vastaanottamisen koulun ulkopuolisten työryhmien ja asiantuntijoiden kanssa. Opettajat saavat näin myös uusia näkemyksiä kasvatustalouden kehittyvistä ilmiöistä. Tutkimuksen mukaan kouluympäristö voi pahimmallaan olla myös vihamielinen tai negatiivinen uusia ideoita kohtaan. (Morris, Chrispeel & Burke 2003.) Tutkimukseni mukaan vastanneet opettajat kokivat negatiivisen suhtautumisen koulu yhteisössä estävän myös toiminnallisten opetusmentelmien käyttöä.

Opettajien välinen yhteistyö koettiin tärkeänä, mutta huomionarvoista on myös se, miten opettajat kokivat koko koulu yhteisön ja erityisesti rehtorin tuen vaikuttavan toiminnallisen opetuksen käyttöön. Mustosen (2003) tutkimus osoitti jo vuosia sitten, että opettajille merkityksellistä rehtorin työssä olivat muun muassa kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen sekä opettajien motivointi koulu yhteisönsä kehittämiseen. Turhina rehtorin työtehtävinä opettajat kokivat esimerkiksi opettajien neuvomisen ja ohjauksen. Opettajat odottivat rehtorilta tukemista ja motivoimista suoran neuvomisen ja ohjaamisen sijaan. (Mustonen 2003, 137-140). Tutkimukseni mukaan opettajat halusivat tänä päivänä rehtorilta nimenomaan tukea ja pedagogista ohjausta toiminnallisen oppimisympäristön luomiseen.

Kolmantena merkittävänä tekijänä tuloksista nousi esiin koulurakennus ja -ympäristö toiminnallisuuden kenttänä -kategorian alta välineet ja materiaalit -kategoria. Toiminnallisuuteen liittyvien välineiden ja materiaalien saatavuus vaikutti opettajien mielestä hyvin paljon siihen, mitä oppitunneilla tehdään. Opettajan työn kuormittavuuden ja kiireen vuoksi kaiken materiaalin tekemiseen ei opettajan aika riitä, joten koettiin tärkeänä, että valmista materiaalia ja välineistöä olisi koululla saatavilla. Lisäksi koulun rakenteelliset



tekijät olivat sekä tukevia että estäviä tekijöitä. Erityisesti luokkahuoneen koko ja muunneltavuus, mutta myös koko koulun tilojen käyttö oli yhteydessä sekä tukeviin ja estäviin tekijöihin. Tarpeeksi suuret ja muokattavat tilat ja luokkahuoneen kalusteiden monipuolisuus toimivat toiminnallisen opetuksen peruspilareina. Sen vuoksi olisi entistä tärkeämpää kiinnittää huomiota koulusuunnitteluun ja tilojen muunneltavuuteen.

Koulun lähiympäristö ja sijainti vaikuttivat myös erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen opetuksessa, joka toisaalta edistää myös toiminnallisen opetuksen toteutumista. Aiemmin tehdyissä tutkimuksissa oppilaiden toiveet ovat liittyneet vahvasti fyysisen oppimisympäristön tekijöihin. Muun muassa Arposen (2007, 41) lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksen mukaan oppilaat kokivat fyysisen oppimisympäristön kohentamisen vaikuttavan erityisesti kouluviihtyvyyteen. Nuikkisen (2009) tutkimuksen mukaan nykyaikaiset oppimisen muodot vaativat myös erilaisia tiloja yksilö-, ryhmä- ja monimuoto-opetukselle. Tämä tarkoittaa sitä, että tilasuunnittelussa tulisi ottaa aiempaa enemmän huomioon yhteistoiminnallinen ja tutkiva oppiminen pedagogisina lähestymistapoina. Myös Kankaan (2010) tutkimuksessa oppilaiden toiveet kouluun liittyen linkittyivät fyysisen oppimisympäristön tekijöihin.

Kuuskorven (2012) tutkimuksen mukaan opetustilan asema koettiin yleisesti merkityksellisenä. Fyysistä oppimisympäristöä haluttiin kehittää monimuotoisemmaksi, jolloin mahdollistuisi tehokkaammin muun muassa samanaikaisopetus ja laajempien oppimiskokonaisuuksien hyödyntäminen. Kuuskorven (2012) tutkimuksessa etsittiin erilaisia suunnitelmia opetustiloista ja keskeiseksi muodostui opetustila, joka mahdollistaa erilaisten yksilö- ja ryhmätyömuotojen sekä eri opetusmenetelmien ja -tapojen joustavan käytön. Suunnitelmissa näkyi myös toiminnallisuutta ja sosiaalisuutta korostavat opetus- ja oppimisprosessin muodot. Tutkimuksen mukaan nykymuotoinen koulu asettaa liikaa rajoituksia opetus- ja oppimistarpeiden toteuttamiselle ja estää koulun toimintakulttuurin muutosta. Tutkimukseen osallistujat kokivat koulurakennuksen olevan liian irrallinen yksikkö, jossa arjen läsnäoloa on

vaikea havaita. Opetusmenetelmissä käytettävä oppilaan itseohjautuvuus sekä sosiaaliset vuorovaikutustilanteet lisäävät vastaajien mukaan fyysisen oppimisympäristön joustavuuden ja muunneltavuuden tarvetta. (Kuuskorpi, 2012.)

Tutkimukseni antaa samansuuntaisia tuloksia toiminnallisuuden näkökulmasta. Liian pienet ja ahtaat yksittäiset luokat ja opetustilat eivät mahdollista niitä tekijöitä, joilla erilaisia opetusmenetelmiä voidaan tehokkaasti hyödyntää. Joustavuuden ja muunneltavuuden tarve ovat keskeisiä tekijöitä nimenomaan toiminnallisen opetusmenetelmän näkökulmasta jo sen perimmäisen luonteensa vuoksi. Suurin osa tämän päivän kouluista ei siis tutkimusten mukaan luo parhaita mahdollisia edellytyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) monipuoliselle toteuttamiselle, ainakaan fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullinen kysely tai tutkimusote, jossa vastaajalla on mahdollisuus tuottaa aineisto vapaasti, voi heikentää luotettavuutta, koska ei voida varmistaa miten vakavasti tutkittavat ovat asennoituneet tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat kaikki aikuisia. He osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja saadun aineiston perusteella he ovat paneutuneet vastaamiseen. Toisaalta minä olen tutkijana saattanut tulkita toisten ajatuksia eri tavalla kuin he ovat asioista ajatelleet. Ajatuskartan ajatukset ja lyhyet ilmaukset eivät anna niin monipuolista tietoa kuin esimerkiksi haastattelu, jossa kysymystä voi tarkentaa tarvittaessa. Aineisto oli myös hieman vähäisempi kuin olin alussa ajatellut, mutta koen saaneeni aineistoa tarpeeksi ja jo tässä aineistossa tapahtui saturaatio. Paljon monipuolisempaa aineistoa olisin tuskin muutamalla lisävastauksessa saanut.

Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi toimii hyvin monenlaisten aineistojen analysoinnissa väljyytensä vuoksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Eri

käsitteiden sisäistäminen ja käsitteiden päällekkäisyys sisällönanalyysiin liittyen hankaloittivat menetelmätavan valintaa. Luotettavuutta voi siis heikentää asemani aloittelevana tutkijana. Minulta on saattanut jäädä jotain huomaamatta ja näkökulmia avautumatta, mutta koen avanneeni aineistoa monipuolisesti sekä opettajien vastauksista saatujen lainausten avulla että teoriaan tukeutuen (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233). Eskolan ja Suorannan mukaan (2014, 217) aineisto on kattava silloin, kun tulkintoja ei ole tehty yksittäisten poimintojen perusteella. Omassa tutkimuksessani olen tehnyt päätelmiä myös yksittäisten kommenttien perusteella, koska aineistonkeruumenetelmä ohjasi vastaajia lyhyihin ja osittain myös yksittäisiin kommentteihin. Kvantifioin aineiston luotettavuuden lisäämiseksi, jotta vastausten määrä, josta tulkinnat on tehty, ovat lukijan nähtävillä. Olen myös tuonut yksittäiset kommentit esille työssäni käyttämällä sanoja eräs tai yksi opettaja. Luotettavuutta olisi voinut lisätä antamalla aineisto jollekin toiselle analysoitavaksi, jolloin analyysin tuloksia olisi voinut vertailla ja arvioida monipuolisemmin. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 37). Aikataulun vuoksi tulokset ovat nyt vain minun tulkinnan pohjalta tehtyjä.

Tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen toimii laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana (Eskola & Suoranta 2014, 21.) Luotettavuutta lisäsi se, että olin tutkijana ulkopuolinen enkä pystynyt omalla olemuksellani tai eleilläni vaikuttamaan vastaajiin. Se, että tutkija on ulkopuolinen saattaa vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen kasvokkain tapahtuvassa tutkimuksessa ja sitä kautta vaikuttaa tutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että pystyy tunnistamaan oman subjektiivisuutensa. Tutkijan vapaus ja joustavuus tutkimuksen tekemisessä vaikuttavat tutkimukseen etenemiseen ja toteutumiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Tutkimus on alusta asti itsenäisesti toteutettu, joten välikäsiä tai muiden kertomaa ja näkemää tutkimuksessa ei ole. Se on luotettavuutta lisäävä tekijä, koska jatkumo on pysynyt yhtäläisenä ja toiminta suunnitelmallisena. Toisaalta sen voi nähdä myös luotettavuutta heikentävänä tekijänä, koska tulkinnat ja tekeminen ovat olleet vain minun vallassani enkä

ole osannut välttämättä ottaa huomioon ja kyseenalaistaa asioita mitä joku toinen olisi pystynyt tekemään.

Tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti, joka Eskolan ja Suorannan (2014, 52-54) mukaan on keskeinen tutkimuksen eettisyyteen liittyvä tekijä. Eskolan ja Suorannan (2014, 57) mukaan myös henkilöllisyyden selvittäminen tulee olla mahdollisimman vaikeaa. Tässä tutkimuksessa tutkittavien henkilöllisyydet on pidetty salassa eikä ne tule missään kohdassa tutkimusta esille.

Lähdekritiikki on osa luotettavuutta. Tutkijan tulee suhtautua lähteisiin kriittisesti. Lähdemateriaaliin tutustuessa kannattaa kiinnittää huomiota kirjoittajan tunnettavuuteen, lähteen ikään ja siihen mistä lähde on peräisin. Myös uskottavuuteen ja tiedon totuudenperäisyyteen on hyvä kiinnittää huomiota. (Hirsjärvi ym. 2009, 113–114.) Käyttämäni lähteet ovat pääasiassa referee-käytännön mukaisia artikkeleita, paljon käytettyjä ja tunnettuja teoksia sekä Opetushallituksen julkaisemia materiaaleja.

Tätä tutkimusta ei voida käyttää yleispätevänä toiminnallisuutta koskevana tutkimuksena vaan tutkimuksen tarkoitus oli tuoda esille opettajan näkemyksiä ja käsityksiä siitä mitkä tekijät tukevat ja estävät toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa. Tutkimuksen tarkoitus oli saada opettajille, rehtorille ja koulusuunnittelijoille ajatuksia siitä, miten kehittää omaa toimintaansa ja asennoitumista toiminnallisuutta kohtaan. Mitkä ovat niitä tekijöitä, joita opettajat kaipaavat työhönsä toiminnallisen opetuksen toteuttamisen tueksi? Tutkimukseen osallistuminen saattoi myös herätellä tutkimukseen osallistujia refleктоimaan omaa toimintaansa. Toivottavasti he ovat myös saaneet jäseneltyä omia ajatuksiaan sekä uusia ideoita omaa työtänsä ajatellen. Tutkimustuloksia ei siis ole syytä yleistää vaan nähdä tulokset aihetta kuvaavina ja positiivisena kannustimena opettajille panostamaan opetukseen lisäämällä toiminnallisuutta sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, laajojen oppimiskokonaisuuksien että oppimisen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä toiminnalliseen opetukseen liittyvistä tekijöistä. Tutkimusta voisi jatkaa selvittämällä syitä

miksi nämä toiminnalliseen opetukseen liittyvät tekijät nousivat esille, esimerkiksi haastatteluin. Hyödyllistä olisi myös luoda toiminnallisen opetuksen materiaalia, jonka avulla sen vaikutuksia voisi tutkia sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Toiminnallisuus ja toiminnallinen opetus ovat käsitteinä hyvin moniselkoisia, joten tutkimuskenttä kaipaisi tarkempaa käsitteen määrittelyä. Toivon kuitenkin, että jo näiden saatujen tulosten avulla mahdollisimman moni opetusalan ammattilainen pysähtyisi pohtimaan omaa toimintaansa ja kehittämään itsensä lisäksi myös koko kouluyhteisönsä toimintaa toiminnallisuutta tukevaksi.

## LÄHTEET

- Aerila, J.-A., Keskitalo, A. & Urmson, K. 2016. A-B-C – Shaping alphabets with methods of outdoor and multisensory learning. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 19–43.
- Ahtee, M. & Johnston, J. 2006. Primary student teachers' ideas about teaching a physics topic. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, (2), 207–219.
- Al-Hilawani, Y. A., Marchant, G. J. & Poteet, J. A. 1993. Implementing reciprocal teaching: was it effective? Paper presented at the 23rd. annual meeting of Midwest Association of Teachers of Educational Psychology, Anderson, IN.
- Arponen, A.-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä* 1:2007. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/lasten-mielipiteita-arjesta.pdf> (viitattu 26.2.2016)
- Belliveau, G. & Prendergast, M. 2016. Perspectives on drama and performance education in Canadian classrooms. Teoksessa J. Fleming, R. Gibson & M. Anderson (toim.). *How Arts Education Makes a Difference: Research Examining Successful classroom practice and pedagogy*. London and New York: Routledge. 264–275.
- Beutel, D. 2009. Teachers' understandings of their relationships with students: pedagogic connectedness. *The International Journal of Learning* 16 (3), 507–518. <http://eprints.qut.edu.au/26485/1/c26485.pdf> (viitattu 28.4.2016)
- Brooks, C. 2011. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology* 42 (5), 719–726.
- Brooks, C. & Solheim, C. 2014. Pedagogy matters, too: The impact of adapting teaching approaches to formal learning environments on student learning. *New Directions for Teaching & Learning* 2014 (137), 53–61.
- Choi, H., van Merriënboer, J. & Paas, F. 2014. Effects of the physical environment on cognitive load and learning: Towards a new model of cognitive load. *Educational Psychology Review* 26 (2), 225–244.
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 77, 113–143.

- Dewey, J. 1938. Experience and education. New York: The Macmillan Company.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikka etsimässä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 1.painos. Juva: WSOY, 158-178.
- Entonado, F. B. & García, S. M. 2003. Co-operative learning in the teaching of mathematics in secondary education, Educational Action Research 11 (1), 93-120.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forrester, R. 1999. Practical activities for post-16 mathematics. British Society for Research into Learning Mathematics (BSRLM).
- Gu, X., Chen, S., Zhu, W. & Lin, L. 2015. An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. Education Tech Research Dev 63, 143-159.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R., ja Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. Vantaa: Kansanvalistuseura.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus - opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkala, S. ja Tuominen, R. 2010. Ajatuskartta. [http://www.edu.fi/miina\\_ville\\_ja\\_kulttuurin\\_arvoitus/etn\\_tyotapoja/ajatuskartta](http://www.edu.fi/miina_ville_ja_kulttuurin_arvoitus/etn_tyotapoja/ajatuskartta). (Viitattu 22.2.2016)
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jeronen, E. 2009. Terveystiedon didaktiikkaan liittyvät teoriat. Teoksessa E. Jeronen, R. Välimaa, H. Tyrväinen ja H. Maijala (toim.). Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Terveystieteen tutkimuskeskus. Julkaisuja 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kaisla, M. ja Välimaa, R. 2009. Opetuksen toteuttaminen teoksessa Jeronen, Välimaa, Tyrväinen ja Majjala (toim.) Terveystietoa oppimaan ja opettamaan. Jyväskylä: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus.
- Kangas, M. 2010. Finnish children views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research* 13(3), 205–223.
- Kepler-Uotinen, K. 2005. Terveystieto alaluokille: mitä, miksi, miten? Teoksessa Kannas, L. & Tyrväinen, H. (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylä: Terveyden edistämisen tutkimuskeskus.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Koskenkari, S. 2013. Toiminnallinen oppiminen. Julkaistu Liikkuva koulu sivustolla. [http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/768-Toiminnallinen\\_oppiminen\\_Koskenkari.pdf](http://www.liikkuvakoulu.fi/filebank/768-Toiminnallinen_oppiminen_Koskenkari.pdf) (Viitattu 1.2.2016)
- Kuuskorpi, Marko. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä (toim.) Helsinki: WSOY, 21–43.
- Leggett, N. & Ford, M. 2016. (First online: 07 April 2015) Group time experiences: Belonging, being and becoming through active participation within early childhood communities. *Early Childhood Education Journal* 44 (3), 191–200.
- Leino, A.-L. ja Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina.* Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality. Selected papers.* New York and London: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1948. *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics.* Edited by Gertrud Weiss Lewin. New York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social change.* Edited by Dorwin Cartwright. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Lewin, K. 1958. *Group decision and social change.* Teoksessa Maccoby, E.E. Newcomb, T.M. & Hartley E. (Eds) *Readings in social psychology.* Third edition. New York: Henry Holt and Company.



- 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* 29 (4), 573–591.
- Louhela-Risteelä, V. ja Koskenkari, S. 2009. Nelimaali-opetusmetodi. Julkaistu Opetushallituksen sivulla. [http://www.oph.fi/download/148955\\_D4\\_Louhela\\_Virpi\\_Koskenkari\\_Sari.pdf](http://www.oph.fi/download/148955_D4_Louhela_Virpi_Koskenkari_Sari.pdf) (Viitattu 1.2.2016)
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristön ajatteluun. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Martlew, J., Stephen, C. & Ellis, J. 2011. Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31 (1), 71–83.
- McNaughton, M. J. 2004. Educational drama in the teaching of education for sustainability *Environmental Education Research* 10 (2), 139–155.
- McNaughton, M. J. 2006. Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11 (1), 19–41.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. *Modernit oppimisympäristöt*. Helsinki: Tietosanoma.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebooks*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, J.L. 1959. *Gruppenpsychotherapie und psychodrama. Einleitung in die theorie und praxis*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Moreno, J.L. 1977. *Psychodrama. First Volume*. New York: Beacon House.
- Morris, M. Chrispeels, J. & Burke, P. 2003. The Power of two: Linking external with internal teachers' professional development. *Phi Delta Kappan* 84 (10), 764–767.
- Mustonen, K. 2003. *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista*. 318 s. Väitöstudkimus. Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print.

- Økland, G. M. 2012. Determinants of learning outcome for students at high school in Norway: A Constructivist approach. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 119–138.
- Paalasmaa, J. 2014. *Aktivoi oppilaasi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Julkaistu Opetushallituksen sivustolla. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (Viitattu 18.12.2015)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Julkaistu Opetushallituksen sivustolla. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 27.1.2016)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2014. Opetushallituksen määräys 104/011/2014. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/163775\\_maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf) (viitattu 2.5.2016)
- Piaget, J. (1969). *Judgement and reasoning in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piipari, M. 1998. Avoimet oppimisympäristöt Teoksessa P. Jyrkiäinen, T. Laine, S. Liukko, V. Toivonen & M. Piipari. *Avoimet oppimisympäristöt- Kehittyvät prosessit*. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 6. Tampere: Tampereen Yliopisto. 3–11.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Väitöstudkimus. 224 s. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Repo-Kaarento, S. 2010. *Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Vantaa: Dark Oy.
- Romina, A. 2014. Student's perceptions of the condition of their classroom physical learning environment and its impact of their learning and motivation. *College Student Journal* 48 (4).
- Sajaniemi, N. & Krause, C. 2012. Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti*. Neuro- ja kognitiotieteellinen

- näkökulma. Tilannekatsaus Tammikuu 2012. Muistiot 2012:1. Opetushallitus.
- Samanci, O. 2010. Teacher views on social skills development in primary school students. Department of Primary Education, Faculty of Kazim Karabekir Education Ataturk University, Turkey. *Education* 131 (1), 147-157.
- Sulemain, Q. & Hussain, I. 2014. Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat Division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development* 4 (1), 71-82.
- Stephen, C., Ellis, J. & Martlew, J. 2010. Taking active learning into the primary school: a matter of new practices? *International Journal of Early Years Education* 18 (4), 315-329.
- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Hänninen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turku: Painosalama Oy, 224-225.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus - Lokakuu 2012. Muistiot 2012:5. Julkaistu Opetushallituksen sivustolla. [http://www.oph.fi/download/144729\\_Liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf) (Viitattu 15.2.2016)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.
- Van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. 2013a. Feedback during active learning: elementary school teachers' beliefs and perceived problems. *Educational Studies*, 39 (4), 418-430.
- Van den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. 2013b. Teacher feedback during active learning: Current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology* 83, 341-362.
- Vygotsky, L. S. 1987. Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (toim.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. 39-285. New York: Plenum Press. (Alkuperäinen teos julkaistu 1934.)
- Wheeldom, J. & Faubert, J. 2009. Framing experience: Concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of*

Qualitative Methods 8 (3), 68–83  
<http://ijq.sagepub.com/content/8/3/68.full.pdf+html> (Viitattu 9.4.2016)

Zohar, A. & Kravetsky S-A. 2003. Cognitive, direct teaching and student's academic level. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.

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. Aineistonkeruulomake

Hei luokanopettaja!

Olen viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelija Heidi Töhönen Jyväskylän yliopistosta. Tutkin luokanopettajien näkemyksiä/ajatuksia toiminnallisista työtavoista opetuksessa. Mitkä tekijät tukevat ja mitkä estävät toiminnallista opetusta?

Olisin todella kiitollinen, jos ehtisit auttamaan minua vastaamalla oheiseen kyselyyn ajatuskartan muodossa.

Ajatuskartta 1. Mitkä tekijät sinun mielestäsi tukevat toiminnallista opetusta luokanopettajan käytännön työssä?

Ajatuskartta 2. Mitkä tekijät sinun mielestäsi estävät toiminnallista opetusta luokanopettajan käytännön työssä?

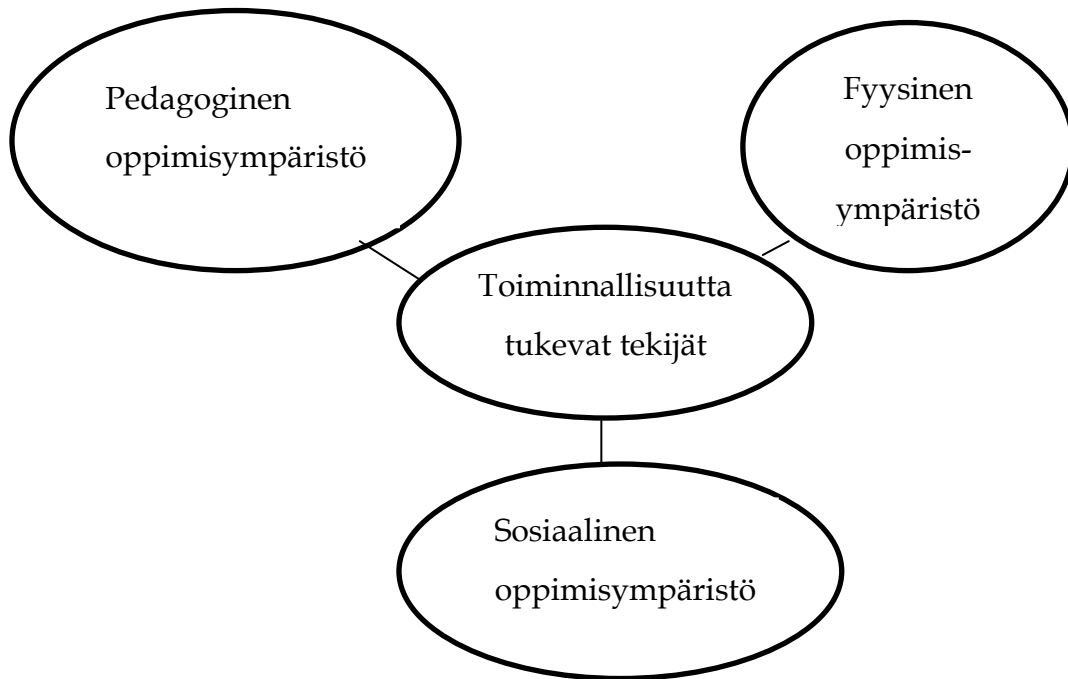
Kirjoita ajatuksesi ajatuskarttaan pohtien toiminnallisuutta ja toiminnallisuuteen vaikuttavia tekijöitä fyysisen, sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön näkökulmista. Ajatuskarttaan voi liittää myös käytännön esimerkkejä toiminnallisen opetuksen työtavoista.

ISO KIITOS JO ETUKÄTEEN!

Terveisin, Heidi Töhönen

Mies / Nainen

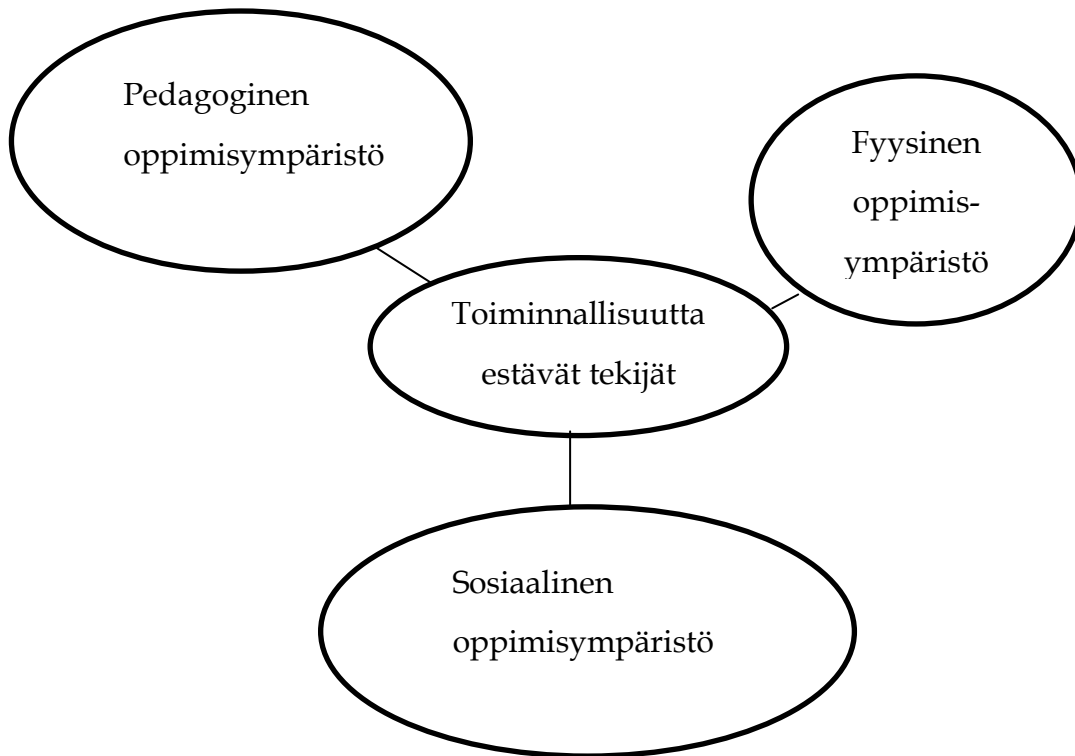
Syntymävuosi: \_\_\_\_\_



Jatkuu

Mies / Nainen

Syntymävuosi: \_\_\_\_\_



## Liite 2. Esimerkki aineiston litteroinnista

Mitkä tekijät sinun mielestäsi tukevat toiminnallista opetusta luokanopettajan käytännön työssä?

### 1) Fyysisen ympäristön näkökulmasta (esim. koulun rakennukset, tilat, opetusvälineet, oppimateriaalit sekä rakennetun ympäristön ja koulua ympäröivä luonto)

- monipuolinen välineistö (uutta, vanhaa, kierrätysmateriaalit, padit)(2)
- erilaiset oppimisympäristöt(luonto, metsä, piha, sali, luokka ja niiden monipuolinen käyttäminen!) (2)
- Metsä, luonto lähellä(3)
- Kyläkolun tilava luokkatila(3)
- salissa vähän käyttäjiä(3)
- paljon välineitä/mahdollisuus hankkia uusia(3)
- open halu kehitellä uusia välineitä(3)
- koulun välineet (hankitaan ja tehdään, myös oppaita), välineet kaikkien saatavilla(4)
- oman luokan järjestäminen toiminnallisuutta tukevaksi, hyödynnetään eri oppimisympäristöjä (metsä, luonto, piha, käytävät, ruokala) (4)
- hyvät oppimateriaalit ja valmiit suunnitelmat, sähköiset materiaalit(4)
- ideat välineiden käytöstä ja opetustavoista (4)
- luonto lähellä! (6)
- jne...

### 2) Sosiaalisen ympäristön näkökulmasta (esim. kognitiiviset, emotionaaliset, vuorovaikutukselliset ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät)

- Luokassa opettajan pitää miettiä luokkasijoittelua ja siinä kaverisuhteita (voimistanko kaverisuhdetta, erotanko työrauhan vuoksi, "apuope" heikomman viereen jne). Jos toiminnan saa luokkahuoneessa toimivaksi ja ilmapiirin kannustavaksi, on huomattavasti helpompaa lisätä toiminnallisuutta opetuksessa.(22)
- Luottamus siihen, että toiminnallisuuden lisääminen ei "räjähdä käsiin". Lyhyt henkinen naru joihinkin oppilaisiin, kun taas joillekin voi antaa hyvinkin pitkän narun. (22)
- Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Luottamus. (22)
- Toiminnallisuus parantaa sopua ja vähentää kiusaamista (23)
- Opitaan tuntemaan toisensa paremmin, kun ryhmissä tehdään erilaisia juttuja. ( vaikka ihmispyramidi)(23)
- Opitaan hyödyntämään omia ja itsekunkin vahvuuksia. Hyvässä ohjauksessa opitaan antamaan kaverille positiivista palautetta ja se jos mikä auttaa itsetunnon vahvistumista ja se taas- no, hyvää evästä koko elämän varrelle.(23)
- pienet ryhmät (24)
- kyläyhteisö tukee (24)
- Ryhmätyössä oppilailla on vaihtuvia vastuurooleja vuorotellen: puheenjohtaja, avustaja sekä n. 2 jäsentä joko vuoroviikoin / -päivin (25)



- avoin ilmapiiri erilaisille tavoille toimia (26)
- esimiehen kannustus opettajalle (26)
- jne...

Mitkä tekijät sinun mielestäsi estävät toiminnallista opetusta luokanopettajan käytännön työssä?

### **3) Pedagogisen ympäristön näkökulmasta (esim. opettajan opetukselliset toimintatavat sekä näkökulmat)**

- opettajan käytettävissä oleva aika suunnitteluun, joidenkin ryhmien / henkilöiden kanssa vapaampi toiminta on vaikea saada onnistumaan, vapaan tilanteen käyttäminen muuhun turhaan toimintaan, ajan puute (1)
- liian nopeasti vaihtuvat tehtävät hidastaa, liian helpot/vaikeat tehtävät->tylsyys (2)
- kiire, suunnittelun/valmistelun/ideoinnin aikataulutus, koulurahoitusten niukkuus, kielteisyys koulutuksia kohtaan (3)
- open asenne ja tottumukset (on helppo opettaa niin kuin aina ennenkin), kiire (toiminnallisuuden valmisteleminen vaatii aikaa), (4)
- konservatiivisuus, uskalluksen puute (5)
- opettajan huono lievän kaaoksen sietokyky (5)
- johtajuuden puute (5)
- helppo pitäytyä vanhassa: ei tarvitse opetella uutta tai päästä irti omasta asiantuntijuudestaan (6)
- työssä on helppo jämähtää myös huomaamatta-> täydennyskoulutus tärkeää(6)
- yhteisopettajuutta ei ole aina helppo käynnistää: eri intressit(6)
- opettajan työ itsenäistä: yhteistyö ei kaikilta onnistu helpolla, vaatii myös omien puutteiden myöntämistä muille ja toisaalta rohkeutta seisoa omien vahvuuksiensa takana. (6)
- jne..

### Liite 3. Esimerkki aineiston analysoinnista

Toiminnallisuutta tukevat tekijät fyysisen oppimisympäristön näkökulmasta (vain pieni osa aineistosta)

monipuolinen välineistö (uutta, vanhaa, kierrätysmateriaalit, padit)(2)	monipuolinen välineistö	VÄLINEET JA MATERIAALIT (35)	KOULU- RAKENNUS JA - YMPÄRISTÖ TOIMINNALLI- SUUDEN KENTTÄNÄ
koulun välineet (hankitaan ja tehdään, myös oppaita), välineet kaikkien saatavilla(4)	välineitä hyvin käytössä		
paljon välineitä/mahdollisuus hankkia uusia(3)	paljon välineitä		
ideat välineiden käytöstä ja opetustavoista (4)	välineet, opetusmenetelmät		
hyvät oppimateriaalit ja valmiit suunnitelmat, sähköiset materiaalit(4)	hyvät opetusmateriaalit		
Virikkeellinen koulun välitunti(22)	piha-alue	KOULUN LÄHI- YMPÄRISTÖ(16)	
Koulumme lähiympäristö on osittain luonnotilainen metsikkö ja soveltuu hyvin toiminnalliseen oppimiseen.(25)	koulun lähiympäristö, luonto lähellä		
koulua ympäröivä luonto on tärkeää, mutta opettaja voi itse käyttää mielikuvitustaan tuntien suunnittelussa esim. ympäristö- ja luonnontiedossa aurinkokunnan kokoa ja planeettojen sijaintia voidaan mallintaa kokoamalla planeetat jalkapallokentälle oikeisiin mittasuhteisiinsa. Minun mielestäni oppimisvälineiden puutettakin voidaan	luonto		

jatkuu

paikata hyödyntämällä laajempia ympäristöstä löytyviä asioita ja esineitä.(29)			
koulun piha Meillä kyläkoululla on tosi iso hiekka! pihapiiri, leikkipaikka, kiikut, kiipeilytelineet, leikkimökki,jalkapallokenttä ja jääkiekkokaukalo, hiihtolatu,kaikki siinä ihan äärellään. Vielä metsää pihan ympärillä, missä voi välituntisin rakentaa majoja irtopuista! Nämä ovat tehneet mahdolliseksi, että meillä koululaiset ovat toiminnallisempia kuin ehkä keskimäärin samanikäiset toverinsa. Ja vielä huomionarvoista minun mielestäni, että keskenään pelaavat ja leikkivät eri ikäiset ja niin tytöt kuin pojatkin. (23)	piha-alue, luonto		
koulun pihassa leikkipaikan lisäksi luontoa leikkihin ja tutkittavaksi (24)	piha-alue, luonto lähellä	KOULUN TILOJEN HYÖDYNTÄMINEN(20)	
Käytän myös liikuntasalia epäsäännöllisesti yhteisiin leikkeihin ja harjoituksiin. (17)	tilojen hyödyntäminen		
salissa vähän käyttäjiä(3)	Sali hyvin käytössä		
hyödynnetään eri oppimisympäristöjä (käytävät, ruokala) (4)	koulun sopivuus		
koulussa mahdollista hyödyntää myös esim. tilavaa käytävää ja muita yllättäviä tiloja pienryhmien käyttöön (myös henkilökunnan WC:tä voi tarvittaessa käyttää :) (6)	koulun muut tilat käytössä		
tuntien suunnittelussa	aktiivinen eri tilojen		jatkuu

voi hyödyntää toisten tuntien häntiä, jolloin esim. liikuntasaliin voi päästä muulloinkin kuin omien tuntien aikana (6)	käyttö		
Koulussa sisällä toiminnalliseen opetukseen vaikuttaa erityisesti se, millaista luokkahuoneessa on. Kuinka se on muunneltavissa (kevyet/pinottavat/kasattavat kalusteet tms) Jos kalusteet rajoittavat liikaa, toiminnallista opetusta on hankalampaa toteuttaa. (22)	luokkahuoneen muunneltavuus,	LUOKKATILAN TEKIJÄT(27)	
Tuttu luokkatila (11)	luokkatila tuttu		
jumppapallot istuimiksi(10) erikorkuisia työskentelypisteitä(10)	jumppapallot, muokattavat työpisteet		
mahdollisuus liikkumiselle (10)	tilaa liikkua		
teroituspisteet ja tarkistuspisteet joihin oppilas kävelee(10)	mahdollisuus liikkua luokassa		
Kyläkolun tilava luokkatila(3)	tilava luokka		
koulun sijainti(19)	koulun sijainti	KOULUN SIJAINTI(10)	
Kunnassa voi liikkua helposti eri kohteisiin (museot, puistot, metsät yms kohteet), ilmaiset bussit(8)	koulun sijainti hyvä, palvelut lähellä		
koulurakennuksen sijaintiympäristö metsän läheisyydessä/ helpot ja nopeat kulkuyhteydet metsään(13)	koulun sijainti		
koulun sijaintiympäristö; kuinka vaikeaa/helppoa siirtyä koulusta vaikkapa metsään. Pitkät siirtymät vievät päivästä paljon aikaa.(13)	koulun sijainti		

