

TAMPEREEN YLIOPISTO

Toiminnallinen opetus opettajan arjessa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

FIA-MARIA SAVOLAINEN

Toukokuu 2018

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää toiminnallisen opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opettajat kokevat toiminnallisen opetuksen ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia he siihen liittävät. Lisäksi selvitetään, millaisen roolin opettaja ottaa toiminnallisen opetuksen aikana. Tutkimuskysymykset ovat: Millainen rooli opettajalla on toiminnallisen opetustuokion aikana? Mitä haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisessa opetuksessa on opettajan näkökulmasta?

Tutkimusaineisto (N=28) kerättiin eläytymismenetelmällä maaliskuussa 2018 henkilöiltä, joilla oli opettajan pätevyys. Tutkimukseen kerättiin aineistoa kahdella kehyskertomuksella. Tutkimukseen osallistuva vastasi niistä toiseen sukunimensä alkukirjaimen perusteella. Tutkimus kerättiin e-lomakkeella luokanopettajilta kahdeksasta suomalaisesta alakoulusta, opettajien Facebook-ryhmistä sekä yksittäisiltä opettajilta.

Tutkimuksen tuloksista huomattiin, että opettajilla on toiminnallisen opetuksen aikana ohjaava rooli ja opettajajohtoisuus katsottiin kuuluvan muuhun opetustilanteeseen. Opettaja antaa oppilaille enemmän tilaa ja toimii itse ohjaajana ja tarkkailijana. Toiminnallisen tunnin valmistelu vie opettajalta aikaa ja haasteiksi vastauksista nousi juuri stressi ajan hallinnasta, materiaalin valmistamisesta ja säilyttämisestä sekä sopivien tilojen etsimisestä. Myös kollegoiden tuen puute ja oppilaiden käytöshäiriöt koettiin haasteeksi. Toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksiksi nostettiin oppilaiden innostuminen, motivaation kasvu ja syväoppimisen mahdollisuus sekä yhdessä tekeminen. Toiminnallinen opetus koettiin opettajien keskuudessa hyödylliseksi menetelmäksi, vaikka sen valmistelu viekin aikaa. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se, johtopäätös, että opettajat pitävät toiminnallista opetusta oppilaille hyvänä menetelmänä, mutta opettaja itse tarvitsee aikaa ja tukea sen toteuttamiseen.

Avainsanat: toiminnallinen opetus, toiminnalliset opetusmenetelmät, opettajuus, aktiivinen oppimiskäsitys, konstruktivistinen oppimiskäsitys, opettaminen, eläytymismenetelmä

Sisällysluettelo

Johdanto.....	1
Menetelmät ja tutkimusaineisto.....	3
Tulokset.....	5
Pohdinta ja johtopäätökset.....	8
Lähteet.....	11

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumien tason 1 vertaisarvioidussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2017-2018 toimineen EskolaMEBS2.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja Fia-Maria Savolainen on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Jari Eskola on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Anne Jyrkiäinen on osallistunut tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org." (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisenä ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Jari Eskolan ja Satu Virtasen toimittamaan ja Tampere University Press:in kustantamaan *Eläytymismenetelmä 2018* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimus- ja metodiartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018).

Toiminnallinen opetus opettajan arjessa

Fia-Maria Savolainen

& Anne Jyrkiäinen & Jari Eskola

Johdanto

Toiminnalliset opetusmenetelmät ja peruskoulun uusi opetussuunnitelma ovat olleet esillä viime aikoina ja saaneet myös kansainvälistä huomiota. Samaan aikaan ruotsalainen tutkija Sahlgren (Pelli 2018) varoittaa suomalaisia tekemästä samoja virheitä, joita he ovat tehneet. Hänen mukaansa oppilaan vastuun lisääminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppimistuloksiin. Uudessa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa toiminnalliset menetelmät liitetään usein oppilaan aktiivisuuteen ja omaan vastuuseen ja vapauteen oppimistilanteessa. Toiminnallinen opetus ymmärretään usein ainoastaan liikkumiseksi luokassa, vaikka se on paljon muutakin (Salo 2017, 10). Lengel & Kuczala (2010) ovat yhdistäneet toiminnallisiin menetelmiin tekemällä oppimisen, oppimisen kehollistamisen sekä käden ja ajatuksen yhteistyön. Lisäksi toiminnalliset menetelmät sisältävät keskustelua ja vuorovaikutusta. Myös oman mielikuvituksen ja oman ajattelun korostaminen on oleellista. Näiden metodien avulla oppiminen aktivoituu, keskittymis- ja ryhmätyötaidot kehittyvät ja oppilaan itsetuntemus ja luottamus kasvaa. Samalla kehittyvät myös oppilaiden metakognitiiviset taidot, jotka sisältävät itsearvioinnin ja -säätelyn taitoja (Lonka 2015, 77). Toiminnallisia työtapoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt, leikit ja draama, joiden avulla pyritään edistämään oppilaan aktiivisuutta, toimintaa ja kokemuksellisuutta. Tärkeää on, että oppilas saa onnistumisen kokemuksia ja sen kautta motivaatio ja oppimisen ilokin kasvaa. (Leskinen & Jaakkola & Norrena 2016, 14.)

Toiminnalliset menetelmät voidaan liittää hallituksen useaan kärkikehityshankkeeseen, joista Liikkuva koulu (www.liikkuvakoulu.fi) tähtää oppilaan fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana ja Oppimaisema.fi (www.oppimaisema.fi) pyrkii luomaan uusia fyysisiä ja virtuaalisia oppimisympäristöjä. Toiminnalliset menetelmät eivät ole sidottuja tiettyyn oppiaineeseen, vaan ne voidaan ottaa osaksi koko koulupäivää. Toiminnalliset menetelmät auttavat myös lisäämään oppilaiden liikettä koulupäivien aikana. Vuonna 2016 LIITU-tutkimuksessa (Kokko & Mehtälä 2016) todettiin, että vain kolmasosa oppilaista liikkuu suositusten mukaan vähintään tunnin päivässä. 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 fyysisessä aktiivisuudessa (Koulu liikkumisen mahdollistajana 2018).

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Tämä voidaan liittää konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas rakentaa tietoa aktiivisesti (Järvinen 2011, 60). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 17–32) mainitaan, että leikit, fyysinen aktiivisuus, kokeellisuus ja muut toiminnalliset työtavat edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. Toiminnalliset työtavat ja liikkuminen mainitaan myös työtavoissa, jossa korostetaan toiminnallisuuden vahvistavan motivaatiota. Toiminnallisia

menetelmiä tulisi käyttää jokaisella luokka-asteella monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Opetussuunnitelma velvoittaa opettajat käyttämään toiminnallisia menetelmiä opetuksessaan. Luokissa tulisi nyt käyttää toiminnallisia menetelmiä ja aktivoida oppilaita entistä enemmän. Toiminnallisuus tulee esille myös oppimisympäristöissä, jolloin kiinnitetään huomiota fyysisten ratkaisujen merkitykseen opetuksessa. Oppilailla ei välttämättä ole enää omia paikkoja ja pulpetteja ja sähköisiä oppimisympäristöjä lisätään (www.oppimaisema.fi). Toiminnallisuus näkyy myös esineiden avulla, kun luokkaan hankitaan jumppapallot, yhdistetyt pöydät ryhmätyöskentelyä varten tai säädettävät pöydät, jotta oppilaat voisivat seistä osan tunnista. Enää ei vain istuta ja kuunnella kun opettaja puhuu, vaan oppiminen tapahtuu myös muiden aistien kautta ja toisten oppilaiden kanssa.

Toiminnalliset menetelmät kuuluvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jolloin oppiminen on aktiivista ja osallistavaa (Tynjälä 1999). Oppiminen otetaan vastaan aistien avulla ja se tapahtuu oppilaan ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa oppilas valikoi, työstää ja tulkitsee informaatiota (Järvinen 2011, 60). Oppilas on aktiivinen oppija, joka asettaa yksin sekä yhdessä muiden kanssa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia. Siihen kuuluu niin tekeminen, ajattelu, suunnittelu, tutkiminen kuin 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.) Tällaisen aktiivisen oppimiskäsityksen peruseräpäätteenä on, että oppiminen tapahtuu käsillä tehden, käytännön kokemusten ja tehtävien kautta (Zahoor-ul-Haq & Khan & Tabassum 2015). Tällaista konkreettista tekemistä on leikki, draama, taide ja työn tekeminen (Paalasmaa 2000).

Toiminnallisissa menetelmissä käytetään myös sellaisia pedagogisia lähestymistapoja, joista ovat esillä kokemuksellisuutta ja osallisuutta korostavat oppimisen teoriat (Humanistinen ammattikorkeakoulu, ToiMeen!). Lapsilähtöinen pedagogiikka ottaa huomioon oppilaalle luontaisen oppimistavan, joka usein sisältää toimintaa ja liikettä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235). Sen lähtökohtana onkin se, miten oppilaat oppivat helpoimmiten 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 nyt nousseet esille. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa korostetaan 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 saa monenlaisia 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.

Vaikka lapsilähtöinen pedagogiikka korostaa oppilaasta lähtöistä opetusta, jolloin opetus etenee oppilaan kiinnostuksen mukaan, toiminnallinen pedagogiikka toimii eri tavalla. Se vaatii selkeää rakennetta, yleensä opettajan valmistelemaa ja suunnittelemaa rakennetta. Tällä tavalla oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan ja osaavat toimia sen mukaan. Toiminnalliseen pedagogiikkaan, kuten muuhunkin opetukseen, voidaan liittää sisään-ulochengityksen mekaniikka, mikä on perusedellytys oppimiselle. Tällöin oppimisprosessissa on ensin keskittymistä edeltävä osuus, jonka jälkeen se kuuluu hengittämään ulos ja se voi tapahtua toiminnallisen opetustuokion muodossa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 309.) 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).

Toiminnalliset opetusmenetelmät sisältävät oppilaille selkeitä toimintatapoja, mutta opettajan rooli jää taka-alalle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja ei ole tiedon siirtäjä, vaan oppimisprosessin ohjaaja (Järvinen 2011, 36). Opettajan tulisi kuitenkin saada oppilaat ymmärtämään opittavan asian. Opettajalla tulee olla taitoa esittää opiskeltava asia oppilaiden tavalla, jolloin opittavan asian ymmärtäminen on helpompaa. Tällöin opettaja voi 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 on opettajajohtoinen, jaettu opettajan ja oppilaan kesken sekä täysin oppilaan kontrolloitavissa oleva opetustilanne. Myös Stipek & Byler (2004) jakavat opetuksen lapsilähtöiseen, lasten johtamaan ja opettajajohtoiseen opetukseen. Jaettu kontrolli on tyypillisin aktivoiville opetusmenetelmille. (Lonka 2015, 80–81.)

Toiminnallisuuden vaikutuksesta oppimiseen on tehty useita tutkimuksia. Ajattelu, oppiminen ja muisti ovat suorassa yhteydessä liikkeeseen (Ratey 2008, 4). Aivotutkimuksen saralla tutkijat ovat selvittäneet, että lapset joilla oli hyvä aerobinen kunto, saavuttivat parempia tuloksia lukemisessa kuin lapset, jotka olivat vähemmän aktiivisia (Scudder & Federmeier & Direito & Boyd & Hillman 2014). Liikkeellä ja aktiivisuudella näyttää olevan positiivinen vaikutus oppimiseen (Lengel & Kuczala 2010). 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, millaisia asioita opettajat nostavat esille toiminnallisesta opetuksesta. Näkökulma on opettajan ja tutkimusongelmat ovat:

(1) Millainen rooli opettajalla on toiminnallisen opetustuokion aikana?

(2) Mitä haasteita ja mahdollisuuksia toiminnallisessa opetuksessa on opettajan näkökulmasta?

Menetelmät ja tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto (n=28) kerättiin maaliskuussa 2018 eläytymismenetelmällä kahdeksasta alakoulusta luokanopettajilta ja opettajien Facebook-ryhmistä opettajilta. Kouluista pyydettiin tutkimusluvut ennen aineistojen keräämistä ja koulun henkilökunnasta yksi henkilö välitti viestiä eteenpäin, joten tutkittavien anonymiteetti säilyi jo tässä vaiheessa. Lisäksi kouluja pyydettiin lähettämään muistutusviesti tutkimuksesta, kun vastausaikaa oli viikko jäljellä. Lisäksi pyydettiin yksittäisiltä opettajilta vastauksia, jolloin heidän oma lupansa ja suostumuksensa riitti tutkimukseen osallistumiseen. Aineisto kerättiin opettajilta, joilla on opettajan kelpoisuus, koska tutkimuksessa tahdottiin tietää opettajan roolista toiminnallisessa opetuksessa. Joillakin opettajilla saattaa olla siitä enemmän kokemusta kuin toisilla, mutta kaikilla todennäköisesti on jokin mielikuva ja ajatus kyseisestä käsitteestä ja pystyvät siten kirjoittamaan kehyskertomuksiin jatkoa riippumatta siitä, ovatko luokan- tai aineenopettajia. Tutkimuksessa oletettiin, että toiminnallinen opetus on tuttu käsite vastaajalle. Lisäksi tutkimuksessa haluttiin selvittää toiminnallisen opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia opettajien näkökulmasta, jolloin opettajat ovat selkeä tutkittava ryhmä. 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:

1) Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen onnistumisen kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.

2) Luokanopettaja Ruu Saarni tunnetaan koulussaan toiminnallisen opettamisen osaajana. Hän kertoo kollegalleen haastavista kokemuksistaan. Eläydy Ruun rooliin ja kirjoita, mitä hän kertoo.

Kehyskertomuksissa kirjoittajia pyydettiin eläytymään tilanteeseen kolmannessa persoonassa. Ruu määriteltiin luokanopettajaksi, jotta vastaajien olisi helpompi eläytyä siihen kuin pelkkään opettajaan ja toisaalta se yhtenäisti myös vastauksia. Näin pyrittiin ohjaamaan vastaajia siihen, että he pohtivat peruskoulussa tapahtuvaa toiminnallista opetusta. Nimeksi valittiin sukupuolineutraali Ruu, koska oleellista ei ollut määritellä 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 määrittivät 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 kehyskertomusten vastaukset olivat selkeästi pidempiä kuin mahdollisuuksista kirjoitettujen kehyskertomusten.

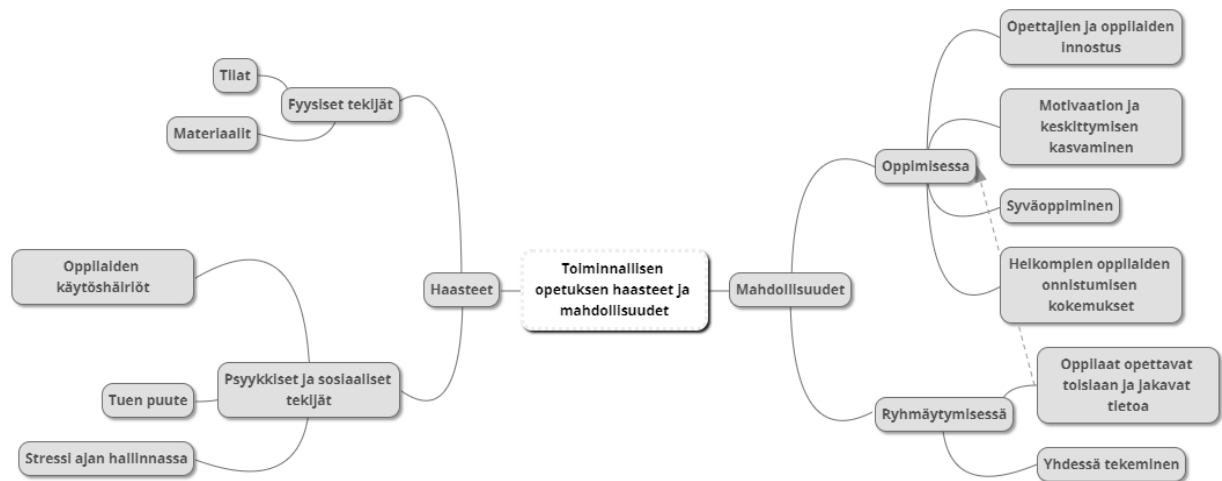
Aineiston keräämistä pohjustettiin lyhyellä viestillä, jossa kerrottiin eläytymismenetelmästä ja siitä, että tutkimuksessa tarkastellaan toiminnallista opetusta luokanopettajien näkökulmasta. Lisäksi korostettiin tutkittavien anonymiteettiä sekä sitä, että vastaus voi olla niin lyhyt tai pitkä kuin vastaaja kokee hyväksi. Lisäksi mainittiin myös, 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 vastaamiseen tulisi käyttää. Vastaamisajaksi ohjeistettiin noin 5–10 minuuttia, jotta vastaajat kirjoittavat vastauksen yhdellä kertaa loppuun. Toisaalta lyhyellä vastaamisajalla pyrittiin myös motivoimaan mahdollisimman monia osallistumaan tutkimukseen. Sähköisen aineiston kerääminen osoittautui haasteelliseksi, osittain varmaan ajankohdasta johtuen ja toisaalta tutkimuslupien viivästyisestä. Vastauksia oli vaikea saada ja osa kouluista mainitsi, että opettajilla saattaa olla liian kiire tai he saattavat olla liian väsyneitä vastaamiseen. Aineisto saatiin kasaan odotettua myöhemmin vasta huhtikuun alussa.

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) ja järjestettiin kehyskertomuksittain ja siinä järjestyksessä, missä vastaukset olivat tulleet. Aluksi tarinat järjestettiin kehyskertomuksittain omiksi ryhmikseen ja tarkasteltiin omana kokonaisuutenaan. Tarinoiden sisällöistä etsittiin usein ja toistuvasti esiintyviä teemoja, joita ryhmiteltiin. Haastaviin kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksista nousi

nopeasti esille toistuvia teemoja, kun taas mahdollisuuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksista löytyi enemmän erilaisia teemoja. Haastavien kokemusten kehyskertomuksista löytyi hyvin toiminnallisen opetuksen haasteita ja onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksia. Opettajan rooli sen sijaan ei ollut suurimmassa osassa vastauksissa niin selkeästi esillä, mutta toisaalta tarinoista pystyi päättelemään, millaisen roolin opettaja on missäkin tilanteessa ottanut. Tulokset esitetään ensin kehyskertomuksittain haasteet ja mahdollisuudet erikseen ja sitten käydään läpi, millaisia opettajan rooleja on noussut esille. Lopuksi verrataan esille nousseita 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 ja psyykkisiin ja sosiaalisiin tekijöihin ja mahdollisuudet oppimiseen ja ryhmäytymiseen liittyviin tekijöihin. Haasteiden ja mahdollisuuksien teemat erosivat toisistaan selkeästi, koska haasteissa keskityttiin enemmän opettajan kohtaamiin haasteisiin, 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.

Vastauksissa Ruun kokemista haasteista ja mahdollisuuksista puhuttiin joko yleisellä tasolla tai sitten ne oli liitetty johonkin oppiaineeseen, esimerkiksi matematiikkaan tai äidinkielen. Onnistumisen kokemusten kehyskertomuksissa oli useammin määritelty opetettava aine, kun taas haastavien kokemusten vastauksissa puhuttiin yleisemmällä tasolla. Molemmissa kehyskertomuksissa korostui erilaiset teemat, kuten aluksi ajateltiin, koska haastavien kokemusten kehyskertomuksessa keskityttiin haasteisiin ja onnistumisen kokemuksissa mahdollisuuksiin. Joissakin vastauksissa oli kuitenkin mainittu molempia asioita, sekä haasteita että mahdollisuuksia.

Haastavien kokemusten kehyskertomuksessa etsittiin toiminnallisen opetuksen haasteita ja vastauksista erottui selkeästi kaksi yläteemaa: haasteet **fyysisissä ja psyykkisissä tekijöissä**. Haastavien kokemusten kehyskertomusten vastauksissa (5/12) fyysisten haasteiden alateemoja olivat **tila- ja materiaali-ongelmat**. Vastauksissa 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 seuraavalle tunnille tarvittavat välineet metsästä useista eri kaapeista. Vastauksissa korostui se, että oppitunneilla oppilaat saattavat vahingossa rikkoa tai hävittää materiaalia, jolloin materiaalin joutuu tekemään uudestaan. Myös sopivien tilojen etsiminen toiminnalliselle opetukselle osoittautui haasteeksi. Vastauksissa pohdittiin vaihtoehtoisten tilojen saatavuutta 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 taustaaäniä ja toisten pitäisi hyppiä sataruudukolla.*

Haastavista kokemuksista kirjoitetuista kertomuksista nousi esille myös **psykkiset ja sosiaaliset haasteet**. Lähes kaikissa vastauksissa 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 siis ajanpuute tunnin aikana ja toisaalta aikaa vievyys ennen tuntia suunnittelussa ja valmistelussa osoittautuivat haasteeksi. Voisi siis sanoa, että **stressi ajan hallinnasta** muodostui yhdeksi haasteeksi. Opettajan henkinen jaksaminen oli kovilla ja vastauksissa nousi esille siihen liittyviä sanoja muun muassa työläs, kuormittava, raskas, väsynyt. Henkiseen jaksamiseen vaikutti myös tuen puute. Vastauksissa mainittiin toistuvasti se, miten Ruun toiminnallinen opetus herätti epäilyä ja arvostelua sekä kollegoissa että oppilaiden vanhemmissa: *Osalla kodeista ja myös kollegoista on sellainen fiilis, että me vain leikimme, emmekä opiskele, kun kaikkia matematiikan tai äidinkielen oppikirjan tehtäviä ei ole tehty järjestyksessä, sillä olemme opiskelleet kyseiset asiat toiminnallisesti.* Vastauksissa painotettiin myös toisen aikuisen läsnäolon merkitystä toiminnallisen oppitunnin 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 (Pyhältö ym. 2008). Työyhteisön tuki on merkittävässä asemassa, kun opettaja haluaa kokeilla jotakin uutta (Marjakangas 2016).

Monissa haastavien kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa (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). Tarinoissa mainittiin se, 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 vieressäseisojan, 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 vastauksissa 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 sitten sitä tulee tehdä pikku hiljaa ja pienissä osissa. Vastauksissa saatettiin tarkoittaa sitä, että isossa ryhmässä toiminnalliset menetelmät eivät sovi kaikille. Sen sijaan tarvittavan tuen ja ohjauksen kanssa sekä pienemmässä ryhmässä heikommatkin oppilaat pystyvät todennäköisesti käyttämään toiminnallisia menetelmiä.

Onnistumisen kokemusten kehyskertomuksessa pyydettiin kertomaan Ruun onnistumisen kokemuksista toiminnallisen opetuksen aikana. Niiden kautta vastauksista löytyikin toiminnallisen opetuksen mahdollisuuksia. Mahdollisuuksia löytyi **oppimisessa ja ryhmäytymisessä**. Oppimisen

alateemoja olivat innostus, syväoppiminen ja motivaation kasvaminen. Monissa vastauksissa (8/16) mainittiin sanat, kiva, innostunut, ihana jne. Oppilaat olivat monissa vastauksissa innostuneita ja sekä opettajalla että oppilailla oli kiva tunti. Mainittiin myös, että oppilaista tunti ei tuntunut pitkältä. Muissakin tutkimuksissa (Kantomaa & Syväoja & Tammelin 2013; Syväoja ym. 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.* Vastauksissa korostettiin sitä, että oppilaat keskittyivät tekemiseen ja motivaatio oli korkealla. Näiden johdosta oppilaat sisäistävät asian paremmin, jolloin he oppivat oikeasti opetetun asian ja asiat jää 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 nousi myös ryhmäytyminen ja **yhdessä tekeminen**. Vastauksissa mainittiin oppilaiden itseohjautuvuus opettaa toisiaan ja 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 huomaamattaan.*

Molempien kehyskertomusten vastaukset sisälsivät selkeästi oppilaan roolin, joka oli aktiivinen liikkeen, ajattelun ja vuorovaikutuksen kautta. Kun vertailtiin kehyskertomusten vastauksia keskenään, huomattiin, että variaatio näkyi ennen kaikkea eri teemojen painotuksessa. Haastavien kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa painottui toiminnalliseen opetukseen menevä aika ja se, miten työlästä se on, kun taas onnistumisen kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa 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 kehyskertomuksen vastauksissa selkeästi useammin ja selvemmin kuin onnistumisen kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa, joissa toinen aikuinen mainittiin harvemmin, jos ollenkaan. Myös heikompien oppilaiden oppimisen laatu erosi onnistumisen ja haastavien kokemusten kehyskertomusten vastausten kesken. Onnistumisen kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa oltiin sitä mieltä, että heikommatkin oppilaat pärjäävät ja saavat onnistumisen kokemuksia ja opettaja ehtii auttamaan heitä toiminnallisen opetuksen aikana, kun taas haastavien kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa koettiin, että toiminnallinen opetus ei sovi heikommille oppilaille, eikä opettajallekaan jää aikaa auttaa.

Toisena tutkimusongelmana oli myös **opettajan rooli** toiminnallisessa opetuksessa, jota haettiin kaikista vastauksista. Haastavien kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa opettajan rooli näyttäytyi useasti sellaisena, mitä 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 vastauksissa muuta kuin luokan edessä tapahtuvaa yksisuuntaista opetusta opettajalta oppilaille. Nykykouluissa onkin havaittu siirtymistä opettajajohtoisuudesta oppilaskeskeisyyteen (Korkeakoski 2001, 187; Rasku-Puttonen ym. 2003) Myös toisen aikuisen rooli korostui haastavien kokemusten kehyskertomuksen vastauksissa eli opettajan rooliin toiminnallisessa opetuksessa saattaa liittyä yhteisopettajuus.

Onnistumisen kokemuksen kehystömuksen vastauksissa 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 itsekin 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 vastauksista taas korostui sanavalinta *oppilaat tekevät*, jolloin opettajan rooli jää enemmän sivusta seuraajaksi ja ohjaavaksi: *Ihana nähdä, millaisia ideoita lapsilta tulee. On mielekästä päästä ohjaamaan asiastaan innostuneita oppilaita*. Monissa vastauksissa myös korostui se, että opettaja antaa ensin jonkin tietoisuuden ja sen jälkeen oppilaat kiertävät erilaisia pisteitä ja lopuksi opettaja kokoaa ryhmän yhteen ja keskustelee yhdessä luokan kanssa aiheesta.

Kaikissa vastauksissa kuitenkin toistui oppilaiden aktiivisuus, mikä voidaan liittää selkeästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Suurimmassa osassa vastauksista lapsilähtöisyys korostui, jolloin opettaja antaa tilaa lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja samalla hänellä itsellään on aktiivinen ja ohjaava rooli (Lerkanen 2014, 368). Myös lasten johtama opetus toistui vastauksissa, jolloin lapset harjoittelivat taitoja itsenäisesti ja opettaja ei juuri puutu oppimistilanteeseen (Lerkanen 2014, 368). Myös toiminnalliseen opetukseen usein liitetty liikunnallisuus huomattiin molempien kehystömuksien vastauksissa (12/28). Toiminnalliseen opetukseen ei vastausten mukaan kuulu opettajajohtoinen opetus, vaan se on lähinnä vaihtoehto toiminnalliselle opetukselle.

Pohdinta ja johtopäätökset

Millaisen roolin opettaja voi siis ottaa toiminnallisen opetuksen aikana? Entä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät toiminnallisessa opetuksessa? Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä toiminnallisen opetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Samalla tarkasteltiin myös opettajan roolia toiminnallisen opetuksen aikana. Tavoitteena oli selvittää, löytyikö opettajalle selvää roolia toiminnallisen opetuksen aikana ja löytyisikö vastauksista selkeitä teemoja toiminnallisen opetuksen haasteille ja mahdollisuuksille. Tuloksista ilmeni, että perinteisen opettajajohtaisen 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 opettajia stressasi sen lisäksi myös opetukselle sopivien tilojen löytäminen. Tutkimuksesta nostettuja toiminnallisen opetuksen haasteita voisi peilata yleisellä tasolla opettajan ammatin haasteisiin.

Haasteiksi nousi kollegoiden ja vanhempien tuen puute, mikä voi pitkällä aikavälillä johtaa työuupumukseen. Soinin, Pietarisen ja Pyhältön (2008) tutkimuksessa nousi myös opettajan jaksamiseen ja kuormittumiseen liittyvistä resursseista esille, muun muassa opettajan ja huoltajan sekä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Myös suhde kollegoihin vaikuttaa opettajan jaksamiseen ja työhyvinvointiin. (Soini ym. 2008.) Stressitekijät, kuten toiminnallisen tunnin suunnittelu, materiaalin valmistaminen ja kollegoiden ja vanhempien tuen puute, voivat johtaa pahimmassa tapauksessa työuupumukseen tai haitallisesti työvihtyvyyteen. Työuupumus kehittyy yleensä silloin, kun työntekijä on tehnyt työtään liikaa ja uhrannut sille liian kauan aikaa (Marjala 2009). Kansainvälisestäkin tutkittuja ensimmäisen ja toisen asteen opettajien stressitekijöiksi on mainittu aikapaineet, työn määrä ja suhteet opettajakollegoihin (Montgomery & Rupp 2005). Myös resurssien puute voi aiheuttaa opettajissa stressiä ja vaikuttaa opettajien tuntuun suunnitteluun. Koulujen tulisi siis tarjota myös puitteet toiminnalliselle opetukselle. Opettajan vastuun kantaminen oppilaiden oppimisen laadusta ja määrästä kohtaa usein ristiriitaa oppilaiden valmiuksien, koulun resurssien, käytettävissä olevan ajan ja omien kykyjensä välillä (Järvinen 2011, 35).

Onnistumisen kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksissa korostui oppilaiden hyötyminen toiminnallisuudesta. Opettajat korostivat oppilaiden intoa, joka johtaa motivaation nousuun ja samalla opitun aineen syväoppimiseen. 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 opetettavasta asiasta saa oppilaan sitoutumaan siihen syvemmin ja panostamaan omaan oppimiseensa (Hirvonen 2013). Opettajien näkemysten mukaan toiminnallinen oppiminen on oppilaille kannustava ja mielenkiintoinen oppimismenetelmä.

Vastauksista havaittiin selkeästi liikunnan ja toiminnallisen opetuksen yhteys, kun opettajat yhdistivät liikkeen ja liikkumisen toiminnallisuuteen. Liikunnan merkitystä korostettiin oppimisprosessissa. Nykyään lapset ovat tottuneet istumaan kännykän tai tabletin ääressä (esim. Giammattei ym. 2003; Mäki ym. 2010).

Opettajan rooli toiminnallisen opetuksen aikana näyttäytyi kaikissa kehyskertomuksissa varsin samanlaisena, vaikka asiaa olikin lähestytty eri näkökulmista. Onnistumisen kokemuksiin liittyvän kehyskertomuksen vastauksissa toistui se, miten oppilaat tekevät ja ratkovat tehtäviä, joita opettaja on valmistellut ja suunnitellut etukäteen. Samalla opettaja seuraa ja havainnoi oppilaita ja toimii ohjaajana. 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 tekijöitä (Hautamäki ym. 2002, 9). Samaa muutosta on havaittu opettajankoulutuslaitoksissa, jossa opettajuuteen etsitään uusia sävyjä erilaisten kehittämishankkeiden avulla. Opettaja ei enää työskentele yksin, vaan hän pyytää apua kollegoilta ja antaa sitä. Opettaja tarvitsee nyt vahvaa motivaatiota, oman itsensä kanssa toimeen tulemisen taitoja sekä kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. (Tikkanen 2018.) Opettajan oma asenne vaikuttaa oppilaiden aktiivisuuteen koulupäivänä (Marjakangas 2016).

Haastaviin kokemuksiin liittyvissä kehyskertomuksissa huomio kiinnittyi siihen, millainen opettajan rooli ei ole toiminnallisen opetuksen aikana. Vastauksissa suljettiin pois perinteinen opettajajohtoinen opetus, joten opettajan rooli on jotakin muuta kuin tiedon syöttämistä oppilaille. Opettajan tärkein tehtävä on oppimisen ohjaaminen eikä enää tiedon jakaminen (Tynjälä 2004). Sekä onnistumisen että haastaviin kokemuksiin liittyvien kehyskertomusten joukosta nousi myös esille sellainen opettajan rooli, että hän pitää ensin tietoiskun, sitten oppilaat toimivat ja lopuksi opettaja vetää yhteisen keskustelun koko luokalle. Opettaja voi opettaa toiminnallista opetustuokiota monella eri tavalla. Toinen luokanopettaja voi mennä oppilaiden mukana ja näyttää mallia, kun taas toiselle riittää, että hän kertoo mitä oppilaat tekevät. Opettaja ja opetustyylejä on yhtä monta. Opettaja voi toiminnallisen opetustuokion päätteeksi keskustella oppilaiden kanssa siitä, miltä opetus tuntui, jotta hän voi taas muokata opetustaan oppilaille sopivammaksi. Näin toiminnallisuus saadaan muokattua juuri tietylle luokalle sopivaksi. Samalla hän saa tietoa myös oppilaiden osaamisesta.

Perinteinen käsitys opettajuudesta on muuttunut, koska oppimiskäsitys on muuttunut. Oppiminen ei ole enää passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppija on aktiivinen kognitiivinen ja sosiaalinen toimija (Tynjälä 1999; Tynjälä 2004). Nykyään uutta tietoa tulee nopeaan tahtiin ja se uusiutuu yhtä nopeasti, joten pelkkä tiedon opetus ei riitä, vaan oppilaita tulisi ohjata etsimään tietoa ja toimimaan muuttuvassa maailmassa. (Tynjälä 2004.) Opettaja ei enää johda tilannetta vaan on ikään kuin mentori, joka ohjaa ja tarkkailee. Opettajan rooli oli tuloksissa selkeästi ohjaava eikä opettajajohtoinen. Opettajajohtoinen tiedon jakaminen oppilaille kaatuu nykymaailmassa siihen, että tietoa tulee koko ajan lisää ja se uusiutuu yhtä nopeaan. Siksi opettajan tärkeänä tehtävänä on opettaa oppilaita etsimään tietoa eikä enää pelkästään jakaa sitä heille itse.

Suurimmiksi mahdollisuuksiksi toiminnallisessa opetuksessa koettiin oppilaiden kohtaamat hyödyt motivaation nousussa ja syväoppimisessa. Haasteiksi taas nostettiin stressi ajan hallinnasta ja kollegoiden ja vanhempien tuen puute. Toiminnallisen opetuksen käyttäminen ja sen

käyttöönotto voidaan kokea hankalaksi ja stressaavaksi, jos opettajilla on muutenkin kiirettä työssään. Uuden toimintatavan omaksuminen voi viedä aikaa ja olla haastavaa väsymyksen takia. Toiminnalliset menetelmät vaativat aluksi opettajalta pitkäjänteisyyttä ja toistoa, jotta oppilaatkin tottuvat niihin. Menetelmän jatkuvuus ja toisen aikuisen läsnäolon luokassa tulisi olla säännöllistä, jotta opettaja voi rauhassa suunnitella tunnin sen mukaan, että siellä on toinenkin aikuinen. Opettaja voi myös suunnitella tunnin yhdessä toisen opettajan kanssa, koska nykyään opettaja ei enää työskentele yksin, vaan opettajuus koetaan myös kollektiivisena ominaisuutena, jolloin koulun toimintaa arvioidaan ja kehitetään yhdessä kollegoiden kanssa (Tynjälä 2004).

Opettajan rooli toiminnallisen opetuksen aikana oli ensisijaisesti ohjaava. Vaikka toiminnallisessa opetuksessa korostuu oppilaiden aktiivinen rooli, opettajakin on aktiivinen. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaita, ohjata heitä ja teettää heille tehtäviä, jotka edesauttavat oppimista. Toiminnallisen opetuksen suunnitteluun opettajat käyttävät melko paljon aikaa, jolloin jo olemassa olevia materiaaleja voisi hyödyntää tai opettaja voisi suunnitella kollegan kanssa tunteja ja tehdä enemmän yhteistyötä. Toiminnallinen opetus on toimiva menetelmä oikeassa tilanteessa ja oikeissa olosuhteissa. Resurssien puute voi olla haaste opettajille, jotka vasta ottavat toiminnallisia menetelmiä käyttöön. Toiminnallisten menetelmien onnistunut käyttäminen ei kuitenkaan aina ole resursseista kiinni. Kokenut opettaja voi saada ne onnistumaan myös ilman niitä. Kokenut opettaja hallitsee jo opetustapahtumaan liittyvät perusasiat, jolloin hän voi kohdistaa tarkkaavaisuutensa oppilaisiin ja heidän oppimisensa tukemiseen, kun perusasiat onnistuvat ilman erillisiä ponnisteluja. (Järvinen 2011, 38). Opettajan oma kokemus, innostuneisuus ja motivaatio vaikuttavat siihen, että toiminnallisia menetelmiä on mielekästä käyttää.

Lähteet

- Furmanek, D. 2014. Classroom choreography: Enhancing learning through movement. *YC Young Children*. Washington. 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 Adolsc Med* 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.
- 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* 2013 (5), 569–572.
- Humanistinen ammattikorkeakoulu. ToiMeen! Toiminnalliset menetelmät avuksi aineenopettajan arkeen. Viitattu 31.1.2018 <http://toimeen.humak.fi/>.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. & Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot mahdollisuudet. *Kasvatusalan tutkimuksia* 34. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura..
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Ibtorra, S. 2006. *The Dancing Dialogue: Using the Communicative Power of Movement With Young Children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. 2013. 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.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantomaa, M. & Syväoja, H. & Tammelin, T. 2013. Liikunta – hyödyntämätön voimavara oppimisessa ja opettamisessa? *Liikunta & Tiede* 50 (4), 12–16.
- Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura: Jyväskylä.
- Kikas, E. & Peets, K. & Hodges, E.V.E. 2014. Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35 (4), 273–283.
- 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. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001, 147-190.
- Koulu liikkumisen mahdollistajana. LIKES. Viitattu 31.1.2018 <https://www.likes.fi/tuloskortti/koulu>.
- Lengei, T. & Kuczala, M. 2010. *The Kinesthetic Classroom: Teaching and Learning Through Movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lerkanen, 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. Viitattu 21.4.2018.
http://www.ukkinstituutti.fi/tietoa_terveysliikunnasta/liikkumattomuus/liiallisen-istumisen-haittoja
- 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. Swanson & H. E. Lee, & K. Harris (toim.) Handbook of learning disabilities. New York, NY: 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. Viitattu 15.4.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-9325513> .
- 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.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Laajennetaan Liikkuva koulu -ohjelmaa. Viitattu 31.1.2018
<http://minedu.fi/liikkuvakoulu>.
- 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 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.
- Salo, S. 2017. Peppu irti penkistä. Yli 150 toiminnallista ideaa innostavaan oppimiseen. PS-Kustannus. Jyväskylä
- 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.
- Syvöja, 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. Viitattu 15.4.2018.
<https://www.opettaja.fi/tyossa/opettajuuden-uedet-savyt/>.

- 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.
- 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; Peshawar*. 23 (3), 95–108.

LUONNOS