



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Toiminnalliset opetusmenetelmät englannin kielen alkuopetuksessa

Riku Uuskartano

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2025

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Toiminnalliset opetusmenetelmät englannin kielen alkuopetuksessa

Tekijä: Riku Uuskartano

Koulutusohjelma: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 63 + 1 liite

Vuosi: 2025

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä luokan- ja kieltenopettajat käyttävät englannin kielen alkuopetuksessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää perusteluja niiden käytölle. Vieraita A1-kieliä on opetettu vasta vuodesta 2020 lähtien, joten tutkimusaihe on ajankohtainen. Tutkielma on laadullinen tutkimus ja aineisto kerättiin Webropol-kyselyn avulla. Tutkimukseen osallistui 15 luokan- tai kieltenopettajaa, jotka opettavat englannin kieltä alkuopetuksessa. Aineisto analysoitiin teemoittelun avulla.

Tutkimustulosten mukaan toiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään lisäämään oppilaan aktiivisuutta oppijana sekä lisäämään oppilaan fyysistä toimintaa ja kehollisia menetelmiä. Tutkimuksen keskiössä ovat yleisimmät toiminnalliset opetusmenetelmät, joita ovat pelit, leikit, liikunta ja keholliset menetelmät, draama sekä laulut. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät pelejä ja leikkejä sekä lauluja englannin kielen alkuopetuksessa. Myös fyysistä toimintaa ja kehollisia menetelmiä hyödynnetään yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Draamaa hyödynnetään vähiten ja peräti kuusi tutkimukseen osallistunutta opettajaa kertoi, etteivät käytä sitä opetuksessaan. Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä perustellaan pääasiassa motivaation ja ilmaisurohkeuden lisäämisellä sekä oppimiseen liittyvien ominaisuuksien, kuten muistin, vahvistamisella. Tulosten mukaan toiminnallista opetusta järjestetään erilaisissa oppimisympäristöissä, joiden koetaan tukevan oppilaiden motivaatiota ja oppimista.

Merkittävänä havaintona tutkimuksessa nousi esiin motivaation merkitys englannin kielen alkuopetuksessa ja sen lisääminen toiminnallisilla menetelmillä. Toiminnallisilla opetusmenetelmillä ja motivaatiolla koettiin olevan suuri merkitys muun muassa oppimisen mielekkyyden kannalta. Tutkimustulokset antavat tärkeää näyttöä toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyistä varhennetussa kielenopetuksessa.

Avainsanat: toiminnallisuus, varhennettu kielenopetus, alkuopetus, opetusmenetelmät

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Englannin kieli koulussa	9
2.1 Varhennettu englannin kieli	10
2.2 Englannin kieli alkuopetuksessa	11
3 Toiminnalliset opetusmenetelmät	15
3.1 Toiminnallisuuden perusta ja toiminnallinen oppiminen.....	15
3.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät	16
3.2.1 Pelit ja leikit	17
3.2.2 Draama	19
3.2.3 Liikunta ja keholliset menetelmät	20
3.2.4 Laulut ja musiikki.....	22
4 Tutkimuksen toteutus	24
4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	24
4.2 Laadullinen tutkimus ja tutkimushaastattelu.....	24
4.3 Aineiston keruu sähköisellä kyselylomakkeella	25
4.4 Aineiston analyysi teemoittelulla	27
4.5 Luotettavuus ja eettisyys	29
5 Tutkimustulokset	32
5.1 Aktiivisuus, fyysinen toiminta ja keholliset menetelmät	32
5.2 Motivaatio, ilmaisuohjeus ja oppiminen	34
5.2.1 Pelit ja leikit	41
5.2.2 Draama	42
5.2.3 Liikunta ja keholliset menetelmät	44
5.2.4 Laulut ja musiikki.....	46

6 Pohdinta	49
6.1 Tulosten tarkastelua.....	49
6.2 Jatkotutkimukset.....	52
Lähteet	54
Liitteet	64

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kielten opiskelu kehittää ajattelutaitoja ja on yksi oppimisen edellytyksistä. Kielten opiskelu on oppilaiden mielenkiintoa herättävää, sanavarastoa sekä vuorovaikutustaitoja kartuttavaa toimintaa, joka mahdollistaa monikulttuurisuuden ja -kielellisyyden arvostuksen oppimisen. Kielten opiskelussa painottuvat etenkin luovuus, leikillisuus sekä oppimisen ilo. Vieraan kielen, kuten englannin ja saamen kielen tai toisen kotimaisen kielen opiskelu alkaa yleisimmin kolmannella vuosiluokalla, mutta se voidaan aloittaa myös aikaisemmin esimerkiksi ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Tällöin puhutaan kielisuihkusta. (POPS 2014, 127.) Vuonna 2020 kuitenkin astui käytäntöön päätös, jonka mukaan viimeistään 1.1.2020 tuli ottaa käyttöön uusi opetussuunnitelma koskien vieraan A1-kielen opiskelun aloittamista ensimmäisellä vuosiluokalla (Opetushallitus 2019, 4). Tätä opetusta kutsutaan usein myös varhennetuksi kielen opetukseksi (esim. Leimu 2021; Skinnari & Sjöberg 2018). Uuden kielen oppiminen edellyttää pitkäjänteisyyttä, aikaa sekä toistoja, minkä vuoksi vieraiden kielten varhentamista kahdella vuodella on pidetty hyvänä asiana. Etenkin pienet lapset käyttävät kieltä innokkaasti ja oppivat ääntämään vanhempia lapsia paremmin. (Härmälä ym. 2023.) Varhennettua kieltenopetusta luonnehditaan suhteelliseksi käsitteeksi, jota ei ole yleisesti määritelty (Skinnari & Sjöberg 2018, 3). Olen tässä tutkielmassa käyttänyt varhennetun kielenopetuksen käsitettä kuvaamaan vuosiluokilla 1–2 alkavaa A1-kielen opetusta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä luokan- sekä kieltenopettajat käyttävät englannin kielen alkuopetuksessa. Lisäksi tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten opettajat perustelevat toiminnallisten menetelmien käyttöä. Kiinnostus aiheeseen on herännyt omasta kiinnostuksesta toiminnallisuutta sekä toiminnallisia opetusmenetelmiä kohtaan etenkin alkuopetuksessa. Kiinnostusta ajavat eteenpäin myös yleistyksen nykypäivän koulun toiminnallisista opetusmenetelmistä sekä niiden lisääntymisestä. Lisäksi omien havaintojeni ja kokemusteni mukaan opettajaopinnoissani sekä koulumaailmassa toiminnallisuus on vaikuttanut olevan opetuksen keskiössä. Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat myös osa opetussuunnitelman ensimmäistä laaja-alaista tavoitetta, Ajattelu ja oppimaan oppimien (L1), jossa oppimisen ilon edistäminen tapahtuu toiminnallisuuden, kuten pelien ja leikien sekä fyysisen toiminnan avulla (POPS 2014, 20–21). Mielenkiinto englannin kieltä, sen

oppimista ja opetusta kohtaan kumpuaa omasta kielikylpytaustastani, eli olen ollut englantipainotteisessa opetuksessa varhaiskasvatuksesta yhdeksännelle luokalle asti.

Toiminnallisia opetusmenetelmiä on monia, mutta tässä tutkimuksessa olen rajannut ne yleisiin toiminnallisiin menetelmiin. Kansainvälisesti toiminnallista oppimista voidaan kuvata esimerkiksi termeillä kehollinen oppiminen, *embodied learning* (esim. Kosmas, Ioannou & Zaphiris 2018; Schmidt ym. 2019; Jusslin ym. 2022) sekä *hands-on learning* (esim. Schwichow ym. 2016). John Dewey korosti progressiivisessa pedagogiikassaan toiminnallisuutta ja puhui tekemällä oppimisesta, *learning by doing* (esim. Reese 2011). Yager (1990) käytti termiä *participatory learning*. Siljamäen ja Anttilan (2020, 17) mukaan kehollisessa oppimisessa ihmisen keho ja mieli yhdistyvät, mikä tuottaa oppimista. Toiminnallisuudeksi luokitellaan yleisesti esimerkiksi pelit ja leikit, laulut, liikkuminen sekä draamaharjoitukset, kuten roolileikit (Driscoll ym. 2004, 5; Intarapanich 2013, 308; Leimu 2021, 80; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14; Mäntylä 2021, 61; Öystilä 2003, 60). Mäntylä (2021, 59) sekä Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 185) painottavat myös toiminnallisuudessa merkityksellisyyden tärkeyttä eli toiminnalla olisi hyvä olla jokin merkityksellinen tavoite, jotta lapsi ymmärtäisi toimintansa motiivin ja arvokkuuden.

Norrenan (2016, 13) mukaan toiminnalliset opetusmenetelmät toimivat opettajien työvälineinä opetuksen kokonaisvaltaistamiseksi. Toiminnallisuutta sekä eri toiminnallisia opetusmenetelmiä on tutkittu esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen kontekstissa (esim. Kangas 2010a; Vahtola, Lintunen & Majjala 2022), vieraan kielen oppimisen tehokkuuden kontekstissa (esim. Driscoll ym. 2004; Gozcu & Caganaga 2016) sekä osana laajempia opetusmenetelmä tutkimuksia (esim. Intarapanich 2013). Van Lier (2007) on tutkinut ihmisen toiminnallisuuden tärkeyttä oppimisessa sekä toiminnallisuuden liittyvyyttä muihin opetusmenetelmiin. Jaekel, Schurig, Florian ja Ritter (2017) ovat verranneet ensimmäisellä ja kolmannella luokalla englannin kielen opiskelun aloittaneiden oppilaiden kielenoppimisen menetystä. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että viidentenä vuonna ensimmäisenä vuonna englannin kielen opiskelun aloittaneet oppilaat olivat myöhemmin aloittaneita oppilaita edellä kielitaidossa. Seitsemäntenä vuonna myöhemmin aloittaneet oppilaat kuitenkin ohittivat aikaisemmin aloittaneet muun muassa kuuntelu- ja lukemistaidoissa. (Jaekel ym. 2017, 649.) Myös Suomessa on tehty Inhan ja Huhdan (2019) toimesta vastaava tutkimus, jossa kolmannella luokalla englannin kielen opiskelun aloittaneet kehittyivät kielessä paremmin kuin ensimmäisellä luokalla aloittaneet (Härmälä ym. 2023, 29–30).

Varhennetussa kielen opetuksessa vieraaseen kieleen tutustutaan pelien, leikkien, laulujen sekä liikunnallisuuden kautta (POPS 2014, 128). Aurava (2018, 85) korostaa, että opetussuunnitelmassa pelit, leikki, draama, laulut ja musiikki rinnastetaan toisiinsa toiminnallisina ja luovina opetusmenetelminä. Opetuksessa lähtökohtana ovat verbaalinen kommunikaatio, erilaiset työkentelytavat, oppimisen ilo sekä toiminnallisuus (Opetushallitus 2019, 25). Leimun (2021, 10–11) mukaan kielen varhentaminen edellyttää innostavien, motivoivien sekä osallistumiseen kannustavia opiskelumenetelmiä ja varhennetun englannin kielen opetuksessa korostuvat leikit, laulut, toiminta sekä käytännön esimerkit. Alkuopetuksen kielten opetuksessa siis korostetaan vahvasti erilaisten toiminnallisten menetelmien käyttöä.

Toiminnallisia opetusmenetelmiä on tutkittu suhteellisen laajasti eri näkökulmista. Myös vertailututkimuksia kielen varhentamisen merkityksestä oppimiseen on tutkittu. Suomessa tutkimusta toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen alkuopetuksessa on tehty vielä verrattain vähän. Kuitenkin esimerkiksi pro gradu -tutkimuksia toiminnallisista opetusmenetelmistä englannin kielen alkuopetuksessa on tehty jonkin verran. Koska vieraan kielen varhentaminen on aloitettu vasta muutama vuosi sitten, on sen vuoksi siitä tehtävä tutkimus mielestäni tärkeää. Esimerkiksi opettajien käyttämien toiminnallisten opetusmenetelmien tutkiminen voi tuoda arvokasta tietoa muille alan ammattilaisille ja mahdollisuuden laajentaa omaa osaamistaan. Tästä syystä tutkimukseni kohdejoukkona ovat luokan- ja kielenopettajat, jotka opettavat englannin kieltä vuosiluokilla 1–2. ja koen, että tutkimukseni laajentaa käsitystä opettajien hyödyntämisestä toiminnallisista opetusmenetelmistä kyseisillä vuosiluokilla.

2 Englannin kieli koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 86) korostetaan oppilaiden kielellisen tietouden kehittämistä sekä edistää muun muassa monikielisyyttä ja opettaa oppilaita kokemaan kieli ja kulttuuri arvokkaina asioina. Vuoden 2020 aikana vieraan A1-kielen opiskelua varhennettiin alkamaan ensimmäisellä vuosiluokalla (Opetushallitus 2019, 4), joten englannin kieltä peruskoulussa opetetaan 1–9 vuosiluokilla. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei erittele englannin kielelle omia tavoitteita vuosiluokille 1–2, vaan sillä on samat tavoitteet kuin muilla vierailla kielillä. Omat tavoitteensa englannin kieli saa vasta vuosiluokilla 3–6.

Alakoulun vuosiluokilla 3–6 englannin kielen tavoitteena on kasvattaa oppilas kulttuurisesti moninaiseen ja kielitietoiseen maailmaan ja harjoittaa oppilaan kielenopiskelutaitoja kielen aktiivisella käytöllä. Lisäksi tavoitteena on opettaa oppilasta lukemaan, kirjoittamaan ja puhumaan englannin kieltä useiden aiheiden, kuten oman lähipiirin ja harrastusten, kautta erilaisissa oppimisympäristöissä. Työtapoina korostuvat pari- ja ryhmätyötyöskentely, toiminnallisuus, kuten laulut, draama, pelit ja leikit sekä oppilaan oma aktiivisuus oppijana. (POPS 2014, 219–221.)

Varhennetussa kielenopetuksessa vuosiluokilla 1–2 vieraan kielen alkeita opetellaan laulujen, leikkien, pelien ja draaman avulla sekä liikkuen. Opetuksessa painotetaan vaihtelevia työtapoja ja toiminnallisuutta. Vieraan kielen opetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta oppimaan kieltä ja käyttämään sitä matalalla kynnyksellä. Tavoitteena on myös tutustuttaa oppilas kieleen ja sen kulttuuriin monipuolisten kokemusten avulla. Opetuksessa suositellaan käytettäväksi monenlaisia oppimisympäristöjä ja muokata niitä kielen oppimisen kannalta otollisiksi. Esimerkiksi kuvien, liikkeen, äänen ja muiden oppimisvälineiden käyttö opetuksen tukena erilaisissa oppimisympäristöissä on suositeltavaa. (Opetushallitus 2019, 25–29.)

Englannin kielen opetuksen tavoitteena alkuopetuksessa on siis tutustuttaa oppilas uuteen kieleen monipuolisia opetusmenetelmiä hyödyntäen. Etenkin toiminnallisuutta korostetaan niin alkuopetuksessa kuin myöhemmillä vuosiluokilla. Oppimisympäristöjen monipuolisuutta pidetään tärkeänä, mutta niitä ei opetussuunnitelmassa ja sen täydennyksessä tarkemmin eritellä.

2.1 Varhennettu englannin kieli

Skinnari & Sjöberg (2018, 13) toteavat selvityksessään lapsen ikään liittyvien oppimisen ominaisuuksien vaikuttaneen englannin kielen varhentamiseen. Gawin (2012) ja Graddolin (2006) mukaan englannin kieltä opetetaan nuorille lapsille näiden kehitysvaiheen vuoksi. Mitä nuorempi lapsi on, sen helpommin tämä oppii virasta kieltä. (Gawin 2012, 130; Graddol 2006, 89.) Myles (2017) painottaa myös, että lapset ovat usein innokkaita opiskelemaan uutta vierasta kieltä sekä sen kulttuuria ja pitävät sitä hauskana. Kielten varhennetussa opetuksessa keskitytään kuuntelemisen, puhumisen sekä ymmärtämisen taitojen harjaannuttamiseen. Näistä lapsi oppii kielen ollessa läsnä eri muodoissa, kuten lauluissa, leikeissä ja harjoituksissa, joissa kieltä käytetään aktiivisesti. Esimerkiksi myös kirjoitustaitoa vieraalla kielellä ei varhennetussa kieltenopetuksessa vaadita. (Leimu 2021, 32; Opetushallitus 2019, 25.) Varhennetussa kieltenopetuksessa kieltä siis opetetaan lapsille näiden paremman kielen oppimisen vastaanottavuuden vuoksi ja opetuksessa olisi hyvä painottaa toiminnallisuutta eikä suinkaan pyrkiä opettamaan esimerkiksi kielioppia tai kirjoittamisen taitoa kohdekielellä. Varhennetun kielen opettamisen keskiössä on lapsen luonnollinen halu toiminnallisuuteen esimerkiksi eri leikkien ja laulujen muodossa, jotka kehittävät lapsen verbaalisia taitoja (Leimu 2021, 33).

Varhennetun englannin kielen tehtävä oppiaineena on muun muassa herättää uteliaisuutta kieltenopiskelua kohtaan sekä tukea oppilaiden havainnointikykyä. Opetus ottaa myös tukea ympäröivistä kulttuurisista ja kielellisistä tekijöistä. (Opetushallitus 2019, 25.) Van Lier (2007, 54) korostaa havainnointikyvyn tärkeyttä ihmisen toiminnallisuudessa. Jotta voi toimia kielellisessä, ympäristössä tulee sitä havainnoida (van Lier 2007, 54). Varhennetun englannin kielen opiskelussa korostetaan toiminnallisuutta sekä kieleen tutustumista suullisten aktiviteettien kautta oppilaiden omien kiinnostuksen kohteisiin perustuen (Opetushallitus 2019, 25). Varhennetun englannin kielen opiskelussa painotetaan siis enemmän kieleen tutustumista mielekkäin keinoin kuin itse kieleen liittyviä virallisia oppeja. Voidaan päätellä, että oppilaille ei tulisi luoda paineita uuden oppiaineen oppimisesta vaan sen opettamisessa korostuvat oppimisen ilo ja sekä erilaiset kielen oppimisen kannalta mielekkäät työtavat.

Jaekel ym. (2017) ovat tutkineet ensimmäisellä luokalla ja kolmannella luokalla aloittaneiden oppilaiden kielenoppimisen menestymistä myöhemmällä iällä. He halusivat selvittää oppivatko ensimmäisellä luokalla englannin kielen opiskelun aloittaneet oppilaat kieltä paremmin kuin kolmannella luokalla aloittaneet (Jaekel ym. 2017, 640–641). Tutkimuksen perusteella

aiemmin kielen opiskelun aloittaneet olivat edellä esimerkiksi lukemisessa, kun oppimistuloksia verrattiin viidennellä luokalla. Seitsemännelle luokalle saavuttaessa kuitenkin myöhemmin aloittaneiden kirineen aiemmin aloittaneet kiinni. (Jaekel ym. 2017, 646–647.) On siis hyvä tiedostaa, että vaikka kielen aloittaminen nuoremmalla iällä toisaalta tehostaa kielen oppimista (Gawi 2012, 130; Graddol 2006, 89), ei se suoranaisesti tarkoita, etteivätkö myöhemmin kielten opiskelun aloittaneet voisi tulla yhtä taitaviksi englannin kielen käyttäjiksi.

Driscoll ym. (2005, 5) nostavat esiin opettajan pätevyyksiin liittyviä seikkoja. Englannin kieltä voi periaatteessa opettaa kuka vain, mutta on tärkeä pohtia myös sitä, kuka kieltä opettaa. Esimerkiksi aineenopettajat omaavat suuren asiantuntijuuden itse kieleen ja sen kehittymiseen liittyviin asioihin, kun taas luokanopettajat omaavat suuremman pedagogisen tietämyksen, joskin heidän didaktinen tietämyksensä on vähäisempää. (Driscoll ym. 2005, 5.) Varhennetun kielen oppimisen tavoittelemiseksi voi myös hyödyntää pienempiä toimintoja. Opettaja voisi esimerkiksi varhennetussa englannin kielen opettamisessa pyrkiä käyttämään kieltä spontaanisti osana normaalia opetusta. (Driscoll ym. 2005, 7.) Koska kyse on varhennetusta kielen oppimisesta, voisi tähän olla riittäviä esimerkiksi erilaiset tervehdykset tai numeroiden laskeminen.

2.2 Englannin kieli alkuopetuksessa

Van Lierin (2007, 46) mukaan vieraan kielen oppimisessa on vähitellen siirrytty kielellisten piirteiden sekä informaation prosessoimisesta merkitykselliseen toiminnallisuuteen, jossa korostuvat oppijan tekeminen sekä kielellinen osallistuminen. Vieraan kielen oppimisen näkökulmasta toiminnallinen oppiminen laajentaa muun muassa sanastoa ja on oppilaiden kannalta mielekkäämpää kuin perinteinen opetus (Schmidt 2019, 51). Uusien asioiden oppiminen voi oppilaan näkökulmasta olla haastavaa varsinkin, kun koulupäivän aikana tulee oppimaan paljon uusia asioita. Uuden kielen oppiminen voi tuntua oppilaasta haastavalta, sillä se tapahtuu täysin vieraalla kielellä ja oppimisprosessi sisältää paljon uusia vaiheita ja sääntöjä, joiden mukaan toimitaan. Tästä syytä oppimisen mielekkyyttä on hyvä lisätä. Se monipuolistaa oppimista ja tukee oppilaiden motivaatiota uusien asioiden äärellä. Myös Inhan (2018, 4) mukaan motivaation tukeminen ja lisääminen kielten opetuksessa on tärkeä osa varhennettua kielen opetusta.

Opetussuunnitelmassa (2019, 25) korostetaan varhennetun A1-kielen oppiaineen tehtävän olevan tutustuttaa oppilas uuteen kieleen sekä rohkaista käyttämään niukkaakin kielitaitoa muun muassa toiminnallisuuden ja vaihtelevien työtapojen avulla. Tavoitteita opetussuunnitelmassa

on vieraalle kielelle asetettu kymmenen. Niistä kolmessa tavoitteessa (T6, T9 ja T10) mainitaan suoraan toiminnalliset opetusmenetelmät osana opetuksen sisältöä. Toiminnallisina opetusmenetelminä mainitaan pelit, leikit, laulut ja draama. T6 tarkoituksena on ”rohkaista oppilasta käyttämään kieltä monipuolisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa”. Tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään kieltä yleisimmissä vuorovaikutustilanteissa. Tämä tapahtuu niin ikään sanaston opettelulla lauluja, draamaa sekä pelejä ja leikkejä hyödyntämällä. T9 tarkoituksena on ”ohjata oppilasta ymmärtämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa”. Oppilaan tavoitteena on oppia ymmärtämään joitain sanoja, joita hän kuulee ja näkee. Tavoitteena on myös havainnoida esimerkiksi sanapainoja ja intonaatiota. Opettajia ohjataan hyödyntämään opetuksessa etenkin lauluja ja leikkejä. T10 tarkoituksena on ”ohjata oppilasta käyttämään kohdekielen tavallisimpia sanoja ja ilmauksia oppilaille tutuissa tilanteissa erityisesti puheessa ja harjoittelemaan ääntämistä”. Myös tässä painotetaan sanapainojen ja intonaation oppimista ja opetusmenetelminä ohjataan käyttämään pelejä, leikkejä, lauluja sekä draamaa. (Opetushallitus 2019, 26–28.) Opetussuunnitelmassa ei tarkemmin kerrota, minkälaisia toiminnallisten menetelmien tulee olla sisällöltään. Opetussuunnitelma kuitenkin siis painottaa toiminnallisia opetusmenetelmiä etenkin erilaisten sanojen ja fraasien ymmärtämisen tukemiseksi. Näiden sanojen ja fraasien käyttöä ohjataan myös harjoittelemaan erilaisten toiminnallisten menetelmien avulla.

Kieltenopetuksessa usein painotetaan toiminnallista oppimista, koska se syventää oppimisen tasoa (Chicho 2024, 52). Meriläisen ja Piispasen (2019, 12) mukaan toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten pelit ja muu leikillisuus, mielletään usein osaksi varhennettua kielenopetusta. Toiminnallisuus on keskeinen osa varhennettua kielenopetusta ja sitä toteutetaan muun muassa pelien, leikkien, laulujen ja liikkumisen kautta (Opetushallitus 2019, 28). Toiminnallisen opetusmenetelmien avulla voidaan siis saavuttaa esimerkiksi englanninkielisen sanaston oppimisen kannalta tärkeitä tavoitteita tuoden samalla innokkuutta oppitunneille. Toiminnallisella oppimisella voidaan myös tukea ja syventää oppimista, minkä voidaan nähdä olevan tärkeää etenkin englannin kielen alkuopetuksessa.

Gozgun ja Caganagan (2016, 127) mukaan toiminnallisista opetusmenetelmistä esimerkiksi pelit ovat yksi tärkeimmistä englannin kielen oppimiseen vieraana kielenä käytetyistä menetelmistä. Pelit esimerkiksi ovat lähestulkoon aina mielekkäitä oppilaille, sillä ne tarjoavat oppilaille hauskanpitoa samalla, kun he opettelevat kieltä. Pelit myös rohkaisevat oppilaita olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa sekä tuovat merkityksellisyyttä oppilaiden oppimiseen. Ne tuovat myös oppilaiden oppimisen oppitunnin keskiöön. (Gozcu & Caganaga 2016, 127.)

Opetushallitus (2019, 25) korostaakin vieraan kielen opetuksessa oppimisen ilon ja oppilaslähtöisyyden tärkeyttä. Koska pelit ovat toiminnallinen opetusmenetelmä, voidaan päätellä myös muiden toiminnallisten menetelmien toimivan vastaavalla tavalla. Chicho (2024, 55) havaitsi toiminnallista oppimista käsittelevässä tutkimuksessaan toiminnallisten oppimisen lisäävän oppilaiden rohkeutta, nostavan heidän itsetuntoaan sekä lisäävän halua oppia. Toiminnallinen oppiminen myös tukee oppilaiden oppimismotivaatiota sekä tuntiaktiivisuutta (Chicho 2024, 55).

Mäntylän (2021, 59) mukaan yksin tai ryhmässä tehdyt toiminnalliset tehtävät haastavat oppilaita käyttämään vierasta kieltä ja motivoi tehokkaasti. Tämä luo kielelle autenttisemman ympäristön, joka tehostaa oppilaiden kielitaidon elävöitymistä ja tuo kielen osaksi arkea. Opetussuunnitelman täydennyksessä (2019, 26) pari- ja ryhmätyöskentely mainitaan yhdeksi työtavaksi. Oppimisympäristön tulee myös olla pedagogisesti miellyttävä sekä antaa virikkeitä oppilaiden oppimisen tukemiseksi (Moilanen 2020, 93). Tärkeää on, että toiminta saadaan osaksi oppilaiden kokemusmaailmaa ja rohkaisee käyttämään kohdekieltä. (Mäntylä 2021, 59). Toiminnalliset menetelmät sekä oppilaiden yksilöllisyys ja kokemusmaailman esille tuominen ovat tärkeitä seikkoja varhennetussa kielenopetuksessa (Driscoll ym. 2004, 4–5; Leimu 2021, 79).

Vahtola, Lintunen ja Maijala (2022) tutkivat tutkimuksessaan, miten eri oppimisympäristöjä hyödynnetään A1-kielen opetuksessa ja millaisia opetusmenetelmiä opettajat hyödyntävät. Tutkimuksessa ympäristöt luokiteltiin kolmeen ryhmään, jotka ovat ”1. Tiloihin ja paikkoihin liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää fyysisen ja paikallisen oppimisympäristön 2. Yhteistoi-
mintaan liittyvät oppimisympäristöt, joka sisältää sosiaalisen ja pedagogisen oppimisympäristön ja 3. Teknologinen oppimisympäristö” (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 350). Hyödynnettyjä oppimisympäristöjä oli siis useita. Tutkijoiden havaintojen mukaan yleisin fyysinen oppimisympäristö oli luokkahuone. Luokkahuoneen lisäksi opettajat hyödynsivät kirjastoa, liikuntasalia tai integroivat A1-kielen liikunnanopetukseen käyttämällä vierasta kieltä eri fyysisissä aktiviteeteissa. Opettajat myös hyödynsivät esimerkiksi koulun käytäviä eri toiminnallisia oppimistehtäviä varten. (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 356.)

Opettajat siis mielellään hyödynsivät toiminnallisuutta esimerkiksi tehtävien ja liikunnan muodossa. Lähes jokainen tutkimuksen opettaja hyödynsi toiminnallisia opetusmenetelmiä, kuten pelejä, leikkejä sekä lauluja opetuksessaan ja oppilaiden aktiivista roolia sekä vuorovaikutusta korostettiin (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 357–358). Myös digitaalista oppimisympäristöä hyödynnettiin. Erilaisia lauluja ja muita videoita hyödynnettiin esimerkiksi kuuntelemisen ja sanaston harjoitteluun. (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 361.)

Kyseisen tutkimuksen opettajat olivat varhennetun kielenopetuksen täydennyskoulutuksen saaneita, jolla oli vaikutusta monipuolisten menetelmien ja ympäristöjen käyttöön (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 364). Vastaavasti opettajat saattavat myös kaivata lisää toiminnallisia opetusmenetelmiä arsenaaleihinsa täydennyskoulutuksen avulla, vaikka käytetyt menetelmät olisivat jo valmiiksi monipuolisia (Skinnari & Sjöberg 2018, 24, 37). Merkittävä havainto oli myös, että Vahtolan, Lintusen ja Maijalan (2022, 357) tutkimuksessa vain yksi opettaja kertoi opettaneensa kieltä ulkona. Voidaan siis todeta, että opettajat kokevat täydennyskoulutuksen hyödylliseksi ja toivovat A1-kielen opetukseen laajan kirjon erilaisia opetusmenetelmiä. Opettajat myös vaikuttavat olevan kiinnostuneita erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä kielenopetuksessa, vaikka luokkahuoneen nähdään olevan suosituimpia ympäristöjä opettaa vierasta kieltä.

3 Toiminnalliset opetusmenetelmät

3.1 Toiminnallisuuden perusta ja toiminnallinen oppiminen

Öystilä (2003) lähestyy toiminnallisuutta toimintaa ja ajatuksia yhdistävänä tekijänä. Toiminnallisuus ei hävitä ajattelua vaan ajattelu toimii toiminnanohjauksen työkaluna, kun opittua tietoa yhdistetään uuteen opittuun tietoon. Toiminnallisuudelle voidaan nähdä olevan useita määritelmiä. Toiminnallisuus voidaan nähdä eri teorioiden mukaan konkreettisena, kinesteettisenä toimintana eri ruumiinosia käyttäen, erilaisina opetusmenetelminä, kuten roolileikkeinä ja simulaatioina sekä dialogina, jonka mukaan oppilas toteuttaa toimintoja. Toiminnallisuuden voi kuitenkin yleisesti määritellä olevan toimintaa, jossa oppiminen ja toiminta yhdistyvät vaikuttaen uuden tiedon omaksumiseen sekä ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (Öystilä 2003, 59–61.)

Jaakkola ja Sääkslahti (2017, 305) sekä Leskinen, Jaakkola ja Norrena (2016, 14) määrittelevät toiminnallisuuden olevan fyysistä toimintaa, jota hyödyntäen pyritään oppimaan sekä saamaan vastauksia erilaisiin kysymyksiin tai tehtäviin. Chichon (2024, 52) mukaan toiminnallisessa oppimisessa korostuu toiminnan ja kognition yhteys. Vuorisen (2005, 180) mukaan toiminnallinen oppiminen konkretisoi opetusta, sillä toiminnallisuudessa korostuvat niin ikään kokeileminen, harjoittelu sekä osallistuminen. Konkreettisuus tehostaa oppimista, koska oppiminen pohjautuu oppijan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Toiminnallisuus myös antaa oppilaalle välitöntä palautetta hänen osaamisestaan. (Vuorinen 2005, 180.) Toiminnallinen oppiminen on monipuolinen oppimista tehostava opetusmenetelmä, jossa kehittyvät esimerkiksi oppilaiden muisti ja tietojen käsittelytaidot. Toiminnallinen oppiminen tehostaa samalla muun muassa oppilaiden vireyttä ja keskittymistä. (Jaakkola & Sääkslahti 2017, 305.) Myös Schmidt ym. (2019, 51) peräänkuuluttavat etenkin työmuistin kehittymistä toiminnallisen oppimisen kautta. Jusslin ym. (2022, 16) mukaan toiminnallisuus lisää myös oppimismotivaatiota sekä kehittää oppilaiden tunnetaitoja.

Toiminnallisuutta voidaan lähestyä myös eri oppimisympäristöjen näkökulmasta. Vieraan kielen opetuksessa oppimisympäristöjen tulee tukea oppilaiden mielikuvista, leikillisyyttä sekä uteliaisuutta sekä rohkaista käyttämään kieltä (Opetushallitus 2019, 29). Esimerkiksi Vahtola, Lintunen ja Maijala (2022, 350) tutkivat oppimisympäristöjä A1-kielen opetuksessa kolmen

kategorian avulla. Ensimmäinen kategoria kattaa fyysisen oppimisympäristön eli tilat ja paikat. Toinen kategoria kattaa yhteistoiminnalliset oppimisympäristöt, joihin kuuluvat erilaiset pedagogiset ja sosiaaliset oppimisympäristöt. Kolmas kategoria koostuu teknologisesta oppimisympäristöstä. (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 350.) Vahtolan, Lintusen ja Maijalan oppimisympäristöjen näkökulmaa tarkastellaan myöhemmin lähemmin tässä tutkimuksessa.

Suran (1999, 221) mukaan alkuopetusikäinen lapsi on vielä kovin yhteyksissä välittömiin toiminnallisiin ärsykkeisiin. Lapsella on siis ikään kuin luontainen tarve toiminnallisuuteen eikä sitä tulisi unohtaa koulussakaan. Toiminnallisuuden muodoista esimerkiksi leikkiminen on lapselle ominainen tapa oppia uusia asioita niin fyysisen, tunne-elämän, älyllisen sekä sosiaalisen kehityksen näkökulmista (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 185, 186). Toiminnallisessa oppimisessa oppilaita ohjataan alitajuiseen toimintaan, mikä auttaa oppilasta ymmärtämään ja sisäistämään opittavaa asiaa. Toiminnallisessa oppimisessä aivot pysyvät valppaina, sillä keho on aktiivinen. (Chicho 2024, 52.) Toiminnallisten menetelmien hyödyntäminen koulussa myös antaa lapselle mahdollisuuden kehittää omaa minuuttaan, mikä vaikuttaa lapsen kognitiiviseen kehitykseen (Sura 1999, 222). Toiminnallisuus myös innostaa oppilaita ja tukee oppimisen prosessia ja sen avulla voidaan välttää passivoitumista sekä puuduttavia paikallaan istumisia. Yhä enemmissä määrin oppilaille on haastavaa istua paikallaan kuuntelemassa opettajan puhetta jokaisella oppitunnilla, jonka vuoksi toiminnallisuuden tarjoaminen on tärkeää. (Paalasmaa 2014, 105.) Toiminnallisuus toimii siis myös oppilaita rauhoittavana menetelmänä ja voi auttaa esimerkiksi motorisesta levottomuudesta kärsivää oppilasta keskittymään.

Keskeistä opettajana toimimisessa on kyky pohtia ja perustella opetukseen liittyviä valintoja (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 125). Opettajan on tärkeää osata nähdä opetusta myös oppijan näkökulmasta ja asettua oppijan rooliin sekä toimia turvallisena aikuisen, joka pyrkii rakentamaan oppilaiden oppimisen kannalta toimivan oppimisympäristön (Paalasmaa 2014, 125–126). Voidaan siis päätellä, että opettajan olisi tärkeää pyrkiä luomaan oppilaiden ikä- ja tasolle sopivia oppimiskokemuksia ja -ympäristöjä korostaen toiminnallisuuden tärkeyttä sen ollessa lapselle ominaista. Toiminnallisuuden lisääminen ei kuitenkaan tarkoita, että lapsi päättää kaikesta toiminnastaan itse (Kyrönlampi & Sirkko 2020, 36), joten opettajan rooli ja oma toimijuus korostuu toiminnallisuuden hyödyntämisessä opetuksessa.

3.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät

Tässä tutkimuksen osiossa esittelen erilaisia opetusmenetelmiä, joita yleensä luonnehditaan toiminnallisiksi. Toiminnallisella oppimisella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan toiminnallisten opetusmenetelmien kautta tapahtuvaa oppimista, jossa lapsi oppii esimerkiksi pelien ja leikkien kautta oppitunnin aiheita. Toiminnallinen oppiminen on toiminnallisuuden ja oppimisen yhdistymistä yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa ihminen oppii ja omaksuu uutta tietoa (Öystilä 2003, 59–61).

Yleisimpiä toiminnallisen opetuksen muotoja ovat pelit ja leikit, liikunta, laulut sekä draama (Driscoll ym. 2004, 5; Intarapanich 2013, 308; Leimu 2021, 80; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14; Mäntylä 2021, 61; Öystilä 2003, 60). Erityisesti varhennetussa kielenopetuksessa toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten pelit, leikit, laulut sekä liikunta ovat tärkeitä (POPS 2014, 128; Opetushallitus 2019, 28). Draamaharjoitukset korostavat luovaa oppimista sekä kasvattaa lasten itsetuntoa (POPS 2014, 30). Linnavalli ja Huotilainen (2022, 61) toteavat, että lapset pitävät musisoinnista, liikkumisesta sekä muusta toiminnasta, joka kehittää lapsen taitoja, minkä vuoksi opettajien on luontevaa myös opettaa sellaisilla menetelmillä. Toiminnallisia opetusmenetelmiä voi olla useita, mutta edellä mainittujen seikkojen perusteella olen rajannut tutkimukseni pohjaksi nämä kyseiset toiminnalliset opetusmenetelmät.

3.2.1 Pelit ja leikit

Pelejä on paljon erilaisia. Ne voidaan jakaa esimerkiksi lautapeleihin, digitaalisiin peleihin (esim. Arjonranta 2014), arvauspeleihin (esim. Yuliani 2017) sekä pelien, kuten lautapelian, luomiseen (esim. Rajković, Ružić & Ljujić 2019). Aurava (2018) on tutkinut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita pelien ja leikkien näkökulmasta. Pelien ja leikkien nähdään olevan tärkeä osa opetussuunnitelmaa. Ne näkyvät opetussuunnitelmatekstissä erityisesti kasvatuksen ja opetuksen välineinä. Pelejä ja leikkejä kuvaillaan myös luovaksi toiminnaksi ja niitä käytetään opetussuunnitelmatekstin mukaan myös luomaan motivaatiota. (Aurava 2018, 78.)

Pelit innostavat ja motivoivat oppilaita oppimaan (Gozgu & Caganaga 2016, 128; Driscoll ym. 2004, 5; Yuliani 2017, 124). Pelit rohkaisevat oppilaita vuorovaikutukseen sekä kannustaa jatkamaan kielen opiskelua sekä vähentää kieltenopiskeluun liittyvää ahdistusta. Pelit myös luovat sopivia konteksteja kielen käyttämiseen turvallisessa oppimisympäristössä. (Gozcu & Caganaga 2016, 127, 128.) Esimerkiksi Behbahani (2020, 151) on tutkinut, että digitaalisten pelien avulla voidaan saavuttaa tietynlaista paneutuneisuutta (involvement load), jonka avulla oppilas

jaksaa opiskella kieltä ja sisäistää esimerkiksi sanastoa tehokkaasti. Pelit saatetaankin usein mieltää lasten kokemusmaailmaan sopivaksi ja ne koetaan mielekkäiksi tavoiksi oppia etenkin niin sanotun perinteiseen, opettajakeskeiseen opetukseen verrattuna. Pelit ovat usein hauskoja sekä niissä on säännöt ja tietyt tavoitteet (Yuliani 2017, 126), joten niiden voidaan nähdä toimivan tehokkaana oppimismenetelmänä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisessa tavoitteessa oppimisen iloa pyritään edistämään pelien ja leikkien kautta samalla tukien esimerkiksi luovaa ajattelua (POPS 2014, 20).

Viljamaan ja Ylihervan (2021, 116) mukaan leikistä voi olla haastavaa luoda yhtä yleistä määritelmää, mutta usein siihen liitetään esimerkiksi vapaaehtoisuus, ilo, luovuus sekä yhdessä oleminen. Pelit eroavat leikistä pysyvien sääntöjen ja tavoitteiden vuoksi (Laakso ym. 2021, 3). Peleissä säännöt siis harvemmin muuttuvat, kun taas leikki on vapaampaa toimintaa. Leikkejä on erilaisia, kuten sääntö- ja mielikuvitusleikit. Leikin avulla lapsi oppii erityisesti kielen käyttöä käyttämällä mielikuvitustaan ja eläytymällä esimerkiksi eri roolihahmoihin (Laakso ym. 2021, 3). Siklander ja Kangas (2020, 225) kuvaavat leikkiä ja leikillisyyttä rinnastettavina käsitteinä, vaikka ne myös eroavat. Leikki on toimintaa, jonka lapsi kokee merkitykselliseksi, ja jossa käytetään mielikuvitusta sekä oppia, keksiä ja saada oivalluksia. (Siklander & Kangas 2020, 225.)

Leikillisyydellä taas viitataan enemmän asenteeseen oppimista ja pelien sekä leikkien kautta oppimista kohtaan (Kangas 2010a, 41). Leikissä sekä muussa leikillisessä toiminnassa korostuvat etenkin toiminnallisuus ja mielikuvituksen käyttö (Siklander & Kangas 2020, 225). Aikuisilla on mahdollisuus organisoida tilanteita, joissa toteutuvat leikille tunnusomaiset piirteet, kuten ilo, luovuus ja yhdessä oleminen (Viljamaa & Yliherva 2021, 116). Meriläisen ja Piispasen (2019, 12) mukaan leikilliseen oppimiseen soveltuvat esimerkiksi laululeikit, liikkuminen, pelit, videot, taide sekä omilla käsillä tehtävät harjoitteet. Erilaiset liikkumista ja opeteltavaa kieltä vaativat toiminnalliset leikit sopivat hyvin varhennettuun kielenopetukseen (Leimu 2021, 80). Lapsen leikillisyyks on tärkeää ja sitä tulee tukea, mutta myös aikuisen leikillisyydellä etenkin opettajana ja kasvattajana toimiessa on merkitystä. Oman toiminnan ja leikillisyyden kehittämiseksi tarvitaan laajaa ymmärrystä leikillisyydestä. (Siklander & Kangas 2020, 226.)

Heittäytyvä, leikillisyyttä omaava aikuinen innostaa myös lapsia leikillisyyteen. Tärkeää on kuitenkin osata tunnistaa eri ikäisten lasten kehityksen vaiheet ja niiden piirteet sekä olla herkkä niiden suhteen leikillisiä ympäristöjä luodessaan. Sensitiivinen opettaja ottaa huomioon lasten kysymykset ja pyrkii niiden kautta luomaan innostavan ja turvallisen ympäristön oppia.

(Siklander & Kangas 2020, 235.) Opettajalla on siis keskeinen rooli myös leikillisyyden ja leikin luomisessa niin oppimisympäristön kuin toiminnan näkökulmasta. Opettajalla on myös tärkeä rooli pelien ja pelillisen oppimisympäristön suunnittelussa ja luomisessa, sillä huomioon tulee ottaa esimerkiksi oppilaiden arviointi sekä opetusmenetelmien perusteleminen opetussuunnitelmaan nojaten (Koskinen, Kangas, Krokfors 2014, 33).

Kangas (2010b, 10–11) esittelee tutkimuksessaan opettajien mielteitä siitä, miten tarkkoja suunnitelmia ei välttämättä ole mahdollista tehdä ja leikillisyyteen sekä kekseliäisyyteen perustuvat tunnit ovat suhteellisen oppilaskeskeisiä ja vaativat opettajalta paljon oppilaiden ohjaamista. Opettajat kohtasivatkin osittain haasteita oppilaiden mielikuvituksen ja leikin ohjaamisen ja liiallisen ohjaamisen tasapainottelun kanssa. (Kangas 2010b, 10–11.) Opettajan olisi hyvä siis tiedostaa peleihin ja leikkeihin perustuvaan oppimiseen liittyvät pedagogiset lähtökohdat, kuten oma kyky ohjata oppilaita ja ruokkia oppilaiden mielikuvitusta oppimisen kannalta hedelmällisellä tavalla. Ollonen ja Kangas (2024) ovat tutkineet opettajien motivoivia ohjausstrategioita esikoulukontekstissa. He havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajat, jotka pyrkivät käyttämään erilaisia motivaatiostrategioita edesauttavat lasten oppimismotivaation kehittymistä. Motivoivia ohjausstrategioita olivat muun muassa lasten kuunteleminen ja tarpeiden huomioiminen, itsenäisen työn mahdollistaminen sekä empaattisuus ja lasten asemaan asettautuminen. Myös lasten kiinnostusten kohteiden sekä näkemysten huomioiminen ja kunnioittaminen osoittautuivat tärkeiksi seikoiksi heidän oppimismotivaationsa ylläpitämiseksi. (Ollonen & Kangas 2024.) Opettaja voi siis jo edellä mainituilla strategioilla pyrkiä lisäämään ja ylläpitämään oppilaiden oppimismotivaatiota ja lähteä niiden kautta rakentamaan pelillistä ja leikillistä oppimista.

3.2.2 Draama

Angelianawatin (2019, 130) mukaan draamaksi voidaan mieltää esimerkiksi draamapelit, roolileikit ja simulaatiot, pantomiimi sekä improvisaatio. Draamaharjoitukset luovat autenttisen oppimisympäristön, joka tuo merkityksellisyyttä oppimiseen (Jusslin ym. 2022, 16). Suran (1999, 223) mukaan draaman avulla lapselle pystytään opettamaan abstraktejakin käsitteitä konkreettisella tasolla ja draaman avulla voidaan esittää jopa useampia toiminnan sekä tunteiden tasoja. Draamassa esimerkiksi musiikki, käsinuket ja runollisuus saattavat luoda lapsia koskettavan emotionaalisen kokemuksen (Suvilehto 2020, 177). Erilaisissa rooleissa lapsi pääsee

eläytymään ja elämään tilanteita eri näkökulmista sekä harjoittelemaan omaan kokemusmaailmaan liittyviä seikkoja. Esimerkiksi epäonnistumista sekä sen tunnetta voidaan harjoitella ja käsitellä roolileikkien avulla. (Siklander & Kangas 2020, 235–236.)

Draama toimii hyvänä menetelmänä erilaisille oppijoille, sillä draaman avulla joku voi oppia samaistumisen avulla, kun taas toinen toimimalla ja kokeilemalla (Angelianawati 2019, 127; Vuorinen 2005, 194). Draamassa myös yhdistyvät lapsen spontaani taipumus leikkiin sekä opettajan formaali opetus (Toivanen 2022, 106). Luo ym. (2024, 1–2) korostavat, että draama luo oppimisympäristön, jossa oppilaat pääsevät tehokkaasti käyttämään kieltä, olemaan merkityksellisessä vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa sekä kehittämään omia kommunikointitaitojaan. Draama toimii siis monipuolisena opetusmenetelmänä, joka tarjoaa erilaisille oppijoille mahdollisuuden oppia omalla tavallaan. Siinä oppilas pääsee itse kokemaan, tutkimaan ja oppimaan lapselle luonnollisella tavalla merkityksellisessä ympäristössä.

Toivasen (2022, 112) mukaan draama opettaa lapsille esimerkiksi tunnetaitoja, kuten empatiaa, kehittää ongelmanratkaisukykyä, kohottaa itsetuntoa. Draama myös kannustaa lapsia kielelliseen ilmaisuun (Toivanen 2022, 114). Pullin (2020, 293) mukaan draama kehittää lapsen kielitaitoa. Lapsi rikastaa ja työstää draaman avulla sanastoaan sekä oppii uusia kielen struktuureja (Angelianawati 2019, 127; Pulli 2020, 293). Turvallisessa ympäristössä lapsi myös rohkenee käyttämään kieltä monipuolisesti ja näin oppii eri kielen käyttömuotoja (Pulli 2020, 293). Kielten opiskelussa draamaharjoitusten toiminta, dialogi sekä sanaton viestintä luovat ympäristön, jossa oppilaat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. Draama auttaa myös oppilaita ymmärtämään eri kulttuurisia seikkoja. Oppilaat myös kommunikoivat mielikuvitusta vaativissa tilanteissa ja oppivat kieltä luonnollisemmin ja syvällisemmin. (Angelianawati 2019, 126–127.)

Kun oppilas kuulee kieltä ympäristössään esimerkiksi musiikin tai puheen muodossa, altistuu tämä automaattisesti kielelle ja oppii ikään kuin altistumalla kielelle (Leimu 2021, 56). Draaman voidaan nähdä vaikuttavan oppijoihin tällä tavoin, jos draamassa esimerkiksi yhdistyvät musiikki ja dialogi. Oppilaat kuulevat eri kanavista kieltä ja altistuvat kielelle. Draamassa yhdistyvät niin toiminta kuin ajattelun taitojen harjoittelu, jotka kehittävät oppilaan kielitaitoa (Angelianawati 2019, 132).

3.2.3 Liikunta ja keholliset menetelmät

Liikunnassa oppilaan oma keho toimii oppimisen työkaluna (Jaakkola & Sääkslahti 2017, 304). Sääkslahden ja Lauritsalon (2017, 510) mukaan liikunta ja konkreettiset kokemukset tukevat asioiden ymmärtämistä ja toimintaa usein ohjaa erilaiset tutut mielikuvat. Liikunnan avulla harjoitellaan myös kohtaamaan esimerkiksi eri tunteita, kuten onnistumista ja epäonnistumista. Liikunnalla voidaan harjoitella siis tunteiden ilmaisua sekä muiden oppilaiden tunteiden tunnistamista. (Sääkslahti & Lauritsalo 2017, 510–511.) Kyhälän ja Reunamon (2022) mukaan liikunta on suuressa roolissa lapsen aivojen kehittäjänä ja se tukee hyvinvointia sekä toimintaa. Liikunta kehittää lapsen kehoa sekä aivoja kokonaisvaltaisesti. Liikunnassa harjoiteltavien havaintomotoristen taitojen harjoittelu pedagogisen menetelmien rinnalla tarjoaa monipuolisuutta opetukseen. (Kyhälä & Reunamo 2022, 75.) Liikunta voi siis yksinään oppiaineena tai muihin oppiaineisiin integroituna saada aikaan monenlaisia oppimisen kokemuksia ja tukea oppimisesta ja lapsen kokonaisvaltaista kehitystä.

Moilanen (2020) on väitöskirjassaan tutkinut kehon hyödyntämistä luonnontieteiden oppimisessa. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että oppilaat kokevat kehon kautta oppimisen mielekkääksi, mikä auttaa opittujen asioiden sisäistämistä. Oppiminen liikkumalla ja koko kehoa hyödyntäen tukee oppilaan pitkäkestoista muistia, ja oppilaat muistavat oppitunnilla käydyt aiheet, sillä toiminta on ollut heille mielekästä. Liikkuminen ja kehon hyödyntäminen opetuksessa tarjoavat myös mahdollisuuksia erilaisille oppimisympäristöille. Nämä taas tarjoavat mahdollisuuksia erilaisille havainnollistuksille perinteisen luokkahuoneen ohella, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden vireyteen. Kehon avulla oppiminen auttaa myös oppilaita ymmärtämään haastavampiakin oppitunnin aiheita. (Moilanen 2020, 83.) Uuden kielen oppiminen voi olla haastavaa ja sisältää abstraktejakin asioita, joiden ymmärtäminen voi tuottaa oppilaalle haasteita. Liikkuminen myös tukee oppilaita vieraan kielen sanaston oppimisessa (Jusslinin ym. 2022, 16). Liikunnallisuuden tuominen opetukseen tuokin siis monenlaisia hyötyjä oppimiseen ja auttaa esimerkiksi niin vireyden lisäämisessä kuin haastavien asioiden, kuten uuden sanaston, sisäistämisessä.

Iswandharyn (2021, 547) tutkimuksessa nousi esiin, että liike auttaa pieniä oppilaita sisäistämään englannin kielestä opittuja asioita. Tutkimuksen mukaan liikkeen avulla oppiminen tukee lasten kognitiivisia ja fyysisiä ominaisuuksia ja se myös motivoi lapsia oppimaan. Liike oppimisessa niin ikään tehostaa kuuntelemista, puhumista, lukemista ja kirjoittamista, mitkä ovat tärkeitä osa-alueita kielen oppimisessa. (Iswandhary 2021, 547.) Liike voi siis tukea englannin kielen oppimista monilla eri osa-alueilla. Esimerkiksi kuuntelemisen ja puhumisen tukemiseen liike voi olla kätevä tapa opettaa, sillä ensin oppilas kuulee ja näkee opettajan valitseman sanan,

jonka jälkeen oppilas toistaa kyseisen sanan. Näin yhden sanan oppimisesta tulee monikanavaista eikä oppilas ole vain yhden toiminnan, kuten pelkän kuuntelemisen, varassa. Myös Padial-Ruzin ym. (2023, 883–884) tutkimuksen mukaan merkityksellinen liike vieraan kielen oppimisessa tukee akateemisia taitoja ja motivaatiota sekä kehittää oppilaiden hyvinvointia.

Toisenlainen esimerkki liikunnallisuudesta oppimisessa ovat erilaiset taukojummat (Moilanen, Äyrämö & Kankaanranta 2019, 310). Budden ym. (2008, 219) mukaan erilaisilla fyysisillä harjoitteilla on myönteisiä vaikutuksia lapsen kognitiiviselle toiminnalle. Esimerkiksi kieltenopetuksessa taukojummat tarjoavat hauskaa toimintaa, jossa oppilaat oppivat kieltä eri lyhyiden virkkeiden, ohjeiden ja toimintojen perusteella. Kielitaito kehittyy aktiivisesti liikkuen samalla kohottaen oppilaiden keskittymistä ja vireyttä. (Leimu 2021, 81–82.) Taukojumpilla on siis monipuolinen rooli opetuksessa ja toimii myös opetuksen näkökulmasta hyvin. Liikkuminen voidaan myös yhdistää musiikkiin. Jopa pienet lapset saattavat alkaa liikuttamaan kehoa musiikin tahtiin ja musiikin rytmi saa aikaan liikettä. Musiikkiliikunta voi tarjota esimerkiksi taukojumpan, virittäytymisen sekä uusiin aiheisiin siirtymisen mahdollisuuksia. (Vuorinen 2005, 177.)

3.2.4 Laulut ja musiikki

Musiikin harrastamisen on todettu vaikuttavan alle kouluikäisten kielenkehitykseen ja sen on todettu vaikuttavan myönteisesti muun muassa lasten työmuistiin sekä tarkkaavaisuuteen (Linnavalli & Huotilainen 2022, 64–66). Esimerkiksi laulujen voidaan todeta innostavan oppilaita ja vahvistaa oppimista. Niiden tavoitteena on muun muassa laajentaa sanastoa, rohkaista oppilaita käyttämään kieltä sekä auttaa oppilasta ymmärtämään sitä (Opetushallitus 2019, 27–28). Niiden toistuvat rytmit tarjoavat mahdollisuuksia laajalle oppimiselle sekä altistavat esimerkiksi kohdekielelle. (Driscoll ym. 2004, 5.) Şevikin (2011, 1028–1029) mukaan laulut mahdollistavat kielen automatisoinnin. Ne myös antavat laajasti näytteitä kielestä sekä luovat autenttisuutta oppimiseen. Laulut myös toimivat mielekkäänä toimintana esimerkiksi sanoja toistaessa, sillä lapset usein jaksavat kuunnella lauluja ja keskittyä niiden sisältöön samalla vahvistaen oppilaiden kuuntelu- ja puhumistaitoja. (Şevik 2011, 1028–1029.)

Laulut toimivat varhennetun kielen opetuksessa hyvänä työkaluna, sillä laulut usein jäävät ihmisen muistiin ja lapset innostuvat niistä helposti (Al-efeshat & Baniabdelrahman 2020, 855; Leimu 2021, 77). Laulujen sanoja ei kuitenkaan esimerkiksi ole tarpeellista näyttää, koska

harva alkuopetusikäinen lapsi hyötyy niistä opetuksellisesti (Leimu 2021, 77). Lauluissa siis riittää jo pelkkä kuunteleminen kielen oppimisen tehostamiseksi. Huhdan ja Leontjevin (2019, 26) pilottitutkimuksessa selvisi myös, että opettajat kokevat muun muassa ääntämisen ja puhumisen opettamisen sekä oppimisen olevan helpompaa laulujen avulla. Moni 1.–3.-luokkalainen oppilas myös kertoi kuuntelevansa kotonaan englanninkielisiä lauluja joko opettajan antamana kotiläksynä tai vapaaehtoisesti (Huhta & Leontjev 2019, 7). Tämän syynä voidaan olettaa englanninkielisen musiikin läsnäolo esimerkiksi erilaisissa medioissa, kuten videopeleissä ja televisiossa.

Shafferin (2004, 1) mukaan laulujen käyttöä englannin kielen opetuksessa usein perustellaan motivaation sekä oppitunnin mielekkyyden lisäämisellä. Laulut myös vaivattomasti kannustavat lapsia osallistumaan tunnilla tuoden toiminnallisuutta oppimiseen (Shaffer 2004, 1). Laulut ovat siis toiminnallisuuden tuomiseen hyvä opetusmenetelmä, joka herättää lapsissa toimijuutta ja lisää oppimisen mielekkyyttä. Laulut saattavat jäädä kokemuksena mieleen, mikä auttaa muistamaan laulun sanoja ja tätä kautta oppimaan kieltä. Al-efeshat ja Baniabdelrahman (2020, 854) sekä Tasnim (2022, 2) korostavat musiikin asemaa ihmisen elämässä mieleenpainuvana kulttuurillisena asiana. Ympäriämme on musiikkia, oli se sitten mainoksissa, elokuvissa tai peleissä. Altistuminen musiikille siis tukee kielen oppimista.

Goodin, Russon ja Sullivanin (2015) tutkimuksessa kahta lapsista koostuvaa tutkimusryhmää pyydettiin opettelemaan englanninkielinen runo. Lauluryhmän lapset opettelivat runon laulun avulla ja puheryhmän lapset puhumalla. Tutkimuksessa selvisi, että laulamalla runon opetelleet lapset muistivat sen paremmin kuin puhumalla oppineet vielä kuudenkin kuukauden kuluttua. Etenkin laulujen rytmin ja melodian pääteltiin olevan keskeinen tekijä oppilaiden muistin tuke- misessa. Laulun avulla opetelleet lapset myös oppivat ääntämään runon sanoja paremmin sekä kääntämään niitä omalle äidinkielelleen. Tutkimuksen lopussa esiin nousi lasten innokas suhtautuminen lauluja kohtaan. Lauluryhmässä olleet oppilaat innostuivat tutkimuksessa käytetystä laulusta ja kyselivät usein, milloin sitä jälleen harjoitellaan. (Good, Russo & Sullivan 2015, 636–638.) Laulamisella oli siis merkittävä rooli muun muassa sanojen muistamisessa sekä kääntämisessä, minkä voidaan todeta olevan tärkeää uuden kielen oppimisen kannalta. Tutkimus myös tukee näkökulmaa siitä, että lauluilla on merkitystä oppimisen mielekkyyden kannalta. Myös sanojen muistaminen pitkällä aika välillä voidaan todeta olevan merkittävää kielen oppimisen kannalta. Lauluilla voidaan siis todeta olevan monipuolinen merkitys vieraan kielen oppimisessa etenkin sanaston, muistin ja oppimisen mielekkyyden näkökulmista.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokan- ja kieltenopettajien käyttämiä toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen alkuopetuksessa. Tutkimuksella pyrin myös selvittämään opettajien kokemuksia toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä englannin kielen alkuopetuksessa sekä perusteluja niiden käyttämiseen. Tutkimuksessani on kaksi tutkimuskysymystä, joihin pyrin vastaamaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä opettajat hyödyntävät englannin kielen alkuopetuksessa?
2. Miten opettajat perustelevat toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä englannin kielen alkuopetuksessa?

4.2 Laadullinen tutkimus ja tutkimushaastattelu

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Silvermanin (2013, 13) mukaan tutkijan on tärkeä pohtia ja oman tutkimuksensa kannalta paras tutkimusmetodi. Puusan ja Juutin (2020, 9) mukaan laadullinen tutkimus tutkii eri ilmiöitä tutkittavien ihmisten näkökulmista. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 29) mukaan laadullinen tutkimus mielletään ihmistutkimukseksi. Laadullisessa tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena ovat ihmisten ajatukset, kokemukset sekä tunteet (Puusa & Juuti 2020, 11). Näistä syistä tutkimukseni on laadullinen, sillä pyrin tutkimaan opettajien kokemuksia ja näkemyksiä toiminnallisista opetusmenetelmistä. Yksi laadullisen tutkimuksen pääpiirteistä on tutkittavien subjektiivisuus ja näiden kokemusten tarkastelu. Tästä syystä laadullisessa tutkimuksessa usein pystytään esittämään pikemminkin teoreettisia yleistyksiä kuin varsinaisia teorioita. Näitä yleistyksiä pystytään kuitenkin hyödyntämään erilaisissa tutkimuksissa teorioiden tavoin. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeä miettiä myös, miten tutkijan omat näkemykset vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. (Puusa & Juuti

2020, 59, 60.) Laadullinen tutkimus on luontainen menetelmä tutkia etenkin ihmisten keskeistä vuorovaikutusta sekä kielellisyyttä (Puusa & Juuti 2020, 77), joiden voidaan olettaa korostuvan muun muassa opetustilanteissa opettajan ja oppilaiden välillä.

Tutkimushaastattelut ovat laadullisen tutkimuksen käytetyimpiä aineistonkeruumenetelmiä (Puusa 2020, 103; Eskola & Suoranta 2008, 85). Luonnollisesti on myös tapana kysyä ihmisiltä jostain asiasta, kun siitä halutaan saada tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018, 28) kuvaavat haastattelua tiedonkeruutilanteena, jossa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksella pyritään tavoitteellisesti selvittämään tutkimuksen kannalta olennaisia seikkoja. Haastattelut voivat olla joko strukturoituja, strukturoimattomia tai jotain niiden väliltä eli puolistrukturoitu. Lomakehaastattelut ovat strukturoituja eli kyselyn kysymykset sekä teemat ovat samat kaikille sekä säilyttävät muotonsa kaikissa haastatteluisissa (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta ennaltamäärättyjä vastausvaihtoehtoja ei ole vaan kysymyksiin vastataan omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Puolistrukturoitu haastattelu on siis joustavampi kuin lomakehaastattelu, jossa kysymysten vastausvaihtoehdot ovat ennaltamäärättyjä ja joista tutkittava valitsee mielestään ajatuksiaan kuvaavimman vaihtoehdon. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt puolistrukturoitua kyselyhaastattelua, jossa kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta vastaajat vastaavat niihin omilla sanoillaan.

Puolistrukturoidun haastattelun vahvuutena nähdään sen ominaisuus tuoda tutkimuksen kannalta keskeisimmät asiat esiin tutkittavien henkilöiden omin sanoin. (Puusa 2020, 111–112.) Haastatteluiden etu on niiden joustavuus eli esimerkiksi tutkija voi tarvittaessa toistaa kysymyksen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Blackstone (2012) painottaa, että haastateltavien on olennaista osata haastatteluhetkellä vastata kysymyksiin tutkimuksen kannalta keskeisiin asioihin. Sähköistä kyselylomaketta pystyykin halutessaan muokkaamaan sekä tekemään omaan tahtiin ja se tuo vastaajalle vapauden miettiä vastauksiaan ilman haastattelijan ja livehaastattelutilanteen tuomaa mahdollista painetta. Tutkijan on myös järkevää panostaa haastateltavien etsintään, sillä tutkimuksen ilmiöstä tietävien asiantuntijuus on usein tutkimuksen kannalta palauttavaa (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30), sillä tämä luo uskottavuutta tutkimukselle.

4.3 Aineiston keruu sähköisellä kyselylomakkeella

Eskola ja Suoranta (2008, 92) painottavat, että haastatteluun osallistuminen tulisi olla vapaaehtoista. Tässä tutkimuksessa haastateltavia opettajia pyritään saamaan useasta eri koulusta, jotta haastateltavia saataisiin mahdollisimman monipuolisista lähtökohdista ja erilaisella työkokemuksella. Tutkimukseni sähköinen kyselylomake on puolistrukturoitu kyselyhaastattelu, jossa vastaajat vastaavat lomakkeen kysymyksiin omin sanoin. Näin koen saavani haastateltavilta tutkimuksen kannalta keskeisiä vastauksia. Tiedostan, että kyselylomakkeen kysymysten tulee olla harkitusti muotoiltuja, jotta mahdollisilta epäselvyyksiltä vältetään ja pysytään tutkimuksen kannalta keskeisien asioiden äärellä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 37) mukaan kyselylomakkeen vahvuus nousee esiin, kun sen kysymykset ovat tarkasti muotoiltuja ja niillä selvitetään konkreettisia asioita. Siksi koen olevan tärkeää, että haastateltaville annetaan myös mahdollisuus tutustua kyselyyn rauhassa, antaa riittävän pitkä vastausaika ja antaa mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Koska haastattelun tarkoituksena on myös saada riittävästi tietoa tutkittavasta ilmiöstä, on sen vuoksi aiheellista antaa tutkittavien tutustua haastattelulomakkeeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85) ja kysyä esimerkiksi tarkentavia kysymyksiä ennen vastaamista.

Aineisto kerättiin sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella. Tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajat sekä kieltenopettajat, jotka opettavat englannin kieltä 1.–2. vuosiluokilla. Haastateltavat haettiin kahdesta opettajille ja kieltenopettajille suunnatusta Facebook-ryhmästä. Ryhmät olivat *Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi* sekä *1.–2.lk kieltenopetus ja kielirikasteinen opetus*. Wilesin (2012, 35–36) mukaan sosiaalisesta mediasta haastateltavia etsiessä ei välttämättä voida täysin tietää, onko haastateltava henkilö se, kuka hän sanoo olevansa. Siksi lähestyin haastateltavia näiden ryhmien kautta, sillä ryhmissä voidaan olettaa olevan sellaisia opettajia jäseninä, jotka opettavat kieltä alakoulun alkuopetuksessa, ja jotka ovat innokkaita jakamaan erilaisia opetusmateriaaleja, -ideoita ja -menetelmiä muille. Mahdollisesti myös tutkimusta varten. Ryhmät voivat siis olla antoisia haastateltavien etsintäpaikkoja. Kyselylomakkeen alkuun esittelin lyhyesti tutkimukseni tarkoituksen lähdeviitteillä perustellen vastaajan motivoimiseksi. Vastausajan rajasin kahteen viikkoon, sillä uskoin saavani tarpeeksi aineistoa tässä ajassa.

Tutkimukseeni osallistuneita henkilöitä oli yhteensä viisitoista. Sähköinen kyselylomake (Liite 1) koostui kolmestatoista kysymyksestä, joista neljä oli *kyllä/ei* -kysymyksiä. Kyselylomakkeen neljän ensimmäisen kysymyksen tarkoitus oli selvittää vastaajien käsityksiä siitä, mitä toiminnallisuus on, miten he toteuttavat toiminnallista opetusta, missä oppimisympäristöissä he toteuttavat toiminnallista opetusta sekä minkälaisia kokemuksia heillä on toiminnallisesta

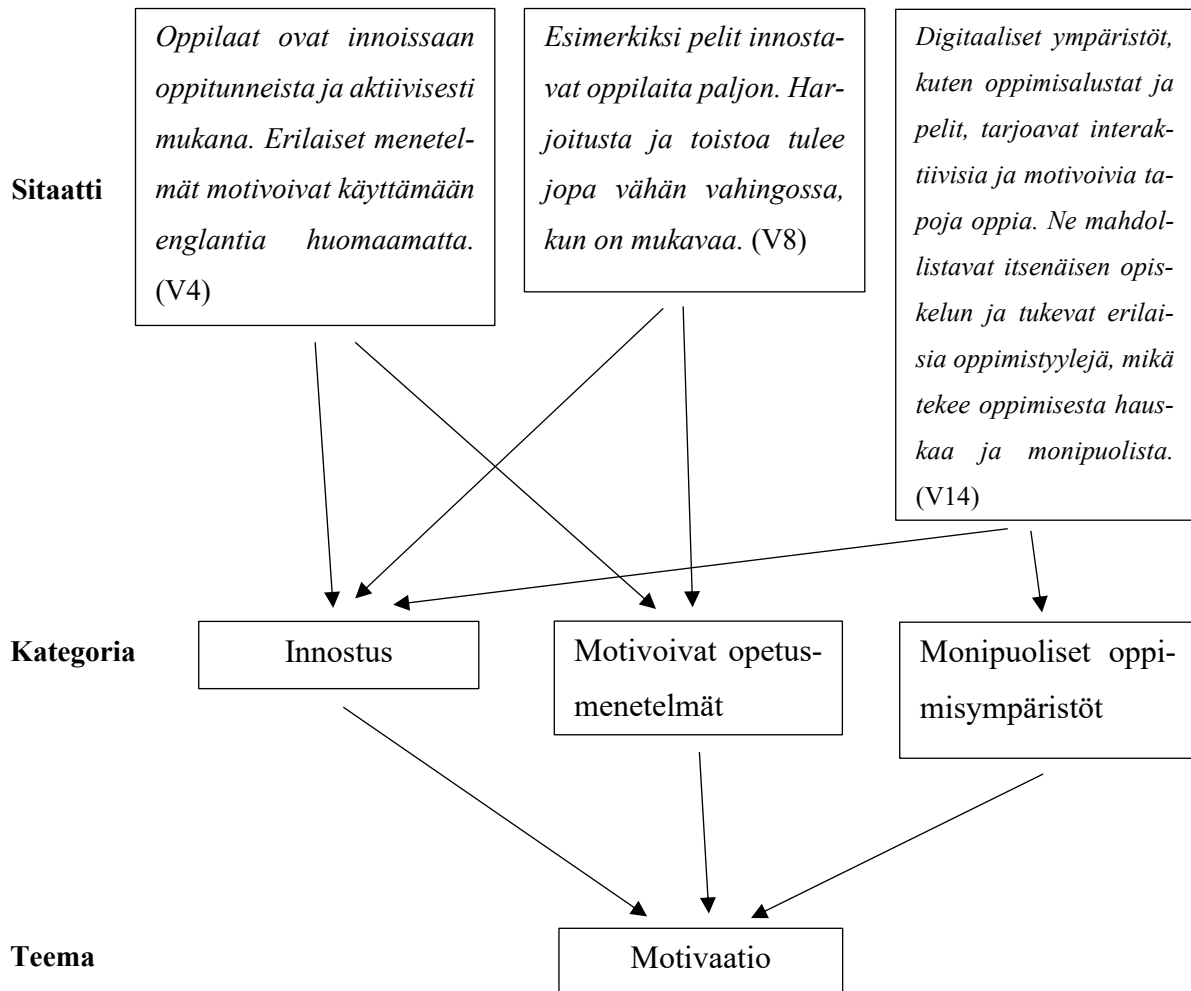
opetuksesta. Kysymykset 5–12 käsittelivät tutkimukseeni rajattuja yleisimpiä toiminnallisia menetelmiä. Niiden tarkoitus oli selvittää, käyttävätkö vastaajat kyseisiä menetelmiä ja saada perusteluja niiden käytölle. Viimeinen kysymys antoi opettajille mahdollisuuden kertoa kyselyssä mainitsemattomista toiminnallisista opetusmenetelmistä, mikäli he sellaisia käyttävät. Tässä tutkimuksessa vastaajilla on nimimerkit V1 eli vastaaja 1, V2, V3 ja niin edelleen, jotta vastaukset voidaan erottaa toisistaan. Tekstiaineistoa kertyi yhteensä kahdeksan A4-sivun verran.

4.4 Aineiston analyysi teemoittelulla

Puusan (2020, 148) ja Kosken (2020, 163) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysillä tutkijan tavoitteena on luoda aineistosta kokonaisuus, josta kyetään saamaan vastauksia tutkimuskysymyksille ja tekemään perusteltuja johtopäätöksiä sekä tulkintoja tutkimuksen aiheesta. Laadullisen tutkimuksen analyysi tapahtuu usein induktiivisesti eli yksittäisistä havainnoista tehdään yleistyksiä tai deduktiivisesti eli edetään yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Tämän tutkimuksen aineiston analyysi tapahtuu induktiivisesti eli aineistosta tehdään yksittäisten vastausten ja havaintojen perusteella yleistyksiä. Analyysimenetelmänä olen käyttänyt teemoittelua. Eskolan ja Suorannan (2008, 178) mukaan teemoittelu sopii erityisesti käytännöllisten tutkimusongelmien analysoimiseksi. Opetusmenetelmät ovat käytännönläheisiä, ja koska toiminnallisia opetusmenetelmiä on useita, on niitä mahdollista jakaa eri teemoihin.

Eskolan ja Suorannan (2008, 174), Hakalan (2024, 102) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 105–107) mukaan teemoittelu avulla aineistosta saadaan eriteltyä tutkimukseen liittyviä teemoja. Teemat ovat aineistosta ilmenneitä aihepiirejä, jotka nousevat esiin haastatteluista useamman kerran (Hakala 2024, 102; Hirsjärvi & Hurme 2011, 173). Aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta olennaiset vastaukset ja ne esitellään tutkimuksessa usein sitaatteina. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin tärkeää, että teemoittelu ei jää pelkkien sitaattien varaan vaan niitä on tuettava teorian avulla. (Eskola & Suoranta 2008, 174–175.) Teemat voivat olla rakentua jo aineiston keruuvaiheessa päätettyjen teemojen mukaisesti. Aineistosta voidaan myös löytää uusia teemoja analyysivaiheessa. (Puusa 2020, 153.) Olen eritellyt haastatteluvastauksista eli sitaateista keskeisimmät esille nousseet aiheet, jakanut ne samankaltaisiin kategorioihin ja luonut niiden perusteella teemoja, sillä Eskolan ja Suorannan (2008, 175) mukaan pelkkä aiheiden kategorisointi ei vielä riitä vahvaksi analyysiksi. Aineistosta syntyy teemoja kun kategorisoidut

empiiriset aihepiirit keskustelevat teorian kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 175; Koski 2020, 165).



Kuvio 1 Esimerkki teemoitteluprosessista

Kuvio 1 on esimerkki teemoitteluprosessista. Kuvan sitaateista on ensin pyritty luomaan kategorioita, jotka lopulta johtavat yhteneviin teemoihin. Osa sitaateista sopii useaan eri kategoriaan, minkä avulla voidaan päätellä niiden kuuluvan samaan teemaan. Esimerkissä aineiston pohjalta on luotu kolme kategoriaa, jotka on tulkittu yhdeksi teemaksi, joka on tässä tapauksessa *motivaatio*.

Hakalan (2024, 106) mukaan tutkija voi itse omalla tyylillään suorittaa teemoittelua esimerkiksi värikoodaamalla haastatteluvastauksista esiin nousseita tärkeitä seikkoja ja niiden perusteella hahmottaa eri teemat. Tulostin haastatteluvastaukset itselleni ja käytin eri värejä helpottamaan

teemojen hahmottamista. Aineiston teemat esitellään tutkimuksissa usein sitaatteina, joilla tutkija tuo esiin kaikkein oleellisimmat vastaukset osoittaen samalla lukijalle, minkälainen aineisto tutkijalla on ollut käytettävissään (Hakala 2024, 106). Sitaaiteja ei myöskään tule olla liikaa, jotta tutkimuksen lukemisesta ei tule puuduttavaa tai rankkaa. Tutkijan on kuitenkin tärkeä muistaa, että sitaattien runsas määrä antaa lukijalle selkeämmän kuvan tutkijan tekemistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta 2008, 180.) Tutkijana olen tehnyt päätöksen ja tuonut esiin mielestäni tutkimuksen selkeyden kannalta riittävän määrän sitaatteja sekä tukenut päätelmiäni teorian avulla. Aineistosta otetut lainaukset tuovat tutkijan ajatuksia ja päätelmiä näkymämmin esiin lukijalle (Puusa 2020, 154) ja ne toimivat dokumentteina tutkijalle sekä lisäävät tutkimuksen yksityiskohtaisuutta (Aaltio & Puusa 2020, 184).

4.5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani on noudatettu hyvän tieteen käytäntöjä. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, 11–12) listaa hyvän tieteellisen käytännöt periaatteiksi luotettavuuden, rehellisuuden, arvostuksen muita osapuolia kohtaan sekä vastuunkannon tutkimuksesta. Juutin ja Puusan (2020, 175) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, luotettavuuden sekä eettisyyden näkökulmista. Uskottavuus pohjautuu lukijan tulkintoihin siitä, onko tutkimuksen aineisto asianmukaisesti kerätty ja analysoitu sekä siihen, että hyväksyvätkö he tutkimuksen tulokset. Luotettavuus perustuu tutkijan kykyyn tehdä ammattimaisesti tutkimusta esimerkiksi perustelemalla käytettyjä tutkimusmenetelmiä tutkimuksen toteuttamiseksi. Eettisyys viittaa tutkimuksen tekemisen eettisiin periaatteisiin, joiden mukaan tutkimus tulisi pystyä tekemään uudelleen samoilla menetelmillä. Eettisyys myös takaa tutkimukseen osallistuneille turvallisuutta eikä esimerkiksi paljasta henkilöllisyyksiä, jos tutkija on sen tutkimuksessaan luvannut. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Eskola ja Suoranta (2008, 72) painottavat, että tutkimusta aina ohjaa tutkijan tekemät valinnat ja rajaukset esimerkiksi tutkimusmenetelmiin ja teoreettiseen viitekehykseen liittyen.

Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään perusteellisella raportoinnilla sekä teoreettisella perustelemisella. Tiedostan, että sosiaalisessa mediassa ihmiset eivät välttämättä aina ole niitä keitä väittävät olevansa, joka voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Haastateltavat on kuitenkin saatu tutkimuksen aiheisiin liittyvistä Facebook-ryhmistä, joissa voidaan olettaa olevan oikeita ihmisiä, jotka haluavat osallistua tutkimukseen.

Haastatteluaineiston laatuun voidaan panostaa tekemällä haastattelun rungosta sekä kyselylomakkeen tiedosta tarpeeksi hyviä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 184). Tästä syystä panostin kyselylomakkeeni kysymyksiin ja mietin tarkasti, mitä kysymyksiä minun tulee kysyä, jotta saan tutkimukseni kannalta olennaisia vastauksia. Kyselylomakkeen haastavana puolena voidaan nähdä se, että kysymyksiä ei pysty täsmentämään, jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä. Tästäkin syystä minun tuli tarkkaan miettiä haastattelukysymykset, jotta väärinymmärryksiltä selvittäisiin. Annoin vastaajille myös kaksi viikkoa aikaa vastata kyselyyn sekä mahdollisuuden muokata vastauksiaan, jotta saisin mahdollisimman laadukkaita vastaukset.

Tutkijan tulee jo aineistonkeruuvaiheessa tiedostaa omat intressinsä tutkimuksen kannalta ja pyrittävä kuvaamaan haastatteluun osallistuneiden vastauksia mahdollisimman todenmukaisesti (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Tutkijan aiemmat kokemukset ja ajatukset usein vaikuttavat siihen, miten tulkitsemme asioita (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tiedostan omien ajatusteni vaikuttavan tulkintojeni taustalla ja siksi tuen tulkintojani teorian avulla. Tiedostan myös, että jokainen vastaaja on vastannut omalla tyylillään ja ovat tulkinneet kysymykset omalla tavallaan.

Haastatteluun osallistui viisitoista henkilöä, mikä riittää laadullisen tutkimuksen aineistoksi hyvin. Laadullisessa tutkimuksessa laatu korvaa määrän eikä aineistoa kannatta niin sanotusti ahnehtia (Eskola & Suoranta 2008, 18, 215). Koen aineiston tutkimukseni kannalta riittäväksi ja uskon, että se toimii suuntaa antavana tutkimuksena mahdollisille jatkotutkimuksille. Tutkimustuloksia ei vielä tämän kokoisella otannalla voi yleistää, mutta siitä huolimatta se voi tarjota uutta tutkittua tietoa toiminnallisista opetusmenetelmistä englannin kielen alkuopetuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa haastatteluiden tarkoituksena onkin lisätä tietoa haastateltavien kokemuksen ja tietojen avulla eikä niinkään suuren tietomäärän tuottaminen.

Juuti ja Puusa (2020, 175) korostava, että tutkimuksessa eettisten periaatteiden noudattaminen koko tutkimuksen ajan on tärkeää. Tutkimusta tehtäessä on myös tärkeää, että tutkimukseen osallistuvalla kerrotaan muun muassa tutkimuksen tavoitteet, painotetaan vapaaehtoisuutta ja luottamuksellisuutta sekä pidetään kiinni anonymiteettisyydestä (Hakala 2024, 134; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Kyselylomakkeessa olevat tiedot ovat tärkeitä vastaajien ymmärryksen lisäämiseksi (Silverman 2013, 166). Haastateltaville kerrottiin kyselylomakkeessa tutkimuksen tarkoitus ja korostettiin vastaamisen nimettömyyttä. Koska kyselylomake jaettiin kahteen Facebook-ryhmään, ei kenellekään aiheutunut siitä henkilökohtaista painetta osallistua, vaan

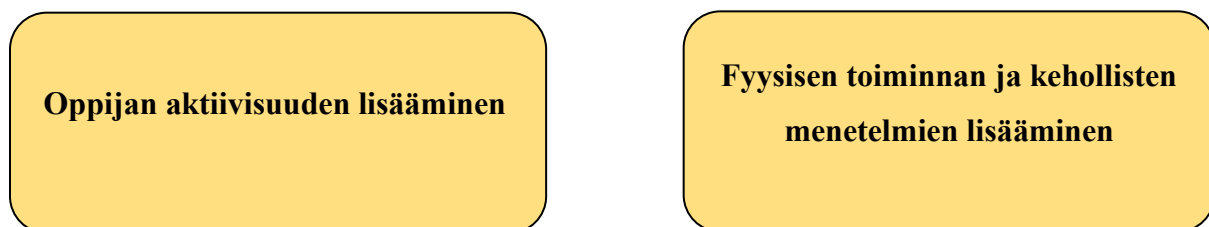
kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat olleet täysin vapaaehtoisia ja osallistuneet oman kiinnostuksensa vuoksi. Tutkimukseen osallistuneiden kannalta tärkeää on myös tiedottaa aineiston hävittämisestä (Hakala 2024, 134). Kirjoitin Facebook-ryhmiin laittamaani saateviestiin, että aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Koska kyseessä on ollut anonyymi sähköinen kyselylomake, ei vastaajien identiteetin suojaamiselle ole tarvetta. Hävitän kuitenkin niin tulostetut kuin sähköiset vastauslomakkeet aineiston analysoinnin sekä tutkimuksen valmistuttua. Hakala (2024, 106–107) painottaa, että tukijan tulee varmistaa vastaajien anonymiteetin säilyminen arvioimalla esimerkiksi voiko vastauksista tunnistaa vastaajaa. Tästä syystä olen tarkistanut ettei vastauksista voida tunnistaa vastaajia millään tavalla. Haastatteluun osallistuneiden nimettömyys on säilytettävä myös tutkimuksen raportoinnissa (Eskola & Suoranta 2008, 57). Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole henkilötietoja kerätty, on vastaaja silti koodattu, jotta eri henkilöiden vastaukset voidaan erottaa toisistaan. Aineiston raportoinnin selkeyden vuoksi olen myös muuttanut mahdollisia ranskalaisia viivoja sisältävät vastaukset virkemuotoon.

5 Tutkimustulokset

5.1 Aktiivisuus, fyysinen toiminta ja keholliset menetelmät

Opettajien hyödyntämistä toiminnallisista opetusmenetelmistä oli havaittavissa kaksi pääteemaa, jotka ovat: *oppijan aktiivisuuden lisääminen* sekä *fyysisen toiminnan ja kehollisten menetelmien lisääminen* (Kuvio 2).



Kuvio 2 Opettajien hyödyntämien toiminnallisten opetusmenetelmien teemat

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat lähes yksiselitteisesti sitä mieltä, että toiminnallinen opetus on toimintaa, jossa *oppilas on itse aktiivinen oppijan roolissa*. Tämä on yhteydessä käsitykseen, että toiminnallinen opetus perustuu oppilaan aktiivisuuteen sekä tämän korostamiseen eri opetusmenetelmillä (ks. Kosmas, Ioannou & Zaphiris 2018, 1). Toiminnallisuus myös korostaa ihmisen kehon ja kognition välistä yhteyttä oppimisessa, sillä toiminnallisessa opetus-toiminnassa koko keho on aktiivisesti oppimisessa mukana (Chicho 2024, 52).

Toimintaa, leikkiä, lauluja liikuntaa, ryhmätöitä, välineiden käyttämistä, tutkimalla oppimista ja kaikkea sellaista missä lapsi on aktiivinen toimija. (V1)

Mielestäni toiminnallinen opetus on sellaista, missä on jotain toimintaa: pelit leikit, laululeikit. Myös sellaiset etsi ja lue tai etsi ja kirjoita tyyppiset harjoitukset. (V3)

Toiminnallinen opetus on oppimismenetelmä, jossa oppilaat oppivat tekemällä ja osallistumalla aktiivisesti. Se painottaa käytännön tehtäviä ja kokemuksellista oppimista, mikä lisää motivaatiota ja tukee erilaisia oppimistyyplejä. (V14)

Oppilas pääsee itse aktiivisesti tekemään jotakin ja oppiminen tapahtuu tämän kautta. (V15)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat luonnehtivat toiminnallista opetusta myös *fyysiseksi toiminnaksi*, kuten liikunnaksi tai liikkeiksi tehtävien teon aikana. Yksi opettaja (V10) antoi esimerkkinä tehtävien hakemisen tietystä paikasta ja sen suorittamisen. Liikkuminen voi tapahtua myös omalla liikuntapisteellään. Toiminnallisuus on siis tässä tapauksessa *liikkumisena ja kehon hyödyntämisenä* omana erillisenä aktiviteettinaan. Jaakkola ja Sääkslahti (2017, 305) mukaan toiminnallisuutta voidaanakin kuvata myös erilaisina fyysisinä toimintoina, joilla pyritään tukemaan oppimista ja pääsemään tavoitteisiin.

Opetusta, jossa oppilas on fyysisesti aktiivinen eikä istu pelkästään paikallaan. (V2)

Opetusta, jossa liikutaan tai yhdistetään liikunnallinen elementti... (V6)

Tehtävään tai sen oheen liikettä. Esim. haet tehtävän. Teet sen. Suoritat liikkumisen erillisessä liikuntapisteessä ja kierros alusta. Tai etsit tehtävän, piilotetun liikkuen jne. (V10)

Toiminnallisen opetuksen toteuttamista kysyttäessä opettajien vastauksista ilmeni, että fyysisen liikkeen lisäksi etenkin pelit, leikit, laulut ja draama olivat opettajien suosimia toiminnallisia opetuksen työvälineitä. Erään opettajan (V14) mukaan niiden tarkoituksena on saada *lapsissa aikaan toimijuutta*. Monet tutkimukset ja teokset mieltävät etenkin pelit ja leikit, laulut sekä

draaman yleisimmiksi toiminnallisiksi opetusmenetelmiksi (esim. Driscoll ym. 2004; Intarapanich 2013; Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016; Meriläinen & Piispanen 2019; Mäntylä 2021; Öystilä 2003).

Toiminnallinen oppiminen on mm. lauluja, leikkejä, pelejä ja draamaa. (V5)

Leikkejä, pelejä ja lauluja, joissa harjoitellaan opiskeltavaa asiaa. Harjoittelemme sanastoa peleillä ja laululeikeillä. (V9)

Englannin kielen opetuksessa 1.–2. luokilla toiminnallista opetusta voi toteuttaa leikkien, laulujen, pelien ja liikkeen kautta. Esimerkiksi sanaston opettamiseen voi käyttää kuvakortteja, roolileikkejä ja laululeikkejä, joissa lapset toimivat englanniksi. (V14)

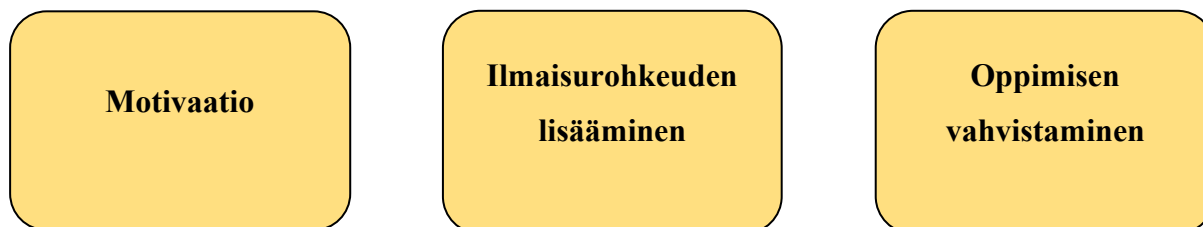
Tässä tutkimuksessa nousi esiin vahvasti toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntäminen englannin kielen alkuopetuksessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä pelejä ja leikkejä sekä lauluja opetuksessaan. Tämä sivuaa aiempia tutkimuksia, joissa leikillisuus ja erilaiset pelit (Meriläinen & Piispanen 2019, 12) sekä laulut (Intarapanich 2013, 310) ovat olleet käytetyimpiä toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen opetuksessa.

Erilaisia liikuntaa tai kehollisia menetelmiä sisältäviä aktiviteetteja sekä draamaa myös hyödynnettiin opetuksessa, mutta ei samalla tavalla kuin lauluja, pelejä ja leikkejä. Opettajien perusteluja toiminnallisten opetusmenetelmien käytölle englannin kielen käsitellään seuraavassa luvussa, mutta merkittävä havainto oli etenkin pelien, leikkien ja laulujen korostuminen opettajien vastauksissa.

5.2 Motivaatio, ilmaisurohkeus ja oppiminen

Opettajien perusteluista toiminnallisten opetusmenetelmien käytölle oli havaittavissa kolme pääteemaa, jotka ovat *motivaatio, ilmaisurohkeuden lisääminen ja oppimisen vahvistaminen*.

Oppimisen vahvistamiseen liittyy keskeisesti oppilaan *muistin* kehittyminen ja *vireystilan* lisääminen.



Kuvio 3 Opettajien perustelut toiminnallisten opetusmenetelmien käytölle

Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat opettajien mukaan olleet melko positiivisia oppimisen ja opetuksen kannalta. Tuloksista nousee esiin toiminnallisuuden myönteinen vaikutus oppilaiden *motivaatioon* sekä *innokkuuteen* oppia. Toiminnallisuuden kerrotaan nostavan oppilaiden motivaatiota sekä innokkuutta uuden oppimiseen (Jusslin ym. 2022 16; Schmidt ym. 2019, 52). Schmidt ym. (2019, 52) ehdottavat, että lapset pitävät liikkumisesta paikallaan istumisen sijaan, minkä vuoksi toiminnalliset opetusmenetelmät motivoivat oppilaita paremmin.

Hyviä kokemuksia, toiminnallisuus monesti innostaa ja aktivoi lapsia osallistumaan. (V2)

Oppilaat ovat innoissaan oppitunneista ja aktiivisesti mukana. Erilaiset menetelmät motivoivat käyttämään englantia huomaamatta. (V4)

Toiminnalliset opetusmenetelmät motivoivat oppilaita hyvin, jolloin opetus ei välttämättä tunnu niin puuduttavalta kuin vain istua paikallaan. (V11)

Toiminnallinen opetus myös tukee oppilaiden vireyttä ja keskittymistä (Jaakkola & Sääkslahti 2017, 305). Eräs opettaja (V5) korostikin muun muassa lasten *vireystason pysymistä hyvänä*

läpi oppitunnin toiminnallisuuden avulla. Hän myös korostaa arkojen lasten puhumisen rohkeuden lisääntymistä toiminnallisten opetusmenetelmien kautta. Lasten ilmaisurohkeus siis kehittyy toiminnallisuuden avulla. Esimerkiksi Şevik (2012, 11) korostaa laulujen merkitystä ujojen oppilaiden tukena. Ilmaisurohkeutta oppilailla voi lisätä myös opettaja oma aktiivinen osallistuminen esimerkiksi laulamiseen (Şevik 2012, 14).

Olen vuosien varrella huomannut, että toiminnan kautta lapset rohkaistuvat puhumaan vierasta, uutta kieltä aivan huomaamatta. Lasten vireystaso pysyy hyvänä tunnin aikana. Toiminnallinen oppiminen rohkaisee myös arkoja lapsia puhumaan. (V5)

Kaksi vastaajaa (V12 ja V14) mainitsevat, että lasten *ilmaisurohkeus kehittyy turvallisessa ympäristössä*. Monet toiminnalliset opetusmenetelmät voivat auttaa luomaan turvallisen ilmapiirin, jotta ilmaisurohkeus pääsee kehittymään. Esimerkiksi Şevikin (2012, 11) mukaan laulut luovat oppimiselle turvallisen ilmapiirin luonnollisesti. Turvallisen ilmapiirin luominen englannin kielen oppitunneille on tärkeää, sillä oppilaita tulee pystyä ilmaisemaan itseään niin fyysisesti, emotionaalisesti kuin älyllisesti. Tämä onnistuu, kun opettaja luo oppimisympäristön, jossa lapsi saa turvallisesti leikitellä kielen kanssa ja oppia. (Şevik 2012, 12.)

Kielen harjoittelu, erityisesti puhumisen ja ilmaisurohkeuden harjoittelu, onnistuu parhaiten, kun voi parin kanssa harjoitella turvallisessa ilmapiirissä. (V12)

Itseluottamus: Turvallinen ympäristö rohkaisee oppilaita kommunikoidaan ja kehittämään itseluottamusta. (V14)

Osa opettajista nosti esiin myös joitain haasteita, joita he kokevat toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttäessään. Esimerkiksi kaksi opettajaa (V6 ja V10) pohtivat, että toiminnallisen työskentelyn opettelu vie oppilailta aikaa. Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttäminen vaatii siis opettelua ja pitkäjänteisyyttä, eikä voida olettaa, että toiminnalliset menetelmät toimivat jokaiselle oppilasryhmälle.

Työskentelyn oppiminen vie toisaalta paljon aikaa, mutta kun tarpeeksi toistaa samaa niin työ kyllä palkitsee. (V6)

Aluksi voi olla levotonta ennen kuin oppilaat oppivat toimintatavan. (V10)

Eräs opettaja (V9) korosti toiminnallisten opetusmenetelmien kuormittavuutta erityisen tuen piirissä oleville oppilailleen. Hän myös nostaa esiin, että toiminnalliset menetelmät eivät suinkaan ole kaikille mielekkäitä vaan osa on motivoituneimpia tekemään muunlaisia tehtäviä.

...ne ovat usein työläitä ja omia oppilaitani ne välistä turhauttavat, kun olisivat motivoituneempia ”tekemään oikeita tehtäviä”. Toiminnallisuus vaatii myös oppilaalta aika paljon, eikä se ole kaikkien mielestä mukavaa vaan osalle myös kuormittavaa. (V9)

Suuret luokkakoot voivat olla ongelmallisia toiminnallisen opetuksen toteuttamisen kannalta. Syitä tähän on esimerkiksi kova ääni, joka aktiviteeteista saattaa lähteä, joka taas saattaa kuormittaa joitain oppilaita. Monta kymmentä oppilasta samassa tilassa leikkimässä ja liikkumassa varmasti aiheuttaa ääntä, joten sellaisen tilanteen kanssa toimiminen voi olla opettajillekin liian haastava ongelma ratkaistavaksi. Yksi opettaja (V15) ehdottaa jakotuntien olevan parempi aika toiminnallisuudelle.

Tällä hetkellä opetan yhteisopettajana ja jos kaikki ovat koulussa on paikalla 40 oppilasta. Liikkumisesta lähtee usein ääntä, mikä rasittaa osaa oppilaista ja voi vaikuttaa oppimiseen. Jakotunneilla toiminnallisuus on helpommin toteutettavissa. (V15)

Tulokset osoittavat, että toiminnalliset opetusmenetelmät koetaan tärkeiksi *oppimisen vahvistamisen, kuten muistin* kannalta. Opettajien mukaan toiminnallisuudella saadaan aikaan muistin kannalta tärkeää toistoa. Tämä vastaa aiempien tutkimusten tuloksia, joissa esimerkiksi liikkeellä ja kehollisilla menetelmillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen muistille (Budde ym. 2008, 220; Moilanen 2020, 83).

Toiminnallisiin menetelmiin saadaan tehtyä paljon toistoa, jolloin muistijäljet vahvistuvat. (V12)

...kehittävät tehokkaasti toiminnanohjausta, muistia ja parantavat työrauhaa. (V13)

Opettajien vastauksista painottui, että luokkahuone on käytetyin oppimisympäristö toiminnallista opetusta toteuttaessa. Vahtolan, Lintusen ja Maijalan (2022, 356) tutkimuksessa ilmeni, että esimerkiksi A1-kieltä opetetaan enimmäkseen luokkahuoneessa ja luokkahuoneen voidaan olettaa olevan luonnollisin paikka opetuksen järjestämiselle, sillä opetus tapahtuu nimenomaan koulussa. Tuloksista ilmenee, että luokkahuone koetaan helpoimmaksi tilaksi järjestää opetusta, sillä se on helposti saatavilla sekä helposti muokattavissa opetuksen tarpeisiin muun muassa *oppilaan aktiivisen oppimisen takaamiseksi*.

Luokkani on avoimessa tilassa, joten solun ympäristössä voi helposti ottaa enemmän tilaa. (V11)

Luokkahuone ja käytävä. Helpoimmin saatavilla, lähellä. (V13)

Luokkatilat mahdollistavat aktiivisen oppimisen, kuten ryhmätyöt ja roolileikit. Kalusteita voi siirrellä, mikä tukee erilaisten materiaalien käyttöä ja vuorovaikutusta oppilaiden kesken. (V14)

Osa opettajista kuitenkin painotti, että heidän täytyy järjestää opetusta luokassa, sillä esimerkiksi siirtymät ovat hankalia, oppilasryhmä vaatii strukturoidun oppimisympäristön tai koululla ei ole vaihtoehtoisia tiloja opetuksen järjestämiselle.

Hyvin strukturoidussa, koska oppilaani ovat erityisen tuen piirissä. (V9)

...useimmiten luokassa, pienluokan oppilailla siirtymät haastavia. (V8)

Luokassa. Ei ole vaihtoehtoisia tiloja koulussa ja luokahuoneemme on helppo ja siihen sopiva. (V6)

Tuloksista ilmenee, että toiminnallista opetusta toteutetaan myös paljon ulkona tai koulun liikuntasalissa esimerkiksi liikunnan tuntiin integroituna. Myös Vahtolan, Lintusen ja Maijalan (2022, 356) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat usein integroivat A1-kielen opintoja liikuntaan. Oppiminen tapahtui niin ikään liikuntasalissa esimerkiksi viestien avulla (Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 356). Englannin kielen opetusta rohkaistaan järjestämään myös koulun lähiympäristössä sekä koulun tiloja hyödyntäen, jotta oppilaan uteliaisuus, mielikuvitus ja leikkisyys saavat tukea ja oppilas uskaltautuu käyttämään opeteltavaa kieltä enemmän (Opetushallitus 2019, 29). Monipuolisten oppimisympäristöjen avulla voidaan siis pyrkiä oppilaan *motivoimiseen* sekä auttaa lasta käyttämään kieltä autenttisemmissä oppimisympäristöissä. Yksi opettajista (V9) myös kertoi, että liikunnan tunnilla on helppoa kerrata liikkumiseen liittyvää sanastoa motoristen taitojen harjoittelun yhteydessä.

Liikunnan tunneilla kerrataan englannin asioita ulkokentällä tai salissa. (V3)

...ulkona. Aina tilanteen ja toiminnan mukaan. Liikuntasali ja piha kovassa käytössä. (V5)

Liikkumissanastoa on helppo kerrata liikunnan yhteydessä ja samalla harjoitella myös motorisia taitoja. (V9)

Lapselle voi siis helpommin jäädä mieleen oppitunnilla käydyt asiat, kun hän saa itse suorittaa aiheeseen liittyviä liikkeitä. Uuden sanaston oppiminen itsestään on jo haastavaa vieraalla kielellä, mutta oppilaan nähdessä esimerkiksi hyppimistä kuullessaan sanan ”jump”, jää siitä myös visuaalinen muistijälki oppimisen tukemiseksi.

Mielenkiintoista on, että vain kaksi vastaajaa mainitsi suoraan hyödyntävänsä digitaalista oppimisympäristöä opetuksen toteuttamisessa. Digitaalisen oppimisympäristön hyödyntäminen A1-kielen opetuksessa on lisääntynyt (Vahtola, Lintunen & Majala 2022, 363), mutta on mahdollista, että sen määritelmä ei ole opettajille vielä täysin selkeä eikä esimerkiksi YouTube lastenlauluja mielletä digitaalseksi oppimisympäristöksi. Nämä kaksi opettajaa perustelivat digitaalisen oppimisympäristön käyttöä muun muassa *monipuolisuudella ja hauskuudella* sekä erilaisten oppijoiden ja heidän oppimistyyliensä huomioimisella.

Digitaaliset ympäristöt, kuten oppimisalustat ja pelit, tarjoavat interaktiivisia ja motivoivia tapoja oppia. Ne mahdollistavat itsenäisen opiskelun ja tukevat erilaisia oppimistyyliä, mikä tekee oppimisesta hauskaa ja monipuolista. (V14)

...netissä monipuolisuuden vuoksi (jokaiselle jotakin). (V4)

Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä perusteltiin siis yleisesti etenkin motivaation ja ilmaisuohkeuden lisäämisellä sekä oppimisen vahvistumisella. Tuloksista nousi esiin myös haasteita, joita opettajat voivat kohdata toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttäessään. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan tarkemmin opettajien käyttämiä toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä niistä esiin nousseita teemoja, jotka ovat niin ikään *motivaatio, ilmaisuohkeuden lisääminen* sekä *oppimisen vahvistaminen*. Opetusmenetelmät on tässä tutkimuksessa eritelty neljään eri kategoriaan ja käsittelen niitä siinä järjestyksessä kuin ne ovat sähköisessä

kyselylomakkeessa olleet eli pelit ja leikit, draama, liikunta sekä laulut ja musiikki. Olen myös jakanut opetusmenetelmät omien alaotsikoidensa alle selkeämmän luettavuuden vuoksi.

5.2.1 Pelit ja leikit

Tulokset osoittavat, että pelit ja leikit koetaan merkittäviksi englannin kielen alkuopetuksessa etenkin *motivaation* ja *ilmaisurohkeuden lisäämisen* näkökulmista. Eräs opettaja (V10) toteaa, että etenkin pelit toimivat hyvänä rohkaisijana ujoille oppilaille. Aiemmissa tutkimuksissa pelien on havaittu luovan rentoutta ja turvallisuutta oppimisympäristöön, mikä vähentää muun muassa oppilaisen ahdistuneisuutta kielen opiskeluun liittyen. Pelien avulla voidaan myös luoda autenttinen ja hauskaa oppimisympäristön, jossa oppilaat rohkenevat kommunikoidaan kohdekielellä tavoitteellisesti ja ikään kuin huomaamatta. (Gozcu & Caganaga 2016, 127.)

Pelit saa arimmatkin käyttämään kieltä. (V10)

Kaikki tutkimukseen osallistuneet kertoivat käyttävänsä pelejä ja leikkejä englannin kielen alkuopetuksessa. He ovat havainneet pelien ja leikkien muun muassa *motivoivan* oppilaita sekä *rohkaisevan oppilaita käyttämään kieltä*, mikä on siis tärkeää vieraan kielen opiskelussa. Nämä havainnot ovat linjassa muun muassa Maon, Doanin ja Handfordin (2022, 1) sekä Yulianin tutkimusten kanssa, joissa pelien ja leikkien on havaittu luovan ja ylläpitävän motivaatiota, innostusta sekä rohkeutta ilmaisuun ja oppimiseen nuorilla lapsilla.

Esimerkiksi pelit innostavat oppilaita paljon. Harjoitusta ja toistoa tulee jopa vähän vahingossa, kun on mukavaa. (V8)

Olen huomannut pelien ja leikkien lisäävän motivaatiota opiskeltavaa asiaa kohtaan. Lisäksi oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä luo hyvää harjoittelua kommunikoinnille. (V14)

Pelit myös koettiin suhteellisen helponna tapana monipuolistaa oppituntia. Esimerkiksi oppikirjoissa voi olla valmiina harjoitteita, joista oppilaat pitävät. Ne myös helpottavat opettajan työmäärää, kun harjoitteet ovat valmiina oppikirjassa eikä tarvitse itse keksiä ja kerätä omaa ”peli- ja leikkipankkia”. Pelit myös tukevat sosiaalisten taitojen kehittymistä ja lapset tykkäävät pelata niitä (Yuliani 2017, 126). Lapset pelaavat yhden opettajan (V12) havaintojen mukaan mielellään tuttuja pelejä sekä muita harjoituksia ja oppivat samalla sosiaalisia taitoja. Näiden voidaan nähdä olevan merkityksellisiä muun muassa motivaation ja ilmaisurohkeuden lisäämisen kannalta. Myös tuttujen harjoitusten, kuten kuva korttileikkien, Kim-leikin, myrkkysienen ja läpsyn nähdään olevan hyviä englannin kielen opiskeluun.

Pelit ja leikit ovat helppo tapa. Niitä on paljon myös kirjassamme valmiina ja niiden avulla voidaan tehdä monipuolisesti erilaisia harjoituksia. (V6)

Lapset pelaavat mielellään tuttuja pelejä tai tekevät tuttuja harjoituksia... Esimerkkejä leikeistä: kuvakorteilla ”kummitusluettelu”, Kim-leikki, poison (myrkkysieni), läpsy. (V12)

5.2.2 Draama

Draamaa hyödynnetään tulosten mukaan englannin kielen alkuopetuksessa vaihtelevasti ja monet tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat, etteivät hyödynnä draamaa lainkaan. Draamaa opetuksessaan käyttävät opettajat mainitsivat, että sen avulla harjoitellaan esimerkiksi tosielämän tilanteita, kuten kahvilassa käymistä. Nämä tuovat autenttisuutta oppimiseen ja tukevat esimerkiksi *ilmaisurohkeuden kehittymistä*. Draama onkin todettu kehittävän lasten ilmaisurohkeutta (Toivanen 2022, 114) sekä kielellisiä taitoja (Pulli 2020, 293).

Pienet vuorokeskustelut, musiikki-liike-puhe, pienoisanäytelmät, kahvilapäivä ja siihen liittyvä draama. (V5)

Esim. pieniä kohtauksia, joissa toistuu jokin tietty keskustelu. Tunnesanojen harjoitteluun sopii erityisen hyvin. Muistijäljet vahvistuvat, puherohkeus lisääntyy. (V12)

Oppilaiden oma *motivoituneisuus* ja *innostuneisuus* ovat tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä läsnä draamassa. Yksi opettajista (V2) toteaa, että etenkin pienten oppilaiden on helppoa osallistua draamaharjoituksiin. Eräs toinen opettajista (V15) myös toteaa esimerkiksi eläimiin sekä tunnetiloihin eläytymisen olevan lapsille mielekästä. Angelianawati (2019, 126) korostaa tutkimuksessaan, että draamassa oppilaat ovat oppimisen ytimessä ja osallistuvat opetukseen aktiivisesti sekä toimivat useammalla oppimisen osa-alueella.

Käytän mahdollisuuksien mukaan. Pienten oppilaiden on helppo hypätä vielä mukaan. (V2)

Käytän välillä. Esimerkiksi eläytyminen erilaisiin eläimiin tai tunnetiloihin on lasten mielestä hauskaa. (V15)

Merkittävä havainto vastauksista oli, että tutkimukseeni eritellyistä toiminnallisista opetusmenetelmistä draama oli menetelmä, jota peräti kuusi tutkimukseen osallistunutta opettajaa ei käytä lainkaan. Syitä olivat muun muassa draaman sopimattomuus omalle luokalle tai kokemus siitä, että draama tunnu opettajasta luontaiselta opetustavalta. Esimerkiksi opettajat V3 ja V13 kertoivat, ettei draama ole heidän vahvuutensa, minkä vuoksi he eivät käytä sitä englannin kielen opetuksessa. Eräs opettaja (V3) kuitenkin ilmaisi, ettei draaman kokeileminen täysin mahdoton ajatus ole.

Ei ole oma vahvuuteni. Miksei, kiinnostaisi tutustua mahdollisuuksiin. (V3)

En koe tätä oikein omaksi vahvuudeksi. (V13)

Tuloksista ilmeni, että taas draaman ollessa liian vaikeaa oppilaille, voi sen järjestämiseen olla suuri kynnyks. Angelianawati (2019, 129) painottaa, että jo pelkästään draamaoppitunnin suunnitteleminen vie opettajalta paljon aikaa ja sen tulee olla hyvin suunniteltu, jotta oppilaat pääsevät osallistumaan aktiivisesti. Onnistunut draama myös vaatii, että oppilaat ymmärtävät sen tarkoituksen ja syventyvät siihen (Luo ym. 2024, 7). Voidaan siis todeta, että draaman suunnittelu on haasteellista ilman oletusta, että se on oppilaille sopiva menetelmä oppia. Draama myös vaatii oppilaiden ymmärrystä sekä uppoutumista sen maailmaan. Nämä seikat voivat johtaa draaman hylkäämiseen opettajien toimesta varsinkin, jos se on oppilaille liian haastavaa. Esimerkiksi yksi opettajista (V9) kuvasi, että draama ei sovi hänen oppilailleen, sillä se on heille liian haastavaa.

Liian vaikeaa omalle porukalleni. (V9)

Ali ja Kani (2024, 198) huomauttavat tutkimuksessaan, että opettajat usein kokevat, etteivät ole tarpeeksi koulutettuja opettamaan draaman avulla. He ehdottavat, että opettaja koulutuksen sekä työelämässä opettajille koulutuksia järjestävät tahot kehittäisivät toimintaansa niin, että opettajat saavat paremmat valmiudet opettaa englannin kieltä draaman avulla (Ali & Kani 2024, 198). Myös Jusslin ym. (2022, 17) peräänkuuluttavat monipuolisten opetusmenetelmien opettamista jo opettajaopiskelijoille heidän varsinaisessa koulutuksessansa. Koulutuksen avulla voitaisiin siis rohkaista opettajia käyttämään draamaa englannin kielen opetuksessa enemmän.

5.2.3 Liikunta ja keholiset menetelmät

Liikunta ilmenee tutkimukseen osallistuneiden opettajien opetuksessa usein erilaisina liikuntaleikkeinä tai muuna liikkeenä. Englannin kieltä myös integroidaan liikunnan oppitunteihin, joka antaa mahdollisuuden yhdistää käytännön asioita, kuten liikkumissanastoa, värejä ja numeroita, kielen oppimiseen. Vastauksista erottui myös liikunnan merkitys *motivaation* sekä *vireyden lisäämisen* kannalta. Eräs opettaja (V14) kuvailee liikunnan yhdistämistä englannin kielen opetukseen näin:

Liikunta aktivoi oppilaita ja tekee oppimisesta dynaamisempaa, mikä parantaa keskittymistä ja motivaatiota. Samalla liikunnalliset aktiviteetit tarjoavat mahdollisuuden käyttää kieltä käytännön tilanteissa, mikä vahvistaa sanastoa ja kielitaitoa hausalla tavalla. (V14)

Muutkin opettajat yhtyivät liikunnan myönteiseen vaikutukseen *motivaatioon* ja *vireystilan kohottamiseen*. Kuten Moilanen (2020, 83) väitöskirjassaan toteaa, lapset usein motivoivat liikunnasta, kokevat sen mielekkääksi ja se kohottaa heidän vireystilaansa huomattavasti. Liikunta myös tukee lapsen kognitiivisia toimintoja (Budde ym. 2008, 219) sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia (Kyhälä & Reunamo 2022, 75).

...toiminnallinen liikehetki tehtävän jälkeen. Lapset tykkää, jaksaa paremmin. (V10)

Liikunta motivoi, rauhoittaa useaa ja antaa luvan lähteä pois pulpetista. (V12)

Eräs opettaja (V12) on havainnut, että oppilaat muistavat verbejä paremmin, kun he *itse saavat tehdä verbin mukaista toimintaa*. Englannin kieltä harjoiteltiin ja kerrattiin muun muassa hippojen sekä pallon heittämisen avulla sekä tekemällä verbien mukaisia liikkeitä. Linnavalli ja Huotilainen (2022, 68) painottavat liikunnan olevan lapselle oppimisen tapa ja liikunta vaikuttaa myönteisesti oppimiseen. Esimerkiksi asioiden muistaminen onnistuu paremmin, kun oppimisessa on liikettä mukana (Linnavalli & Huotilainen 2022, 68). Sääkslahti ja Lauritsalo (2017, 510) korostavat, että liikunta tukee lapsen oppimista mielikuvien ja konkretian avulla. Tästä syystä oppilaat siis sisäistävät esimerkiksi verbit paremmin, sillä he oppivat yhdistämään verbin englanninkielisen sanan vastaavaan liikkeeseen.

Liikunnan tunneilla kerrataan enkkua erilaisten hippojen tai maa-meri-ilma pelien tapaan. (V3)

Liikuntatunneilla heitämme palloa toisille ja oppilaat sanovat esim. numeroita järjestyksessä. (V11)

Verbit jäävät paremmin mieleen, kun itse näyttelee verbiä. (V12)

Liikunnalla ja kehollisilla menetelmillä todettiin siis olevan merkitystä etenkin *motivaation* ja *innostuneisuuden* kannalta. Lapset tykkäävät liikkua, minkä vuoksi oppimisestakin voi tulla mielekkäämpää, kun saa tehdä ja touhuta vapaammin. Käytännön asioiden, kuten verbien, opettelu koettiin helpommaksi liikunnan avulla. Liikkeen on havaittu myös *vahvistavan oppimista parantamalla oppilaiden muistia toistojen avulla sekä nostamalla vireystilaa*. Voidaan todeta, että lapset muistavat esimerkiksi liikuntaan liittyvä sanaston paremmin, kun he saavat itse näyttää kyseistä verbiä. Myös esimerkiksi arjen käytännön asioihin, kuten syömiseen ja juomiseen, liittyvien toimintojen opettelu voi olla helpompaa, kun oppilas saa itse konkreettisesti tehdä kyseistä asiaa samalla, kun toistaa tiettyä sanaa.

5.2.4 Laulut ja musiikki

Tulokset osoittavat, että laulut ja musiikki olivat pelien ja leikkien ohella tutkimukseeni osallistuneiden opettajien keskuudessa käytetyimpiä toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen alkuopetuksessa. Niitä käytettiin esimerkiksi laululeikeissä, oppituntien aloittamisessa, intonaation sekä sanaston opettelussa. Opettajat korostavat laulujen tehokkuutta etenkin *sanaston opettelussa* sekä *laulujen toistoelementtiä*, jonka avulla oppilaat muistavat sanat paremmin. Kaksi opettajaa (V12 ja V13) kokevat, että laulujen avulla opeteltava asia on helppo esitellä lapsille.

Ilman näitä tunnit olisi aika tylsiä. Aloitan aina tunnin laululla, helppo tuoda opeteltava asia lapsille. (V13)

Laulujen avulla tutustumme aina uuteen sanastoon. Niin oppikirjan sähköisessä materiaalissa kuin monilla sivustoilla esim. Super simple songs on mainioita sanastoa drillaavia lauluja. Oppikirjan sähköisessä materiaalissa lauluun liittyy usein myös tanssi. (V12)

V12 mainitsi Super Simple Songs-sivuston sisältävän hyviä lauluja englannin kielen alkuopetukseen. Myös Vahtola, Lintunen ja Maijala (2022, 361) toteavat tutkimuksessaan, että Super Simple Songs-sivusto on usein opettajien käyttämä englannin kielisten laulujen lähde. Tutkimukseen osallistuneista opettajista moni yhtyi siihen, että sanastoa on helppo opettaa laulujen avulla, sillä oppilaat *muistavat* ne paremmin.

Musiikin käyttö alkuopetuksessa tukee kielen oppimista rytmin ja laulujen kautta, mikä auttaa muistamaan sanoja ja lauseita tehokkaammin. (V14)

Käytän todella paljon. Laulujen sanat ja fraasit jäävät mieleen kuin itsestään. Laulaminen on oppilaista hauskaa. (V7)

Sanaston oppiminen sujuu pienillä hyvin laulujen avulla. (V8)

Yksi opettajista (V4) nostaa esiin, että laulujen avulla intonaation ja sanapainojen oppiminen on helpompaa. Huhdan ja Leontjevin (2019, 26) sekä Şevikin (2011, 1029) tutkimusten mukaan lapset oppivat esimerkiksi ääntämistä ja puhumista helposti laulujen avulla. Laulujen monipuolinen ja toistuva sanasto lienee osasyynä tälle. Şevikin (2011, 1028) mukaan laulut myös luovat autenttisuutta sekä tarjoavat laajan skaalan erilaista sanastoa oppilaille. Tämä puolestaan tukee oppilaiden mahdollisuuksia kuulla englannin kieltä ja harjoitella toistamalla sanoja paljon.

Intonaation ja sanapainojen oppiminen helppoa laulaen. (V4)

Musiikki sekä laulut tukevat kuuntelemisen harjoittelua (Tasnim 2022, 1), mikä puolestaan tukee eri äänteiden ja sanojen painotusten tunnistamista lauluista. Myös laulujen rytmikäs toisto on lapsille luonnollisempaa ja mielekkäämpää kuin normaali toistaminen (Kunnas & Goncalves 2022, 286).

Laulujen toiston merkittävyys oppimisen kannalta nousi vahvasti esiin tuloksissa. Laulujen tuoma toisto tukee tutkimukseen osallistuneiden opettajien havaintojen perusteella englannin kielen oppimista. Tämä vastaa aiempien tutkimusten tuloksia, joissa laulujen toistavan rakenteen on havaittu tukevan sanaston oppimista miellyttävällä tavalla (ks. Şevik 2011, 129). Kielen oppimisen kannalta tärkeää on myös opetella laulujen avulla esimerkiksi arkisia sanoja (Kunnas & Goncalves 2022, 285) ja laulujen toistava rakenne voi tarjota mahdollisuuden juuri tälle. Myös Driscoll ym. (2004, 5) ovat havainneet, että laulujen toisto altistaa lapsia kielelle sekä antaa mahdollisuuksia oppimiselle sekä lujittaa kielitaitoa.

Paljon näitä! Toistojen kautta oppii. (V1)

Helpot laulut, joissa toistuu harjoiteltava sanasto tukevat oppimista. (V9)

Englannin alkuopetuksen sivustolta opettelemme uusia sanoja. Laulussa tulee paljon toistoa. (V11)

Laulujen siis todettiin olevan tehokas tapa opettaa etenkin sanastoa englannin kielen alkuopetuksessa, mikä on olennainen osa uuden kielen oppimista. Moni opettajista vetosi laulujen toistavaan rakenteeseen, jolla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa *muistin kehittymisen kannalta*. Muistiin panostaminen niin ikään vahvistaa oppimista. Lauluja pidettiin myös hyvänä tapana tuoda oppilaille uusi aihe esille. Yksi opettajista (V7) myös totesi, että oppilaat pitävät laulamista, mikä kohottaa oppilaiden *innostuneisuutta*. Oppimisen ilo, sen mielekkyys ja motivaatio ovat tärkeitä oppilaan oppimisen kannalta ja musiikilliset piirteet opetuksessa, etenkin laulut, näyttävät tulosten perusteella toimivan erinomaisesti englannin kielen opettamisen välineenä.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät englannin kielen alkuopetuksessa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää perusteluja kyseisten opetusmenetelmien käytölle. Tämän tutkimuksen avulla saatiin käsitys luokan- ja kieltenopettajien käyttämistä yleisimmistä toiminnallisista opetusmenetelmistä englannin kielen opetuksessa vuosiluokilla 1–2.

Tutkimuksessani selvisi, että opettajien mukaan toiminnallinen opetus on opetusta, jossa oppilas on itse aktiivinen oppijan roolissa ja oppiminen tapahtuu tämän avulla. Tämä vastaa yleistä käsitystä toiminnallisesta opetuksesta (esim. Kosmas, Ioannou & Zaphiris 2018; esim. Chicho 2024). Toiminnallinen opetus nähdään myös fyysisenä toimintana, kuten liikkumisena tehtävien teon aikana (ks. Jaakkola ja Sääkslahti 2017). Toiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään siis aktivoimaan oppilaita joko fyysisesti esimerkiksi vireystilan ylläpitämiseksi ja innokkuuden lisäämiseksi. Motivoivia toiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään myös oppilaan aktiivisuuden lisäämiseksi.

Tutkimuksessani selvisi myös, että opettajat hyödyntävät erilaisia oppimisympäristöjä toiminnallisen opetuksen toteuttamiseksi. Opetussuunnitelma (2019, 29) ohjaa erilaisten oppimisympäristöjen, kuten koulun ja sen lähiympäristön, käyttöön. Niiden tarkoitus on muun muassa ruokkia oppilaiden uteliaisuutta kielten oppimista kohtaan (Opetushallitus 2019, 29). Erilaisia oppimisympäristöjä, kuten muokattuja luokkahuoneita ja liikuntasaleja käytettiin innostamaan sekä motivoimaan oppilaita. Tutkimuksessani selvisi, että lähellä olevat sekä helposti saatavilla olevat tilat, kuten luokkahuoneet ja liikuntasalit ovat käytetyimpiä oppimisympäristöjä toiminnallisen opetuksen järjestämiselle. Esimerkiksi liikuntasali koettiin käteväksi ympäristöksi konkretisoimaan liikuntasanaston opetusta. Tämä sivuaa muun muassa Vahtolan, Lintusen & Maijalan (2022) tutkimusta, jossa koulurakennuksen todettiin olevan paras ympäristö koulusananaston opettamiseen. Merkittävä havainto oli, että vain kaksi opettajaa mainitsi suoraan käyttävänsä digitaalista oppimisympäristöä opetuksessaan. He mainitsivat digitaalisen oppimisympäristön vahvuudeksi sen monipuolisuuden ja laajan tehtävävalikoiman vuoksi. Tämä havainto

on linjassa Vahtolan, Lintusen ja Maijalan (2022) tutkimuksen kanssa, jossa digitaalisten oppimateriaalien suuri määrä koettiin jopa positiiviseksi ongelmaksi.

Tutkimuksen keskeisin havainto on, että toiminnallisia opetusmenetelmiä käytetään lisäämään oppilaiden aktiivisuutta, motivaatiota, ilmaisurohkeutta ja vahvistamaan oppimista. Etenkin motivaatio nousi useampaan kertaan perusteluna toiminnallisten opetusmenetelmien käytölle. Inha (2018, 4) korostaa motivaation luomisen ja tukemisen olevan keskeinen osa varhennettua kielten oppimista. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 127) painotetaan oppilaiden kiinnostuksen herättämistä kielen oppimiseen ja kasvattamista kielitietoiseen maailmaan. Voidaan todeta, että motivaatio vaikuttaa merkittävästi oppilaiden oppimisen mielekkyyteen sekä innokkuuteen oppia kieltä. Motivoituneen oppilaan voidaan myös olettaa olevan aktiivisempi ja kiinnostuneempi osallistumaan kielen opetukseen.

Tutkimuksessa selvisi, että pelit ja leikit, laulut sekä liikunta ja keholliset menetelmät olivat käytetyimmät toiminnalliset opetusmenetelmät opettajien keskuudessa. Nämä opetusmenetelmät esiintyivät useissa tutkimuksissa (esim. Driscoll ym. 2004; esim. Intarapanich 2013; esim. Iswandhary 2021; esim. Moilanen 2020; esim. Şevik 2011). Niitä painotetaan myös vieraan A1-kielen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2019, 28). Liikuntaa ja kehollisia menetelmiä hyödynnetään usein, mutta tutkimuksen osallistujista erottui myös opettaja, joka olosuhteiden pakottamana hyödyntää sitä harvemmin. Draaman käyttö opetusmenetelmänä osoitti jakautuneisuutta tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa. Peräti kuusi viidestätoista opettajasta raportoi, ettei käytä draamaa englannin kielen opetuksessaan.

Pelejä ja leikkejä raportoitiin laulujen ohella siis eniten käytetyiksi englannin kielen alkuopetuksessa. Tutkimustuloksista ilmeni, että pelien ja leikkien keskeisin hyöty nähdään olevan juuri motivaation sekä innostuneisuuden luomisessa ja tukemisessa sekä ilmaisurohkeuden lisäämisessä. Muun muassa Gozcu ja Caganaga (2016, 127) sekä Mao, Doan ja Handford (2022, 1) ovat tutkimuksissaan havainneet pelien ja leikkien olevan tärkeitä englannin kielen opetuksessa, sillä ne tekevät oppimisesta merkityksellistä ja tukevat oppilaiden motivaatiota. Pelien ja leikkien myös koetaan olevan lapsille helppo tapa oppia sekä osallistua ja ne auttavat myös ujompia lapsia osallistumaan. Gozcu ja Caganaga (2016, 128) toteavatkin, että pelit usein vähentävät oppilaiden ahdistusta oppitunnilla ja rohkaisee ilmaisuun.

Tuloksista ilmeni, että laulut koetaan helpoksi tavaksi tuoda uutta sanastoa opetettavaksi oppilaille sekä opettaa kyseistä sanastoa. Laulujen avulla koetaan saavan aikaan englannin kielen tunneille mielekkyyttä, mikä tukee oppilaiden motivaatiota. Tutkimuksessa laulujen

merkittävimmäksi ominaisuudeksi nousi toisto. Laulujen avulla saadaan toistoa opetukseen (Şevik 2011, 129), mikä koettiin erityisen tärkeäksi esimerkiksi sanojen muistamisen kannalta. Yksi opettajista myös eritteli muun muassa sanapainojen ja intonaation opetteluun olevan helppompaa laulujen avulla. Näitä havaintoja tukee muun muassa Goodin, Russon ja Sullivanin (2015, 636–638) tutkimus, jossa lauluilla ja laulamisella havaittiin olevan suuri merkitys englanninkielisten sanojen muistamiseen pitkällä aikavälillä. Laulamisesta ja lauluista tuli myös oppilaille mielekkäitä ja merkityksellisiä (Good, Russo & Sullivan 2015, 636–638), minkä voidaan todeta olevan tärkeä osa kielen oppimista.

Pelien, leikkien ja laulujen tapaan liikunta ja keholliset menetelmät opetuksessa koetaan motivoivaksi sekä mielekkääksi oppilaiden näkökulmasta, mikä mukailee aiempia tutkimuksia (esim. Moilanen 2020, 83). Liikkeen ja kehollisten menetelmien avulla pystytään tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan konkretisoimaan opetusta ja opettamaan esimerkiksi liikkumiseen liittyvää sanastoa. Myös Iswandharyn (2021, 547) tutkimuksessa liikkeen havaittiin auttavan englannin kielen sanaston sisäistämistä. Tuloksista selvisi myös, että englannin kieltä usein integroidaan liikunnan opetukseen (ks. Vahtola, Lintunen & Maijala 2022, 356). Tällä tavoin opettajat opettavat ja kertaavat esimerkiksi liikkumiseen liittyviä sanoja tai muita englannin kielen aiheita, kuten värejä.

Draama nousi tutkimuksessani merkittävänä opetusmenetelmänä esiin sen jakautuneisuuden vuoksi. Toisaalta draaman koettiin vahvistavan esimerkiksi eläytymistä, tunnetaitojen ja -sanojen oppimista sekä ilmaisurohkeuden kehittymistä. Draamassa toiminta ja ajattelun taitojen harjoittelun yhdistyminen vahvistavat oppimista, mikä tukee oppilaan kielitaidon kehittymistä (Angelianawati 2019, 132). Toisaalta draamaa ei koettu joidenkin opettajien näkökulmista omana vahvuutena. Draaman käyttämättömyyden takana oli siis opettajien oma tunne siitä, ettei koe sitä omaksi vahvuudeksi. Tätä voitaisiin ehkäistä esimerkiksi lisäkoulutuksella (ks. Ali & Kani 2024, 198). Merkittävin havainto draaman myönteisistä piirteistä näyttäisi kuitenkin olevan, että pienten lasten on helppoa lähteä siihen mukaan ja eläytyä esimerkiksi eri eläinten rooleihin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä tietoa opettajien käyttämisestä opetusmenetelmistä englannin kielen alkuopetuksessa. Tavoitteena oli myös saada perusteluja toiminnallisten opetusmenetelmien käytölle. Esitän tutkimustulosteni perusteella toiminnallisuuden ja toiminnallisen opetuksen olevan merkittävä osa englannin kielen alkuopetusta. Toiminnallisilla opetusmenetelmillä englannin kielen alkuopetuksessa on merkitystä ennen kaikkea oppilaiden

aktiivisuuden, motivaation ja ilmaisuohkeuden lisäämisen ja ylläpitämisen kannalta. Toiminnallisten opetusmenetelmien on myös havaittu vahvistavan oppilaiden oppimista, ja ne tukevat esimerkiksi oppilaiden muistia ja vireystilaa. Merkittävinä havaintoina esiin nousivat etenkin pelien ja leikkien sekä laulujen hyödyntäminen opetuksessa. Myös liikuntaa hyödynnettiin monipuolisesti esimerkiksi integroituna englannin opetukseen. Niiden käyttöä perusteltiin etenkin motivaation lisäämisen ja oppimisen vahvistamisen näkökulmasta. Draama sen sijaan jakoi opettajia ja se koettiin muun muassa liian haastavaksi oppilaille tai sitä ei koettu omaksi vahvuudeksi.

Jusslin ym. (2022, 17) ehdottavat, että monipuoliset opetusmenetelmät olisivat osa jo opettajakoulutusta. Tällöin opettajaopiskelijat pääsisivät tutustumaan erilaisiin opetusmenetelmiin jo ennen työelämää, mikä voi madaltaa kynnystä hyödyntää niitä. Kaiken kaikkiaan tutkimukseni antaa tärkeää tietoa opettajien hyödyntämisestä toiminnallisista opetusmenetelmistä englannin kielen alkuopetuksessa sekä esittelee perusteluja niiden käytölle.

6.2 Jatkotutkimukset

Tutkimukseni käsittelee toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen alkuopetuksessa ja siihen osallistui yhteensä viisitoista luokan- tai kielenopettajaa. Tutkimukseni sähköisellä kyselylomakkeella sai laajasti tietoa tutkimuksen kannalta olennaisista aiheista ja kyselylomake oli vaivaton jakaa kohderyhmälle Facebook-ryhmissä. Näistä syistä koin kyselylomakkeen käteväksi tutkimukseni aineistonhankinnan kannalta.

Huomattavaa kuitenkin on, että osassa kyselylomakkeen vastauksissa perusteluja oli hyvin niukasti tai ei lainkaan, vaikka niitä pyydettiin. Tämä johtaa siihen, että aineiston anti voi jäädä pienemmäksi kuin mitä olisi mahdollista saavuttaa. Napakoita vastauksia voi myös olla haastava tulkita eikä vastaajia voida muistuttaa ja kannustaa perustelemaan vastauksiaan. Kasvokkain toteutetulla haastattelulla olisi kenties ollut mahdollista saada runsaammin ja syvällisempää tutkimusaineistoa. Kasvokkain haastattelu joko etäyhteyksin tai paikan päällä voi antaa paremmat mahdollisuudet esimerkiksi tarkentaa kysymyksiä sekä pyytää perusteluja tutkimushenkilöiltä tuoden lisää uskottavuutta tutkimukselle.

Toiminnallisuuden voidaan nähdä olevan laaja käsite ja tutkimuksessani onkin käsitelty rajatusti tiettyjä toiminnallisia opetusmenetelmiä. Jatkotutkimuksen kannalta voisi olla hyvä pyrkiä

selvittämään opettajien käyttämiä toiminnallisia opetusmenetelmiä laajemmin ilman, että niitä rajaa valmiiksi. Rajaaminen saattaa aiheuttaa tutkimushenkilöiden ajattelun rajautumista, jolloin he keskittyvät vain kyseessä oleviin opetusmenetelmiin.

Opetusmenetelmiä voitaisiin myös tutkia yksittäin, jolloin opetusmenetelmistä saataisiin yksityiskohtaisempaa sekä yleistettävämpää tietoa. Mielenkiintoisena aiheena tutkimuksen teon aikana sivuttiin myös eri toiminnallisen opetuksen järjestämiseen hyödynnettyjen oppimisympäristöjen roolia opetuksessa. Tutkimuksessani niiden käsittely jäi kuitenkin vielä pienimuotoiseksi aiheen laajuuden vuoksi, eikä se myöskään ollut tutkimukseni keskeinen aihe. Siispä ehdotan, että tämä voisi olla oma tutkimusaiheensa. Mielenkiintoinen tutkimusnäkökulma voisi olla erilaiset oppimisympäristöt toiminnallisen kielenopetuksen mahdollistajana. Myös toiminnallisten opetusmenetelmien tuomia haasteita voitaisiin tutkia tarkemmin.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Al-efeshat, H., & Baniabdelrahman, A. 2020. The EFL teachers' and students' attitudes towards the use of songs in learning English. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7 (3), 844–858. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1258439> (Luettu 27.1.2025).
- Ali, N., & Kani, Z. G. 2024. Using drama in English language teaching: Primary and secondary school teachers' perspectives and practices. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18 (2), 183–203. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13861203> (Luettu 2.2.2025).
- Angelianawati, L. 2019. Using Drama in EFL Classroom. *Journal of English Teaching* 5 (2), 125–134. https://www.researchgate.net/publication/334575396_Using_Drama_in_EFL_Classroom (Luettu 2.2.2025).
- Arjonranta, J. 2014. Game Definitions: A Wittgensteinian Approach. *The International Journal of Computer Game Research* 14 (1). <https://gamestudies.org/1401/articles/arjonranta> (Luettu 16.2.2025).
- Aurava, R. 2018. Peli ja leikki kansallisessa opetussuunnitelmassa. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2018/ptvk2018-05.pdf> (Luettu 17.2.2025).
- Behbahani, A. R. 2020. Investigating The Effect of Digital Game Tasks, Inducing Different Levels of Involvement Load, on the Acquisition of Vocabulary Items. *JYU Dissertations* 210. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_68817 (Luettu 16.2.2025).
- Blackstone, A. 2012. Principles of sociological inquiry: qualitative and quantitative methods. [Sociological Inquiry Principles: Qualitative and Quantitative Methods - Table of Contents \(lardbucket.org\)](https://www.lardbucket.org/books/principles-of-sociological-inquiry-4e/) (Luettu 14.4.2024).
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraßyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P. & Tidow, G. 2008. Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience*

Letters 441 (2), 219–223. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304394008008483?via%3Dihub> (Luettu 30.1.2025).

Chicho, K. Z. H. 2024. Embodied Learning Implementation in EFL Classroom: A Qualitative Study. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies* 8 (1), 51–58. <https://ijsses.tiu.edu.iq/index.php/ijsses/article/view/258> (Luettu 6.2.2025).

Driscoll, P., Jones, J., Martin, C., Graham-Matheson, L., Dismore, H. & Sykes, R. 2004. A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11. EPPI-centre, 1–82. https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/MFL_2004review.pdf?ver=2006-03-02-125233-317 (Luettu 3.2.2025).

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gawi, E. 2012. The Effects of Age Factor on Learning English: A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching* 5 (1), 127–139. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078726.pdf> (Luettu 15.4.2024).

Good, A., Russo, F. A., & Sullivan, J. 2015. The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music* 43 (5), 627–640. https://www.researchgate.net/publication/264084028_The_efficacy_of_singing_in_foreign-language_learning (Luettu 16.2.2025).

Gozcu, E. & Caganaga, C. 2016. The Importance of Using Games in EFL Classrooms. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 11 (3), 126–135. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140747> (Luettu 31.1.2025).

Graddol, D. 2006. *English Next*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/case-studies-insights-and-research/english-next> (Luettu 14.4.2024).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Huhta, A. & Leontjev, D. 2019. *Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantalotti*. Loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Härmälä, M., Meriläinen, L., Paulasto, H., Mäntylä, K., Pollari, P., Roiha, A. & Tabell, T. 2023. ”English has a pretty big role in my life” – Näkökulmia englannin opetuksen ajankohtaisiin teemoihin perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Artikkelikokoelma 1:2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Artikkelikokoelma_0123.pdf (Luettu 16.2.2025).
- Inha, K. 2018. Vuosi kärkihanketta takana. Kieli, koulutus ja yhteiskunta 9 (4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karihanketta-takana> (Luettu 18.2.2025).
- Intarapanich, C. 2013. Teaching Methods, Approaches and Strategies Found in EFL Classrooms: A Case Study in Lao PDR. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 88, 306–311. https://www.researchgate.net/publication/270849046_Teaching_Methods_Approaches_and_Strategies_Found_in_EFL_Classrooms_A_Case_Study_in_Lao_PDR (Luettu 6.2.2025).
- Iswandhary, P. E. 2021. Using Movement Activities in Engaging Young Learners. *Indonesian Journal of Educational Research and Review* 4 (3), 543–549. <http://dx.doi.org/10.23887/ijerr.v4i3> (Luettu 16.2.2025).
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti A. (toim.) 2017. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 304–319.
- Jaekel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. 2017. From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 67 (3), 631–664. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lang.12242> (Luettu 16.2.2025).
- Jusslin, S., Korpinen, K., Lilja, N., Martin, R., Lehtinen-Schnabel, J. & Anttila, E. 2022. Embodied learning and teaching approaches in language education: A mixed studies review. *Educational Research Review* 37, 100480. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X22000495?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=908f3c241fa08d90 (Luettu 28.1.2025).

- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 173–176.
- Kangas, M. 2010a. The School of The FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61661> (Luettu 9.4.2024).
- Kangas, M. 2010b. Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity* 5 (1), 1–15. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187109000704> (Luettu 26.4.2024).
- Koski, L. 2020. Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 157–172.
- Koskinen, A., Kangas, M. & Krokfors, L. 2014. Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa. Tampere: Vastapaino, 23–37.
- Kosmas, P., Ioannou, A. & Zaphiris, P. 2018. Implementing embodied learning in the classroom: effects on children's memory and language skills. *Educational Media International* 56 (1), 59–74. https://www.researchgate.net/publication/329078772_Implementing_embodied_learning_in_the_classroom_effects_on_children's_memory_and_language_skills (Luettu 28.1.2025).
- Krokfors, L., Kangas, M. & Kopisto, K. (toim.) 2014. Oppiminen pelissä – Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa. Tampere: Vastapaino.
- Kunnas, K. & Goncalves, S. 2022. Kielinuppu – laulaminen lapsen kielellisen kehityksen tukena. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo – Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–290.
- Kyhälä, A. & Reunamo, J. 2022. Ulkoilu lasten oppimisen ja fyysisen aktiivisuuden edistäjänä. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo – Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–86.
- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (toim.) 2020. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. 2020. Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Taina, Kyrönlampi, Kati Mäkitalo ja Minna Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–52.

Laakso, M., Nylund, A., Kautto, A., Kanto, L. & Tolonen, A-K. 2021. Kieli, leikki ja pelillisuus kehittymisen välineinä. Teoksessa Minna Laakso, Annette Nylund, Anna Kautto, Laura Kanto ja Anna-Kaisa Tolonen (toim.) Kieli, leikki ja pelillisuus. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 53, 3–9. https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kieli-leikkijapelillisuus2021open.pdf?utm_source=chatgpt.com (Luettu 16.2.2025).

Leimu, I. 2021. Kieli tarttuu leikiten: Varhennettu kielenopetus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa Juho Norrena (toim.) Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus, 14.

Linnavalli, T. & Huotilainen, H. 2022. Musiikki ja muut taito- ja taideaineet – kokeellisen tutkimuksen tuloksia. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo – Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–71.

Luo, S., Ismail, L., Ahmad, N. K. B. & Guo, Q. 2024. Using process drama in EFL education: A systematic literature review. *Heliyon* 10 (11), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31936> (Luettu 2.2.2025).

Mao, W., Doan, L. K. & Handford, V. 2022. The use of play in English as a foreign language classrooms: Chinese teachers' perspectives. *International Journal of Chinese Education* 11 (2), 1–13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2212585X221113380> (Luettu 31.11.2025).

Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2019. The Early Bird gets the Word. *International Electronic Journal of Elementary Education* 12 (1), 11–17. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65977> (Luettu 17.1.2025).

Moilanen, H., Äyrämö, S. & Kankaanranta, M. 2019. Fysiikkaa liikkuen – 7-luokkalaisten oppilaiden ja opettajien kokemuksia kehollisesta opetuksesta fysiikassa. Teoksessa Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 299–324. <https://helda.helsinki.fi/items/db1c4fc5-d9b0-4786-82d2-70244bca6308> (Luettu 21.1.2025).

- Moilanen, H. 2020. Kehon hyödyntämisen mahdollisuudet luonnontieteiden oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72936> (Luettu 21.1.2025).
- Myles, F. 2017. Learning foreign languages in primary schools: is younger better? Multilingualism: Empowering Individuals, Transforming Societies (MEITS). https://www.researchgate.net/publication/317093182_Learning_foreign_languages_in_primary_schools_is_younger_better (Luettu 31.1.2025).
- Mäntylä, K. 2021. Toiminnallisuus kielen opettamisessa. Teoksessa Henrik Hurme & Minna Maijala (toim.) Vauhtia ja virikkeitä varhennettuun kielenopetukseen: Opas varhentaville opettajille. Turku: Turun yliopisto, 58–64. <https://www.utupub.fi/handle/10024/152526> (Luettu 9.4.2024).
- Niemitalo-Haapola, E., Haapala, S. & Ukkola, S. (toim.) 2020. Lapsen Kielenkehitys: Vuorovaikutuksen, Leikin Ja Luovuuden Merkitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. (toim.) 2016. Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ollonen, B. & Kangas, M. 2024. Teacher Motivational Scaffolding and Preschoolers' Motivational Triggers in the Context of Playful Learning of Multiliteracy and Digital Skills. Early Childhood Education Journal. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01664-2> (Luettu 16.2.2025).
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus 2019. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. Helsinki: PunaMusta Oy. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteiden-2014-muutokset-ja>
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., González-Valero, G. & Ubago-Jiménez, J. L. 2023. Physical activity and movement integrated into the second language teaching from an early age: a systematic review. Retos 44, 876–888. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8257024> (Luettu 16.2.2025).

Poikela, E. & Öystilä, S. 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä: Kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.

Pulli, T. 2020. Teatteri ja draama lapsen mielen ja kielen rikkautena. Teoksessa Elina Niemitalo-Haapola, Sini Haapala ja Soile Ukkola (toim.) Lapsen kielenkehitys – Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys. Jyväskylä, PS-kustannus, 291–313.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.

Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.

Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Johdanto: Mitä Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 57–60.

Rajković, A. I., Ružić, M. C. & Ljujić, B. 2019. Board Games as Educational Media – Creating and Playing Board Games for Acquiring Knowledge of History. IARTEM E-Journal 11 (2), 1–21. <https://www.iartemejournal.org/index.php/IARTEM/article/view/582> (Luettu 16.2.2025).

Reese, H. W. 2011. The learning-by-doing principle. Behavioral Development Bulletin, 17 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1037/h0100597> (Luettu 16.2.2025).

Schmidt, M., Benzing, V., Wallman-Jones, A., Mavilidi, M-F., Lubans, D. R. & Paas, F. 2019. Embodied learning in the classroom: Effects on primary school children's attention and foreign

language vocabulary learning. *Psychology of Sport and Exercise* 46, 45–54. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029218303145?via%3Dihub> (Luettu 30.1.2025).

Schwichow, M., Zimmerman, C., Croker, S. & Härtig, H. 2016. What Students Learn From Hands-On Activities. *Journal of Research in Science Teaching* 53 (7), 980–1002. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tea.21320?casa_to-ken=BS3xv230RZwAAAAA%3AiXrxE3JApLGMSOYMDcBgYWScp3Zgku8lNzKOx-lEaT5pEGZDhhACnPXgFuiY-5AuGFP2NNqDM8s22KA (Luettu 28.1.2025).

Şevik, M. 2011. Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research and Review* 6 (21), 1027–1035. https://www.researchgate.net/publication/268434081_Teacher_views_about_using_songs_in_teaching_English_to_young_learners (Luettu 30.1.2025).

Şevik, M. 2012. Teaching Listening Skills to Young Learners through "Listen and Do" Songs. *English Teaching Forum* 50 (3), 10–17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ997523> (Luettu 4.2.2025).

Shaffer, D. E. 2004. The effectiveness of song-based EFL instruction at the tertiary level. *STEM Journal* 5 (2), 83–100. https://www.academia.edu/12093267/The_Effectiveness_of_Song_Based_EFL_Instruction_at_the_Tertiary_Level (Luettu 27.1.2025).

Siklander, P. & Kangas, M. 2020. Leikillisyyksi esi- ja alkuopetuksessa – miten sytyttää innostus oppimiseen. Teoksessa Taina Kyrönlampi, Kati Mäkitalo & Minna Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–241.

Siljamäki, M., & Anttila, E. 2020. ”Liikuta kehoa, taivuta kieltä, näin on oppimisessa paljon mieltä!”: liikuntakasvattajat monikulttuuristen ryhmien kielen opettajina. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2020 (2), 16–19. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_68826 (Luettu 16.2.2025).

Silverman, D. 2013. *Doing Qualitative Research*. Fourth Edition. Los Angeles: Sage.

Skinnari, K. & Sjöberg, S. 2018. Varhaista kieltenopetusta kaikille: selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kieltenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59449> (Luettu 9.4.2024).

- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Kaarina Laine ja Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto, 219–248.
- Suvilehto, P. 2020. Draama ja kirjallisuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Taina Kyrönlampi, Kati Mäkitalo & Minna Uitto (toim.) Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 177–198.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. 2017. Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa Timo Jaakkola, Jarmo Liukkonen & Arja Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 505–517.
- Tasnim, Z. 2022. Songs for EFL/ESL Class: How to Teach Listening Skill through Music. MEXTESOL Journal 46 (3), 1–12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1364959> (Luettu 27.1.2025).
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Toivanen, T. 2022. ”Mennäänkö me sinne ruumaan?” – draaman riemua. Teoksessa Inkeri Ruokonen (toim.) Ilmaisun ilo – Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–115.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf (Luettu 23.1.2025).
- Vahtola, T., Lintunen, P. & Maijala, M. 2022. Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2. Teoksessa Tanja Seppälä, Sirkku Lesonen, Päivi Iikkanen & Sigurd D’hondt (toim.) Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79, 347–369. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/114525> (Luettu 30.4.2024).
- Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- van Lier, L. 2007. Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46–56. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.2167/illt42.0?needAccess=true> (Luettu 12.4.2024).

- Viljamaa, E. & Yliherva, A. 2021. Leikki on lapsen maailma – miten leikki tukee lapsen kehitystä. Teoksessa Minna Laakso, Annette Nylund, Anna Kautto, Laura Kanto ja Anna-Kaisa Tolonen (toim.) *Kieli, leikki ja pelillisuus*. Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 53, 116–117. https://www.puhejakieli.fi/sites/puhejakieli.fi/files/kielileikkijapelillisuus2021open.pdf?utm_source=chatgpt.com (Luettu 16.2.2025)
- Vuorinen, I. 2005. *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Tampere: Resurssi.
- Wiles, R. 2012. *What are Qualitative Research Ethics?* Lontoo: Bloomsbury Academic. <https://www.bloomsburycollections.com/monograph?docid=b-9781849666558> (Luettu 16.1.2025).
- Yager, R. R. 1990. A model of participatory learning. *EEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics* 20 (5), 1229 - 1234.
- Yuliani, S. 2017. Teaching English Vocabulary by Using Guessing Game to the Fifth Grade Students 117 Palembang. *English Community Journal* 1 (2), 123–129. <https://jurnal.um-palembang.ac.id/index.php/englishcommunity/article/view/769> (Luettu 24.4.2024).
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa Esa Poikela ja Satu Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 27–76.

Liitteet

Liite 1 Sähköinen kyselylomake

Toiminnalliset opetusmenetelmät englannin kielen alkuopetuksessa

Pro gradu -tutkielmani käsittelee opettajien käyttämiä toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen opetuksessa vuosiluokilla 1-2.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan toiminnallisia opetusmenetelmiä 1-2 vuosiluokkien kielenopetuksessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa toiminnallisuuden on todettu edistävän oppilaiden oppimista tukien samalla muun muassa muistin kehitystä sekä vireyttä ja keskittymistä (esim. Jaakkola & Sääkslahti 2017). Toiminnallisuuden on myös todettu konkretisoivan opetusta (esim. Vuorinen 2005) ja se antaa oppilaalle mahdollisuuden oppia lapselle luontaisella tavalla esimerkiksi leikin kautta (esim. Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002).

Olen erityisen kiinnostunut toiminnallisesta englannin kielen alkuopetuksesta ja tutkimukseni tarkoitus on kerätä tietoa siitä, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kieltä alkuopetuksessa opettavat opettajat hyödyntävät opetuksessaan ja miksi.

Tämän sähköisen kyselyn vastaamiseen menee aikaa noin 10-20 minuuttia. Kysymykset ovat avoimia kysymyksiä. Kyselyn vastauksia käsitellään anonymisti eikä niistä voida tunnistaa vastaajaa.

Kiitos ajastasi!

1. Mitä mielestäsi on toiminnallinen opetus?

2. Miten toteutat toiminnallista opetusta?

3. Minkälaisissa oppimisympäristöissä toteutat toiminnallista opetusta? Miksi?

4. Minkälaisia kokemuksia sinulla on toiminnallisten opetusmenetelmien käytöstä?

5. Käytätkö pelejä ja leikkejä englannin kielen opetuksessa?

☐ Kyllä

☐ En

6. Kuvaus ja perustelut.

7. Käytätkö draamaa englannin kielen opetuksessa?

☐ Kyllä

☐ En

8. Kuvaus ja perustelut.

9. Käytätkö liikuntaa englannin kielen opetuksessa?

☐ Kyllä

☐ En

10. Kuvaus ja perustelut.

11. Käytätkö lauluja ja musiikkia englannin kielen opetuksessa?

☐ Kyllä

☐ En

12. Kuvaus ja perustelut.

13. Käytätkö joitain muita toiminnallisia opetusmenetelmiä englannin kielen opetuksessa? Jos käytät, millaisia ja miksi?
