

Toiminnallinen opetus opettajan arjessa

Fia-Maria Savolainen & Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola

Johdanto

Toiminnalliset opetusmenetelmät ja peruskoulun uusi opetussuunnitelma ovat olleet esillä kouluun liittyvässä keskustelussa viime aikoina ja saaneet myös kansainvälistä huomiota. Esimerkiksi ruotsalainen tutkija Sahlgren (Pelli 2018) varoittaa suomalaisia tekemästä samoja virheitä, joita he ovat tehneet. Hänen mukaansa oppilaan vastuun lisääminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppimistuloksiin. Toiminnallinen opetus voidaan joskus ymmärtää ainoastaan liikkumiseksi luokassa, vaikka se on paljon muutakin (Salo 2017, 10). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) toiminnalliset menetelmät liitetään oppilaan aktiivisuuteen, konkreettiseen tekemiseen, leikillisyyteen sekä omaan vastuuseen ja vapauteen oppimistilanteessa. Toiminnallisuus nähdään oppilaille luontaisena tapana oppia. Erityisesti toiminnallisuus voi auttaa oppilasta käsitteiden ymmärtämisessä. Esimerkiksi Saxe ja Gearhart (2001) havaitsivat, että kun opettajia autettiin kehittämään yhdessä matematiikan opetustaan, he löysivät opetukseensa erilaisia toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla oppilaiden matemaattisten käsitteiden ymmärtämistä voitiin tukea. Leppäaho (2007) puolestaan etsi väitöstutkimuksessaan keinoja, joilla ongelmanratkaisutaitoja vahvistettaisiin yhteistoiminnallisuutta lisäämällä. Lengel ja Kuczala (2010) yhdistävät toiminnallisiin menetelmiin tekemällä oppimisen, oppimisen kehollistamisen sekä käden ja ajatuksen yh-

teistyyön. Lisäksi toiminnalliset menetelmät sisältävät keskustelua ja vuorovaikutusta. Myös oman mielikuvituksen ja oman ajattelun korostaminen on oleellista. Näiden menetelmien avulla oppiminen aktivoituu, keskittymis- ja ryhmätyötaidot kehittyvät ja oppilaan itsetuntemus ja itseluottamus kasvavat. Samalla kehittyvät myös oppilaiden metakognitiiviset taidot, jotka sisältävät itsearvioinnin ja itsesäätelyn taitoja (Lonka 2015, 77).

Toiminnalliset menetelmät liittyvät hallituksen useaan kärkihankkeeseen, joista Liikkuva koulu (Liikkuva koulu.fi -sivusto) tähtää oppilaan fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana ja Oppimaisema.fi (Oppimaisema.fi-sivusto 2012) pyrkii luomaan ja tuomaan esille uusia fyysisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä koulun toiminnan kehittämiseksi. Toiminnalliset menetelmät eivät ole sidottuja tiettyyn oppiaineeseen, vaan niitä voidaan hyödyntää eri oppiaineissa ja ottaa osaksi koko koulupäivää. Toiminnalliset menetelmät auttavat myös lisäämään oppilaiden liikkumista koulupäivien aikana. Vuonna 2016 Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen tutkimuksessa (LIITU-tutkimus) todettiin, että vain kolmasosa oppilaista liikkuu suositusten mukaan vähintään tunnin päivässä (Kokko & Mehtälä 2016). Päivittäisestä reippaasta liikunnasta 34 % ja paikallaan olosta 47 % kertyy koulupäivän aikana. Lasten ja nuorten liiallisella istumisella on havaittu olevan haitallisia yhteyksiä sosiaaliseen kanssakäymiseen ja itsetuntoon (Liiallisen istumisen haittoja 2018). Siksi koululla onkin merkittävä rooli lasten fyysisen aktiivisuuden huolehtimisessa (Koulu liikkumisen mahdollistajana 2018).

Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt, leikit ja draama, joiden avulla pyritään edistämään oppilaan aktiivisuutta, toimintaa, vuorovaikutustaitoja ja kokemuksellisuutta. Tärkeää on, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia, joiden kautta motivaatio ja oppimisen ilokin kasvavat. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14.) Toiminnallisuus tulee esille myös oppimisympäristöissä, jolloin pitää kiinnittää huomiota fyysisten ratkaisujen ja eri aistien kautta tapahtuvan oppimisen merkitykseen opetuksessa. Oppilailla ei välttämättä ole enää omia paikkoja ja pulpetteja, kun oppimisen tiloja uusitaan ja sähköiset oppimisympäristöt lisääntyvät (Oppimaisema.fi-sivusto 2012). Toiminnallisuutta on mahdollista aktivoida myös esineiden kautta; luokkaan voi-

daan hankkia jumppapallot, yhdisteltävät pöydät ryhmätyöskentelyä varten tai säädettävät pöydät, jotta oppilaat voivat seistä työskentelyn aikana.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Taustalla voidaan nähdä konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on aktiivista ja osallistavaa, ja jossa oppilas rakentaa tietoa aktiivisesti (Järvinen 2011, 60; Tynjälä 1999). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 17–32) todetaan, että leikit, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat edistävät oppimisen iloa ja lisäävät mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. Lisäksi toiminnallisten työtapojen ja liikkumisen todetaan vahvistavan motivaatiota. Erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti lapsen kokemusmaailmaan liittyviä ja sitä avartavia kokonaisuuksia (POPS 2014, 31–32). Oppiminen tapahtuu aistien kautta oppilaan ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa oppilas valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota (Järvinen 2011, 60). Parhaimmillaan oppilas on aktiivinen oppija, joka asettaa yksin sekä yhdessä muiden kanssa oppimiselle tavoitteita ja ratkaisee ongelmia. Siihen kuuluvat tekeminen, ajattelu, suunnittelu, tutkiminen sekä oppimisen ja sen prosessien arvioiminen. Oppimisprosessissa keskeisintä on oppilaan tahto ja taito toimia ja oppia sekä yksin että yhdessä muiden oppilaiden kanssa. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 90.) Aktiivisen oppimiskäsityksen peruseriaatteena on, että oppiminen tapahtuu käsiällä tehden, käytännön kokemuksen ja tehtävien kautta (Zahoor-ul-Haq, Khan & Tabassum 2015). Tällaista konkreettista tekemistä ovat leikki, draama, taide ja työn tekeminen (Paalasmaa 2000).

Toiminnallisuus opetuksessa liittyy pedagogisiin työtapoihin ja sillä voidaan tarkoittaa kognitiivista, sosiaalista tai fyysistä aktiivisuutta. Tällöin opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppimistyylit, ja sen avulla voidaan tavoitella itseohjautuvuutta, rakentavaa vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden tunnetta ja osallisuuden kokemuksia. (Saaranen-Kauppinen, Lindblad, Pekanheimo & Muittari 2018.) Vastaavasti lapsilähtöinen pedagogiikka ottaa huomioon oppilaalle luontaisen oppimistavan, joka usein sisältää toimintaa ja liikettä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235). Lapsilähtöisen pedagogiikan lähtökohtana on, miten oppilaat oppivat helpoiten ja luontevimmin opittavan asian ja miten he

osaavat liittää sen jo aiemmin opittuun. Olennaista on myös luoda oppilaille samanaikaisesti mielenkiintoinen ja turvallinen oppimisympäristö. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 223.) Lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus ovat kuuluneet jo kauan opetukseen, vaikka ne ovat viime aikoina nousseet korostetusti esille. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa tähdennetään kokonaisvaltaisuutta, joka liitetään myös toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Toiminnallisuus tapahtuu siis liikkeen tai eri aistien kautta. Oppilas voi kirjoittaa, piirtää, kokeilla, liikkua, nähdä ja kuunnella oppiessaan. Toiminnallisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen aikana oppilas voi saada rikastavia kokemuksia ja oivalluksia (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14). Kun oppiminen tapahtuu tällä tavalla monikanavaisesti, se tavoittaa suurimman osan oppilaista. Toiminnallinen opetus voidaan liittää lapsilähtöiseen pedagogiikkaan, mutta sekään ei ole välttämättömyys. Tässä tutkimuksessa keskitytään toiminnalliseen opetukseen omana erillisenä opetusmenetelmänä, vaikka sillä onkin paljon yhtäläisyyksiä lapsilähtöiseen pedagogiikkaan. Toiminnallista opetusta voidaan käyttää kaiken ikäisten kanssa, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään alakoulun oppilaiden toiminnalliseen opetukseen.

Lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa oppilaslähtöistä opetusta, jossa opetus etenee oppilaan kiinnostuksen mukaan, mutta toiminnallinen pedagogiikka toimii eri tavalla. Se vaatii selkeää rakennetta sekä yleensä opettajan valmistelemaa ja suunnittelemaa kokonaisuutta. Tällä tavalla oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja osaavat toimia sen mukaan. Hyvin suunnitellun toiminnallisen tuokion kautta oppilaat pääsevät harjoittamaan ongelmanratkaisutaitojaan (Tortora 2006). Opetussuunnitelmassakin (POPS 2014, 17) mainitaan, että yhdessä oppiminen edistää oppilaiden ongelmanratkaisun taitoja. Myös yhteistyötaidot karttuvat, kun opitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toiminnallisuuden käyttäminen oppituntien aikana on tehokas tapa tukea oppimista (Furmanek 2014).

Opetussuunnitelma (POPS 2014) velvoittaa opettajat käyttämään toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan. Toiminnalliset opetusmenetelmät sisältävät oppilaille selkeitä toimintatapoja, ja opettajan rooli painottuu opetussuunnitelman tulkitsemiseen, opetustapahtuman suunnitteluun ja oppilaantuntemukseen. Tämä asettaa vaatimuksia opettajien osaamiselle ja am-

matillisen oppimisen tukemiselle (Heinonen 2005; Saxe & Gearhart 2001; Tynjälä & Heikkinen 2011). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja ei ole tiedon siirtäjä, vaan oppimisprosessin ohjaaja (Järvinen 2011, 36). Opettajalla tulee olla taitoa esittää opiskeltava asia siten, että opittavan asian ymmärtäminen on mahdollisimman selvää. Tällöin opettajan tulee tarkastella ja käsitellä opittavaa asiaa oppilaan ikäkauteen sopivalla tavalla (Järvinen 2011, 222). Oppilaan tulisi olla aktiivinen ja tällainen roolien muutos vaatii opettajalta pedagogisen vuorovaikutuksen uudenlaista suunnittelua (Toivakka & Maasola 2011, 38). Toisaalta opettaja on ohjaaja ja auttava käsi, toisaalta taas toiminnallisten menetelmien vetäjä. Millaisen roolin opettaja voi ottaa toiminnallisessa opetustilanteessa? Opettamisen tapoja ovat opettajajohtoinen opetustapa, jaettu vastuu opettajan ja oppilaan kesken sekä täysin oppilaan kontrolloitavissa oleva opetustilanne. Myös Stipek ja Byler (2004) jakavat opetuksen opettajajohtoiseen, lapsilähtöiseen ja lasten johtamaan opetukseen. Jaettu kontrolli on tyypillisin oppilaita aktivoiville opetusmenetelmille. Tällöin oppilaat ja opettaja jakavat opetustilanteen kontrollin. (Lonka 2015, 80–81.) Esimerkiksi opettaja pitää ensin opetustuokion tai kertoo tunnin tehtävistä ja mahdollisista työtavoista, jonka jälkeen oppilaat voivat valita tehtäville sopivan työtavan.

Liikkeellä ja aktiivisuudella näyttää olevan positiivinen vaikutus oppimiseen (Lengel & Kuczala 2010). Toiminnallisuuden vaikutuksesta oppimiseen on tehty useita tutkimuksia: on todettu, että ajattelu, oppiminen ja muisti ovat suorassa yhteydessä liikkeeseen (Ratey 2008, 4). Aivotutkimuksen saralla tutkijat ovat puolestaan selvittäneet, että lapset, joilla oli hyvä aerobinen kunto, saavuttivat parempia tuloksia lukemisessa kuin lapset, jotka olivat vähemmän aktiivisia (Scudder, Federmeier, Direito, Boyd & Hillman 2014). Jo lyhyet toiminnalliset tuokiot oppitunnin aikana lisäävät oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja vähentävät passiivisuutta (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 75). Samaan aikaan toiminnallisuuden ja aktiivisen työskentelyn on todettu auttavan oppilaita myös oppimisprosessissa. Opettaja voi siis omalta osaltaan lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja liikettä toiminnallisten opetusmenetelmien avulla.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettamisen tapoja toiminnallisen opetuksen aikana ja selvitetään, millaisen roolin opettaja silloin ottaa. Lisäksi syvennytään siihen, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallinen opetus tarjoaa opettajalle. Selvitetään myös, millaisia puheenvuoroja opettajat käyttävät toiminnallisesta opetuksesta. Tutkimusongelmat ovat:

- 1) *Mitä haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisessa opetuksessa on opettajan näkökulmasta?*
- 2) *Millainen rooli opettajalla on toiminnallisen opetustuokion aikana?*

Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (n=28) kerättiin maaliskuussa 2018 eläytymismenetelmällä kahdeksasta alakoulusta luokanopettajilta sekä opettajille tarkoitettujen Facebook-ryhmien opettajilta. Kouluista pyydettiin tutkimusluvat ennen aineistojen keräämistä ja koulun henkilökunnasta yksi henkilö toimi yhteyshenkilönä, joka edesauttoi tutkittavien anonymiteettiä. Kouluja pyydettiin lähettämään muistutusviesti opettajille tutkimuksesta, kun vastausaika oli viikko jäljellä. Lisäksi pyydettiin yksittäisiltä opettajilta vastauksia, jolloin heidän oma lupansa ja suostumuksensa riittivät tutkimukseen osallistumiseen. Aineisto kerättiin opettajilta, joilla on opettajan kelpoisuus, koska tutkimuksessa tahdottiin selvittää opettajan roolia toiminnallisessa opetuksessa. Joillakin opettajilla saattoi olla aiheesta enemmän kokemusta kuin toisilla, mutta kaikilla oli todennäköisesti jokin mielikuva ja ajatus kyseisestä käsitteestä ja heidän siten oletettiin pystyvän kirjoittamaan eläytymiskertomukset riippumatta siitä, ovatko he luokan- vai aineenopettajia. Tutkimuksessa siis oletettiin, että toiminnallinen opetus on tuttu käsite vastaajalle. Tutkimuksessa haluttiin selvittää toiminnallisen opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia opettajien näkökulmasta. Opettajilta ei kysytty taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta tai työvuosia, koska tutkimuksessa ei ole tarkoitus vertailla eri ikäisten tai sukupuolten välisiä näkökulmia.

Aineistonkeruussa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin toiminnallisen opettamisen onnistumisen kokemuksia:

- A) *Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen onnistumisen kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.*
- B) *Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen haastavista kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.*

Kehyskertomuksien myötä kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Ruu määriteltiin luokanopettajaksi, jotta vastaajien olisi helpompi eläytyä tilanteeseen kuin kirjoittamalla nimettömästä opettajasta ja toisaalta se myös yhtenäisti vastauksia. Näin pyrittiin ohjaamaan vastaajia siihen, että he pohtivat peruskoulussa tapahtuvaa toiminnallista opetusta. Nimeksi valittiin sukupuolineutraali Ruu, koska oleellista ei ollut määrittellä sukupuolta vastaajille. Ruu oli toiminnallisen opetuksen osaaja, koska haluttiin korostaa Ruun ammattitaitoa ja toisaalta luoda vastaajille Ruusta sellainen kuva, että hänellä on toiminnallisesta opetuksesta jo kokemusta. Vastaajat kuitenkin itse määrittelivät sen, kertoiko Ruu yksittäisestä tunnista vai kertoiko hän ylipäätään toiminnallisen opetuksen haasteista ja onnistumisista. Kehyskertomus haluttiin pitää mahdollisimman lyhyenä, jotta vastaajaa ei johdateltaisi liikaa. Kehyskertomuksen lopussa Ruu kertoo kollegalleen joko haastavista tai onnistumisen kokemuksistaan. Tällainen tilanne valittiin, koska yleensä opettajat kertovat toisilleen päivänsä tapahtumia ja tilanne olisi siksi luonnollinen ja helppo eläytyä. Vastaajien tuli kirjoittaa Ruun puheenvuoro eli kertoa, mitä Ruu sanoo kollegalleen. Tavoitteena oli siis saada Ruun ajatuksia ja kokemuksia toiminnallisesta opetuksesta ja siksi kollegan puheenvuoron kirjoittaminen ei ollut oleellista tutkimuksen kannalta. Jotkut vastaajista kirjoittivat kolmannessa persoonassa ”Ruu sanoo”, kun taas toiset eläytyivät Ruun rooliin niin, että kirjoittivat yksikön ensimmäisessä persoonassa. Haasteista kirjoitettujen eläytymiskertomusten vastaukset olivat selkeästi pidempiä kuin mahdollisuuksista kirjoitettujen eläytymiskertomusten.

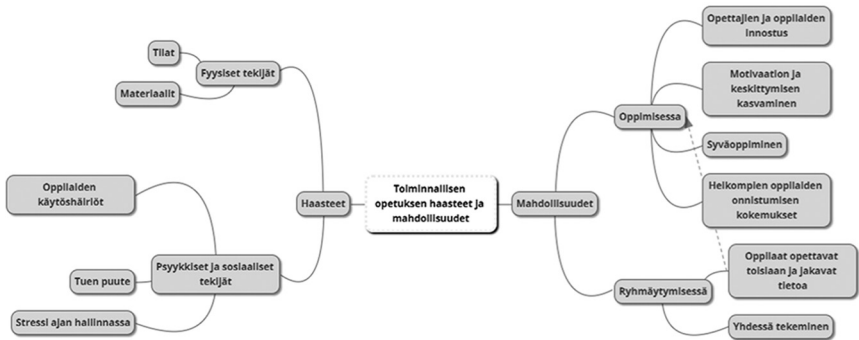
Aineiston keräämistä pohjustettiin lyhyellä viestillä, jossa kerrottiin eläytymismenetelmästä ja siitä, että tutkimuksessa tarkastellaan toiminnallista opetusta luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä sekä sitä, että vastaus voi olla niin lyhyt tai pitkä kuin vastaa-

ja kokee hyväksi. Lisäksi mainittiin, että mielikuvitusta saa käyttää. Sähköisellä lomakkeella vastaajia ohjattiin valitsemaan kehyskertomus sukunimen aakkosten alkukirjaimen mukaan niin, että kehyskertomukseen A vastasivat henkilöt, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla A–L ja kehyskertomukseen B vastasivat henkilöt, joiden sukunimi alkoi kirjaimilla M–Ö.

Tutkimukseen osallistuvia ohjeistettiin myös siinä, kuinka paljon aikaa kirjoittamiseen tulisi käyttää. Kirjoittamisajaksi ohjeistettiin noin 5–10 minuuttia, jotta vastaajat kirjoittaisivat tehtävän yhdellä kertaa loppuun. Toisaalta lyhyellä kirjoittamisajalla pyrittiin myös motivoimaan mahdollisimman monia osallistumaan tutkimukseen. Sähköisen aineiston kerääminen osoitautui haasteelliseksi toisaalta ehkä ajankohdasta ja toisaalta tutkimuslupien viivästyisestä johtuen. Vastauksia oli vaikea saada ja osa koulujen yhteyshenkilöistä mainitsi, että opettajilla saattaa olla liian kiire tai he saattavat olla liian väsyneitä vastaamiseen. Aineisto saatiin kasaan hiukan odotettua myöhemmin.

Koko aineiston sanamäärä oli 2920 sanaa. Kirjoitettujen tarinoiden pituus oli keskimäärin 104 sanaa, mutta selkeästi pidempiä vastauksia oli haasteista kertovan kehyskertomuksen puolella. Aineisto litteroitiin sanatarkasti yhdeksi tiedostoksi (pituus 7 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 11, riviväli 1). Aluksi eläytymiskertomukset järjestettiin kehyskertomuksittain omiksi ryhmikseen ja tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Tarinoiden sisällöistä etsittiin toistuvasti esiintyviä teemoja, joita ryhmiteltiin kokemusten mukaan. Haastaviin kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksissa esiintyi toistuvia teemoja, kun taas mahdollisuuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksista löytyi enemmän erilaisia teemoja. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksista löytyi hyvin toiminnallisen opetuksen haasteita ja onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksia. Opettajan roolin sijaan ei ollut suurimmassa osassa vastauksissa selkeästi esillä, mutta toisaalta tarinoista pystyi päättämään, millaisen roolin opettaja on missäkin tilanteessa ottanut. Tulokset esitetään ensin kehyskertomuksittain. Haasteet ja mahdollisuudet käydään läpi erikseen ja sitten eritellään, millaisia opettajan rooleja aineistossa on esiintynyt. Lopuksi verrataan keskeisiä teemoja toisiinsa.

Tulokset



Kuvio 1. Aineistosta ryhmitellyt toiminnallisen opetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Kuviossa 1 on ryhmitelty aineistosta erotetut toiminnalliseen opetukseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet. Haasteet ja mahdollisuudet teemoiteltiin niin, että haasteet jaettiin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ja mahdollisuudet oppimiseen ja ryhmäytymiseen liittyviin tekijöihin. Haasteiden ja mahdollisuuksien teemat erosivat toisistaan selkeästi, koska haasteissa keskityttiin enemmän opettajan kohtaamiin seikkoihin, kun taas mahdollisuuksia käsiteltiin oppilaan ja oppilaan oppimisen kautta. Mahdollisuudeksi nousi se, että oppilaat opettavat toisiaan ja jakavat tietoa toisilleen. Tämä on ryhmitelty ryhmäytymisen mahdollisuuksiin, vaikka se voisi olla myös oppimiseen liittyvissä mahdollisuuksissa. Tästä syystä se on kuviossa yhdistetty katkoviivalla myös oppimisen teemaan. Se on luokiteltu ryhmäytymisen mahdollisuuksiin, koska aineistossa korostui oppilaiden vuorovaikutus ja yhteistyö useammin kuin oppiminen.

Eläytymiskertomuksissa Ruun kokemista haasteista ja mahdollisuuksista puhuttiin joko yleisellä tasolla tai sitten ne oli liitetty johonkin oppiaineeseen, esimerkiksi matematiikkaan tai äidinkielen. Onnistumisen kokemuksiin liittyvissä eläytymiskertomuksissa oli useasti määritelty opetettava aine, kun taas haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa puhuttiin yleisellä tasolla. Molemmista tarinatyypeissä korostuivat kehyskertomusversion mukaiset

skenaariot, mutta joissain vastauksissa tuotiin esiin myös vastakkainen näkemys. Joissakin eläytymiskertomuksissa oli kuitenkin mainittu molempia asioita, sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Haastavien kokemusten kehyskertomuksessa etsittiin toiminnallisen opetuksen haasteita ja eläytymiskertomuksissa erottui selkeästi kaksi yläteemaa: haasteet **fyysisten ja psyykkisten tekijöiden osalta**. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa (n=5/12) fyysisten haasteiden alateemoja olivat **tila- ja materiaaliongelmat**. Kertomuksissa koettiin haasteeksi materiaalin säilyttämisen, hajoamisen ja katoamisen ongelmat:

Välillä myös välineitä hajoaa ja menee hukkaan, kun oppilaat eivät pidä niistä huolta. Nytkään en ehdi opehuoneessa juuri istua, kun pitää seuravalle tunnille tarvittavat välineet metsästä useista eri kaapeista.

Kertomuksissa korostui se, että oppitunneilla oppilaat saattavat vahingossa rikkoa tai hävittää materiaalia, jolloin materiaalin joutuu tekemään uudestaan. Myös sopivien tilojen etsiminen toiminnalliselle opetukselle osoittautui haasteeksi. Eläytymiskertomuksissa pohdittiin vaihtoehtoisten tilojen saatuutta sääolojen muuttuessa niin, että pitäisi siirtyä ulkoa sisälle. Myös koulun yhteisten tilojen käytön ongelmat ja epäselvyys tuottivat haasteita, esimerkiksi kannattaako käytävää jakaa monen ryhmän kesken:

Voisimmeko yhdessä sopia, mitkä koulun yhteisistä tiloista ovat oikeasti näillä minun toiminnallisilla tunneilla käytettävissä? Ei onnistu, jos toiset äänittävät käytävällä näytelmiensä taustäääniä ja toisten pitäisi hyppiä sataruudukolla.

Haastaviin kokemuksiin liittyvistä eläytymiskertomuksista erottui myös **psyykkiset ja sosiaaliset haasteet**. Lähes kaikissa kertomuksissa mainittiin, kuinka aikaa vievää ja työlästä toiminnallisen opetuksen suunnittelu ja materiaalin valmistelu on. Aikaa ei myöskään ollut riittävästi tunnin aikana heikompien oppilaiden tukemiseen ja ohjaukseen. Toiminnallisessa opetuksessa ajanpuute tunnin aikana ja toisaalta aikaa vievyys tuntien suunnittelussa ja valmistelussa osoittautuivat haasteiksi. Voisi siis sanoa, että **stressi ajan hallinnasta** muodostui yhdeksi haasteeksi. Opettajan henkinen jaksaminen oli kovilla ja kertomuksissa esiintyi käsitteitä kuten työläs, kuormittava, raskas, väsynyt. Henkiseen jaksamiseen vaikutti myös tuen puute. Kertomuksissa

mainittiin toistuvasti se, miten Ruun toiminnallinen opetus herätti epäilyä ja arvostelua sekä kollegoissa että oppilaiden vanhemmissa: *Osalla kodeista ja myös kollegoista on sellainen fililis, että me vain leikimme, emmekä opiskele, kun kaikkia matematiikan tai äidinkielen oppikirjan tehtäviä ei ole tehty järjestyksessä, sillä olemme opiskelleet kyseiset asiat toiminnallisesti.* Kertomuksissa painotettiin myös toisen aikuisen läsnäolon merkitystä toiminnallisen oppituntin aikana ja samalla haasteeksi nousi yllättävät muutokset kouluavustajien käytettävyydessä, jolloin suunniteltu tunti meni uusiksi, kun ei ollut toista aikuista, jota olisi tarvittu. Se, kokeeko opettaja itsensä kollegoiden seurassa hyväksytyksi, vaikuttaa siihen, miten rohkeasti hän uskaltaa koetella omia työskentelytapojaan opettajana (Pyhäntö ym. 2008). Työyhteisön tuki on merkittävässä asemassa, kun opettaja haluaa kokeilla jotakin uutta (Marjakangas 2016).

Monissa haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa (n=6/12) nousi esille myös **oppilaiden käytöshäiriöt**. Toiminnallisen opetuksen haasteeksi koettiin joidenkin oppilaiden oman toiminnan ohjauksen ongelmat, erilaiset käytöshäiriöt ja oppilaiden tottumattomuus toiminnalliseen opetukseen. Usein opettajien työssään kohtaamat haasteet liittyvät oppilaiden kanssa kohdattuihin ongelmiin (Huusko ym. 2007). Kertomuksissa mainittiin, että jotkut oppilaat eivät koskaan totu toiminnalliseen opetukseen vaan tarvitsevat oman turvallisen paikkansa ja selkeät rakenteet koulupäiviin:

Toinen tosi suuri ongelma tuntuu olevan joidenkin lasten kyvyttömyys ohjata ja ylläpitää toimintaansa. Todella moni lapsi tarvitsisi itselleen vieressäseisovan, avustajan tai jonkun muun vanhemman oppilaan, aina kun on toiminnallisia tehtäviä. Heidän maailmansa hajoaa, se on liian ennakoimatonta ja jännittävää. Heidän turvallisuuden tarpeensa ei tule tyydytetyksi.

Toisissa kertomuksissa taas painotettiin sitä, että oppilaat eivät ole tottuneet toiminnalliseen opetukseen ja luulevat, että silloin saa tehdä mitä vaan, jolloin he eivät ymmärrä sitä, että vapauden mukana tulee vastuuta. Haasteeksi muodostui siis se, että kaikille oppilaille toiminnallinen oppiminen ei yksinkertaisesti sovi tai sitä tulee harjoitella, tehdä pikkuhiljaa ja pienissä osissa. Vastauksissa saatettiin tarkoittaa, että isossa ryhmässä toimittaessa toiminnalliset menetelmät eivät sovi kaikille. Sen sijaan tarvittavan tuen ja ohjauksen kanssa

pienemmässä ryhmässä toimittaessa heikommatkin oppilaat pystyvät todennäköisesti käyttämään toiminnallisia menetelmiä.

Onnistumisen kokemusten kehskertomuksessa Ruuta pyydettiin kertomaan onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen aikana. Mahdollisuuksia löytyi eläytymiskertomuksissa **oppimisessa ja ryhmäytymisessä**. Oppimisen alateemoja olivat innostus, syväoppiminen ja motivaation kasvaminen. Monissa eläytymiskertomuksissa (n=8/16) mainittiin esimerkiksi sanat, kiva, innostunut ja ihana. Oppilaat olivat monissa kertomuksissa innostuneita, sekä opettajalla että oppilailla oli kiva tunti. Mainittiin myös, että oppilaista tunti ei tuntunut pitkältä. Muissakin tutkimuksissa (Kantomaa, Syväoja & Tammelin 2013; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola & Tammelin 2012) liikkeellä ja liikkumisella koulupäivän aikana on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden kouluviihtyvyyteen, keskittymiskykyyn ja oppimisvalmiuksiin. Kun on innostunut, myös motivaatio nousee:

Kylläpä oli taas ihana tunti. Oppilaat poukkoilivat ympäri luokkaa etsimässä vihjeitä, eivätkä olisi millään halunneet lähteä välitunnille.

Kertomuksissa korostettiin sitä, että oppilaat keskittyivät tekemiseen ja motivaatio oli korkealla. Näiden johdosta oppilaat sisäistävät asian paremmin, jolloin he oppivat oikeasti opetetun asian ja asiat jäävät paremmin mieleen toiminnan kautta:

Toiminnassa ja välineillä tehdessä näkee niin selvästi, kuka osaa ja mitä ne ajattelee. Ja voi vitsi, miten ne tänään innostu pohtimaan, miten se peilikuva muodostuu. Siinä se lopulta tuli koko peilauksen idea ihan lasten omin sanoin selitettynä ja omalla kropalla esitettynä. Myös heikompien oppilaiden onnistuminen koettiin mahdollisuudeksi.

Toiminnallisen opetuksen mahdollisuudeksi mainittiin myös ryhmäytymisen ja **yhdessä tekeminen**. Eläytymiskertomuksissa mainittiin oppilaiden itseohjautuvuus opettaa toisiaan, jakaa tietoa keskenään ja tuoda omia ideoitaan esille, jotka voidaan liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Oppilaille pystyttiin antamaan lisää vastuuta. Mahdollisuudeksi koettiin myös yhdessä tekeminen joko koko luokan, pienen ryhmän tai parin kanssa. Tärkeäksi koettiin, että kaikki saavat osallistua ja olla mukana. Myös heikompien oppilaiden onnistuminen koettiin mahdollisuudeksi: *Viime viikolla oli aivan sama juttu,*

kun jopa heikoimmatkin kirjoittajat saivat monta lausetta tehtyä ihan huomattaan.

Molempien kehyskertomusten eläytymiskertomukset sisälsivät selkeästi oppilaan roolin, joka oli aktiivinen liikkeen, ajattelun ja vuorovaikutuksen kautta. Kun vertailtiin kehyskertomusten eläytymiskertomuksia keskenään, huomattiin, että variaatio näkyi ennen kaikkea eri teemojen painotuksessa. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa painottui toiminnalliseen opetukseen menevä aika ja se, miten työlästä se on, kun taas onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa suunnittelu koettiin innostavaksi ja mukavaksi asiaksi. Opettajan osaamisessa on keskeistä opetustaito, joka karttuu kokemuksen kautta (Tynjälä 2004). Siksi toiminnalliset menetelmät vievät paljon opettajan aikaa, jos niistä ei ole aikaisempaa kokemusta. Opettajuuden rakentumisessa tärkeää on juuri kokemuksen kautta hankittu käytännöllinen tieto, joka liittyy opettajan oman toiminnan ohjaamiseen (Tynjälä 2004). Toisen aikuisen tarve näyttäytyi haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa selkeästi useammin ja selvemmin kuin onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa, joissa toinen aikuinen mainittiin harvemmin, jos ollenkaan. Myös heikompien oppilaiden oppimisen laatu erosi onnistumisen ja haastavien kokemusten eläytymiskertomusten kesken. Onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa oltiin sitä mieltä, että heikoimmatkin oppilaat pärjäävät ja saavat onnistumisen kokemuksia ja opettaja ehtii auttamaan heitä toiminnallisen opetuksen aikana, kun taas haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa koettiin, että toiminnallinen opetus ei sovi heikommille oppilaille, eikä opettajallekaan jää aikaa auttaa.

Toisena tutkimusongelmana oli **opettajan rooli** toiminnallisessa opetuksessa, jota haettiin kaikista eläytymiskertomuksista. Haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa opettajan rooli näyttäytyi useasti sellaisena, jollainen se ei ole toiminnallisessa opetuksessa: *välillä voisin palata siihen, että oppilaat istuvat paikallaan ja tekevät samaa tehtävää tai: ei ole yhtä opejohtoista toimintaa sekä perinteiseen opetustapaan totuttu, jossa ope opettaa ja oppilaat kuuntelevat.* Opettajan roolin voidaan siis ajatella olevan näissä kertomuksissa muuta kuin luokan edessä tapahtuvaa yksisuuntaista opetusta opettajalta oppilaille. Nykykouluissa onkin havaittu siirtymistä opettajajohtoisuudesta oppilakes-

keisyyteen (Korkeakoski 2001, 187; Rasku-Puttonen ym. 2003). Myös toisen aikuisen rooli korostui haastavien kokemusten eläytymiskertomuksissa. Voisi ajatella, että opettajan rooliin toiminnallisessa opetuksessa saattaa liittyä yhteisopettajuus.

Onnistumisen kokemusten eläytymiskertomuksissa opettajan rooli tuli esille ennen kaikkea sanavalinnoissa. Suurimmassa osassa opettajat kirjoittivat tunnin kulusta monikon ensimmäisessä muodossa, jolloin opettaja tekee oppilaiden kanssa yhdessä valintoja roolien jakamisesta tai eläytyvät yhdessä opetettavaan asiaan. Opettaja on tällöin vahvasti itsekkin läsnä oppimisprosessissa ja toisaalta antaa oppilaille tilaa vaikuttaa tunnin sisältöön. Kun ryhmän tavoitteet on rakennettu yhdessä oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden pohjalta, voivat he sitoutua entistä paremmin tuntien kulkuun ja työskennellä yhdessä tavoitteita kohti (Kallio 2016, 125). Osassa kertomuksista taas korostui sanavalinta oppilaat tekevät, jolloin opettajan rooli jää enemmän sivusta seuraajaksi ja ohjaavaksi:

Ihana nähdä, millaisia ideoita lapsilta tulee. On mielettänyt päästä ohjaamaan asiastaan innostuneita oppilaita.

Monissa eläytymiskertomuksissa korostui se, että opettaja pitää ensin lyhyen alustuksen aiheeseen liittyen ja sen jälkeen oppilaat kiertävät erilaisia pisteitä ja lopuksi opettaja kokoaa ryhmän yhteen ja keskustele yhdessä luokan kanssa aiheesta. Kaikissa kertomuksissa toistui oppilaiden aktiivisuus, mikä voidaan liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Suurimmassa osassa kertomuksista lapsilähtöisyys korostui, jolloin opettaja antaa tilaa lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja samalla hänellä itsellään on aktiivinen ja ohjaava rooli (Lerikkanen 2014, 368). Myös lasten johtama opetus toistui kertomuksissa, jolloin lapset harjoittelivat taitoja itsenäisesti eikä opettaja juuri puuttunut oppimistilanteeseen (Lerikkanen 2014, 368). Toiminnalliseen opetukseen usein liitetty liikunnallisuus tuli esille molempien kehyskertomusten eläytymiskertomuksissa (n=12/28). Toiminnalliseen opetukseen ei sen sijaan kertomusten mukaan kuulu opettajajohtoinen opetus, vaan se on lähinnä vaihtoehto toiminnalliselle opetukselle.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä toiminnallisen opetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Samalla tarkasteltiin opettajan roolia toiminnallisen opetuksen aikana. Tavoitteena oli selvittää, millainen rooli opettajalla on opetustuokion aikana ja löytyykö aineistosta selkeitä teemoja toiminnallisen opetuksen haasteille ja mahdollisuuksille. Tuloksista ilmeni, että perinteisen opettajajohtoisen opetuksen ei koettu kuuluvan toiminnalliseen opetukseen, vaan opettajan roolina on olla ohjaaja ja tarkkailija. Tuloksista ilmeni myös, että toiminnallisen tunnin suunnittelu ja materiaalin valmistaminen vievät paljon aikaa, ja opetukselle sopivien tilojen löytäminen tuottaa stressiä opettajille. Tutkimuksessa esiin tulleita toiminnallisen opetuksen haasteita voisi peilata myös yleisellä tasolla opettajan ammatin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa haasteiksi koettiin kollegoiden ja vanhempien tuen puute, mikä saattaa pitkällä aikavälillä johtaa jopa työuupumukseen. Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2008) tutkimuksessa opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvistä resursseista erottui muun muassa opettajan ja huoltajan sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Myös suhde kollegoihin vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja työhyvinvointiin. Stressitekijät, kuten esimerkiksi toiminnallisen opetuksen suunnittelu, materiaalin valmistaminen ja kollegoiden ja vanhempien tuen puute, voivat johtaa pahimmassa tapauksessa työuupumukseen tai haitallisesti työyhiytyvyyteen. Työuupumus kehittyy yleensä silloin, kun työntekijä on tehnyt työtään liikaa ja uhrannut sille liian kauan aikaa (Marjala 2009). Ensimmäisen ja toisen asteen opettajien stressitekijöitä ovat aikapaineet, työn määrä ja suhteet opettajakollegoihin (Montgomery & Rupp 2005). Erityisesti opettajan työn alkuvaihe koetaan niin Suomessa kuin muualla raskaana, koska esimerkiksi työhön liittyvään vastuuseen ei ole aikaa totutella työuran alkuvaiheessa (Tynjälä & Heikkinen 2011). Myös resurssien puute voi aiheuttaa opettajissa stressiä ja vaikuttaa muun muassa opettajien opetuksen suunnitteluun. Koulujen tulisikin tarjota riittävät puitteet toiminnalliselle opetukselle. Opettajan vastuun kantaminen oppilaiden oppimisen laadusta ja määrästä on usein ristiriidassa oppilaiden valmiuksien, koulun resurssien, käytettävissä olevan ajan ja opettajan omien kykyjen välillä (Järvinen 2011, 35).

Onnistumisen kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen perusteella kirjoitetuissa kertomuksissa korostui oppilaiden hyötyminen toiminnallisuudesta. Opettajat korostivat oppilaiden intoa, joka johtaa motivaation nousuun ja samalla opitun aineen syvälliseen oppimiseen. Oppimiseen liittyvän kiinnostuksen merkitystä on korostettu aiemminkin (Hidi & Renninger 2006). Myös autonomian tunne herättää oppilaissa motivaatiota, kun he kokevat, että voivat omilla valinnoillaan vaikuttaa oppitunnin kulkuun tai sisältöön (Reeve, Ryan, Deci & Jang 2012). Oppilaiden innostuminen ja kiinnostuminen opiskeltavasta asiasta saa oppilaat sitoutumaan siihen entistä syvemmin ja panostamaan omaan oppimiseensa (Hirvonen 2013). Myös tämä tutkimus osoittaa, että opettajien näkemysten mukaan toiminnallinen oppiminen on oppilaille kannustava ja mielenkiintoinen oppimismenetelmä.

Kertomuksista havaittiin selkeästi liikunnan ja toiminnallisen opetuksen yhteys: opettajat yhdistivät liikkeen ja liikkumisen osaksi toiminnallisuutta ja he korostivat liikunnan merkitystä oppimisprosessissa. Esimerkiksi kirjoittamisen ja lukemisen taustalla vaikuttavia tekijöitä, kuten kehonhahmotusta, silmän ja käden koordinaatiota sekä kehon puoliskojen yhteistyötä, voidaan kehittää liikunnan avulla (Huisman & Nissinen 2005). Fyysisen aktiivisuuden avulla opitaan myös muun muassa matemaattisten käsitteiden perusteita (Huisman & Nissinen 2005; Saxe & Gearhart 2001). Opiskeltaessa matemaatiikkaa toiminnallisesti saatetaan esimerkiksi hyppiä lattiaan laitetulla luku-suoralla tai liikkua yhteenlaskun mukaan yhtä monta askelta. Liikkumisen ja oppimisen välistä yhteyttä voidaan selittää liikkumisen vaikutuksilla aivojen toimintaan ja rakenteisiin (Davis ym. 2011).

Opettajan rooli toiminnallisen opetuksen aikana näyttäytyi kaikissa eläytymiskertomuksissa varsin samanlaisena, vaikka asiaa olikin lähestytty eri näkökulmista. Onnistumisen kokemusten kertomuksissa pohdittiin toistuvasti, miten oppilaat tekevät ja ratkovat tehtäviä, joita opettaja on valmistellut ja suunnitellut etukäteen. Kertomusten mukaan opettaja samalla seuraa, havainnoi ja ohjaa oppilaita. Opettaja paitsi tukee, ohjaa ja kannustaa, hän myös toimii oppimisympäristön suunnittelijana ja oppimisen edellytysten luojana (Luukkainen 2004, 95). Oppilaat eivät ole enää vain opetuksen kohteita, vaan aktiivisia toimijoita ja tekijöitä (Hautamäki ym. 2002, 9). Samantyyppistä

toimijuuden muutosta on havaittu myös opettajankoulutuksessa, jossa opettajuuteen etsitään uusia sävyjä muun muassa erilaisten kehittämishankkeiden avulla. Esimerkiksi Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (OKM 2016) tarkoituksena on vahvistaa suomalaista opettajankoulutusta, ja sen yhtenä strategisena linjauksena nähdään opettajat uutta luovina osaajina ja oppijat toimijoina oppimisen keskiössä. Opettaja ei enää työskentele yksin, vaan hän toimii vahvassa yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Menestyäkseen muuttuvissa tilanteissa opettaja tarvitsee vahvaa motivaatiota, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja sekä kykyä ymmärtää ja arvioida omaa työskentelyään. (Tikkanen 2018.) Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja sitoutuneisuus ovat keskeisessä asemassa pyrittäessä lisäämään opetuksen toiminnallisuutta, sillä opettajan oman asenteen on todettu vaikuttavan oppilaiden aktiivisuuteen koulupäivän aikana (Marjakangas 2016).

Haastaviin kokemuksiin liittyvissä kertomuksissa huomio kiinnittyi siihen, millainen opettajan rooli ei ole toiminnallisen opetuksen aikana. Näissä eläytymiskertomuksissa suljettiin pois perinteinen opettajajohtoinen opetus, joten opettajan rooli on jotakin muuta kuin tiedon syöttämistä oppilaille. Opettajan tärkein tehtävä on oppimisen ohjaaminen, eikä vain tiedon jakaminen (Tynjälä 2004). Kumpaankin kehyskertomusversioon kirjoitettujen kertomusten joukossa esiintyi myös sellainen opetustyyli, jossa opettaja pitää ensin tietoisikun, sitten oppilaat toimivat ja lopuksi opettaja vetää yhteisen keskustelun koko luokalle. Opettaja voi siis ohjata toiminnallista opetustuokiota monella eri tavalla. Toimintaan osallistuva opettaja voi mennä oppilaiden mukana ja näyttää mallia, kun taas toinen opettaja kokee, että riittää, että hän ohjeistaa oppilaille mitä heidän tulisi tehdä. Toiminnalliseen opetukseen liittyy kokemuksen reflektointia: opettaja voi esimerkiksi keskustella toiminnallisen opetustuokion päätteeksi oppilaiden kanssa siitä, miltä opetus tuntui, jotta hän voi muokata opetustaan oppilaille yhä sopivammaksi. Samalla opettaja saa myös tietoa oppilaiden osaamisesta. Toiminnallisia opetushetkiä varioimalla ne voidaan toteuttaa juuri tietyille luokalle sopivilla tavoilla. Toiminnallinen opetus vaatiikin opettajalta pitkäjänteisyyttä, jotta hän itse oppii itselleen ja luokalleen sopivimmat työskentelytavat.

Oppimiskäsitysten muutosten myötä myös perinteinen käsitys opettajuudesta on muuttunut; oppija on aktiivinen, kognitiivinen ja sosiaalinen toimija (Tynjälä 1999; 2004). Nykypäivänä tieto uusiutuu nopeasti, joten pelkkä tiedon siirtämiseen perustuva opetus ei riitä, vaan oppilaita tulee ohjata etsimään tietoa ja ohjata heitä toimimaan muuttuvassa maailmassa (Tynjälä 2004). Nykyisessä roolissaan opettaja toimii ikään kuin mentorina, joka ohjaa ja tarkkailee oppilaitaan. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa opettajan roolin muutos näkyi: opettajan rooli kuvattiin selkeästi ohjaavana eikä perinteisellä tapaa autoritäärisenä. Opettajajohtoinen tiedon jakaminen oppilaille on nykymaailmassa riittämätöntä, kun tietoa tulee koko ajan lisää ja se uusiutuu nopeasti; opettajan tärkeänä tehtävänä onkin opettaa oppilailleen tiedonhakutaitoja ja kriittistä tiedon arviointia.

Suurimmiksi mahdollisuuksiksi toiminnallisessa opetuksessa nähtiin oppilaiden kohtaamat hyödyt motivaation nousussa ja syväoppimisessa. Haasteiksi mainittiin opettajan kokemaa stressiä ajanhallinnasta sekä kollegoiden ja vanhempien tuen puute. Toiminnallisen opetuksen käyttäminen ja sen käyttöönotto voidaan kokea hankalaksi ja stressaavaksi, jos opettajalla on muutenkin kiirettä tai painetta työssään. Uuden toimintatavan omaksuminen vaatii opettajalta pitkäjänteisyyttä ja toistoa, jotta oppilaatkin tottuvat uusiin työskentelytapoihin. Toiminnallisten menetelmien käytössä tulisi olla jatkuvuutta, ja toisen aikuisen läsnäolon luokassa olisi hyvä olla säännöllistä, jotta opettaja voisi jo suunnitteluvaiheessa ottaa huomioon toisen aikuisen läsnäolon. Opetuksen suunnittelussakin yhteistyö on yleistymässä: nykyään opettaja ei enää työskentele yksin, vaan opettajuus koetaan kollektiivisena ominaisuutena, jolloin koulun toimintaa kehitetään ja arvioidaan yhdessä kollegoiden kanssa (Tynjälä 2004). Siihen kouluissa kannattaa panostaa.

Lähteet

- Carbonneau, K. J., Marley, S. C. & Selig, J. P. 2013. A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives. *Journal of Educational Psychology* 105 (2), 380–400.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D. & Naglieri, J. A. 2011. Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health Psychology* 30 (1), 91–98.
- Furmanek, D. 2014. Classroom choreography: Enhancing learning through movement. *YC Young Children* 69 (4), 80–85.
- Giammattei, J., Blix, G., Marshak, H. H., Wollitzer, A. O. & Pettitt, D. J. 2003. Television watching and soft drink consumption. Association with obesity in 11- to 13-year old schoolchildren. *Arch Pediatr Adolesc Medicine* 157 (9), 882–886.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/2002.
- Heinonen, J. P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit: Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimuksia 257, Helsingin yliopisto.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. 2015. Helsinki: Into-kustannus.
- Hidi, S. & Renninger, K. 2006. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist* 41 (2), 111–127.
- Hirvonen, R. 2013. Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa. Puheenvuoroja. *Kasvatus* 44 (5), 569–572.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylyt ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot mahdollisuudet. *Kasvatusalan tutkielmia* 34. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ibrtora, S. 2006. *The Dancing Dialogue: Using the Communicative Power of Movement With Young Children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Ps-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1595.
- Kallio, J. 2016. Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi. Tallinna: Printon.
- Kantomaa, M., Syväoja, H. & Tammelin, T. 2013. Liikunta – hyödyntämätön voimavara oppimisessa ja opettamisessa? *Liikunta & Tiede* 50 (4), 12–16.

- Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto (toim.) Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001, 147–190.
- Koulu liikkumisen mahdollistajana. LIKES. <https://www.likes.fi/tuloskortti/koulu>. (Luettu 31.1.2018.)
- Lengel, T. & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leppäaho, H. 2007. Matemaattisen ongelmanratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa: ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 298.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosessissa. *Kasvatus* 45 (4), 367–372.
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena. (toim.) *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.
- Liiallisen istumisen haittoja. UKK-instituutti. http://www.ukkinstituutti.fi/tietoa_terveysliikunnasta/liikkumattomuus/liiallisen-istumisenhaittoja. (Luettu 21.4.2018.)
- Liikkuva koulu.fi -sivusto. <http://minedu.fi/liikkuvakoulu>. (Luettu 31.1.2018.)
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Otava: Keuruu.
- Lovett, M., Barron, R. & Benson, N. 2003. Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading disabilities. Teoksessa H.L. Swanson, K. Harris & S. Graham (toim.) *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, 273–292.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Marjakangas, T. 2016. Onko koulussa pakko istua? Opettajan asenne ratkaisee kuinka paljon koulussa on liikettä. <https://yle.fi/uutiset/3-9325513>. (Luettu 15.4.2018.)
- Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina – narratiivinen arviointitutkimus. *Acta Universitatis Ouluensis, Technica C* 315. Oulun yliopisto.
- Montgomery, C. & Rupp, A. 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 28 (3), 458–486.
- Mäki, P., Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, R., Koponen, P., Ovaskainen, M-L., Sippola, R., Virtanen, S., Laatikainen, T. & LATE-työryhmä (toim.) 2010. *Lasten terveys. LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä*. Helsinki: THL.

- OKM 2016. Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>. (Luettu 21.9.2018.)
- Oppimaisema.fi-sivusto. 2012. Oppimaisema.fi. (Luettu 21.4.2018.)
- Paalasmaa, J. 2000. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pelli, P. 2018. Ruotsalaistutkija varoittaa: Suomi toistaa uudessa opetussuunnitelmassa Ruotsin virheet – ”Pelkään, että sitä tullaan katumaan, koska me kadumme nyt”. Helsingin Sanomat A3, 8. 24.4.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121–137.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Helsinki: Arator.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 2003 (1), 43–55.
- Ratey, J.J. 2008. SPARK: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain. New York: Little, Brown.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. & Jang, H. 2012. Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and selfregulated learning. Theory, research, and applications*. New York: Routledge, 223–244.
- Saaranen-Kauppinen, A., Lindblad, K., Pekanheimo, E. & Muittari, J. 2018. Tartu ToiMeen!: Toiminnallisten menetelmien koulutusmateriaali opettajille. (Luettu 20.9.2018.)
- Salo, S. 2017. Peppu irti penkistä. Yli 150 toiminnallista ideaa innostavaan oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saxe, G. B. & Gearhart, M. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4(1), 55–79.
- Scudder, M.R., Federmeier K.D., Raine L.B., Direito, A., Boyd J.K. & Hillman, C.H. 2014. ”The Association Between Aerobic Fitness and Language Processing in Children: Implications for Academic Achievement.” *Brain and Cognition* (87) (Jun), 140–52.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257.
- Stipek, D. J. & Byler, P. 2004. The Early Childhood Classroom Observation Measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19 (3), 375–397.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Tikkanen, T. 2018. Opettajuuden uudet sävyt.

- <https://www.opettaja.fi/tyossa/opettajuuden-uudet-savyt/>. (Luettu 15.4.2018.)
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen! Harjoituksia itsetuntemukseen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Juva: Bookwell.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kuntayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14(1), 11–33.
- Zahoor-ul-Haq, Khan, A. & Tabassum, R. 2015. Effect of ABL method on student's performance in listening skill at grade-VI. *The Journal of Humanities and Social Sciences* 23 (3), 95–108.