

Mikä haastaa tulevaisuuden avaintaitojen ilmiölähtöisen opettamisen suomalaisessa perusopetuksessa?

Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista ja
niiden ratkaisemisesta

Pro gradu -tutkielma

Taru Vaitinen

Y24643425

Kasvatustieteen tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta

Työn nimi: Mikä haastaa tulevaisuuden avaintaitojen ilmiölähtöisen opettamisen suomalaisessa peruskoulussa? Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista ja niiden ratkaisemisesta

Tekijä: Taru Vaitinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma X Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 78 + 1 liite

Vuosi: 2023

Tiivistelmä

Tulevaisuuden avaintaidot ja niiden opettaminen ovat nykykoulussa suuressa roolissa niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Avaintaidot ovat sellaisia laaja-alaisia taitoja, joita ihmisten uskotaan tarvitsevan vauhdilla kehittyvässä maailmassa. Suomalaisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin luotiin vuoden 2014 uudistuksen yhteydessä jokaista peruskoulutuksen järjestäjää velvoittavat monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden tarkoituksena on vastata näihin tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Tutkielmassani selvitän opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista ja niistä selviämisestä. Keräsin tutkimukseni aineiston teemahaastattelulla ja siihen osallistui kuusi peruskoulun opettajaa.

Tutkimus on laadullinen, fenomenologinen tutkimus. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ilmiöistä yksilöiden kokemusten kautta. Aineiston analyysi on toteutettu monivaiheisen fenomenologisen erityistieteen menetelmän mukaisesti.

Erittelin tutkimukseni tuloksia neljässä eri sisältöalueessa, jotka olivat pedagogiset, didaktiset ja rakenteelliset haasteet sekä ratkaisut haasteisiin. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että opettajat kokivat haasteita kaikilla näillä osa-alueilla, mutta eniten kokemuksia oli rakenteellisiin haasteisiin liittyen. Keskeisimmät haasteen kokemukset liittyivät riittämättömään ajan resursointiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa, oppilaiden osallistamiseen, yhteisopettajuuteen sekä uudenlaiseen pedagogiseen lähestymistapaan (ilmiölähtöisyys, eheyttäminen). Ratkaisuissa korostui monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen osana lukujärjestystä, yksittäisten oppiaineiden tunneilla. Myös yhteistyö nähtiin voimavarana haasteiden ratkaisemisessa.

Tutkielman johtopäätöksenä totean, että selkeitä toimintamalleja ja ohjeistuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen kaivataan edelleen. Lisäksi esihenkilön tukea ja työajan resursoimista uudenlaisen pedagogisen lähestymistavan oppimiseen ja toteuttamiseen kaivataan.

Avainsanat: *tulevaisuuden avaintaidot, monialainen oppimiskokonaisuus, ilmiölähtöinen opettaminen, haasteet, fenomenologia, teemahaastattelu*
 X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: What challenges the teaching of 21st century skills in the Finnish basic education? Teachers' experiences of challenges in interdisciplinary learning modules.

Author: Taru Vaitinen

Degree programme/subject: Faculty of Education / Class teacher program

Type of the study: Master's thesis X Laudatur thesis __ Doctoral thesis __

Number of pages: 78 + 1 appendice

Year: 2023

Abstract

Teaching of 21st century skills has a big role in the school of today both in Finland and globally. 21st century skills are a set of skills believed to be needed in the rapidly evolving world around us. For the new National Core Curriculum in 2014 the Finnish school system introduced annual interdisciplinary learning modules which are mandatory for all basic education providers. Interdisciplinary learning modules are designed to teach the competences needed in the modern world. The purpose of this master's thesis was to find out what kind of challenges teachers have faced in teaching interdisciplinary learning modules and their ways of overcoming these challenges. The data was collected with individual theme interviews in which a total of 6 teachers participated in.

This research is qualitative and it was conducted using the phenomenological approach. Phenomenological research seeks to understand a phenomenon by studying the experiences people have of it. The analysis was conducted using Juha Perttula's (1995) approach.

The results of the study are categorized in four different groups, which are pedagogical, didactical and structural challenges and the ways teachers solved the challenges they faced. The research results show that teachers had faced challenges in all of these categories, but they had experienced most challenges in the structural category. The biggest challenges seemed to be the lack of time resource in designing and conducting the interdisciplinary learning modules, the inclusion of students in the process, co-teaching and the new pedagogical way of teaching (phenomenon-based, subject integration). Most of the teachers had solved the challenges by integrating the learning module in to the regular school timetable, as a part of the subject lessons. Co-operation with the colleagues was also named as a resource for solving challenges.

As a conclusion, it seems that clear operation models and instructions are needed for the implementation of interdisciplinary learning modules. In addition, the support of the principal and providing time to understand and implement the new pedagogical models are needed.

Keywords: *21st century skills, interdisciplinary learning modules, phenomenon-based teaching, challenges, phenomenology, theme interview*

X This thesis doesn't contain any other personal data other than the authors own.

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Tulevaisuuden avaintaidot	9
3 Tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	17
3.1 Laaja-alainen osaaminen	18
3.2 Ilmiölähtöinen oppiminen	22
3.3 Eheyttäminen	24
3.4 Monialainen oppimiskokonaisuus	27
4 Aiempi empiirinen tutkimus	31
5 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys	37
6 Tutkimuksen toteutus	38
6.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen tutkimusote	38
6.2 Aineistonkeruu ja aineisto	39
6.3 Aineiston analyysi	41
6.3.1 Yksilökohtaiset merkitysverkostot	42
6.3.2 Yleinen merkitysverkosto	51
7 Tutkimuksen tulokset	59
7.1 Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien asettamista haasteista ja niiden ratkaisemisesta	59
7.2 Opettajien kokemien haasteiden erittelyä	61
7.2.1 Pedagogiset haasteet	61
7.2.2 Didaktiset haasteet	62
7.2.3 Rakenteelliset haasteet	63
7.2.4 Opettajien käyttämät ratkaisut haasteisiin	64
8 Pohdinta	65
8.1 Tutkimuksen luotettavuus	69
8.2 Tutkimuksen eettisyys	71
Lähteet	72
Liitteet	78

1 Johdanto

Käsittelen tutkielmassani peruskoulun opettajien kokemia haasteita monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisessä. Selvitän tutkimuksessani millaisia haasteita opettajat kohtaavat monialaisten oppimiskokonaisuuksien (MOK) järjestämisessä sekä sitä, millaisia keinoja he käyttävät näiden haasteiden ratkaisemiseen. Tutkimukseni avulla tarjoan myös ehdotelmia ratkaisuksi näihin haasteisiin. Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluilla vuoden 2022 aikana, joihin osallistui yhteensä kuusi opettajaa. Kolme opettajista työskentelee alakoulun luokanopettajana ja kolme yläkoulun aineenopettajana. Aineiston analyysi on toteutettu fenomenologisen erityistieteen menetelmällä, jonka tuloksena ovat haastateltujen opettajien yksilökohtaiset merkitysverkostot sekä näiden pohjalta luotu ilmiötä kuvaava yleinen merkitysverkosto.

Olen käsitteellistänyt tutkimuksessa haasteet kolmeen eri kategoriaan: pedagogisiin, didaktisiin sekä rakenteellisiin, sillä katson koulussa tapahtuvan opetuksen olevan riippuvainen erityisesti näistä kolmesta ulottuvuudesta. Käsitteistä erityisesti pedagogiikka ja didaktiikka ovat toisiinsa limittyneitä. Didaktiikan, eli opetusopin, tarkastelussa on opetus ja opetustapahtumat sekä siihen liittyvät tavoitteet, sisällöt, arviointi ja menetelmät (Jyrhämä ym. 2016, Didaktiikan erittelyä; Hirsjärvi 1982, 28–29). Tutkimuksessani käsitän pedagogiikan opetuksen taustalla vaikuttavana oppina kasvatuksesta, opetuksesta ja oppimisesta. (Hirsjärvi 1982, 142–143.) Sen voidaan nähdä olevan didaktiikan taustalla laajemmin kasvattajan toimintaa määrittävä, eettinen ja moraalinen ulottuvuus (Beijaard ym. 2000, 751). Pedagogiikka antaa opettajan toteuttamalle didaktiikalle sen lähtökohdat tai perustelut (Hellström 2010, 216). Koska pedagogiikan käsite on vanha, se on ajan saatossa saanut monia merkityksiä. Samalla, kun didaktisiin ratkaisuihin vaikuttaa taustalla vallitseva pedagogiikka, myös rakenteellisilla tekijöillä, kuten oppimisympäristöllä tai lukujärjestyksellä on siihen suuri merkitys. Erittely on nähtävissä tutkimuksen analyysivaiheessa sekä tulosten erittelyssä.

Kiinnostuin tutkimukseni aiheesta tehdessäni kandidaatintutkielmaani, jonka aiheena olivat monialaiset oppimiskokonaisuudet. Haastattelin tutkimustani varten kolmea luokanopettajaa, jotka työskentelivät samassa koulussa pienellä paikkakunnalla

Pohjanmaalla. Tutkin aineistostani sitä, miten eri oppiaineet osallistuivat monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen opettajien kertomien kuvausten perusteella. Saamiini tuloksiin vaikutti paljon se, että aineisto koostui saman koulun opettajien haastatteluista, sillä kunnassa oli kouluille yhteinen lukemiseen liittyvä MOK-teema. Tämän takia äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osuus kokonaisuuksissa korostui, ja oppiaineen ympärille yhdistettiin erityisesti taito- ja taideaineita. Keräsin kandidaatin tutkielma -aineistoni avoimella kerronnallisella haastattelulla, minkä ansiosta sain monenlaista tietoa luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista aiheeseen liittyen. Tutkimukseni kerronnallisen haastattelun rakenne vastasi Fritz Schützen ideaa elämäkerrallis-kerronnallisesta haastattelusta, jossa haastateltavalle esitetään yksi laaja kysymys, johon hän vastaa omalla kertomuksellaan. Täsmäntäviä kysymyksiä voidaan esittää vasta kertomuksen jälkeen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 194.) Haastattelukysymyksenäni pyysin luokanopettajia kertomaan viimeisimmästä heidän järjestämästään monialaisesta oppimiskokonaisuudesta, kuvaillen sen vaiheita sekä siihen liittyviä tunteita, onnistumisia sekä haasteita. Haastatteleman luokanopettajat toivat esiin erilaisia haasteita oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Useat haastateltavat mainitsivat suunnitteluajan puutteen sekä irrallisuuden tunteen ”tavalliseen” koulutyöhön verrattuna. Lisäksi osa opettajista olivat kokeneet oppimiskokonaisuuden arvioinnin haasteelliseksi sekä niiden edellyttämän erilaisen pedagogisen lähestymistavan kuormittavaksi. Nämä kokemukset herättivät kiinnostuksen tutkia opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien asettamista haasteista tarkemmin. Syvennän aihetta pro gradu -tutkielmassani laajentamalla näkökulmaa koko peruskoulua koskevaksi, eli haastattelen tutkimustani varten luokanopettajien lisäksi myös yläkoulun aineenopettajia.

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä erityisesti viime vuosikymmenen aikana on alettu puhumaan tulevaisuuden osaamistarpeista. Useat eri tahot ovat määritelleet tulevaisuuden osaamistarpeita hieman eri tavoin (ks. esim. Binkley ym. 2012; Rotherham & Willingham 2009), mutta niitä ovat ainakin kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun, yhteistoiminnan, elämäntaidon ja informaation lukemisen taidot sekä oppimaan oppiminen. (Norrena 2015, 22.) Valtioneuvoston asetuksen 422/2012 mukaan suomalaisessa perusopetuksessa vahvistetaan edellä mainittuihin tulevaisuuden taitoihin lukeutuvia tietoja ja taitoja. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja opetuksen

eheyttämisen nostaminen opettamisen keskiöön ovat yksi suomalaisen perusopetuksen vastauksista näihin tulevaisuuden osaamistarpeiden kehittämiseen. Opetuksen eheyttämisellä tarkoitetaan opetettavien aineiden ja sisältöjen yhdistämistä toisiinsa niin, että ne muodostavat yhtenäisen ja mielekkään kokonaisuuden. Eheyttämisen avulla opittavat sisällöt liitetään toistensa yhteyteen oppiainerajat ylittäen ja mahdollistetaan oppilaille laajempien kokonaisuuksien käsittely ja ymmärtäminen. Käsiteltävät sisällöt pyritään yhdistämään jonkin oppilaiden kokemusmaailmaa koskettavan sekä ajankohtaisen ilmiön käsittelyyn. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 37–38.) Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat opetussuunnitelmassa määritelty tapa toteuttaa eheyttämistä keskittymällä opetuksessa johonkin tiettyyn teemaan ja rakentamalla sen ympärille oppiaineiden sisältöjä yhdistelevä kokonaisuus (Cantell 2015, 12).

Monialaiset oppimiskokonaisuudet esiteltiin uutena opetuksen eheyttämisen keinona vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteet myös velvoittavat jokaisen opetuksen järjestäjän huolehtimaan siitä, että oppilaiden opintoihin sisältyy vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa (Opetushallitus 2016, 31). Suomalaisessa julkisessa keskustelussa on ollut paljon pinnalla kritiikki koulujärjestelmän hitaasta muutoksesta, nopeasti muuttuvan maailman rinnalla (ks. esim. Korhonen 2014). Opetusta kannustetaan viemään suuntaan, jossa oppiaineiden sisältöjen opettamisen sijaan oppilaita ohjataan hankkimaan tietoa itse, sekä arvioimaan, tulkitsemaan ja käyttämään sitä. Oppimisen ei enää nähdä olevan vahvasti linkittynyt kouluun, vaan sitä katsotaan tapahtuvan laajasti myös ja jopa erityisesti koulun ulkopuolella. Uhkakuvana koulun muuttumattomuuden myötä nähdään lopulta sen irrallisuus yhteiskunnasta – koulun merkitys oppimisessa jää täysin epäolennaiseksi ja vanhanaikaiseksi. (Berner, Laaksolahti & Kopola 2015, 4.) Hannele Cantell (2016, 156) toteaa opetuksen olevan tällä hetkellä välivaiheessa, jossa oppimista on alkanut tapahtua uudenaikaisissa ympäristöissä ja erilaisilla tavoilla, mutta sisältöjen olevan yhä entisellään. Koska monialaiset oppimiskokonaisuudet pyrkivät vastaamaan koulutuksen muutostarpeisiin, niiden tutkiminen on vahvasti ajankohtaista.

Ajankohtaisuudestaan huolimatta aiempaa tutkimusta monialaisista oppimiskokonaisuuksista on saatavilla vielä vähän. Aiheesta on tehty jonkin verran aiempia pro gradu -tutkielmia, joissa on tutkittu muun muassa opettajien kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista (ks. esim. Saksi 2020; Långström 2017). Lisäksi

Cantell (2017) on tutkinut monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia oppimisessa ja opettamisessa. Cantellin tutkimus sijoittuu lähelle oman tutkimuksen aiheita, mutta hänen tutkimuksensa aineisto koostuu luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista, kun taas itse keskityn jo työelämässä oleviin opettajiin. Muista tutkimukselleni olennaisista aiheista, kuten tulevaisuuden avaintaidot ja ilmiölähtöisyys, on saatavilla enemmän myös kansainvälistä tutkimusta. Avaan aiempaa empiiristä tutkimusta aiheesta tarkemmin luvussa 4.

2 Tulevaisuuden avaintaidot

Yhteiskunta on kehittynyt vauhdikkaasti jo vuosisatoja, mutta erityisesti viimeisimmän vuosisadan aikaiset innovaatiot ovat vauhdittaneet yhteiskunnassa tapahtuvaa kehitystä merkittävästi. Tietotekniikan alan innovaatiot ovat mullistaneet tavan olla vuorovaikutuksessa ja tehdä töitä sekä laajentaneet tiedon saatavuutta ympäri maailmaa. Kehityksen myötä esiin on noussut uudenlaisia osaamistarpeita, joihin sisältyvät muun muassa vuorovaikutuksen, innovaation, päätöksenteon ja yhteistyön taidot. Ruumiillisen työn ja rutiininomaisten tehtävien hallitseminen ei nyky-yhteiskunnassa riitä – työelämässä tarvitaan kykyä hyödyntää informaatiota, ratkaista monimutkaisia haasteita, sopeutua nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja vaatimuksiin sekä tuottaa uutta tietoa ja innovaatioita hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologisia välineitä. (Binkley ym. 2012, 17.) Näistä tulevaisuuden osaamistarpeista nousevista uusista taidoista on käytetty nimikkeitä tulevaisuuden taidot, tulevaisuustaidot tai avaintaidot.

Edellä esitelty, yhteiskunnassa tapahtuva merkittävä kehitys on nostanut viime vuosikymmenen aikana laajaan keskusteluun tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen ja tulevaisuustaidot. Kansainvälisessä keskustelussa tulevaisuuden avaintaidoista on käytetty käsitteitä *21st century skills* ja *key competences* (Harju 2014, 36). Tulevaisuuden taidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joita tarvitaan koulutuksessa, työelämässä sekä laajemmin yhteiskunnassa nykyaikana sekä tulevaisuudessa. Näitä taitoja on määritelty ja eritelty eri tavoin, mutta keskeistä niille on taito etsiä, muovata ja hyödyntää tietoa. (Griffin 2015, 5.) Vaikka käsite ”tulevaisuustaidot” on ymmärrettävissä viittaavan tarpeeseen luoda uusia taitoja yhteiskunnassa, koulutuksessa ja työelämässä pärjäämiseksi, se ei pidä paikkansa. Kyse on todellisuudessa jo olemassa olevista taidoista, joita hyödyntämällä on kautta aikojen viety yhteiskuntaa kehityksessä eteenpäin. Viime vuosikymmenien aikana yhteiskunnassa tapahtunut kehitys on kuitenkin nostanut nämä taidot henkilökohtaisen sekä yhteisön kehityksen avaimiksi. (Rotherham & Willingham 2009, 16.)

OECD on DeSeCo-hankkeessaan määritellyt yhteistyössä kasvattajien, asiantuntijoiden ja instituutioiden kanssa tulevaisuuden avaintaitoja. Taidot on jaettu kolmeen kategoriaan, joihin jokaiseen sisältyy useita eri avaintaitoja. Määritelmän mukaan

kategoriat ovat (1) taito käyttää välineitä vuorovaikutuksellisesti, (2) vuorovaikutustaidot heterogeenisissä ryhmissä sekä (3) taito työskennellä itsenäisesti. (OECD 2005, 10–15.) Avaan kategorioita ja niihin sisältyviä avaintaitoja (*key competences*) tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1 Tulevaisuuden avaintaitojen määritelmä (OECD: DeSeCo 2005)

Avaintaito	Selite
(1) Taito käyttää välineitä vuorovaikutuksellisesti	
Taito käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä vuorovaikutteisesti	Puhutun ja kirjoitetun kielen, laskennan ja muiden matemaattisten taitojen tehokas käyttö erilaisissa tilanteissa.
Taito käyttää tietoa vuorovaikutteisesti.	Tiedon ja tietolähteiden kriittinen arviointi sekä tiedon jäsentely.
Taito käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti.	Teknologian monipuolinen käyttö ja uusiin käyttötapoihin perehtyminen (esim. tiedonhaku, globaali yhteistyö, vuorovaikutus).
(2) Vuorovaikutustaidot heterogeenisissä ryhmissä	
Taito empatiaan ja yhteisöllisyyteen.	Toisen kulttuurin, arvojen, uskomusten ja taustan kunnioittaminen. Sisältää empatian ja tunneälyn taitoja.
Taito tehdä yhteistyötä.	Innovaatiokyky, toisen kuunteleminen, taito keskustella rakentavasti, taito neuvotella sekä tehdä päätöksiä.
Taito selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä.	Kyky ymmärtää ristiriitojen lähtökohtia ja osapuolten näkökulmia sekä kyky neuvotella ja tehdä kompromisseja.
(3) Taito työskennellä itsenäisesti	
Taito ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioon ottaen.	Kyky ymmärtää ympäröivän yhteiskunnan rakenteita, kulttuuria, toimintamalleja, sääntöjä sekä odotuksia ja toimia ne huomioiden. Kyky ymmärtää oman toiminnan seurauksia ja ottaa ne huomioon toiminnan ohjaamisessa.
Taito suunnitella tulevaisuutta ja toteuttaa projekteja.	Kyky hahmottaa elämää suunnitelmallisesti ja suhtautua tulevaisuuteen optimistisesti. Taito asettaa tavoitteita ja toimia niiden mukaisesti, huomioiden tarvittavat ja olemassa olevat resurssit. Kyky oppia menneisyyden kokemuksista ja hyödyntää oppimiaan

	asioita tulevaisuudessa sekä taito toimia joustavasti.
Taito ymmärtää ja puolustaa omia oikeuksia, mielenkiinnon kohteita, rajoituksia sekä tarpeita.	Kyky muodostaa omia mielipiteitä ja kantoja, ymmärtää periaatteita ja sääntöjä sekä puolustaa omia ja muiden oikeuksia ja tarpeita.

OECD:n lisäksi tulevaisuuden taitoja ovat määritelleet myös Binkley ym. (2015). He ovat jakaneet taidot neljään ryhmään, joita ovat (1) tapa ajatella, (2) tapa työskennellä, (3) työvälineiden hallinta ja (4) kansalaisena maailmassa (Binkley ym. 2015, 18–19, käsitteiden suomennokset Norrena 2015, 23). Ryhmiin sisältyvät taidot ja osaamiset eritellään tarkemmin alla (taulukko 2).

Taulukko 2 Tulevaisuuden taidot (Binkley ym. 2012; Norrena 2015).

Tapa ajatella
Luovuus ja innovaatio
Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu
Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot
Tapa työskennellä
Kommunikaatio
Yhteistyö
Työvälineiden hallinta
Informaation lukutaito
ICT-lukutaito
Kansalaisena maailmassa
Globaali ja paikallinen kansalaisuus
Elämä ja työura
Kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu

Binkley ym. ovat avanneet kategorioihin sisältyvät tulevaisuuden taidot edelleen tavoiteltaviin tietoihin, taitoihin ja arvoihin, pyrkimyksensä helpottaa niiden opettamista sekä osaamisen arviointia. Kuvailen alla taitoihin sisältyviä tavoitteita tiivistetysti,

samalla tehden huomioita niiden vastaavuudesta OECD:n tekemään tulevaisuuden taitojen erittelyyn. Määrittelyiden yhteyttä toisiinsa kuvaan myös taulukossa 3.

Luovuuden ja innovaation taidon tavoitteiksi Binkley ym. kuvailevat luovan ajattelun, luovan työskentelyn yksin ja yhdessä toisten kanssa sekä innovaatioiden luomisen. Tavoiteltavaa on esimerkiksi tietämys erilaisista ideoinnin muodoista (kuten aivoriihi) sekä innovaatiossa esiintyvien haasteiden luonteesta ja laadusta. Taidon tavoitteisiin sisältyy myös uusien ideoiden keksimisen ja niiden jakamisen taidot sekä taito muovata ideoita käyttökelpoiseen muotoon. Arvotavoitteisiin he lukevat avoimuuden uusille ideoille ja epäonnistumiselle sekä sinnikkyuden. (Binkley ym. 2012, 38.) Tavoitteiden erittelyn perusteella luovuuden ja innovaation taidolla on paljon yhteistä OECD:n nimeämän osaamisen ”Taito tehdä yhteistyötä” sekä ”Taito ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioiden” kanssa. Katson näiden taitojen vastaavan tavoitteiltaan toisiaan eri määrittelyissä.

Kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun tavoitteiksi Binkley ym. mainitsevat haasteiden ratkaisemiseen liittyvät tiedot ja taidot. Tavoitteena on myös kyky tiedostaa aukot omassa tietämyksessä ja kysyä sellaisia kysymyksiä, jotka johtavat parempaan ymmärrykseen ja lopputulokseen. Lisäksi tavoiteltavaa on taito perustella ja ymmärtää tiedon merkitys perustelun taustana sekä systeemisen ajattelun hallinta. Systeemiseen ajatteluun sisältyy esimerkiksi omien ja toisten argumenttien analysointi ja arviointi ja informaation yhdistäminen. Kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taidon arvoina he mainitsevat perusteltujen päätösten tekemisen, ongelmanratkaisun sekä hyvän asenteen. (Binkley ym. 2012, 40.) Katson näiden tavoitteiden sisältyvän myös OECD:n erittelyyn tulevaisuuden taidoista, erityisesti taitoon ymmärtää ja puolustaa omia oikeuksia, mielenkiinnon kohteita, rajoituksia ja tarpeita, taitoon tehdä yhteistyötä sekä taitoon ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioon ottaen.

Oppimaan oppimisen ja metakognitiivisten taitojen osaamiseen sisältyy Binkleyn ym. mukaan taito ohjata omaa toimintaa tarkoituksenmukaisesti, huomioiden tietämys itselleen sopivista oppimisen tavoista sekä omista vahvuuksista ja heikkouksista. Lisäksi tavoiteltavaa on keskittyminen, reflektointi ja kommunikointi sekä suullisesti että eri medioiden avulla. Taitoon sisältyvinä arvoina on myönteinen suhtautuminen oppimiseen ja omiin oppimisen kykyihin, joustavuus sekä omien ennakkoluulojen tiedostaminen.

(Binkley ym. 2012, 43.) Oppimaan oppimisen ja metakognitiivisten taitojen osaaminen sisältää paljon samoja tavoitteita, kuin OECD:n listauksen taito suunnitella tulevaisuutta ja toteuttaa projekteja, taito ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioon ottaen sekä taito käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä vuorovaikutteisesti.

Kommunikaation taidon tavoitteisiin lukeutuu kielitietoisuus äidinkielessä ja lisäksi muissa kielissä sekä tietämys erilaisista kommunikaation konteksteista (haastattelu, väittely, keskustelu ym.) sekä non-verbaalisesta viestinnästä. Tavoiteltavaa on myös kyky viestiä ymmärrettävästi eri tekstimuodoissa (puhe, kirjoitus) ja eri tilanteissa, taito kuunnella, kyky lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä ja hyödyntää eri luku- ja kirjoitusstrategioita tilanteen mukaan. Kommunikaation taidon kehittämisen myötä kehittyy myös myönteinen suhtautuminen äidinkieltä ja sen kulttuurista ulottuvuutta kohtaan, itsevarmuus viestinnässä, positiivinen asenne kulttuurien välistä viestintää kohtaan sekä kirjallisuuden arvostaminen. (Binkley ym. 2012, 45.) Taidon tavoitteissa on selkeitä yhtymäkohtia OECD:n kuvaamaan taitoon käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä vuorovaikutteisesti sekä empatian ja yhteisöllisyyden taitoon.

Binkleyn ym. nimeämän yhteistyön taidon tavoitteissa on havaittavissa yhteyksiä OECD:n listauksen tavoitteisiin erityisesti seuraavien taitojen osalta: empatian ja yhteisöllisyyden taito, yhteistyötaito sekä taito selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä. Yhteistyön tavoitteiksi Binkley ym. kuvailevat ymmärryksen vuorovaikutuksen säännöistä, kuten puhumisen ja kuuntelun vastavuoroisuuden. Oman roolin tiedostaminen tiimin jäsenenä, ymmärtäen omat vahvuudet ja heikkoudet ja hyväksyen ne itsessä ja muissa on myös yhteistyöhön liittyvä tavoite. Tavoitteena on vuorovaikutuksen tehokkuus ja asiallisuus, taito suunnitella ja toteuttaa projekteja sekä ohjata toisia hyödyntäen heidän vahvuuksiaan ja ratkaista ongelmia. Eettisesti tavoiteltavaa on avoimuus yhteistyölle eri taustoista olevien ihmisten kanssa, sinnikkyys, vastuullisuus sekä avoimuus uusille ideoille. (Binkley ym. 2012, 47.)

Informaation lukutaito vastaa tavoitteiltaan taas hyvin paljon OECD:n erittelyn taitoja käyttää tietoa vuorovaikutteisesti ja käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti. Tämän taidon tavoitteisiin Binkley ym. sisällyttävät muun muassa tiedon kriittisen arvioinnin ja sen käyttämisen. Informaation lukutaidon hallitseva henkilö osaa etsiä tietoa teknologiaa hyödyntäen ja arvioida saatavilla olevan tiedon luotettavuutta. Lisäksi hän osaa käyttää

tietoa kriittisen ajattelun, luovuuden sekä innovaation taustalla. Informaation lukutaitoon kytköksissä olevia eettisiä tavoitteita ovat kiinnostus hankkia tietoa, myönteinen ja sensitiivinen asenne internetin vastuulliseen käyttöön osana tiedonhakua sekä halukkuus käyttää tietoa itsenäisen toiminnan mahdollistajana sekä taustavaikuttajana. (Binkley ym. 2012, 50.)

ICT-taitoihin liittyvinä tavoitteina kuvataan yleisimpien tietotekniikan sovellusten käyttötarkoitusten, toimintojen ja käyttömahdollisuuksien ymmärtäminen. Lisäksi viestien kontekstin ja erilaisten tulkintatapojen käsittely sekä median käyttämisen eettisen ulottuvuuden ymmärtäminen on tavoiteltavaa. Taidon hallitseva henkilö osaa valita käyttökelpoisimman mediasovelluksen tilannekohtaisesti. Tavoiteltavaa on myös ICT-laitteiden tehokas, tarkoituksenmukainen ja luova käyttö sekä eettisen ulottuvuuden huomioiminen ICT:n käytössä. (Binkley ym. 2012, 52.) Tavoitteet vastaavat OECD:n listauksen taitoa käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti. Yhtymäkohtia on havaittavissa myös taidon empatiaan ja yhteisöllisyyteen kanssa.

Globaaliin ja paikalliseen kansalaisuuteen Binkley ym. katsovat sisältyvän tietoisuus ihmisoikeuksista sekä yhteiskunnasta ja sen eri tasoista. Ymmärrys demokratiasta sekä osallisuus yhteiskunnassa esimerkiksi vaaleissa äänestämällä tai tapahtumiin osallistumalla on tavoitteena globaalin ja paikallisen kansalaisuuden avaintaidossa. Taidon harjoittelussa tuotetaan ymmärrystä kansalaisuudesta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta omaan yhteiskuntaan. Taidon hallitseva henkilö ymmärtää yhteiskunnallisten elinten toimintatapoja, pystyy toimimaan niissä ja hyötymään niiden toiminnasta. Tärkeää on myös toisten arvojen ja yksityisyyden arvostaminen sekä puolustaminen, tasa-arvon hyväksyminen ja kannattaminen sekä kriittisyys mediasta saatavaa tietoa kohtaan. (Binkley ym. 2012, 55.) OECD:n listaamista tulevaisuuden taidoista samankaltaisia tavoitteita on havaittavissa empatian ja yhteisöllisyyden taidosta, taidosta käyttää tietoa vuorovaikutteisesti sekä taidosta ymmärtää ja puolustaa omia oikeuksia, mielenkiinnon kohteita, rajoituksia sekä tarpeita.

Myös elämä ja työura taidon tavoitteissa on yhtäläisyyksiä OECD:n empatian ja yhteisöllisyyden sekä yhteistyön taitoihin. Näiden lisäksi tavoitteet vastaavat myös taitoa suunnitella tulevaisuutta ja toteuttaa projekteja sekä taitoa selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä. Tavoitteita elämä ja työura taidolle ovat muun muassa taito asettaa väli- ja

päätavoitteita ja ymmärtää niiden merkitys. Taitoon liittyy priorisointi sekä suunnittelu omiin tavoitteisiin pääsemiseksi. Tavoiteltavaa on myös taito toimia eri rooleissa, ottaa palautetta vastaan, sovitella eriäviä mielipiteitä ja ratkaista ristiriitoja. Elämä ja työura avaintaidossa taitava henkilö osaa sekä toimia itsenäisesti että johdattaa muita eettisesti ja moraalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Binkley ym. 2012, 58.)

Viimeinen Binkleyn ym. nimeämistä tulevaisuuden taidoista on kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu, jonka tavoitteisiin he nimeävät muun muassa ymmärryksen eri yhteisöjen arvoista ja tavoista, tietämyksen itsestä huolehtimisesta ja terveyden ylläpidosta sekä yhteiskunnan kulttuurisista ulottuvuuksista. Kulttuuritietoinen ja sosiaalisesti vastuullinen henkilö osaa keskustella rakentavasti eri tilanteissa, ilmaista negatiivisia tunteita rakentavasti, ilman väkivaltaa tai aggressiota sekä erottaa työ- ja siviilielämän toisistaan myös konfliktitilanteissa. Hän ymmärtää näkemyserojen kulttuurisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sekä osaa neuvotella. Tavoiteltavaa on myös rehellisyys ja toisten kunnioittaminen. (Binkley ym. 2012, 58.) OECD:n listauksessa samankaltaisia tavoitteita sisältyy erityisesti empatian ja yhteisöllisyyden taitoon, taitoon selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä sekä taitoon tehdä yhteistyötä.

OECD:n DeSeCo-hankkeessa määritellyt sekä Binkleyn ym. määrittelemät tulevaisuuden taidot eroavat toisistaan nimitysten ja määrän perusteella, mutta tarkempi perehtyminen osoittaa molempien listausten sisältävän samankaltaisia taitoja ja tavoitteita. DeSeCo-hankkeen listauksessa tulevaisuuden taitoja on vähemmän, mutta taidot sisältävät laajasti tavoitteita ja Binkleyn ym. listaamat taidot ja niiden tavoitteet ovat havaittavissa myös OECD:n määrittelyssä. Taulukossa 3 kuvataan listausten vastaavuutta toisiinsa. Jotkin Binkleyn ym. taidoista vastaavat useampaa OECD:n listauksen taidoista ja ne ovat mainittuna jokaisen tavoitteiltaan vastaavan taidon yhteydessä (taulukko 3).

Taulukko 3 OECD:n (2005) ja Binkleyn ym. (2012) määritelmien vastaavuus

OECD (DeSeCo)	Binkley ym.
Taito käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä vuorovaikutteisesti	Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, kommunikaatio
Taito käyttää tietoa vuorovaikutteisesti	Informaation lukutaito, globaali ja paikallinen kansalaisuus

Taito käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti	Informaation lukutaito, ICT-aidot
Taito empatiaan ja yhteisöllisyyteen	Kommunikaatio, yhteistyö, ICT-aidot, globaali ja paikallinen kansalaisuus, elämä ja työura, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu
Taito tehdä yhteistyötä	Luovuus ja innovaatio, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, elämä ja työura, yhteistyö, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu
Taito selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä	Yhteistyö, elämä ja työura, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu
Taito ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioon ottaen	Luovuus ja innovaatio, oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu
Taito suunnitella tulevaisuutta ja toteuttaa projekteja	Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, elämä ja työura
Taito ymmärtää ja puolustaa omia oikeuksia, mielenkiinnon kohteita, rajoituksia sekä tarpeita	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, globaali ja paikallinen kansalaisuus

3 Tulevaisuuden osaamistarpeisiin vastaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Suomalaisessa perusopetuksessa on havaittu tarve kehittää oppilaiden tulevaisuuden avaintaitoja, kuten ongelmanratkaisua, kriittistä ajattelua sekä yhteistoiminnan taitoa. Tähän tarkoitukseen luotuja opetussuunnitelman käsitteitä ovat opetuksen eheyttäminen, laaja-alainen osaaminen sekä monialainen oppimiskokonaisuus. Kaikkien edellä mainittujen käsitteiden taustalla on teoreettisena viitekehyksenä ja toteuttamisen tapana ilmiölähtöinen oppiminen. Kaikki nämä neljä käsitettä ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Ilmiölähtöisyys on teoreettinen lähtökohta, jota opetussuunnitelman käytännön tasolla toteutetaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien muodossa. Monialaisille oppimiskokonaisuuksille välttämätöntä on oppiaineiden sisältöjen ja näkökulmien yhdistäminen, eli eheyttäminen. Toteuttamalla ilmiölähtöistä opetusta oppiaineita eheyttäen järjestämällä monialaisia oppimiskokonaisuuksia, tuetaan oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, joka on yksi opetussuunnitelman perusteissa määritellyistä tavoitteista (Opetushallitus 2016, 20–24). Käsitteiden suhdetta toisiinsa avaan kuviossa 1.



Kuvio 1 Opetussuunnitelman käsitteiden keskinäinen suhde

Kuviossa 1 havainnollistan käsitteiden suhdetta toisiinsa kuten ne tutkimuksessani ymmärrän. Opetuksen eheyttäminen, ilmiölähtöinen oppiminen ja laaja-alainen osaaminen ovat tavoitteita ja toimintatapoja, joiden toteutumista edistetään monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla. MOK rakentuu näiden kolmen tavoitteen ja pedagogisen lähestymistavan varaan ja oppimiskokonaisuuden aikana ne toteutuvat luontaisesti ja samanaikaisesti.

3.1 Laaja-alainen osaaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiteltiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Näiden voidaan nähdä olevan suoraan vastaavia tulevaisuuden avaintaitojen kanssa. Laaja-alainen osaaminen koostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa kykyä käyttää tietoja ja taitoja erilaisissa tilanteissa. Tätä kykyä ohjaavat yksilön arvot, asenteet sekä tahto. (Opetushallitus 2016, 20.) Tarve näiden laaja-alaisen tietojen ja taitojen kehittämiseen kumpuaa maailman muutoksesta: työssä ja opiskelussa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötaitoja, itseohjautuvuutta sekä ajattelun ja tiedonkäsittelyn taitoja. Ei ole mahdollista ennustaa,

millaisia asioita oppilaiden elämässä tulee nopeasti muuttuvassa maailmassa peruskoulun jälkeen vastaan. On tärkeää kehittää sellaista osaamista, jonka avulla oppilaat pystyvät kohtaamaan muuttuvan maailman ja sen haasteet sekä osallistua kestävän ja hyvän tulevaisuuden rakentamiseen. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28; Luostarinen & Peltomaa 2016, 50.) Sisältöjen opettaminen ja tietämyksen kasvattaminen ei riitä – lisäksi tarvitaan erilaisia taitoja esimerkiksi vuorovaikutuksessa sekä tieto- ja viestintäteknologisissa taidoissa (Luostarinen & Nilivaara 2019, 68).

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa laaja-alainen osaaminen jaettiin seitsemään osa-alueeseen, jotka ovat:

- 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen
 - 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
 - 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
 - 4) Monilukutaito
 - 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
 - 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys
 - 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.
- (Opetushallitus 2016, 20–24).

Nämä osa-alueet on huomioitu oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. Laaja-alaista osaamista ei voida opettaa, vaan osaamista rakennetaan oppiaineiden sisältöjen parissa erilaisin menetelmin työskentelemällä. Eri osaamistavoitteet sisällytetään osaksi muuta opetusta. Opettaja rakentaa oppilaille sellaisia oppimismahdollisuuksia, joiden aikana laaja-alaista osaamista kehitetään. (Opetushallitus 2016, 20; Luostarinen & Peltomaa 2016, 53; Norrena 2015, 27.)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden voidaan katsoa olevan suomalaisen perusopetuksen vastine tulevaisuuden avaintaitojen erittelyille. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden sisällöt ja tavoitteet ovat yhteneväisiä tulevaisuuden taitojen määrittelyiden kanssa. Taulukossa 4 yhdistän perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kuvailemat laaja-alaisen osaamisen osa-alueet OECD:n ja Binkleyn ym. määritelmiin tulevaisuuden avaintaidoista sisältöjen perusteella.

Taulukko 4 Tulevaisuuden taitojen ja laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden yhteys

OECD (DeSeCo)	Binkley ym.	Laaja-alainen osaaminen
Taito käyttää kieltä, symboleita ja tekstiä vuorovaikutteisesti	Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, kommunikaatio	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Monilukutaito, Työelämätaidot ja yrittäjyys
Taito käyttää tietoa vuorovaikutteisesti	Informaation lukutaito, globaali ja paikallinen kansalaisuus	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Monilukutaito
Taito käyttää teknologiaa vuorovaikutteisesti	Informaation lukutaito, ICT-taidot	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Monilukutaito, Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
Taito empatiaan ja yhteisöllisyyteen	Kommunikaatio, yhteistyö, ICT-taidot, globaali ja paikallinen kansalaisuus, elämä ja työura, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Monilukutaito
Taito tehdä yhteistyötä	Luovuus ja innovaatio, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, elämä ja työura, yhteistyö, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Työelämätaidot ja yrittäjyys, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
Taito selvittää ristiriitatilanteista ja ratkoa niitä	Yhteistyö, elämä ja työura, kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Työelämätaidot ja yrittäjyys, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä

		tulevaisuuden rakentaminen
Taito ohjata toimintaa laajemmat kokonaisuudet huomioon ottaen	Luovuus ja innovaatio, oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, Työelämätaidot ja yrittäjyys, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
Taito suunnitella tulevaisuutta ja toteuttaa projekteja	Oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot, elämä ja työura	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Monilukutaito, Työelämätaidot ja yrittäjyys, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen
Taito ymmärtää ja puolustaa omia oikeuksia, mielenkiinnon kohteita, rajoituksia sekä tarpeita	Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, globaali ja paikallinen kansalaisuus	Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Monilukutaito, Työelämätaidot ja yrittäjyys, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on paljon samoja sisältöjä kuin OECD:n ja Binkleyn ym. tulevaisuuden taitojen määritelmässä. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden ja tulevaisuuden avaintaitojen välillä ei ole suoraa yksi-yhteen-vastaavuutta, mutta sisällöiltään ne ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Kaikista laaja-alaisen osaamisen osa-alueista on löydettävissä useita OECD:n ja Binkleyn ym. tulevaisuuden avaintaitoihin lukeutuvia tavoitteita.

3.2 Ilmiölähtöinen oppiminen

Opetuksen eheyttäminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen rakentuvat usein ilmiöiden tarkastelun ympärille. Tällaista pedagogista lähestymistapaa oppimiseen kutsutaan ilmiölähtöiseksi oppimiseksi. Ilmiölähtöisen oppimisen taustalla vaikuttavat samat ajatukset ja tavoitteet, kuin tulevaisuuden avaintaitojen kohdalla. Sen pohjimmainen periaate on se, että oppilaat tarvitsevat laaja-alaisia taitoja eri oppiaineiden tietojen ja taitojen lisäksi selvitäkseen tulevista työhön ja sosiaaliseen elämään liittyvistä haasteista. Ilmiölähtöisen oppimisen kautta oppilaat sekä oppivat tulevaisuuden avaintaitoja että taitoja, jotka mahdollistavat koulun ulkopuolella tapahtuvan ja elinikäisen oppimisen. (Marsh, Diaz Pérez & Morales 2019, 58.)

Ilmiöt, joita ilmiöpohjaisen oppimisen kautta voidaan käsitellä, ovat olemassa olevia, aitoja ja todellisia asioita kuten energia, media tai teknologia. Ilmiöön tutustuminen antaa motivaation ja syyn oppia uusia asioita. Samalla ilmiön tutkiminen tarjoaa myös aloitteen ja tarpeen erilaisten tietojen ja taitojen oppimiselle. (Symeonidis & Schwarz 2016, 36.) Ilmiölähtöisessä oppimisessa yhdistyvät oppijalähtöisyys, tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä oppiainerajat ylittävä opetus. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 7.) Ilmiöpohjainen oppiminen on ihmiselle luontaista, sillä mieli ei jakaudu oppiaineisiin vaan pyrkii maailman hahmottamiseen kokonaisvaltaisesti (Lonka 2015, 121). Ilmiöpohjaisesti opitut asiat liittyvät suoraan ympäröivään maailmaan ja näin ollen opitut tiedot ja taidot on helppo liittää koulumaailman ulkopuolisiin asioihin (Silander 2015, 17).

Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppimisprosessin käynnistäjänä toimii yleensä oppilaiden maailmasta kumpuava aito havainto tai kokemus, ja siitä heränneet kysymykset. Oppimisessa hyödynnetään luontaista kykyä ja tarvetta ihmettelyyn ja tutkimiseen. Prosessissa opettajan opetus ei ole keskipisteenä, vaan oppilaiden oma tutkiminen ja asiantuntijuus. (Lonka 2015, 122–123.) Ilmiöpohjaiselle oppimiselle on välttämätöntä oppiaine- tai tieteenalarajojen ylittäminen, sillä ilmiöihin paneutuminen ja niihin liittyvien ongelmien selvittäminen on lähes mahdotonta vain yhden oppiaineen näkökulmasta. Tämä tieteenaloja yhdistävä tarkastelu kannustaa yhteistoiminnalliseen oppimiseen, jonka aikana osaamista sekä jaetaan että rakennetaan. (Tarnanen &

Kostiainen 2020, 13.) Ilmiölähtöinen oppiminen kannustaa myös monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Ilmiön pohtiminen herättää oppilaissa usein kysymyksiä, jotka ohjaavat hakemaan tietoa myös koulun ulkopuolisista ympäristöistä. (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 54.) Parhaimmillaan toteutuessaan ilmiöoppiminen tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osallistua tutkittavan ilmiön ja siihen liittyvien haasteiden ja kysymysten ratkaisemiseen autenttisessa ammattiympäristössä, käyttäen alan työtapoja ja -välineitä ja hyödyntäen ammattihenkilöiden asiantuntijuutta (Symeonidis & Schwarz 2016, 36).

Ilmiöpohjaisen oppimisen prosessi rakentuu niin, että sen aikana opittua tietoa voidaan hyödyntää ilmiön syvemmässä käsittelyssä tai siihen liittyvän ongelman ratkaisemisessa jo ilmiön käsittelyn aikana. Tarve uusille tiedoille ja taidoille tulee näin oppilaillekin näkyväksi jo oppimisprosessin aikana. (Silander 2015, 17.) Opettajan tehtävä ilmiöpohjaisessa oppimisessa on toimia ohjaajana havainnoille sekä muille prosessin vaiheille, kuten tutkimuskysymysten muodostamiselle ja niiden tarkentamiselle sekä muokkaamiselle. Lisäksi opettaja tarjoaa tukea ja ohjaa yhteistyössä toimimista. Opettaja myös tukee oppilaiden ajattelua muun muassa haastamalla ja esittämällä kysymyksiä sekä mahdollistaa toimintaa. (Lonka ym. 2015, 63; Tarnanen & Kostiainen 2020, 15.)

Ilmiöpohjainen oppiminen perustuu konstruktivistiseen tietokäsitykseen. Kuten konstruktivistisessa tietokäsityksessä, myös ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppijat nähdään aktiivisina tiedon rakentajina. Tieto rakentuu ongelmanratkaisun kautta vähitellen. Kuten koulumaailmassa yleensä, ilmiöpohjaisen oppimisen tapahtuessa yhteistyössä toisten kanssa, se sisältää piirteitä myös sosio-konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, jossa tieto rakentuu sosiaalisessa kontekstissa. (Silander 2015, 19.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei puhuta suoraan ilmiöoppimisesta, eikä asiakirjan voida kuvata olevan täysin ilmiöpohjainen sillä siitä löytyy edelleen kaikki tavanomaiset oppiaineet eriteltynä. Lähimpänä ilmiöoppimista opetussuunnitelmassa ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet. (Liinamaa, Luostarinen & Peltomaa 2016, 7; Tarnanen & Kostiainen 2020, 12.) Opetussuunnitelman perusteissa käytetään kuitenkin useasti käsitettä ”ilmiö” ja sillä viitataan käsiteltävissä ja tutkittavissa oleviin asioihin tai kokemuksiin. Käsitteen käytön voidaan sen asiayhteyksien myötä nähdä ohjaavan ilmiöpohjaisen oppimisen käyttämiseen pedagogisena lähestymistapana läpi

peruskoulun, mutta erityisesti monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. (Symeonidis & Schwarz 2016, 35–36.)

3.3 Eheyttäminen

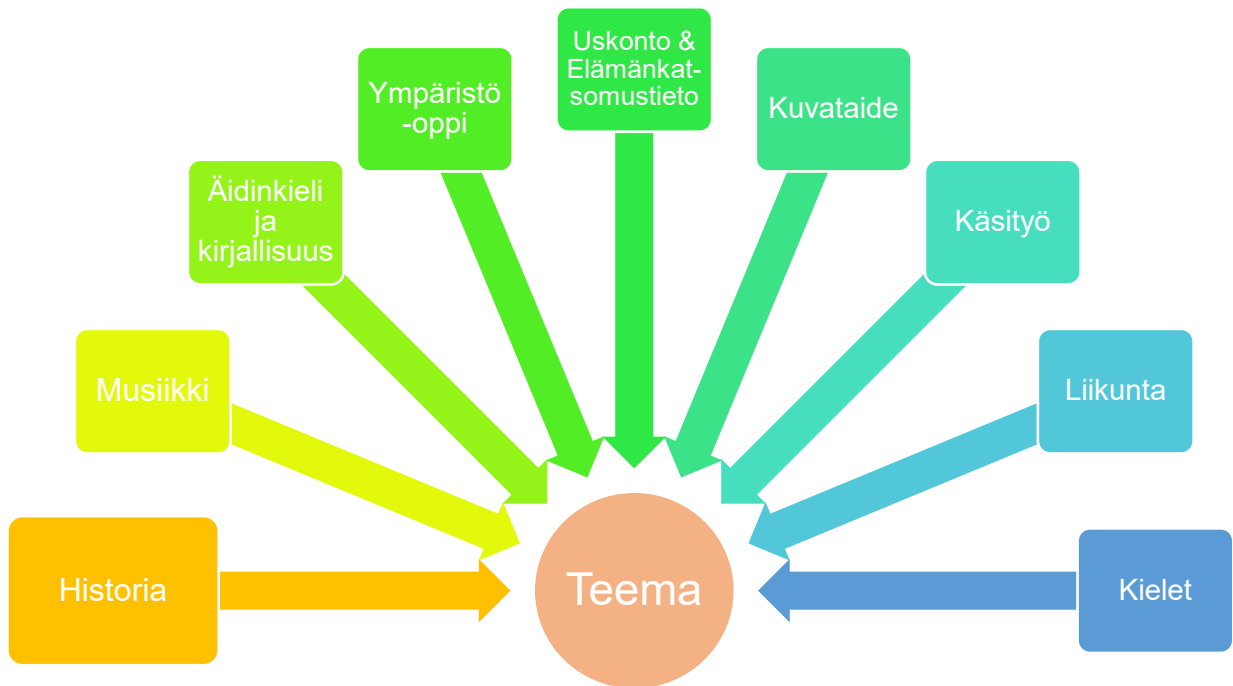
Kun opetusta toteutetaan ilmiölähtöisesti, sisältyy siihen luontaisesti myös eri oppiaineiden sisältöjen eheyttämistä. Opetuksen eheyttäminen tarkoittaa lähestymistapaa opettamiseen, jossa oppisisältöjä yhdistellään mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Sen tavoitteena on tukea oppilaita eri tiedonalojen tietojen ja taitojen yhdistelyssä ja ohjata hahmottamaan opiskeltavien asioiden keskinäistä yhteyttä. (Opetushallitus 2016, 31.) Opetuksen eheyttämisestä on puhuttu jo pitkään – eheyttämiseen viittaavasta ajattelusta ja metodeista on puhuttu jo viime vuosisadalla (ks. esim. Dewey 1957; Vygotsky 1994, 24; Salo 1937, 29 & Lahdes 1977, 108). Eheyttämiseen viittaavien puheenvuorojen keskeisin idea on ollut se, että koulun oppiaineiden ja sisältöjen tulisi linkittyä oppilaiden muuhun elämään. Tämä vähentäisi tiedon itseisarvoa ja lisäisi sen merkityksellisyyttä oppilaiden elämässä. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 37–39.) Sisältöjä eheyttävällä opetuksella on myös tutkitusti saatu aikaan parempia oppimistuloksia. Eräässä Connecticutin koulussa järjestetään kurssia, jonka aikana oppilaat oppivat roolileikin kautta verojen maksamista, yrityksissä toimimista, lakien luomista ja noudattamista. Kurssissa yhdistyy useiden oppiaineiden sisältöjä ja lisäksi se kasvattaa motivaatiota. Kurssin myötä koulun oppimistulokset ovat parantuneet sekä matematiikassa että lukemisessa. Floridassa eräs opettaja opettaa kielen ymmärtämistä tieteen kautta, tekemällä tuuli- ja sadekoneita. Kurssin myötä koulun testitulokset ymmärrystä mittaavissa testeissä ovat parantuneet huomattavasti, vaikka sen aikana keskitytään pääasiassa tieteellisiin sisältöihin. (Drake & Burns 2004, 6–7.)

Eheyttäminen on koulutuksen kentällä erittäin ajankohtainen aihe. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa eheyttämiselle on oma alalukunsa, jossa sen mainitaan olevan tärkeä osa perusopetuksen toimintakulttuuria. Lisäksi opetussuunnitelman perusteet myös velvoittavat vähintään yhteen eheyttävään kokonaisuuteen lukuvuodessa. (Opetushallitus 2016, 31–32.) Eheyttämisen merkitystä on selvästi korostettu, sillä vielä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa vain todetaan opetuksen voivan olla joko oppiainejakoista tai eheytettyä. Eheyttämiseen on kuitenkin kannustettu

ja opetussuunnitelmassa esiteltiin seitsemän aihekokonaisuutta, joita tuli käsitellä eri oppiaineiden näkökulmasta. (Opetushallitus 2004, 38–43.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eheyttäminen koskee sekä opetuksen sisältöä että työtapoja. Tavoitteena on, että koulussa tarkastellaan todellisen maailman ilmiöitä eri oppiaineiden näkökulmasta, sekä oppiainerajat ylittäen. Eheyttämisellä pyritään tukemaan oppilaiden ymmärrystä opiskeltavien asioiden välisistä yhteyksistä ja riippuvuuksista. Eheytetyn opiskelun keinoin oppilaita ohjataan yhdistelemään tietoja ja taitoja sekä muodostamaan niistä kokonaisuuksia yhteistyössä toisten kanssa. (Opetushallitus 2016, 31.) Onnistuneessa eheyttämisessä oppiaineet eivät ole itse arvossa, vaan ne toimivat välineinä analysoida ilmiöitä (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 41). Eheyttämistä tulisi lähestyä ilmiö edellä, ei oppiaineista käsin.

Eheyttävää opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi rinnastamalla saman teeman opiskelu samanaikaiseksi useissa oppiaineissa, jaksottamalla samaan teemaan liittyvät asiat peräkkäin opiskeltaviksi, järjestämällä muun muassa teemapäiviä, tapahtumia tai leirikouluja, muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia tai kokonaisopetuksena, jossa opetus toteutetaan täysin eheyttettynä. Lisäksi eheyttämistä voidaan toteuttaa järjestämällä monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (Opetushallitus 2016, 31.) Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvää eheyttämistä voidaan kuvata monialaiseksi eheyttämiseksi, jossa oppiaineiden sisältöjä yhdistellään toisiinsa sekä käsiteltävään yleiseen teemaan (Drake & Burns 2004, 8). Alla olevassa kuviossa kuvataan oppiaineiden suhdetta toisiinsa sekä niille yhteiseen teemaan monialaisessa eheyttämisessä (kuvio 2).



Kuvio 2 Oppiaineiden suhde monialaisessa eheyttämisessä (Mukaiilu Drake & Burns 2004,9.)

Eheyttämistä voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta: ilmiö- tai tiedonalalähtöisesti. Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä oppimisprosessi alkaa jostakin todellisen maailman ilmiöstä, jota tarkastellaan ja tutkitaan eri näkökulmista eri tieteenalojen käsitteitä hyödyntäen. Ilmiölähtöisyys ei sulje tieteenaloja toiminnan ulkopuolelle, vaan ne tarjoavat käsitteitä ilmiöiden tutkimisen tueksi. (Lonka ym. 2015, 55–56.) Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä sen sijaan oppimisen lähtökohtana toimivat eri tiedonalojen tärkeimpien käsitteiden sekä prosessien ymmärtäminen, joita sitten hyödynnetään laajempien ilmiöiden tarkastelussa. Tiedonalalähtöisen eheyttämisen taustalla on ajatus siitä, ettei voida odottaa oppilaiden kykenevän tekemään merkittäviä oivalluksia monimutkaisista ilmiöistä, vaan niiden tarkasteluun tarvitaan eri tiedonalojen käsitteiden ja periaatteiden tuntemusta. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 79, 82.) Opetussuunnitelman perusteissa ei nimetä eheyttämisen yhteydessä kumpaakaan lähestymistapaa, mutta oppilaiden maailmasta nousevien ilmiöiden monipuolinen tarkastelu viittaa ilmiölähtöiseen eheyttämiseen.

3.4 Monialainen oppimiskokonaisuus

Puhe linkittymisestä, laaja-alaisuudesta, ilmiöistä ja monialaisuudesta on lisääntynyt viime vuosien aikana. Maailma nähdään pienemmistä paloista koostuvana kokonaisuutena – pelkkiä paloja katsomalla maailmaa ei voida ymmärtää. Tämä puhe on luonnollisesti siirtynyt myös koulutukseen, ja on ryhdytty ajattelemaan, ettei pelkkä toisistaan irrallisten oppiaineiden opiskelu linkity riittävän vahvasti ympäröivään maailmaan. (Cantell 2015, 11.) Yhtenä vastauksena tähän oppiaineiden eheyttämisen tarpeeseen esiteltiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä monialaiset oppimiskokonaisuudet.

Monialainen oppimiskokonaisuus, lyhennettynä MOK, on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitelty opetuksen eheyttämisen muoto. Sen kerrotaan olevan yhtä teemapäivää tai tapahtumaa pitempikestoinen kokonaisuus, jonka toteuttamiseen osallistuu useita oppiaineita. Oppimiskokonaisuuden aikana käsiteltävänä on erilaisia teemoja, jotka soveltuvat toimintakulttuurin periaatteiden, oppilaiden kiinnostuksen sekä oppiaineiden yhteistyön näkökulmista käsiteltäviksi. Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opetuksen järjestäjiä huolehtimaan siitä, että oppilaiden lukuvuoteen sisältyy vähintään yksi MOK lukuvuodessa. (Opetushallitus 2016, 31–32; Halinen ja Jääskeläinen 2015, 31–32.)

Teemojen, joiden ympärille monialaisia oppimiskokonaisuuksia rakennetaan, tulisi nousta oppilaan kokemusmaailmasta ja toisaalta myös laajentaa ja avartaa sitä. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan oppilaiden osallisuuden kokonaisuuden suunnittelussa olevan välttämätöntä. Lisäksi oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa kehoitetaan hyödyntämään paikallisia voimavaroja ja luomaan yhteistyötä koulun ja muiden paikallisten toimijoiden välillä. Paikallisuuden lisäksi huomion arvoista on teeman ajankohtaisuus: kokonaisuutta voidaan rakentaa esimerkiksi jonkun vuoden aikaisen merkittävän tapahtuman ympärille, kuten presidentinvaalit tai olympialaiset. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 81–82, 98–99; Opetushallitus 2016, 32.)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällöt, teemat ja tavoitteet päätetään paikallisesti. Sen lisäksi, että kokonaisuuden parissa työskentely edistää sille itselleen asetettujen tavoitteiden saavuttamista, se edistää myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä siihen osallistuvien oppiaineiden tavoitteita. Koulun oppiaineet osallistuvat kaikki

vuorollaan monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen, kokonaisuuteen sopivalla tavalla. (Opetushallitus 2016, 31.) MOKit eivät rakennu ”tavallisen koulutyön” päälle, vaan sen aikana käsiteltävät asiat ovat samoja, joita käsiteltäisiin oppiaineiden tunneilla muutenkin. Luostarinen ja Peltomaa antavat esimerkiksi vaalien ympärille koostetun kokonaisuuden, jonka aikana voitaisiin käsitellä esimerkiksi tilastomatematiikkaa äänestysprosentteja laskemalla, yhteiskuntaoppia demokratian osalta, kuvataidetta vaalijulisteiden kautta ja äidinkieltä vaaliväittelyiden muodossa (Opetushallitus 2016, 93).

Monialaiset oppimiskokonaisuudet kannustavat yhteistyössä toimimiseen monella tavalla. MOK:in suunnittelu ja toteutus edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Kun jokainen opettaja tuo yhteistyöhön oman erityisosaamisensa, mahdollistuu monipuolisen kokonaisuuden rakentaminen sekä uuden oppiminen myös opettajalle. Opettajien välinen yhteistyö toimii myös mallina oppilaille. (Luostarinen ja Peltomaa 2016, 83–85.) Toisaalta monialaiset oppimiskokonaisuudet tarjoavat mahdollisuuden myös oppilaiden väliselle yhteistyölle uudenaikaisissa ryhmissä. Kokonaisuuksien aikana on mahdollista muodostaa ryhmiä esimerkiksi rinnakkaisluokkien oppilaista tai jopa eri vuosiluokkien oppilaista. Oppilaillekin tarjoutuu MOK:in aikana mahdollisuus hyödyntää omaa erityisosaamistaan ja oppia toisilta ryhmän jäseniltä. (Halinen ja Jääskeläinen 2015, 32–33.) Lisäksi MOK-työskentely kannustaa yhteistyöhön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Opetushallitus 2016, 32).

Tutkimukseni analyysivaiheessa erittelen monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteita kolmen eri sisältöalueen kautta. Nämä sisältöalueet ovat pedagoginen, didaktinen sekä rakenteellinen ulottuvuus. Loin sisältöalueet osana Perttulan (1995) fenomenologisen erityistieteen menetelmän analyysivaihetta aineistoni pohjalta, mutta jaotteluni on saanut vahvistusta myös Kankaan ja Rasin (2021) lukiokontekstissa toteutetusta tutkimuksesta, jossa ilmiöpohjaisen opettamisen haasteina lukiokontekstissa näyttäytyivät myös näihin ulottuvuuksiin liittyviä haasteita. Avaan alla näitä sisältöalueita tarkemmin monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta, yhdistäen niitä myös Kankaan ja Rasin (2021) tutkimuksen tuloksiin.

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan toteuttaa monien eri pedagogisten lähestymistapojen kautta. Yksi näistä on ilmiölähtöinen oppiminen, jota saatetaan joskus

myös käyttää virheellisesti jopa synonyyminä monialaiselle oppimiskokonaisuudelle. Vaihtoehtoisia tai ilmiölähtöisyyteen yhdistettäviä lähestymistapoja ovat esimerkiksi ongelmaperustainen oppiminen, autenttinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen tai kokemuksellinen oppiminen. (Peltomaa 2021, 26–27.) Riippumatta siitä, onko MOK:in pedagogisena lähestymistapana ilmiölähtöisyys, ongelmaperustaisuus tai mikä tahansa muu, siihen liittyy lähes poikkeuksetta opetuksen eheyttämistä sekä yhteistyötä opettajien välillä – nämä kaksi ominaisuutta mainitaan myös opetussuunnitelman perusteissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä (Opetushallitus 2016, 31–32). Voidaan todeta oppimiskokonaisuuksien pedagogiikan sisältävän monenlaisten rajojen ylityksiä – ainakin oppiaine- sekä luokkaryhmärajojen, mutta myös tyypillisten oppimisympäristöjen rajoja ylitetään (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 39–41). Monialainen oppimiskokonaisuus edellyttää opettajalta erilaisten pedagogisten lähestymistapojen tuntemusta ja hyödyntämistä, opetuksen eheyttämistä sekä yhteistyön tekemistä toisten opettajien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Kankaan ja Rasin tutkimuksessa opettajat kertoivat yhteisopettajuuden toteutuneen lähinnä käytännön järjestelyjen tasolla. Kurssin aikana yhteistyö jäi vähäiseksi eikä opiskelijoiden ja opettajien välistä, ryhmärajoja rikkovaa vuorovaikutusta juurikaan ollut. Haasteita ilmeni myös uudenaikaisessa tavassa järjestää opetusta, jossa opettajan rooli on prosessia ohjaava ja käsiteltävät asiat nousevat työskentelyn aikana oppilaiden kysymyksistä ja pohdinnoista. Oppilaat saattoivat tarvita paljon ohjausta ja toisaalta opettajalla ei välttämättä ollut riittäviä taitoja ohjata oppilasta. (Kangas & Rasi 2021, 353, 352.)

Didaktiikassa on kyse opetuksesta, opetustilanteista ja -menetelmistä, sisällöistä sekä arvioinnista (Jyrhämä ym. 2016, Didaktiikan erittelyä; Hirsjärvi 1982, 28–29). Monialaisille oppimiskokonaisuuksille asetetaan aina omat tavoitteensa, sisältönsä sekä toteuttamistapansa paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä koulujen lukuvuosisuunnitelmissa (Opetushallitus 2016, 31). Tavoitteet ohjaavat työtapojen valintaa sekä arviointia ja niiden asettaminen on kokonaisuuden onnistumiselle tärkeää. Tavoitteiden tulee olla riittävän tarkkoja ja selvästi määriteltyjä ja niiden määrän tulee olla kohtuullinen. Niiden tulee olla selkeitä sekä opettajalle että oppilaille. (Peltomaa 2021, 39–41.) Haasteita didaktisessa ulottuvuudessa voivat aiheuttaa esimerkiksi epäselvät tai liian laajat tavoitteet. MOK voi myös jäädä tavoitteiltaan, sisällöiltään tai

opetusmenetelmiltään opettajien käsityksissä liian irralliseksi muusta opetuksesta, muodostaen näin didaktisen haasteen toteutukselle.

Rakenteellinen ulottuvuus monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestämisessä koskee esimerkiksi lukujärjestysteknisiä seikkoja sekä ajan resursoimista. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppimiskokonaisuuden tulee olla riittävän pitkäkestoinen, jotta oppilaalla on sen aikana mahdollisuus syventyä käsiteltävään teemaan ja toimia sen parissa pitkäjänteisesti (Opetushallitus 2016, 31). Muita kriteereitä toteutukselle ei aseteta. Liinamaa, Luostarinen ja Peltomaa (2016, 15) mainitsevat olevan suositeltavaa, että toteutukseen varataan ainakin oppilaiden vuosiviikkotuntimäärää vastaava määrä oppitunteja. Vaikka MOK järjestetäänkin usein yhden viikon kestäväenä jaksona, se voidaan toteuttaa myös pidempänä jaksona, palkittamalla MOK-tunteja lukujärjestykseen tai varaamalla kalenterista päiviä monialaiselle työskentelylle (Liinamaa, Luostarinen & Peltomaa 2016, 16–19). Kankaan ja Rasin tutkimuksessa (2021, 353) rakenteellisina haasteina näyttäytyivät rajallinen aika ja aikataulutuksen vaikeus, kurssien joustamattomuus, joka vaikeutti oppiainerajat rikkovaa käsittelyä sekä lukujärjestyksen vahva oppiainejakoisuus.

4 Aiempi empiirinen tutkimus

Monialaisista oppimiskokonaisuuksista on saatavilla tutkimustietoa melko vähän. Aiempaa tutkimusta monialaisuuteen liittyvistä haasteista alakoulussa on löydettävissä osana muuta MOK-aiheista tutkimusta. Tulevaisuustaitoja ja ilmiölähtöistä oppimista sen sijaan on tutkittu kansainvälisestikin runsaammin. Ilmiölähtöisen oppimisen toteuttamisen haasteita on eritelty erityisesti osana laajempia tutkimuksia.

Hannele Cantell (2017, 223–250) on tutkinut monialaisuutta opettamisessa ja oppimisessa sen haasteiden ja mahdollisuuksien näkökulmista. Tutkimus keskittyi Helsingin yliopiston luokanopettaja- sekä aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiin, ja aineisto kerättiin kyselylomakkeilla monialaisuutta käsittelevien kurssien yhteydessä. Tutkimukseen osallistui 104 opiskelijaa, joista 69 opiskeli aineenopettajaksi ja 35 opiskeli luokanopettajaksi. Tutkimuksen aineistosta hahmottui kolme teemaa, joiden kautta monialaisuuden etuja ja haittoja käsiteltiin: oppimisen, opettamisen ja koulun toimintakulttuurin. Tutkimuksen päätuloksena kävi ilmi, että pääosin opiskelijat suhtautuivat monialaisuuteen myönteisesti, mutta esittivät kritiikkiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjeistuksia kohtaan. Opetussuunnitelmatekstiä pidettiin epäselvänä ja riittämättömänä. Huolta esitettiin myös monialaisuuden toteutusresurssien puutteesta. Oppimiselle monialaisuuden nähtiin tarjoavan parempaa käsitystä sisällöllisistä kokonaisuuksista sekä oppilaalle aktiivisemmän roolin oppimisessa. Haasteena esiin nousi huoli käsitteiden ymmärtämisestä sekä siitä, jääkö oppiminen pinnalliseksi. Opettajan perspektiivistä etuna näyttäytyi oman osaamisen karttuminen sekä yhteistyö toisten opettajien kanssa ja sen kautta muun muassa opetuksen ja arvioinnin monipuolistuminen. Toisaalta yhteistyö näyttäytyi myös haasteena. Koulun toimintakulttuurin näkökulmasta yhteistyö nousi taas eduksi – monialaisuuden nähtiin lisäävän koulun yhteisöllisyyttä. Toimintakulttuurin haasteina mainittiin epäonnistunut johtaminen ja resursointi. Resursseista kaivattiin erityisesti aikaa, mutta myös rahaa ja lisäkoulutusta.

Valanne ym. (2017, 1–20) toteuttivat lukuvuoden mittaisen, ilmiölähtöisen Storyville-projektin Abu Dhabissa sijaitsevassa koulussa pyrkimyksenään parantaa oppilaiden lukutaitoa sekä lisätä lukuintoa. He olivat kiinnostuneita myös ilmiöpohjaisen lähestymistavan asettamista hyödyistä sekä haasteista opettamiselle. Vaikka Abu Dhabin ja Suomen koulujärjestelmät eivät varmasti ole täysin rinnastettavissa toisiinsa, pidän sen tuloksia merkittävänä ja mielenkiintoisina myös oman tutkimukseni toteuttamisen näkökulmasta. Valanteen ym. tutkimuksessa ilmiölähtöisen oppimisen teoreettisessa viitekehyksessä ilmiölähtöinen oppiminen yhdistetään suomalaiseen vuonna 2016 käyttöönotettuun perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet, ilmiölähtöisen projektin toteuttaneet, opettajat olivat suomalaisen opettajankoulutuksen käyneitä ja yhdistivät toteutuksessaan suomalaisen opetuksen parhaita paloja Abu Dhabin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Keskeisenä tuloksena haasteiden osalta tutkimuksessa esiin nostettiin riittämätön aika suunnittelulle – ilmiölähtöinen opettaminen edellyttää suurta määrää suunnittelua, erityisesti yhdessä toisten opettajien kanssa. Aikaa kaivattiin myös materiaalien etsimiseen sekä valmistamiseen, sillä teemaan sopivia materiaaleja ei aina ollut helppo löytää. Tuloksissa on samankaltaisuutta, kuin edellisessä mainitsemaani Cantellin (2017) tutkimuksessa – molemmissa peräänkuulutettiin riittävää aikaresurssia.

Suomessa on tehty joitakin pro gradu -tutkielmia monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Oman tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoista tietoa antaa esimerkiksi Saksi (2020), joka tutki monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutumista sekä luokanopettajien kokemuksia niistä Meri-Lapin alueella. Haasteena monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiselle opettajat mainitsivat niiden suunnittelun vievän paljon aikaa ja olevan vaativaa. Muina haasteina esiin nousivat omien voimavarojen riittämättömyys sekä puutteet omassa osaamisessa. Saksi (2020, 51–52) ehdottaa ratkaisuksi koulutusta MOK:in järjestämisen, toteuttamisen ja arvioinnin tueksi.

Myös Okkonen (2021) tutki pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisestä. Hän toteutti tutkimuksensa sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastasi 40 luokanopettajaa. Okkonen erittelee tutkimuksensa tuloksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien eduista ja haasteista kolmessa eri kategoriassa: oppijan perspektiivissä, opettajan perspektiivissä sekä sisällöllisissä tekijöissä. Keskeisinä haasteina oppijan perspektiivistä käsin opettajat

mainitsivat Okkosen tutkimuksessa levottomuuden ja häiriökäyttäytymisen lisääntymisen, joka liitettiin rutiinien muutokseen, oppilaiden osallistamiseen ja osallistumiseen liittyviä haasteita sekä heikompien oppilaiden tukemiseen ja tiedonhaun oppimiseen liittyviä haasteita. Myös oppilaiden ennakoluuloja pidettiin haasteena kokonaisuuksien järjestämiselle. Opettajan perspektiivistä eniten mainittu haaste oli tässäkin tutkimuksessa kokonaisuuksien työläs suunnittelu, mikä mukailee Cantellin (2017) ja Valanteen ym. (2017) tutkimuksien tuloksia. Myös ajan löytäminen yhteissuunnittelulle, kokonaisuuksien arviointi sekä erilaiset näkemykset opettajien välillä mainittiin haasteina. Sisällöllisistä haasteista merkittävin Okkosen tutkimuksessa on vaikeus yhdistää monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin. Muina sisältöihin liittyvinä haasteina mainittiin valmiiden materiaalien ainesidonnaisuus, eri aineiden yhdistely sekä kokonaisuuden teeman valinta.

Långström (2017) tutki pro gradu -tutkielmassaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia tapaustutkimuksena, jossa hän toteutti yhdessä kollegoidensa kanssa 4. luokkien oppilaille kokonaisuuden, jonka käsiteltävänä ilmiönä oli lähiympäristö. Toteutuksen jälkeen Långström haastatteli siihen osallistuneita kollegoitaan ja selvitti heidän näkemyksiään oppimiskokonaisuuden aikana saavutetuista asioista, sen aikana koetuista haasteista ja heidän kehitysehdotuksiaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sekä aineen- että luokanopettajia. Oman tutkimukseni viitekehyksestä olen kiinnostunut erityisesti tutkimuksen haasteisiin liittyvistä tuloksista, joita Långström erittelee kokonaisuuden suunnittelua ja toteutusta koskevan luvun alalukuna. Hänen tutkimuksessaan haasteina pidettiin epävarmuutta siitä, mitä milloinkin tulisi tehdä, jota Långström selittää osittain yhteydenpidon ongelmina. Yhteydenpidon osalta haasteina näyttäytyivät yhteissuunnittelulle varatun ajan vähyys sekä opettajien aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus. Vaikeuksia oli myös kokonaisuuden hahmottamisessa niin opettajien, kuin oppilaidenkin kohdalla, sillä sen parissa työskenneltiin hajanaisilla oppitunneilla. Myös uudenlaisen opettamisen ja oppimisen tavan hallinta koettiin haasteellisenä.

Prakash Naik (2019) tutki pro gradu -tutkielmassaan ilmiölähtöistä oppimista Suomessa. Hän selvitti suomalaisten opettajien, opettajankouluttajien ja koulujen johtajien näkemyksiä ilmiölähtöisestä oppimisesta sekä ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamista tukevia ja heikentäviä seikkoja. Tässäkin tutkimuksessa oman kiinnostukseni kohteena

on erityisesti haasteet, joita ilmiölähtöisen opettamisen toteuttamisessa koetaan. Myös tässä tutkimuksessa merkittävänä haasteena mainitaan aikataulut: toisaalta siitä näkökulmasta, että 45 minuuttia kestävät oppitunnit ovat lyhyitä ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamiselle ja toisaalta aikataulut nähtiin haasteena opettajien väliselle yhteistyölle. Kuten Okkosen (2021) tutkimuksessa, myös tässä yhtenä haasteena nähtiin oppilaiden osallistuminen: ilmiölähtöisessä oppimisessa oppilaiden oma rooli nousee merkittäväksi ja motivoinnin tarve lisääntyy eikä kaikkia välttämättä saa innostettua mukaan työskentelyyn. Kuten muissakin aiemmissa esittelemissäni tutkimuksissa, myös Prakash Naik mainitsee, että ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelu ja erityisesti sen vaativuus asettaa sille haasteita. Suunnittelun todetaan olevan aikaa vievää, erityisesti verrattuna ”perinteiseen” opetustapaan. Tässäkkin tutkimuksessa yhteistyön tekeminen nähtiin tärkeänä ilmiölähtöisen opettamisen toteuttamiselle, mutta myös yhtenä suurimmista haasteista. Yhteistyö asettaa haasteita sekä opettajien asenteiden että aikataulujen yhteensovittamisen kautta.

Corinne Martinez selvitti tutkimuksessaan (2022) opettajien osaamista opettaa tulevaisuuden taitoja oppilailleen ongelmalähtöisen oppimisen (eng. Problem based learning, lyhennettynä PBL) kautta. Tutkimukseen osallistui 16 opettajaa, jotka osallistuivat kurssille, jonka tarkoituksena oli kouluttaa heitä ongelmalähtöisen oppimistavan hyödyntämisessä. Ennen kurssin alkamista he täyttivät kaksi kyselyä, joiden kautta kartoitettiin heidän tietämystään ongelmalähtöisestä oppimisesta sekä itsevarmuutta sen hyödyntämiseen. Kurssin jälkeen he täyttivät nämä samat kyselyt sekä osallistuivat haastatteluun. Lisäksi he vastasivat 28-osaiseen kyselyyn ennen ja jälkeen kurssin, joka selvitti laajemmin opettajien tietämystä ongelmaperustaisen oppimisen ideoimisesta, suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettajat osallistuivat tutkimuksessa kurssille, jonka aikana heitä ohjattiin ongelmaperustaisessa oppimisessa esimerkin kautta – he toteuttivat tehtäviä, joita voivat hyödyntää myös omassa luokassaan. Kurssin alku- ja loppukyselyistä selvisi, että opettajien tietämys ja itsevarmuus ongelmalähtöisen, oppiaineita yhdistelevän ja tulevaisuuden taitoja kasvattavan opetusmetodin käytöstä kasvoi. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista myös koki, että kurssin jälkeen he ovat valmiita käyttämään ongelmalähtöistä opetustapaa jatkossa useammin. Tutkimuksen mukaan vaikuttaa siltä, että opettajat kaipaavat osallistavaa lisäkoulutusta eheyttävään, ongelmalähtöiseen opettamiseen voidakseen suhtautua siihen innostuneesti ja

luottavaisesti. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat ongelma-perustaisen lähestymistavan olevan toimiva tapa opettaa tulevaisuuden taitoja. (Martinez, 2022).

Martinezin tutkimuksen loppukyselyssä opettajat arvioivat haasteita, jotka liittyvät ongelma-perustaiseen opettamiseen. Suurimpana haasteena opettajat nimesivät oppilaiden käytösongelmat sekä poissaolot. Luokkakoko, liian vähäinen aika sekä liian vähäiset resurssit olivat opettajien mukaan kohtuullisen suuria tai suuria haasteita. Lisäksi oppilaiden kokemattomuus uudelle lähestymistavalle oppimiseen asetti haasteen ongelmalähtöisen oppimisen hyödyntämiselle. Kurssin jälkeisissä haastatteluissa opettajat nimesivät haasteeksi oppilaiden poissaolot, joiden seurauksena he jäivät nopeasti paljon jälkeen asiassa. Suunnittelu ja opettajien välinen yhteistyö nähtiin tärkeinä ongelmalähtöisen oppimisen onnistumiselle, mutta näistä erityisesti yhteistyö asetti myös jonkin verran haasteita. Työyhteisöön kuuluu monenlaisia kollegoita, joiden kanssa yhteistyötä täytyy rakentaa – se vaatii kuuntelua ja halua muuttaa toimintatapojaan. Yhteistyö ei aina myöskään onnistu, mikäli kollegat eivät ole halukkaita hyödyntämään uutta opettamisen menetelmää. (Martinez 2022, 11–12.)

Kate Ferguson-Patrick, Ruth Reynolds ja Suzanne Macqueen (2018) toteuttivat tapaustutkimuksen Australiassa, jossa he selvittivät niitä moninaisia tekijöitä, jotka asettavat haasteita opettajien pyrkimyksille siirtyä kohti integroidumpaa ja monialaisempaa tapaa opettaa. Tutkimuksen keskiössä oli globaalikasvatuksen näkökulma, jonka integroimisen edellytyksiä Ferguson-Patrick, Reynolds ja Macqueen selvittivät. Heidän aineistonsa koostui opetussuunnitelmista, opettajille annettavista ohjeistuksista opetussuunnitelman toteuttamiseen, opetusharjoittelijoiden kokemuksista sekä kansallisista opetusharjoitteluiden ohjeistuksista. He havaitsivat, että suuren esteen monialaiselle ja integroidulle opetukselle asettivat kansainväliset, standardoidut PISA- ja NAPLAN- testit ja paine onnistua niissä. Tästä seurasi, että opettajat painottivat opetussuunnitelman oppiainesisältöjen opettamista, eivät laaja-alaisempia tavoitteita, kuten globaalikasvatus. Opetusharjoitteluiden ohjeistuksissa kuitenkin esitettiin, että opetuksessa tulee näkyä erilaisuuden huomiointi sekä globaali perspektiivi. Integraatiota ei juurikaan mainittu, minkä myötä opettajaopiskelijat eivät saaneet käytännön vinkkejä näiden sisältöjen toteuttamiseen osana opetusta. Lisäksi opiskelijat mainitsivat syinä integraation vähäisyyteen puutteellisen ajan, jännityksen kiistanalaisten sisältöjen opettamisesta (esimerkiksi maahanmuutto tai alkuperäisasukkaat), hyvien esimerkkien

puute integroidusta opettamisesta sekä kuormittuneet ohjaavat opettajat. Kommenttien perusteella tulevaisuuden taitojen (kuten globaalikasvatus) integroiminen opetukseen nähtiin irrallisena – ”muuna”, jolle ei opetuksessa riittänyt aikaa. Yhtenä taustavaikuttajana näille haasteille Ferguson-Patrick, Reynolds ja Macqueen nimeävät opetussuunnitelman, jonka rakenne ei ohjaa opettajia integrointiin ja monialaisuuteen opetuksessa. (Ferguson-Patrick ym. 2018.) Australiaan verrattuna suomalaisessa koulutuksessa ei usein anneta yhtä suurta painoarvoa standardoiduille testeille, mutta yhteneväistä muiden tutkimusten perusteella on ainakin puutteellinen koulutus, ja ohjeistukset sekä ajan puute ja kuormittuneet opettajat.

Kaikki esittelemäni aikaisemmat tutkimukset monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä ilmiölähtöisestä oppimisesta ja niissä esiintyvistä haasteista nostavat esiin samankaltaisia haasteita. Yhteenvetona vaikuttaa selvästi siltä, että suurimpia haasteita monialaisuudelle sekä ilmiölähtöisyydelle asettavat aikataulukysymykset, opettajien välinen yhteistyö, aikaa vievä ja työläs suunnittelu, jolle ei ole varattu riittävästi aikaa sekä puutteelliset ohjeistukset. Näiden tutkimusten havainnot antavat mahdollista viitettä oman tutkimukseni tarjoamasta tiedosta ja on mielenkiintoista nähdä nousevatko omassa tutkimuksessani esiin samankaltaiset haasteet ja mainitaanko myös joitakin uusia näkökulmia. Kiinnostavana näyttäytyy myös se, millaisia ratkaisuja luokanopettajat mainitsevat haasteille.

5 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen liittyviä haasteita peruskoulun opettajien näkökulmasta. Tuotan tutkimuksellani tietoa haasteista sekä opettajien keinoista ratkoa niitä. Lisäksi tarjoan pohdinnassa ratkaisuja tutkimuksessa esiin nousseisiin haasteisiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- I. Millaisia pedagogisia, didaktisia ja rakenteellisia haasteita peruskoulun opettajat kertovat kohdanneensa monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisessä?
- II. Millaisia ratkaisuja peruskoulun opettajat kertovat käyttäneensä monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisen haasteisiin?

6 Tutkimuksen toteutus

6.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologinen tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on tyypillisesti ihminen ja ihmisen elämismaailma, jonka ilmiöitä tarkastellaan niille annettujen merkitysten kautta (Varto 1992, 24). Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa ei ole tuottaa yleistettävää tietoa vaan kuvata, ymmärtää ja tulkita todellisuutta ja ilmiöitä. Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa suuri, sillä tutkija on yleensä suorassa yhteydessä tutkimuksen kohteeseen esimerkiksi haastatellen tai havainnoiden. (Kananen 2008, 25.) Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä sen liittyminen arkiseen elämään – tutkimusta ei toteuteta laboratorioympäristössä vaan tutkimuksen kiinnostuksen oikeassa kontekstissa (Eskola & Suoranta 1998, 16; Kananen 2008, 25). Metsämuuronen (2001, 14) kuvaa laadullisen tutkimuksen soveltuvan erityisen hyvin muun muassa silloin, kun tutkija on kiinnostunut yksilöiden luomista merkitysrakenteista tietyissä tilanteissa – kuten tässä tutkimuksessa. Yleisiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelut, kyselylomakkeet ja havainnointi, joita voidaan käyttää yksittäin tai yhdessä. Aineistonkeruumenetelmän valintaa ohjaa tutkimusasetelma. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.)

Tämä tutkimus on teoreettis–metodologiselta viitekehykseltään fenomenologinen. Fenomenologinen tutkimussuuntaus on saanut alkunsa 1900-luvulla kritiikkinä luonnontieteitä kohtaan. Luonnontieteiden keinoin ei päästä käsiksi muun muassa persoonallisuuteen tai yksilöllisyyteen, ja tähän tarpeeseen syntyi fenomenologia. Fenomenologian avulla pyritään ymmärtämään ilmiöitä yksilöiden kokemusten myötä rakentuvan todellisuuden kautta – tähän eivät luonnontieteen numeeriset mittarit pysty. (Huhtinen & Tuominen 2020, 297.) Fenomenologian loi teoreetikko Edmund Husserl. Luonnontieteisiin kohdistuvan kriittisen suhtautumisen lisäksi hänen tarkoituksenaan oli palauttaa filosofia johtavaan asemaan tieteessä. (Perttula 1995, 6.) Fenomenologian voidaan katsoa olevan tyypillinen laadullisen tutkimuksen menetelmä, sillä monilla laadullisen tutkimuksen menetelmillä on yhteisiä lähtökohtia fenomenologian kanssa (Juusa & Puuti 2020, 10).

Fenomenologinen tutkimus on ensi sijassa kiinnostunut maailmasta yksilöiden kokemusten kautta. Kokemusten perusteella ei pyritä tekemään universaaleja yleistyksiä, vaan kiinnostus kohdistuu tutkittavan joukon tai yksilön kokemuksiin ja niiden merkityksiin. (Laine 2015, 31.) Fenomenologisessa tutkimuksessa käsitetään ihmisen suhde maailmaan intentionaalisenä, eli johonkin kohteeseen suuntautuneena ja merkityksellisenä (Laine 2015, 31; Perttula 1995, 6). Kaikki kokemukset merkitsevät yksilölle jotakin. Merkityksiä rakentavat kokijan omat uskomukset, pyrkimykset, kiinnostukset ja odotukset. Todellisuus ei ole neutraalia, eikä se näyttäydy kaikille samalla tavalla – jokaisen yksilön kokemuksiin vaikuttavat edellä mainitut tekijät. (Laine 2015, 31.) Saman tapahtuman todistaneilla henkilöillä voi olla hyvin erilainen kokemus riippuen siitä, millaisia merkityksiä yksilöt ovat tilanteesta rakentaneet. Yksilö on fenomenologisen ajattelun mukaisesti samanaikaisesti ympäröivän todellisuuden vaikutusten kohteena sekä vaikuttajana (Juuti & Puusa 2020, 10). Sosiaalinen maailma rakentuu pitkälti yksilöiden luomien merkitysten varaan. Merkityksiä tuotetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja näin muodostuu merkitysten verkosto, joka pohjimmiltaan on yksilön elämämaailma. Tämä merkitysverkosto välittyy kasvatuksen myötä myös seuraaville sukupolville. (Juuti & Puusa 2020, 10–11.)

Fenomenologisen ajattelun mukaisesti ulkoinen maailma on olemassa myös yksilöiden tajunnan ulkopuolella, mutta sitä ei voida tutkia sellaisenaan. Ulkoista maailmaa täytyy tutkia ihmisen tajunnan välityksellä – miten todellisuus rakentuu yksilön tajunnassa, kokemusten kautta. Pohjimmiltaan fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten todellisuus jäsentyy yksilöiden tietoisuudessa. (Perttula 1995, 7.)

6.2 Aineistonkeruu ja aineisto

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu, joka on yksi yleisimmistä tavoista kerätä laadullisen tutkimuksen aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hyvärinen, Suoninen & Vuori,

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>, Viitattu 26.10.2021). Haastattelu on tutkimuksen aineistonkeruuseen looginen valinta, sillä sen kohteena on selvittää ihmisten käsityksiä ilmiöstä – on

järkevää kysyä sitä heiltä itseltään (Eskola & Suoranta 1998, 86). Fenomenologisessa tutkimuksessa keskiössä on ihminen ja hänen luomansa merkitykset tutkimuksen aiheesta, joita hänen tulee voida esittää mahdollisimman vapaasti, mikä tukee valintaa kerätä aineisto haastattelemalla (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Käytin aineistonkeruuseen puolistrukturoidun haastattelun menetelmää, teemahaastattelua, jossa käsittelyssä on ennalta valitut teemat, mutta kaikkia kysymyksiä ei ole tarkasti muotoiltu etukäteen ja niiden esittämisyjärjestys voi vaihdella (Metsämuuronen 2006, 115). Vaikka teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun menetelmä, se muistuttaa enemmän strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Kaikki teemahaastattelut kuitenkin rakentuvat samojen teemojen ympärille, mikä tekee menetelmästä puolistrukturoidun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Ennen haastattelujen toteuttamista loin teema-alueittain jaotellun haastattelurungon (Liite 1). Tämä runko toimi pohjana kaikille haastatteluille, mutta teemahaastattelulle tyypillisesti kysymysten järjestys ja muoto saattoivat vaihdella. Tarvittaessa kysyin haastateltavilta yksilöllisiä tarkentavia kysymyksiä, jos haastattelun aikana esiin nousi aiheita, joihin oli tarpeellista syventyä yhdessä haastateltavan kanssa tarkemmin. Haastatteleman joukko koostui luokan- ja aineenopettajista eri puolilta Suomea, minkä vuoksi osa haastatteluista on toteutettu etäyhteyksin Zoom-sovelluksen välityksellä ja osa kasvotusten. Haastateltavat käyttivät Zoomin välityksellä käydyissä haastatteluissa video-ominaisuutta, jonka myötä esimerkiksi puhelinhaastattelulle tyypillinen haaste – näkyvien vihjeiden puuttuminen – saatiin minimoitua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 64). Haastattelut nauhoitettiin osallistujien suostumuksella ja ne vaihtelivat kestoaltaan 10–20 minuutin välillä. Keskiarvo haastatteluiden kestolle oli n. 16 minuuttia. Yhteensä haastatteluaineistoa muodostui n. 100 minuuttia. Aineiston litteroinnista muodostui fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 tekstiä keskimäärin 6 sivua / haastattelu, yhteensä 36 sivua.

Haastatteluun osallistui kuusi opettajaa, joista kolme työskentelee luokanopettajana alakoulussa ja kolme yläkoulun aineenopettajana. Haastatelluista henkilöistä kolme työskentelevät samassa Pohjois-Suomen kaupungissa, kahdessa eri koulussa, ja loput eri puolilla Suomea. Henkilöt valikoituivat haastatteluun osa yleisen kutsun kautta omasta aloitteestaan ja osa minun kutsustani. Yleinen haastattelukutsu jaettiin opettajille suunnatussa sosiaalisen median ryhmässä huhtikuussa 2022, jonka lisäksi oma lähipiirini jakoi kutsua eteenpäin tuntemilleen opettajille. Kutsun kautta haastatteluun ilmoittautui kolme opettajaa ja haastattelut toteutettiin kevään aikana. Aineistonkeruu keskeytyi opettajien kesäloman ajaksi ja syksyllä 2023 haastattelin vielä kolme opettajaa. Yksi opettajista ilmoittautui haastatteluun lähipiirini jaettua kutsun ja kaksi opettajaa kutsuin itse aloitettuani työt eräässä koulussa. Valitsin opettajat satunnaisesti, ainoana kriteerinä se, että he työskentelevät yläkoulun aineenopettajina saadakseni tasaisen edustuksen ylä- ja alakoulusta aineistooni. En ollut keskustellut tutkimukseni aiheesta kutsumieni opettajien kanssa aikaisemmin.

Haastatteluun osallistuneista luokanopettajista kaksi on työskennellyt tehtävässä pitkään ja on näin ollen ollut käytännössä toteuttamassa uuden opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa ja sitä seuranneita uudistuksia. Yksi haastatelluista luokanopettajista on aloittanut työuransa opetussuunnitelmauudistuksen lähiaikoina ja on toteuttanut työtään suurimmaksi osaksi uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Kaikkien haastattemieni aineenopettajien taustalla on pitkä työura, ja he ovat olleet työelämässä läpi opetussuunnitelman käyttöönoton. Haastatteluun osallistuneiden aineenopettajien opettamat aineet ovat historia ja yhteiskuntaoppi sekä matemaattiset aineet. Kaikkien haastatteluun osallistuneiden opettajien nimet on analyysivaiheessa muutettu alkuperäisistä heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi.

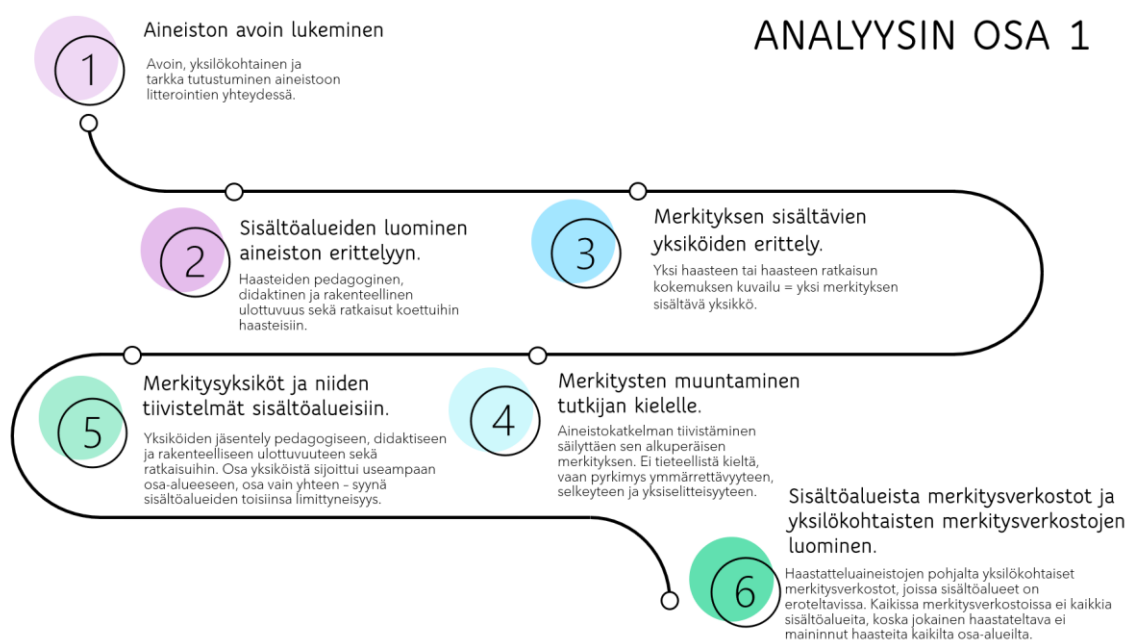
6.3 Aineiston analyysi

Analysoin tutkimusaineistoni Juha Perttulan (1995) fenomenologisen erityistieteen menetelmällä. Menetelmä jakautuu kahteen seitsenosaiseen vaiheeseen, joista ensimmäisessä luodaan haastattelujen pohjalta yksilökohtaiset merkitysverkostot ja toisessa yksilöiden merkitysten perusteella luodaan tutkittavalle ilmiölle yleinen

merkitysverkosto (Perttula 1995, 119). Yksilökohtaiset merkitysverkostot muodostuvat jokaisen haastattelun pohjalta eräänlaisiksi kertomuksiksi, joista käy jäsenneilysti ilmi yksilön luomat merkitykset tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tässä tutkimuksessa yksilökohtaiset merkitysverkostot kuvaavat haasteltujen henkilöiden kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista ja niiden ratkaisemisesta.

Yleinen merkitysverkosto tuo yksilöiden kokemukset yleiselle tasolle. Yleistä merkitysverkostoa muodostettaessa tutkijan kiinnostus kohdistuu sellaisiin merkityksiin, jotka ovat yhteisiä kaikille tutkittaville. Näin ollen, vaikka kokemukset ja niistä muodostuneet merkitykset ovat yksilöllisiä haastatelluille henkilöille, tässä analyysin vaiheessa ne edustavat esimerkkejä, joiden yhteyttä toisiin merkitysverkostoihin tutkitaan. Yleistä merkitysverkostoa luotaessa aineistona on haastattelujen sijaan edellisessä vaiheessa luodut yksilökohtaiset merkitysverkostot. (Perttula 1995, 154, 156.) Tämän tutkimuksen tuloksena yleinen merkitysverkosto kuvaa opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen haasteista sekä niiden ratkaisemisesta.

6.3.1 Yksilökohtaiset merkitysverkostot



Kuvio 3 Analyysin ensimmäinen vaihe.

Kuviossa 3 kuvaan tiivistetysti analyysin ensimmäisen osan etenemistä. Tarkemmin avaan analyysin etenemistä alla.

Fenomenologisen erityistieteen menetelmän analyysin ensimmäisessä osassa luodaan haastattelujen pohjalta henkilöille ilmiöön liittyvät yksilökohtaiset merkitysverkostot. Analyysin ensimmäinen vaihe alkoi tutkimusaineistoon tutustumisella ja sen avoimella lukemisella, minkä toteutin haastattelujen litteroinnin yhteydessä. Haastattelutallenteiden kuunteleminen ja yhtäaikainen kirjoittaminen mahdollistivat avoimen, tarkan ja yksilökohtaisen aineistoon tutustumisen jokaisen haastateltavan kohdalla. Keskityin litteroinnissa puheeseen ja jätin kirjaamatta esimerkiksi ilmeisiin tai eleisiin liittyvät seikat, koska en katsonut niiden tuovan lisäulottuvuuksia mainittuihin näkökulmiin tai muuttavan niitä. Tässä vaiheessa oleellista on myös pyrkimys tutkijan ennakkokäsitysten sulkeistamiseen, eli sen välttäminen, että omat merkitykseni vaikuttaisivat analyysiini. (Perttula 1995, 119–120.) Pyrin tähän muun muassa siten, että valitsin haastateltavat eri puolilta Suomea, enkä tutustunut haastateltaviin, heidän työpaikkoihinsa tai paikallisiin opetussuunnitelmiin ennalta.

Menetelmän ensimmäisen osan toisessa vaiheessa loin ne sisältöalueet, joiden avulla tulisin aineistoa myöhemmin erittelemään. Sisältöalueiksi haasteiden erittelyyn muodostuivat pedagoginen, didaktinen ja rakenteellinen ulottuvuus. Neljäs sisältöalue on ratkaisut, eli ne tavat, joilla haastateltavat kuvailevat selittäneensä mainitsemiaan haasteita. Analyysin kolmannessa vaiheessa palasin aineiston lukemisen pariin ja erottelin siitä merkityksen sisältävät yksiköt. Yksi merkityksen sisältävä yksikkö muodostui aina yhden monialaiseen oppimiskokonaisuuteen liittyvän haasteen kokemuksen tai ratkaisun kuvailusta. Kuten Perttula (1995) kuvailee omassa tutkimuksessaan, merkityksen sisältävät yksiköt voivat laajuudeltaan tai muodoltaan vaihdella, eikä niiden toisistaan erottamiselle ole olemassa selkeitä kriteereitä (Perttula 1995, 123–124). Erotin merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan aina, kun katsoin haastateltavan kuvailevan eri haasteen tai ratkaisun kokemusta, kuin edellä.

Merkityksen sisältävien yksiköiden erottelun jälkeen siirryin analyysin ensimmäisen osan vaiheeseen neljä, jossa erotellut merkitysyksiköt muunnettiin tutkijan kielelle. Tutkijan kielelle muuntaminen tarkoittaa käytännössä tiivistämistä, joka tehdään läheisessä vuorovaikutuksessa aineiston kanssa pyrkien siihen, ettei tiivistyksen aikana tutkijan

omat näkemykset vaikuta lopputulokseen tai vie kokemuksesta mitään olennaista pois. Sen sijaan, että tiivistyksessä käytettäisiin erityisen teoreettista ja tieteellistä ilmaisua, pyritään siitä tekemään mahdollisimman ymmärrettävä, selkeä ja yksiselitteinen. (Perttula 1995, 124–126.) Analyysin osavaiheet kolme ja neljä olivat tässä vaiheessa osittain rinnakkaisia, sillä pilkoin ja tarkensin merkitysyksiköitä useasti vielä tiivistyksiä tehdessäni, jos havaitsin aikaisemman määritelmäni olleen liian laaja. Perttula (1995, 124–126) mukaillen kirjoitin tutkijan kielelle muunnetun tiivistelmän suluissa alkuperäisen merkityssuhteen perään. Alla esimerkki alkuperäisestä merkityssuhteesta ja sen tiivistelmästä.

Aineenopettaja Nea

Ja tuota, ite koen että omassa, haluaisin tehdä mokissa niinku paljon laajemmin sitä yhteistyötä toisten opettajien kanssa, mutta koen, että jään siinä tosi yksin. Et niitä ratkasuja on hankala tehdä, kun semmosta työparia. (HÄN HALUAISI TEHDÄ ENEMMÄN YHTEISTYÖTÄ TOISTEN OPETTAJIEN KANSSA, MUTTA SIIHEN ON VAIKEA LÖYTÄÄ INNOSTUNUTTA TYÖPARIA).

Luokanopettaja Aino

niin kaikki se materiaali ja kaikki semmoset niin, niin niin. Jos se tulee yhtäkkiä niinku annetaan se aihe, että noniin nyt tämmösestä pitää piittää mokki niin sul ei välttämättä oo sitte niinku mitään mats-, sul olis ideoita siihen niinku et miten se, sitä toteutat, mutta sulla ei oo niinku materiaalia siihen. (MONIALAISEN OPPIMISKOKONAISUUDEN TOTEUTUKSEEN EI OLE MATERIAALEJA, VAIKKA IDEOITA OLISI.)

Merkityssuhteiden tiivistämisen jälkeen sijoitin metodin viidennessä osavaiheessa merkitysyksiköt ja niiden tiivistelmät aikaisemmin luomiini sisältöalueisiin: pedagogisiin haasteisiin, didaktisiin haasteisiin, rakenteellisiin haasteisiin ja ratkaisuihin. Tämä analyysin vaihe osoittautui monimutkaiseksi, sillä jotkin merkitysyksiköt saattoivat soveltua useampaan sisältöalueeseen. Tätä selittää se, että opetuksessa pedagogiikka, didaktiikka ja rakenteelliset seikat ovat hyvin limittyneitä toisiinsa. Osassa tapauksista sijoitin merkitysyksikön ja muunnelman useampaan sisältöalueeseen, pyrkien välttämään tilannetta, jossa jotakin tärkeää jää huomiotta, mikäli yksikkö jätetään sisällyttämättä johonkin sisältöalueeseen (Perttula 1995, 135). Joidenkin merkitysyksiköiden kohdalla päädyin sijoittamaan ne vain yhteen sisältöalueeseen, mikäli katsoin sen olevan sopivin vaihtoehto. Alla esimerkki merkityssuhteesta ja sen sijoittumisesta sisältöalueeseen.

Rakenteellinen haaste

Aineenopettaja Kirsi

Joo se, vaikka tässähän olen niinku ajatus mokissakin varmaan se, että lisätä sitä niinku yhteistyötä siellä aineenopettajien keskuudessa, mut se on kuitenkin käytännössä aika haasteellinen. Se on kuitenkin niin oma oppituntisidonnainen ja lukujärjestykset ja muut, (YHTEISTYÖTÄ AINEENOPETTAJIEN VÄLILLÄ ON HANKALA TOTEUTTAA. TÄHÄN VAIKUTTAA HÄNEN MUKAANSA OPPITUNTISIDONNAISUUS JA LUKUJÄRJESTYKSEN JOUSTAMATTOMUUS.)

Ratkaisu

Aineenopettaja Kirsi

Meillä nyt on ollu vähä kiireistä tuolla koulun puolella, meillä on uus koulu valmistunu vuoden vaihteessa ja sitä ennen oltiin, oltiin tuota väistötiloissa useampi vuosi niin täs on vähän ehkä sitte senki takia jääny tämä sama, sama mok päälle elikkä semmosta niinku kuitenkin sitä energiaa ei oo ollu toteuttaa tai lähtä suunnittelemaan uusia kokonaisuuksia tässä vaiheessa. (KIIREESTÄ JOHTUVAA "ENERGIANPUUTETTA" ON RATKAISTU TOTEUTTAMALLA MOK SAMANLAISENA USEANA VUONNA PERÄKKÄIN.)

Analyysin ensimmäisen vaiheen kaksi viimeistä osaa toteutin osittain limittäin, keskittyen yhteen aineistokappaleeseen kerrallaan. Tämä analyysin osien yhdistäminen oli tutkimuksessani mahdollista siksi, että aineistoni ei ole erityisen laaja – yksilökohtaisia merkitysverkostoja ei ollut tarpeellista rakentaa yksi sisältöalue kerrallaan. Aikaisempiin analyysin vaiheisiin perustuen muodostin jokaisen haastattelun pohjalta henkilöille yksilökohtaiset merkitysverkostot. Perttula kuvaa yksilökohtaisen merkitysverkoston olevan eräänlainen kertomus, jossa yhdessä kappaleessa on aina yhteen sisältöalueeseen sijoittuneet merkitykset (Perttula 1995, 136). Sisältöalueet ovat ajoittain tulkittavissa muodostamieni yksilökohtaisten merkitysverkostojen kappalejaossa, mutta niitä ei aina erikseen mainita niiden yhteydessä. Sisältöalueita oli analyysissani neljä, mutta kaikissa merkitysverkostoissa kappaleita ei ole yhtä monta – tämä johtuu siitä, ettei haastateltava välttämättä maininnut kaikkiin sisältöalueisiin sijoittuneita haasteita. Analyysin

ensimmäisen osan tuloksena on kuusi yksilökohtaista merkitysverkostoa, jotka esittelen alla.

Aino

Aino kuvailee, että monialaisille oppimiskokonaisuuksille on ollut ajoittain hankalaa keksiä riittävästi mielekästä sisältöä. Hänen työpaikassaan oli aiemmin ehdottomat ohjeistukset, että MOK järjestetään teemaviikon mittaisena. Ainin mukaan yhden teeman ympärille rakennetun kokonaisuuden käsittely viikon ajan on haastavaa hänen työssään alkuopetuksessa. Opetuksen järjestämistä vaikeuttaa myös se, ettei Ainin mukaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunnitella riittävän hyvissä ajoin etukäteen.

Aino on kokenut monialaisen työskentelyn haasteena liian suuret oppilasryhmät. Hän kuvailee MOK:ien edellyttämän työtavan vaativan mahdollisuuden työstää aihetta pienemmissä ryhmissä, mutta riittämätön opettajaresurssi estää tämän toteutumisen. Liian vähäisen opettajaresurssin lisäksi Aino kokee tilojen rajallisuuden aiheuttavan haasteen oppimiskokonaisuuksien toteuttamiselle hänen toivomallaan tavalla. Hän kuvailee, että haluaisi toteuttaa yhteisopettajuutta samanaikaisopettamisena, mutta koulun tilat ovat niin rajalliset, ettei se ole mahdollista. Suurimpana rakenteellisenä haasteena Aino kokee riittämättömän MOK:eihin suunnatun rahoituksen. Hän kuvailee, että vaikka toteutukseen olisi paljon ideoita, ei niitä voida toteuttaa puutteellisten materiaalien vuoksi. Hän kertoo, ettei materiaaleja voida hankkia, koska siihen ei ole suunnattu rahoitusta.

Aino kertoo, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheuttamaa työmäärää he ovat ratkoneet kollegoidensa kanssa niin, että ovat jakaneet opetusvastuuta niin, että kaikki pääsevät hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja erityisosaamistaan esimerkiksi taito- ja taideaineiden osalta. Toteutukseen tarvitsemiensa materiaalien puutteen hän on aikaisemmin ratkaissut niin, että oppilaat ovat tuoneet mahdollisuuksien mukaan kotoaan tarvittavia välineitä ja materiaaleja.

Riikka

Luokanopettaja Riikan mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien pedagogisessa lähestymistavassa erityisesti yhteisopettajuuteen liittyy haaste opettajien erilaisista käytännöistä ja tavoista. Hänen mukaansa opettajien erilaisia tapoja suunnitella omaa

opetustaan on haastavaa sovittaa yhteen. Yhteisopettajuutta haastaa Riikan mukaan myös eri opettajien vaihtelevat käytännöt siitä, milloin ja missä he suunnittelevat työtään.

Opetuksen järjestämisen kannalta Riikka kertoo, että tavoitteiltaan ja sisällöiltään monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat toisinaan haastavia sijoittaa omaan suunnitelmaan, sillä hänen asuinkunnassaan MOK-aiheet päätetään kunnan päätöksentekokoelimesta yhteiseksi koko kunnalle. Hän kuvailee, että monialaiseen oppimiskokonaisuuteen on toisinaan vaikea ottaa aikaa, kun pitäisi ehtiä tehdä omassa lukuvuosisuunnitelmassa suunnitellut asiat. Hän kokee, että MOK-työskentelyyn käytettyjen tuntien asiat täytyy sovittaa seuraavan viikon tunteihin.

Riikka myös kuvailee, että monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu vaatii paljon aikaa, jota opettajan työssä ei ole tarpeeksi. Hänen mukaansa ajan löytäminen suunnitteluun vaatii paljon joustamista, sillä se edellyttää yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Riikka kertoo, että MOK:eja täytyy suunnitella paljon työpäivien päätteeksi tai ennen niiden alkua, jolloin hän ei itse koe olevansa parhaimmillaan. Yhteissuunnittelulle ei ole annettu Riikan työpaikassa yhteistä aikaresurssia, vaan ajat sovitaan itse kollegoiden kanssa ja tämän hän kertoo olevan haasteellista. Aikataulujen yhteensovittaminen toisen luokan kanssa on Riikan mukaan haastavaa. Yhteisopettajuuden toteuttamista haastaa myös koulun tilat, jotka ovat suureen oppilasmäärään nähden Riikan mukaan liian pienet mahdollistaakseen samanaikaisopetuksen.

Selättääkseen haasteet MOK:in lukujärjestykseen sovittamisessa sekä luokkien välisen yhteistyön tekemisessä Riikka on yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa päättänyt sijoittaa monialaisen oppimiskokonaisuuden lukuvuoden viimeisille viikoille toukokuussa, kun muut opetukseen liittyvät kiireet ovat hellittäneet. Yhteisen suunnitteluajan löytämiseksi Riikka ja kollegat ovat joustaneet omissa aikatauluissaan ja selvittäneet näin kyseisen haasteen.

Helmi

Luokanopettaja Helmi kuvailee monialaisen oppimiskokonaisuuden olevan suuri kokonaisuus suunniteltavaksi ja kokee tämän olevan haasteellista. Lisäksi hän kertoo, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsittelyyn ei aiheesta riippuen ole saatavilla

juurikaan valmista materiaalia ja opettajien täytyy valmistaa opetusmateriaalia paljon itse, mikä on hänen mukaansa työlästä.

Helmi kertoo, että hänen työpaikassaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia on järjestetty eri vuosina monin eri tavoin ja että eri järjestämistapoihin sisältyy erilaisia haasteita. Toteutustavassa, jossa MOK-ilmiötä käsiteltiin kuukausittain yhden päivän ajan Helmi kuvaa haasteena, että käsitellyt asiat unohtuivat ja aihe vaati paljon kertaamista.

Helpottaakseen monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun liittyvää työtaakkaa Helmin työpaikalla MOK-käsittely on jaettu niin, että lukuvuoden ajalle hajautettuna sitä käsitellään yhden kouluviikon ajan eri viikonpäivinä ma-pe. Tämä helpottaa vuosiviikkotuntitavoitteen täyttämistä sekä eri oppiaineiden sisällyttämistä MOK:in käsittelyyn, kun ne tulevat suoraan lukujärjestyksen mukaisesti hyödynnettyä. Muista oppimiskokonaisuuksiin liittyvistä työläistä tai haastavista vaiheista Helmi kertoo selviävänsä hyvin tekemällä yhteistyötä toisten opettajien kanssa ja jakamalla työtaakkaa.

Nea

Nea on aineenopettaja, minkä lisäksi hän on toiminut kaupungissa tutoropettajana. Tutoropettajan ominaisuudessa hän on kohdannut paljon vastustusta ja kritiikkiä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen ja hän kokee tämän olevan osoitus siitä, etteivät MOK:it ole olleet riittävän selkeästi ohjeistettuja niiden käyttöönoton aikana. Opettajilla ei ole hänen mukaansa ollut missään vaiheessa riittävästi tietoa ja ohjeistusta siitä, mitä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin voi sisältyä ja mikä niiden merkitys on. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämät pedagogiset lähestymistavat kuten yhteisopettajuus ja muu yhteistyön tekeminen asettavat haasteen, sillä joidenkin opettajien innostaminen kokonaisuuksiin on hänen mukaansa haastavaa. Hän itse haluaisi tehdä enemmän yhteistyötä toisten opettajien kanssa, mutta on kokenut innostuneen työparin löytämisen vaikeaksi. Lisäksi Nea kokee, ettei opettajankoulutuksessa tarjota riittävästi koulutusta oppiainerajat ylittävään pedagogiseen lähestymistapaan.

Nea on kokeillut erilaisia tapoja järjestää opetusta monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana. Hän kuvaili avointa toteutusta, jossa oppilaat saivat valita kahden oppiaineen sisällöistä projektinsa aiheen itse. Tämä oli hänen mukaansa haastavaa, ja hän liittyy haasteen siihen, ettei opetushallitukselta ole saatu riittävän selkeitä ohjeita MOK:ien

toteuttamiseen ja oppilaiden osallistamiseen. Hän mainitsee oppilaiden osallistamisen lisäksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnin olevan haastavaa. Hän kertoo opetussuunnitelman edellyttävän arviointia, mutta kokonaisuuden aiheen ollessa laaja tai hyvin avoin, on sen peilaaminen oppiaineen tavoitteisiin hankalaa.

Nea kertoo, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisessä haastavaa on puutteellinen aikaresurssi. Hän kuvailee MOK:in suunnittelun olevan aikaa vievää, mutta ettei siihen tarjota riittävästi työaikaa. Lisäksi monialaisen oppimiskokonaisuuden edellyttämät erilaiset työ- ja toteuttamistavat vaativat Nean mukaan aikaa, jota ei ole riittävästi. Nea kertoo, että on pyrkinyt tekemään työpaikallaan parannusehdotuksia ja ehdottanut ideoita, mutta on kohdannut vastarintaa ja perusteluita niitä vastaan. Hän liittyy tämän vastustuksen myös puutteelliseen aikaresurssiin, jonka myötä opettajat ovat ylikuormittuneita. Nean mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen tarjotaan liian vähän aikaa, sekä esimiehen tukea. Hän kokee, etteivät rehtorit usein tiedä tarpeeksi niiden toteutumisesta omassa koulussaan sekä siitä, miten niitä pitäisi järjestää.

Nean työyhteisössä monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointiin liittyvää hankaluutta on ratkaistu muuttamalla niiden toteutustapa sellaiseksi, että niitä käsitellään yhden oppiaineen näkökulmasta jokaisen oppiaineen omalla lukujärjestyksen mukaisella tunnilla, jolloin sisällöt ovat varmasti opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia ja käsittelystä eroteltavissa. Omana ratkaisunaan haasteisiin liittyen Nea kertoo, että hän vain rohkeasti tarttuu haasteisiin ja pyrkii muuttamaan asioita.

Kirsi

Aineenopettaja Kirsin koululla on koettu teemaviikkona toteutettu monialainen oppimiskokonaisuus raskaaksi toteuttaa opetuksen järjestämisen näkökulmasta. Oppilasryhmärajat ylittävä työ on myös koettu vaikeaksi järjestää. Kirsin mukaan esimerkiksi vierailut on ollut helpompaa toteuttaa silloin, kun oppilaat toimivat omissa luokkaryhmissään. Lisäksi viime vuosina koronapandemia on asettanut haasteen ryhmärajojen ylittämiseksi.

Kirsin koulu on muuttanut uusiin tiloihin, minkä takia hän kuvailee arjen olleen viime aikoina kiireistä. Kiireen vuoksi hän kertoo, ettei aikaa tai jaksamista uusien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ole ollut riittävästi. Kirsi on kokenut, että

monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämää yhteisopettajuutta on haastavaa toteuttaa käytännössä, sillä yläkoulussa arki on hyvin oppituntisidonnaista, eikä lukujärjestyksestä voida joustaa. Kirsi kertoo, että lukujärjestysteknillisistä syistä yhteisopettajuutta ei voida toteuttaa, vaikka se olisi hänestä hyvä ja mielenkiintoinen tapa opettaa. Hän kuvailee, ettei eri aineenopettajilla ole tunteja samanaikaisesti niin, että he voisivat toimia yhdessä.

Kirsi kuvailee koulun arjen olleen kiireistä viime vuosina, ja tästä kiireestä johtuvaa ”energianpuutetta” hänen työyhteisössään on ratkottu toteuttamalla MOK samanlaisena useana vuonna peräkkäin, jolloin suunnitteluun ei ole tarvinnut käyttää aikaa. Edelleen helpottaakseen arviointiin ja sisältöjen suunnitteluun liittyviä haasteita, Kirsin koululla monialaiset oppimiskokonaisuudet on päätetty toteuttaa oppiaineiden lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla. Hän on kokenut sen helpottavan hänen omaa työtään sekä vähentävän sisältöjen päällekkäisyyttä myös oppilailla.

Heli

Aineenopettaja Heli kertoo monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutuksen aikaisen yhteistyön olevan haasteellista. Hän kuvailee eri opettajien sitoutuvan MOK:in toteuttamiseen eri tavoilla hyvistä ja monipuolisista ideoista huolimatta. Yhteisopettajuuteen perustuva pedagoginen lähestymistapa monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin on haastava käytännössä, koska Heli kokee, että yhteistyöopettajat näkevät MOK:in toisinaan turhana ja ylimääräisenä.

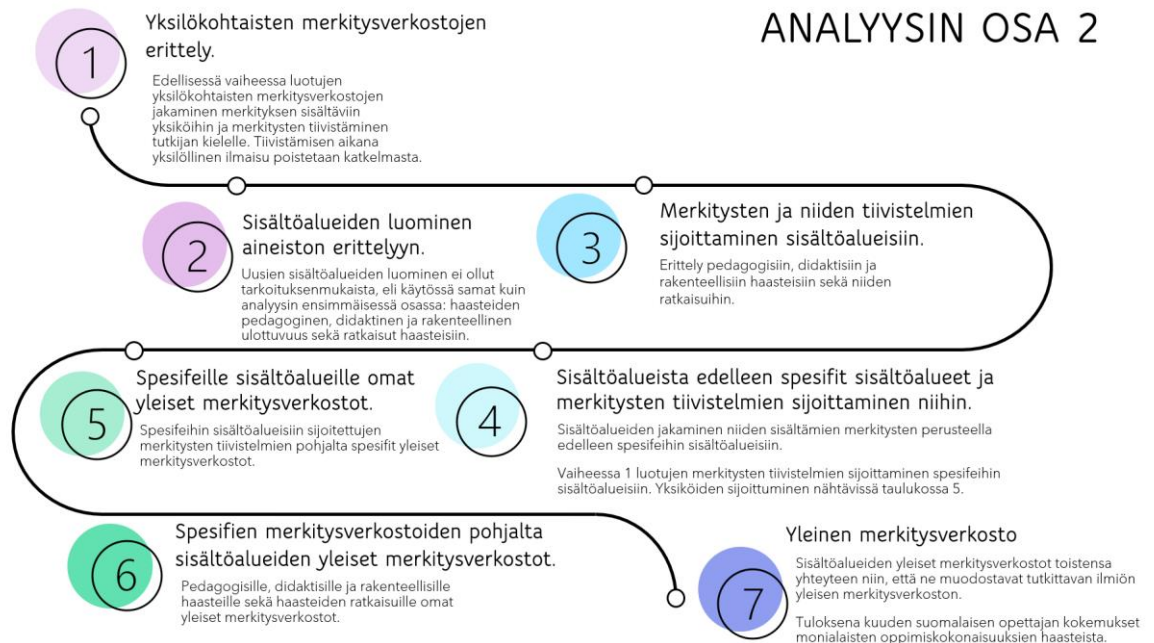
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien käytännön järjestämisen näkökulmasta Heli kokee haasteellisenä sen, ettei järkeviltä tuntuvia toteutusmenetelmiä ole luotu. Lisäksi MOK:in suunnittelussa ja toteuttamisessa Heli on kokenut haastavana oppilaiden osallistamisen, jota opetussuunnitelma edellyttää.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestäminen ilmiön käsittelyyn varattuna toimintaviikkona tuntuu Helin mielestä päälle liimatulta ja turhulta. Helin koulussa monialaisen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on varattu keskimäärin noin tunti yhteissuunnittelu-aikaa, joka on hänen mukaansa liian vähän. Liian vähäinen aika asettaa hänen mukaansa selvän haasteen kokonaisuuden suunnittelulle ja toteutukselle. Hän kuvaa puutteellisen aikaresurssin aiheuttavan myös haasteen yhteisopettajuuden

toteuttamiselle, sillä kun aikaa ei ole yhteissuunnittelulle, MOK:ejä toteutetaan yksin oman oppiaineen oppitunneilla. Heli kokee, ettei työaikaa resursoida riittävästi kokonaisuuksien suunnitteluun.

Mainitsemistaan haasteista selviämiseksi Heli kokee, että koulussa on tarvittu yhteisten pelisääntöjen luomista ja käytännön asioista sopimista toisten opettajien kanssa. Lisäksi hänen työyhteisössään on pyritty vähentämään MOK:eihin liittyvää työkuormaa hyödyntämällä opettajille entuudestaan tuttuja työskentelyalustoja.

6.3.2 Yleinen merkitysverkosto



Kuvio 4 Analyysin toinen vaihe.

Kuviossa 4 on tiivistettynä analyysin toisen osan eteneminen. Erittelen tämän analyysivaiheen etenemistä tarkemmin alla.

Fenomenologisen erityistieteen menetelmän mukaisesti analyysin toisessa osassa siirrytään kohti yleistä tasoa ja siirretään kiinnostus yksilökohtaisista merkitysverkostoista kohti merkityksiä itsejään ja niiden ilmenemistä kaikkien tutkittavien kokemuksissa. Kuten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen kohdalla, myös tämä osa analyysiä jakautuu seitsemään osavaiheeseen, joista

ensimmäisessä jaetaan edellisen vaiheen yksilökohtaiset merkitysverkostot merkityksen sisältäviin yksiköihin. Tämän jälkeen merkitysyksiköt jälleen tiivistetään, tällä kertaa poistaen yksilöllisen kokemuksen ilmauksista. (Perttula 1995, 154.) Alla olevat otokset aineistosta ovat esimerkkejä analyysin toisen osan ensimmäisestä vaiheesta.

Lisäksi MOK:in suunnittelussa ja toteuttamisessa Heli on kokenut haastavana oppilaiden osallistamisen, jota opetussuunnitelma edellyttää. (OPPILAIKEN OSALLISTAMINEN ON HAASTAVAA.)

Yhteissuunnittelulle ei ole annettu Riikan työpaikassa yhteistä aikaresurssia, vaan ajat sovitaan itse kollegoiden kanssa ja tämän hän kertoo olevan haasteellista. Aikataulujen yhteensovittaminen toisen luokan kanssa on Riikan mukaan haastavaa. (AIKATAULUJEN SOPIMINEN TOISTEN OPETTAJIEN JA LUOKKIEN KANSSA ON HAASTAVAA.)

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen avoimen lukemisen sekä merkitysten erittelyn ja tiivistämisen jälkeen seuraava vaihe analyysissa on Perttulan (1995, 156) mukaan aineiston jäsentämiseen tarkoitettujen sisältöalueiden luominen. Merkitysten ja niiden tiivistelmien reflektoinnin kautta päädyin käyttämään edellisessä analyysiosassa luomiani sisältöalueita, sillä ne sopivat jäsentämään aineistoa myös tässä analyysin vaiheessa. Jäsentämisen sisältöalueet olivat myös tässä analyysivaiheessa pedagogiset haasteet, didaktiset haasteet, rakenteelliset haasteet sekä ratkaisut. Seuraavassa osavaiheessa sijoitin merkitykset ja niiden tiivistelmät näihin sisältöalueisiin alla olevan esimerkin mukaisesti.

Didaktinen haaste

Hän mainitsee oppilaiden osallistamisen lisäksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnin olevan haastavaa. Hän kertoo opetussuunnitelman edellyttävän arviointia, mutta kokonaisuuden aiheen ollessa laaja tai hyvin avoin, on sen peilaaminen oppiaineen tavoitteisiin hankalaa. (MONIALAISTEN OPPIMISKOKONAISUUKSIEN ARVIOINTI HAASTAVAA; VARSINKIN JOS AIHE ON LAAJA TAI AVOIN.)

Rakenteellinen haaste

Kirsin koulu on muuttanut uusiin tiloihin, minkä takia hän kuvailee arjen olleen viime aikoina kiireistä. Kiireen vuoksi hän kertoo, ettei aikaa tai jaksamista uusien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ole ollut riittävästi. (MOK-SUUNNITTELUUN EI OLE OLLUT AIKAA TAI JAKSAMISTA.)

Merkitysten ja niiden tiivistelmien sisältöalueisiin sijoittamisen jälkeen jaoin nämä sisältöalueet edelleen yksityiskohtaisemmiksi spesifeiksi sisältöalueiksi. Niiden tarkoituksena on jäsentää sisältöalueisiin sijoitettuja merkityksiä edelleen ja tuoda esiin aikaisempaa eriytyneempiä merkityksiä. (Perttula 1995, 164.) Tämän jälkeen jäsentelin merkitysten tiivistelmät spesifeihin sisältöalueisiin alla olevan taulukon (Taulukko 5) mukaisesti.

Taulukko 5 Merkitysten tiivistelmien jäsentely spesifeihin sisältöalueisiin.

1. PEDAGOGISET HAASTEET
1.a Yhteisopettajuuteen liittyvät haasteet
Opettajien erilaisia käytäntöjä työn suunnittelussa haastava sovittaa yhteen.
Yhteistyön tekeminen toisten opettajien kanssa hankalaa, koska innokkaita opettajia on vaikea löytää.
Yhteisopettajuuden toteuttaminen on haastavaa; opettajien erilainen suhtautuminen MOK:eihin.
1.b ”Erilaiseen” pedagogiseen lähestymistapaan liittyvät haasteet
Tiedot ja ohjeistukset monialaisista oppimiskokonaisuuksista olleet liian epäselviä, mistä johtuu kritiikki ja vastustus niitä kohtaan.
Koulutuksessa ei ole opetettu riittävästi oppiaineiden eheyttämistä.
2. DIDAKTISET HAASTEET
2.a Opetukseen liittyvät haasteet
Oppilaiden osallistaminen ja MOK:ien toteuttaminen vaikeaa, koska ei ole riittävän selkeitä ohjeistuksia.
Opetusmateriaalia ei ole valmiina; pitää tehdä paljon itse.
Luokkaryhmärajat rikkova opetus on haastavaa toteuttaa; koronapandemia on vaikuttanut lisäksi.
Oppilaiden osallistaminen on haastavaa.
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen ei ole luotu järkeviä menetelmiä.
2.b Suunnitteluun (tavoitteet ja sisällöt) ja arviointiin liittyvät haasteet
MOK-teeman ympärille on vaikea keksiä riittävästi mielekästä tekemistä.
MOK on suuri kokonaisuus suunniteltavaksi.
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi haastavaa; varsinkin jos aihe on laaja tai avoin.
3. RAKENTEELLISET HAASTEET
3.a Tiloihin liittyvät haasteet
Koulun tilat ovat liian rajalliset samanaikaisopetukseen.
Koulun tilojen rajallisuus estää samanaikaisopettamisen.
3.b MOK-aikataulutukseen liittyvät haasteet

Aikataulujen sopiminen toisten opettajien ja luokkien kanssa on haastavaa.
Lukujärjestyksen joustamattomuus estää yhteisopettamisen.
Eri toteutustavoissa erilaisia haasteita; kuukausittaisessa käsittelyssä aihe ehtii unohtua välissä.
Teemaviikkototeutus on koettu raskaaksi.
Teemaviikkototeutus tuntuu päälleliimatulta.
Monialaiselle oppimiskokonaisuudelle on vaikea löytää aikaa lukuvuosisuunnitelmasta.
Oppimiskokonaisuuteen käytetyt tunnit ovat ”pois” tavallisesta opetuksesta; asiat pitää sijoittaa seuraavalle viikolle.
3.c Aikaresurssiin liittyvät haasteet
MOK:in suunnitteluun ei ole tarpeeksi aikaa.
MOK:ien suunnitteluun ja toteuttamiseen ei ole riittävästi aikaa; riittämätön aika kuormittaa opettajia ja aiheuttaa vastustusta.
Monialaisia oppimiskokonaisuuksia ei suunnitella ajoissa; kiire suunnitella tekemistä.
MOK-suunnitteluun ei ole ollut aikaa tai jaksamista.
Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ei ole tarpeeksi aikaa; vaikuttaa toteutukseen.
3.d Muihin resursseihin liittyvät haasteet
Esimiehen tuki MOK:ien järjestämisessä riittämätöntä.
Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ei ole suunnattu riittävästi rahoitusta; ei ole materiaaleja toteuttaa.
Oppilasmäärät ovat liian suuret MOK-työskentelyyn; opettajia on liian vähän.
4. RATKAISUT
4.a Muutokset toteutuksessa
MOK sijoitettu lukuvuoden loppuun, kun ei ole enää niin paljon muuta opetusta.
Toteutustapaa muutettu; käsitellään oppiaineiden lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla.
Toteutustapaa muutettu; lukujärjestyksen osana kaksi osiota lukuvuodessa.
Toteutustapaa muutettu; oppiaineiden lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla.
4.b Yhteistyöhön liittyvät keinot
Opetusvastuun jakaminen kollegoiden kanssa.
Opetus- ja suunnitteluvastuun jakaminen kollegoiden kanssa.
Yhteisiä pelisääntöjä tarvittu haasteista selviämiseen.
4.c Itseen liittyvät keinot
Omista aikatauluista joustaminen yhteisen ajan löytämiseksi.
Oma-aloitteisuus tärkeää haasteiden ratkomisessa.
4.d Muut keinot
Materiaaleja toteutukseen tuotu oppilaiden kotoa.
Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ei ole käytetty aikaa; MOK samanlaisena useana vuonna.
Tutut työskentelyalustat vähentävät työn kuormaa.

Kun olin sijoittanut merkitysten tiivistelmät spesifeihin sisältöalueisiin, loin jäsentelyn pohjalta jokaiselle spesifille sisältöalueelle oman yleisen merkitysverkoston. Perttula

(1995, 168) kutsui näitä tekstikatkelmia spesifeiksi yleisiksi merkitysverkostoiksi. Esittelen alla muodostamani spesifit yleiset merkitysverkostot.

1.a Yhteisopettajuuteen liittyvät haasteet monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa liittyvät usein opettajien vaihtelevaan suhtautumiseen niitä kohtaan. Opettajilla on myös erilaisia tapoja toteuttaa omaa työtään, mitä voi olla vaikea sovittaa yhteen.

1.b Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät usein erilaista pedagogista lähestymistapaa, joihin opettajat kaipaavat selkeämpiä ohjeistuksia ja koulutusta. Epäselvyys vaikuttaa MOK:eihin suhtautumiseen ja innokkuuteen niiden toteuttamisessa.

2.a Monialaisen oppimiskokonaisuuden opetuksessa on haastavaa huomioida oppilaiden osallistamisen tavoite. Tähän voi olla syynä selkeiden ohjeistusten puuttuminen. Opetusta haastaa myös uudenlaisten pedagogisten lähestymistapojen mukaiset opetusmenetelmät, jotka vaativat esimerkiksi opetusmateriaalin valmistamista tai luokkaryhmärajojen rikkomista.

2.b Suunnitteluun ja arviointiin liittyen monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa haastavana näyttäytyy suunnittelutyön laajuus, tekemisen keksiminen koko projektin ajaksi sekä kokonaisuuden arviointi.

3.a Koulun tiloihin liittyvät rakenteelliset haasteet liitetään usein ajatukseen samanaikaisopettamisesta, jonka nähdään olevan mahdotonta rajallisten tilojen takia.

3.b Opettajat liittävät MOK:in aikataulutukselliset haasteet muun muassa teemaviikkototeutukseen, jota kuvaillaan raskaaksi ja irralliseksi. Irrallisuuden kokemukseen viittaavat myös kokemukset siitä, et MOK on ”pois” tavallisesta opetuksesta. Muita aikatauluihin liittyviä koettuja haasteita ovat lukujärjestyksen joustamattomuus ja aikataulujen sopiminen toisten luokkien kanssa.

3.c Kokemus siitä, ettei monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ole riittävästi aikaa, on yleinen. Riittämättömällä suunnitteluajalla koetaan olevan seurauksia kokonaisuuden toteutukselle sekä opettajien työssäjaksamiselle.

3.d Muihin resursseihin liittyvät koetut haasteet liitetään riittämättömään esimiehen tukeen, riittämättömään rahoitukseen sekä suuriin ryhmäkokoisiin ja liian vähäiseen opettajamäärään.

4.a Useissa kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien synnyttämiä haasteita on ratkaistu muuttamalla niiden toteutustapaa. Suurimmassa osassa näistä tapauksista MOK:ia käsitellään oppiaineiden lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla yksittäisten oppiaineiden näkökulmasta kerrallaan.

4.b Yhteistyötä käytetään ratkaisuna haasteisiin. Yhteisesti sovitut toimintatavat sekä opetus- ja suunnitteluvastuun jakaminen kollegoiden kanssa helpottavat monialaisten

oppimiskokonaisuuksien aiheuttamaa koettua työtaakkaa.

4.c Yksilöön liittyvinä ratkaisuinä käytetään omista aikatauluista joustamista sekä oma-aloitteisuutta asioiden ja asenteiden muuttamisessa.

4.d Mahdollisuuksien mukaan asioiden ennallaan säilyttäminen (sama suunnitelma, tutut työskentelyalustat) koetaan tukikeinona haasteiden ratkaisemiseen. Materiaalien puutetta paikataan esimerkiksi pyytämällä niitä oppilaiden kotoa.

Analyysin kuudennessa vaiheessa muodostin spesifien yleisten merkitysverkostojen pohjalta sisältöalueille omat yleiset merkitysverkostot. Spesifit yleiset merkitysverkostot ovat tässä analyysin vaiheessa oleellisia, sillä reflektoidamalla niiden suhdetta toisiinsa sisältöalueiden sisällä, muodostuivat tämän osavaiheen tulokset. (Perttula 1995, 171.) Alla on kuvattuna tämän tutkimuksen neljän sisältöalueen yleiset merkitysverkostot.

- 1. Pedagogiset haasteet liittyvät yleisesti yhteisopettajuuteen sekä eri- tai uudenlaiseen opettamisen pedagogiseen lähestymistapaan. Näillä on myös yhteyttä toisiinsa, sillä yhteisopettajuuteen liittyvänä haasteena koetaan usein opettajien vaihteleva suhtautuminen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, minkä voi katsoa johtuvan niiden edellyttämästä erilaisesta pedagogisesta lähestymistavasta. Yhteisopettajuuden haasteena koetaan myös erilaisten työkäytäntöjen yhteensovittaminen. Uudenlaisessa pedagogisessa lähestymistavassa suurimpana haasteena mainittiin riittämätön ohjeistus ja koulutus.*
- 2. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien didaktisina haasteina koetaan enimmäkseen opetukseen liittyviä seikkoja, mutta myös suunnittelu ja arviointi sisältää haasteita. Opetuksessa erityisesti oppilaiden osallistaminen sekä MOK:in käytännön toteuttaminen koetaan haastavaksi ja nämä haasteet liitetään puutteellisiin ohjeistuksiin ja riittämättömään koulutukseen. Suunnittelun haasteina koetaan projektin laajuus ja mielekkään tekemisen keksiminen sen ympärille. Monialaisen oppimiskokonaisuuden arviointi mielletään haastavana itsessään.*
- 3. Oppimiskokonaisuuksien rakenteelliset haasteet liitetään merkittävältä osin liian pieneen aikaresurssiin sekä aikataulutuksen hankaluuteen. Liian*

vähäinen ajan resursointi koetaan haasteena erityisesti monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluvaiheessa. Riittämättömällä suunnitteluajalla nähdään olevan kielteisiä vaikutuksia oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen sekä opettajien työssäjaksamiseen. Aikataulullisesti haasteet liitetään teemaviikkototeutukseen, jota pidetään raskaana tai irrallisena toteutusmuotona. Kokemukset siitä, että MOK on ”pois” tavallisesta opetuksesta kuvaavat myös sen irrallisuuden kokemusta. Aikataulullisiksi haasteiksi koetaan myös lukuvuosisuunnitelmaan sijoittaminen, lukujärjestyksen joustamattomuus sekä aikataulujen yhteen sovittaminen toisten luokkien kanssa. Monialaisen oppimiskokonaisuuden rakenteellisena haasteena koetaan myös koulujen liian pienet tilat, joiden koetaan estävän samanaikaisopetuksen toteuttamisen. Aikaresurssin puutteen lisäksi myös muiden resurssien, kuten esimiehen tuen, rahoituksen sekä opettajien, puute koetaan haasteena.

4. *Useissa kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien synnyttämiä haasteita on ratkaistu muuttamalla niiden toteutustapaa. Suurimmassa osassa näistä tapauksista MOK:ia käsitellään oppiaineiden lukujärjestyksen mukaisilla tunneilla yksittäisten oppiaineiden näkökulmasta kerrallaan. Moni kokee, että yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa esimerkiksi suunnittelu- ja opetusvastuun jakamisena tukee haasteista selviytymistä mahdollistamalla niiden kasvattaman työtaakan jakamisen. Myös yksilöön liittyviä keinoja, kuten omista aikatauluista joustamista tai oma-aloitteisuutta asenteiden muuttamisessa käytetään ratkaisuina. Muina ratkaisuina nimetään yksittäisiin konkreettisiin haasteisiin liittyviä keinoja (materiaalien hankintaa oppilaiden kotoa) sekä asioiden ennallaan säilyttäminen (tutut työalustat, sama MOK).*

Analyysin toisen osan viimeisessä vaiheessa yhdistin sisältöalueiden yleisten merkitysverkostojen sisällöt toistensa yhteyteen niin, että ne muodostavat yhdessä tutkimani ilmiön yleisen merkitysverkoston. Tässä tuloksen ilmaisussa ei ole enää eritelty sisältöalueita, eikä ne ole havaittavissa esimerkiksi kappalejaossa. Yleinen merkitysverkosto on kirjoitettu sellaiseen muotoon, että sisältöalueiden sisällöt tulevat käsitellyksi osana yhtenäistä tekstiä ilman tarkempia erotteluja. Tekstistä on kuitenkin

havaittavissa sisältöalueiden ja niissä mainittujen merkitysten painottuminen. Tämä on tutkimuksessa myös oleellista, jotta se voisi tavoittaa tutkimuksen kiinnostuksen kohteen, eli millaisia haasteita opettajat ovat kokeneet ja ovatko kokemukset yhteneväisiä. (Perttula 1995, 173.) Tutkimuksen yleinen merkitysverkosto kuvastaa kuuden (6) suomalaisen opettajan kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien asettamista haasteista ja keinoista niiden selvittämiseksi. Esittelen tämän tutkimuksen yleisen merkitysverkoston tutkielman tulosluvussa.

7 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena olivat luokan- ja aineenopettajien kokemukset monialaisten oppimiskokonaisuuksien asettamista haasteista sekä heidän käyttämänsä keinot ratkaista näitä haasteita. Tutkimuskysymykseni olivat 1. Millaisia pedagogisia, didaktisia ja rakenteellisia haasteita peruskoulun opettajat kertovat kohdanneensa monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisessä? ja 2. Millaisia ratkaisuja peruskoulun opettajat kertovat käyttäneensä monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisen haasteisiin? Tulosluvussa 7.1 esittelen analyysin toisen osan tuloksena syntyneen yleisen merkitysverkoston. Luvussa 7.2 erittelen tuloksia luomieni sisältöalueiden mukaisesti.

7.1 Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien asettamista haasteista ja niiden ratkaisemisesta

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkittävänä haasteena koetaan riittämätön aika niiden suunnitteluun. MOK:in koetaan olevan laaja kokonaisuus suunniteltavaksi, mutta ettei siihen tarjota riittävästi aikaa opettajan työssä. Liian vähäinen suunnitteluajan resursointi nähdään johtavan kokonaisuuksien suunnitteluun kiireessä ja tällä koetaan olevan kielteisiä vaikutuksia sekä niiden toteuttamiseen että opettajien työssäjaksamiseen. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelun haasteena koetaan myös mielekkään tekemisen keksiminen sen laajuuden takia. Suunnitteluajan löytäminen edellyttää opettajilta omista aikatauluista joustamista sekä yhteisten toimintatapojen sopimista, mutta suunnitteluvastuun jakaminen kollegoiden koetaan myös haasteita helpottavana tekijänä.

Vaikka yhteistyö kollegoiden kanssa koetaan myönteisenä haasteista selviämisen näkökulmasta, se myös asettaa haasteita. Opettajien erilaiset tavat suunnitella ja toteuttaa omaa työtään koetaan toisinaan vaikeana sovittaa yhteen, eikä innokkaita työpareja

MOK:in työstämiseen ole koettu helpoksi löytää. Tästä huolimatta yhteisopettajuus koetaan usein myönteiseksi, mutta sen haasteena pidetään koulurakennusten rajallisia tiloja. Tilojen puutteen koetaan jopa estävän yhteisopettajuuden toteuttamisen.

Yhteisopettajuuden esteenä koetaan myös aikataululliset haasteet, kuten lukujärjestyksen joustamattomuus ja haaste sovittaa aikatauluja yhteen toisen luokan kanssa. Aikataulullisesti MOK:ien haasteet liitetään usein teemaviikko-toteutustapaan, joka koetaan raskaana sekä irrallisena tapana toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Kokemus siitä, että monialaiseen oppimiskokonaisuuteen käytetyt oppitunnit ovat ”pois” tavallisesta koulunkäynnistä kuvaa myös kokemusta niiden irrallisuudesta. MOK koetaan haastavaksi sisällyttää lukuvuosisuunnitelmaan.

Aikaresurssin puutteen lisäksi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen koetaan muiden resurssien puutteeseen liittyviä haasteita. Tällaisia ovat esimerkiksi riittämätön rahoitus, suurista luokkaryhmistä johtuva riittämätön opettajaresurssi sekä esimiehen tuen puute. Näitä haasteita sekä aikatauluhaasteita opettajat ratkovat muun muassa säilyttämällä mahdollisuuksien mukaan asioita ennallaan (MOK-suunnitelma, työskentelyalustat) tai yksittäisiin konkreettisiin haasteisiin liittyvillä keinoilla (tarvittavien materiaalien hankkiminen oppilaiden kotoa).

Useissa kouluissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien synnyttämiä haasteita on ratkaistu muuttamalla niiden toteuttamistapaa. Suurimmassa osassa näitä tapauksia MOK:ia käsitellään yksittäisten oppiaineiden näkökulmista niiden lukujärjestyksen mukaisilla oppitunneilla. Tämän on koettu helpottavan muun muassa kokonaisuuden arvioinnin haastavuutta.

Useat monialaisten oppimiskokonaisuuden haasteista liitetään puutteellisiin ohjeistuksiin ja riittämättömään koulutukseen. Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ja toteutukseen, monialaisen oppimiskokonaisuuden käytännön toteutus sekä niiden edellyttämä uudenlainen pedagoginen lähestymistapa. Puutteellisen ohjeistusten koetaan johtavan kielteisiin asenteisiin ja vastarintaan. Vastauksena tähän on oma-aloitteisuus ja pyrkimys asenteiden muuttamiseen, mutta tämä ei ole kovin yleistä.

7.2 Opettajien kokemien haasteiden erittelyä

Analyysivaiheessa muodostin aineiston perusteella sisältöalueita, joiden avulla jäsentelin opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista. Tämän erittelyn myötä syntyi tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto, jonka esittelin edellisessä luvussa. Haastattelussa mainitut haasteet ja niiden sijoittuminen eri sisältöalueisiin on nähtävissä luvussa 5, mutta yleisestä merkitysverkostosta ei ole suoraan luettavissa mihin sisältöalueeseen koetut haasteet ovat sijoittuneet. Erittelen haasteita tässä alaluvussa vielä sisältöalueittain.

7.2.1 Pedagogiset haasteet

Useat haastatteluun osallistuneet opettajat nimesivät monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana haasteelliseksi seikkoja, jotka liittyvät tavalla tai toisella yhteisopettajuuteen ja sen toteuttamiseen. Yhteisopettajuuden toteuttamisen voi katsoa sisältyvän didaktiikan osa-alueeseen, sillä sen toteutusmuodot liittyvät luonnollisesti opetustilanteisiin ja -menetelmiin. Tutkimuksessani päädyin kuitenkin sijoittamaan sen pedagogisten haasteiden sisältöalueeseen, sillä katson yhteisopettamisen sisältävän laajempaa yhteistyötä kuin kahden opettajan läsnäolo opetustilanteissa ja olevan näin pedagoginen lähestymistapa opettamiseen. Pedagogisten haasteiden osa-alueeseen sijoitin myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien edellyttämiin pedagogisiin lähestymistapoihin liittyvät haasteet. Nimitän tutkimuksessani näitä pedagogisia lähestymistapoja eri- tai uudenlaisiksi lähestymistavoiksi riippumatta siitä, kuinka vanhoja ne ovat alkuperältään. Katson niiden olevan uudenlaisia siksi, että niiden mukaista toimintaa edellytetään Suomessa ensimmäistä kertaa vuonna 2016 käyttöön otetussa Opetussuunnitelman perusteissa. Alla olevat suorat lainaukset haastatteluaineistosta kuvaavat opettajien kokemuksia pedagogisista haasteista.

”...ku jokasella on niin omat tavat suunnitella. Mäki suunnittelen yleensä vähä sillee omassa päässä ja laitan ylös, ylös niit ideoita ja. Et en välttämättä niin et nyt istutaan 45 minuuttia ja se on nyt pakko päättää vaan et sillee prosessina tykkään enemmän suunnitella niin, niin niin.” -Riikka

”Ja musta tuntuu, että opettajat on hyvin, tai niinku aineenopettajia ku miettii niin semmonen ainerajat ylittävä työ, niin siihen ei saa tarpeeksi koulutusta

opettajankoulutuksessa vaan siellä fakkiudutaan siihen omaan aineeseen ja pysytään sen sisällä.” -Nea

” No varmasti se eri opettajien sitoutumistahto siihen asiaan on yks iso tekijä. Että tuota, tavallaan vaikka on niinkö monenlaisia ideoita ja hyviäki ideoita niin sitte se, tavallaan minkä verran opettajat sitoutuu siihen niin se on semmonen haaste, että mok nähdään toisinaan vähä semmosena turhanakin.” -Heli

7.2.2 Didaktiset haasteet

Didaktisina, eli opetukseen, opetustilanteisiin, -menetelmiin, sisältöihin sekä arviointiin liittyvinä haasteina haastateltavat mainitsivat muun muassa oppilaiden osallistamiseen liittyviä kokemuksia. Oppilaiden osallistaminen liittyy olennaisesti ilmiölähtöiseen pedagogiseen lähestymistapaan, mutta sijoitin sen didaktisten haasteiden sisältöalueeseen, koska katson sen olevan opetukseen liittyvä käytännön osa-alue, jonka perusta on uudenlaisessa pedagogisessa lähestymistavassa. Oppilaiden osallistamisen lisäksi opettajat mainitsivat didaktisina haasteina laajan kokonaisuuden suunnitteluun ja arviointiin liittyviä kokemuksia, valmiiden opetusmateriaalien puutteen sekä monialaisen, ilmiölähtöisen opetuksen käytännön toteuttamisen haasteellisuuden. Alla olevat aineistokatkkelmat ovat esimerkkejä opettajien mainitsemista didaktisista haasteista.

” Et kuitenkin ops sen vaatii et tää ois mukana arvioinnissa niin jos mennään hyvin korkealentosiin aiheeseen, vaikka nyt niinku tää Suomi 100, niin se on hyvin hankala sit sitoa oppiaineeseen, et miten se otetaan siellä arvioinnissa huomioon...” -Nea

”Esimerkiks se yrittäjäyys niin, kyllä siinä meni sitten niinku ainaki täällä alakoulun puolella niin, jotta saa viis tuntia niinku yrittäjäyydestä niinku otat siihen ja sen viikon aikana joka ikinen päivä, niin niin se ei, opettajat koki ettei se toimi. Ettei ne jaksu niinku, eikä siinä saa niinku mielekästä tekemistä.” Aino

” ...Että ne on toki työläitä koska siinä sitä opetusmateriaalia pitää paljon ite valmistaa ja tehdä.” Helmi

7.2.3 Rakenteelliset haasteet

Suurin osa opettajien mainitsemista haasteiden kokemuksista liittyivät jaottelussani rakenteellisiin seikkoihin. Sisältöalueen sisällä mainittiin eniten aikaresursseihin liittyviä haasteita. Lähes kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat nimesivät monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteeksi riittämättömän ajan niiden suunnitteluun ja toteuttamiseen. Aikaan liittyen opettajat mainitsivat myös oppimiskokonaisuuden aikataulutukseen liittyviä haasteita, joihin sisällytin myös kokemukset, joiden mukaan teemaviikkona toteutettu monialainen oppimiskokonaisuus oli koettu raskaaksi tai hankalaksi. Toteutustavan voidaan katsoa olevan osa didaktista ulottuvuutta, mutta myös rakenteellista ulottuvuutta riippuen siitä, millaisessa yhteydessä haasteen kokemus mainittiin. Haastattelemani opettajat liittivät teemaviikkototeutuksen haasteet opetuksen aikataulutukseen ja sijoittumiseen lukuvuosisuunnitelmassa ja katsoin tämän olevan osa koulun rakenteellista ulottuvuutta. Erityisesti haastattelemani aineenopettajat nimesivät lukujärjestyksen joustamattomuuden oppimiskokonaisuuksien rakenteelliseksi haasteeksi. Muita rakenteellisiksi luokittelemiani haasteita olivat muihin resursseihin sekä koulun tiloihin liittyvät seikat. Alla olevat lainaukset aineistosta ovat esimerkkejä rakenteellisten haasteiden kokemuksista.

”Mun mielestä kaikista hankalimpina on, hankalimpana oon kokenu sen että, että meil ei oo niinku varaa satsata yhtään näihin sitte mokkeihin, että se on sitte aina semmosta nyhjää tyhjästä. Tai osta itse. Se on itseasiassa tiekkö se hankalin puoli. Että olen sitä mieltä, että niihin pitäis, jos mokkeja niinku halutaan pitää ja niinkö ihan aidosti tehdä niin jonkunlaista niinku rahakirstua pitäis sitä varten niinku.”
Aino

”...että sitä suunnitteluaika-, aikaa ei tarjota niin paljon ku opettajat siihen ehkä haluais käyttää.” Heli

”...tämmöstä yhteisopettajuuttahan ois hyvä, hyväksi ja mielenkiinnostosta kokeilla, mut monesti se on lukujärjestystekninen juttu, et ne ei satu sitte samaan aikaan ne tunnrit. Että se ei hirveesti tuo sitä yhteisopettajuutta jos opon tunti on, on lukujärjestyksessä kolmas ja yhteiskuntaoppi ensimmäinen niin sitä ei voi yhtä aikaa olla pitämässä ja tekemässä.” Kirsi

7.2.4 Opettajien käyttämät ratkaisut haasteisiin

Neljäs sisältöalue, johon jaottelin opettajien kokemuksia, oli heidän nimeämänsä ratkaisut haasteiden selvittämiseen. Suurin osa haastateltavista mainitsi haasteiden ratkaisuksi muutokset monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamistavassa. Lähes kaikissa näistä tapauksista toteutus oli integroitu osaksi lukujärjestyksiä niin, että ilmiötä käsitellään oppiaineiden näkökulmista niiden omilla lukujärjestyksen mukaisilla oppitunneilla. Lisäksi opettajat kokivat, että yhteistyön tekeminen kollegoiden kanssa on haasteen lisäksi myös ratkaisu haasteisiin, kun työtaakkaa voidaan jakaa. Yhteistyön lisäksi myös opettajat itse kokivat olevansa vastuussa haasteiden ratkaisemisessa. Opettajat mainitsivat myös yksittäisiä ratkaisukeinoja liittyen kokemuksiinsa konkreettisiin haasteisiin. Alla olevat aineistokatkkelmat ovat esimerkkejä opettajien kokemuksista haasteiden ratkaisemisessa toimivista keinoista.

”Nykyään ne tehään siellä oman oppiaineen sisällä, niin silloin se automaattisesti tieteenki on siellä arvioinnissa mukana.” Nea

”Niin sit siellä on ollu että joku on sanonu, että minä, mä en ainakaan ota sitä käsityötä. Niin sitten joku toinen on sanonu, että mie voin ottaa sen, että ota sie jotaki toista.” Aino

”Mutta ku sen jakaa opettajien kesken ja yhdessä suunnittelee niin se ei oo minun mielestä mitenkää liian haastavaa tai liian työlästä.” Helmi

”...niin silloin kotoa on kaikki ne materiaalit. Että lapset tois mahollisuuksien mukkaan niitä.” Aino

8 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyvistä haasteista sekä tavoista ratkaista niitä. Haastattelujen pohjalta luotu yleinen merkitysverkosto osoittaa, että opettajat kokivat monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen haasteita usealla eri osa-alueella. Tutkimukseni perusteella voin todeta, että suuri osa opettajien kokemista haasteista monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen sijoittuvat niiden rakenteelliseen ulottuvuuteen. Erityisen suurena haasteena näyttäytyi riittämätön suunnitteluaika sekä haasteet oppimiskokonaisuuden aikataulutuksessa. Ilmiölähtöisessä oppimisessä opettajan rooli on usein erilainen tavanomaiseen opetukseen verrattuna, sillä opetuksen sijaan keskiössä ovat oppilailta ilmiön tutkimisen aikana esiin nousseet kysymykset (Lonka 2015, 122–123). Opettajan tehtävä ilmiötä tarkastellessa on erityisesti ohjata tutkimusprosessia sekä mahdollistaa ja viedä oppilaiden toimintaa eteenpäin esimerkiksi asettamalla kysymyksiä (Lonka ym. 2015, 63; Tarnanen & Kostiainen 2020, 15). On ymmärrettävää, että tällainen roolin muutos edellyttää opettajilta aikaa tutustua uudenlaiseen tapaan opettaa ja suunnitella opetuksen toteutusta. Tulokset ovat saman suuntaisia Kankaan ja Rasin (2021) lukiokontekstiin sijoittuvan tutkimuksen kanssa, jossa ilmiölähtöisen opettamisen rakenteellisina haasteina koettiin esimerkiksi monialaisen kurssin sijoittaminen lukujärjestykseen muiden kiireiden (kuten ylioppilaskirjoituksiin valmistautuminen) takia. Lisäksi myös Kankaan ja Rasin tutkimuksessa nimettiin lukujärjestyksen oppiaine- ja oppituntijakoisuuden tuottavan haasteita ilmiölähtöisen opetuksen toteuttamiselle. (Kangas & Rasi 2021, 12.)

Ilmiölähtöiseen oppimiseen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyy vahvasti yhteisopettajuus. Eri oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita tulee yhdistää ja tämä edellyttää asiantuntijuuden jakamista ja yhteistyötä eri opettajien välillä. Lisäksi tavoiteltavaa on, että yhteistoiminta ei jäisi pelkästään pinnalliseksi vaan se muodostuisi reflektiiviseksi, opettajuutta ja pedagogiikkaa kehittäväksi yhteistyöksi. (Peltomaa 2021, 60.) Yhteisopettajuuteen liittyviä haasteita nimettiin sekä pedagogisessa että rakenteellisessa ulottuvuudessa. Pedagogisina haasteina monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikaiselle yhteisopettamiselle opettajat mainitsivat esimerkiksi kollegoiden erilaiset tavat

suunnitella ja aikatauluttaa työtään sekä innokkaiden työparien löytämisen vaikeuden. Samansuuntaisia tuloksia yhteisopettajuuden haasteista sai Chitiyo (2017), jonka tutkimuksessa 21 % vastaajista koki, ettei innostuneita kollegoita yhteisopettamiseen löydy ja 18 % koki koulussa olevan käytänteitä, jotka ehkäisevät yhteisopettamista. Hänen tutkimuksessaan 82 % kuitenkin ymmärsi yhteisopettamisen edut oppilaille. (Chitiyo 2017, 61.) Myös tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat olevansa kiinnostuneita yhteisopettamisesta ja haluavansa tehdä sitä enemmän, vaikka nimesivätkin useita haasteita sen toteutumisessa. Tulokset ovat yhteneväisiä myös Kokon ym. (2020) tutkimuksen kanssa, jossa suurimpana haasteena yhteisopettajuudelle näyttäytyi yhteisen suunnitteluajan puute. Toisiksi suurimpana haasteena heidän tutkimuksessaan nimettiin myös koulutuksen ja hyvien toimintamallien puuttuminen, jota myös osa tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista peräänkuulutti. (Kokko ym. 2020, 53.)

Rakenteellisesti yhteisopettajuutta haastavat opettajien kokemusten mukaan ainakin koulun rajalliset tilat sekä joustamaton lukujärjestys. Fyysisen ympäristön muutostarpeita on käsitelty ilmiölähtöisten kokonaisuuksien yhteydessä ja uusissa tai uudistetuissa koulurakennuksissa nämä tarpeet on usein otettu huomioon. Olemassa olevissa tilaratkaisuissa selviäminen edellyttää opettajilta kokonaisvaltaista ymmärrystä ilmiölähtöisyydestä, jotta sen elementit voidaan säilyttää rajallisesta fyysisestä ympäristöstä huolimatta. (Lonka ym. 2015, 64.)

Lähes kaikki opettajien tutkimuksessa nimeämät kokemukset monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteista olivat hyvin konkreettisia ja liittyivät käytännön järjestelyihin. Vain osa haastateltavista kertoi kaipaavansa selkeämpiä ohjeistuksia, koulutusta tai valmiita toimintamalleja oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Tämä havainto herättää mielenkiinnon lisätutkimuksille siitä, kuinka hyvin luokan- ja aineenopettajat todellisuudessa tuntevat ja ymmärtävät monialaisille oppimiskokonaisuuksille tyypilliset pedagogiset toimintamallit, kuten ilmiölähtöisen oppimisen ja eheyttämisen ja osaavat toteuttaa niitä käytännössä. On mahdollista, että osa opettajien nimeämistä käytännön haasteista ovat seurausta siitä, ettei monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia täysin ymmärretä, eivätkä pedagogiset lähestymistavat ole riittävän tuttuja opettajille.

Suuresta osasta vastauksia on tulkittavissa kokemus oppimiskokonaisuuksien irrallisuudesta ja siitä, etteivät opettajat välttämättä tiedosta niiden todellista tarkoitusta. Koetut haasteet niiden sijoittamisessa lukuvuosisuunnitelmaan sekä tarvittavien materiaalien puute ovat esimerkkejä siitä, ettei niitä nähdä samalla tavalla olennaisena osana koulutyötä kuin muu opetus. Osasta vastauksia on jopa tulkittavissa, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat koulutyöstä irrallista ”puuhastelua”, eikä sen aikana opiskeltuja asioita lasketa opituiksi vaan ne käydään uudelleen läpi osana oppiaineiden sisältöjä. Tämän näkemyksen voidaan nähdä liittyvän erityisesti puutteelliseen ymmärrykseen eheyttämiseen liittyen. Oppisisältöjen eheyttämisessä tarkoituksena on yhdistellä oppiaineiden sisältöjä kokonaisuuksiksi, joita käsitellään osana johonkin laajempaan, oppilaiden maailmassa esiintyvään ilmiöön tutustumista. Tätä kautta opetuksessa vähentyvät muun muassa oppikirjalähtöisyys sekä saman tiedon käsittely eri ajankohtina, eri näkökulmiin pilkottuna. (Kangas ym. 2015, 38.) Mikäli aihetta käsitellään ilmiölähtöisen tutkimisen lisäksi vielä eri ajankohtana oppiaineiden tunneilla oppikirjalähtöisesti, ei eheyttämisen ydinajatuksen voida nähdä täysin toteutuneen.

Edellä käsittelemäni oppimiskokonaisuuksiin liittyvä irrallisuuden kokemus sekä huoli opettajien riittämättömästä tietämyksestä monialaisuuteen ja ilmiölähtöisyyteen liittyen ovat merkittäviä huolenaiheita, sillä tulevaisuuden näkökulmasta juuri nämä elementit koulutuksessa näyttäytyvät tärkeinä vastauksina osaamistarpeisiin. Yksittäisten sisältöjen hallinta ja pelkkä itsenäinen, ohjeiden mukainen työskentely, eivät riitä nyky-yhteiskunnassa pärjäämiseksi. Oppilaat tarvitsevat muun muassa yhteistyötaitoja, kykyä informaation etsimiseen ja monipuoliseen hyödyntämiseen sekä uuden tiedon tuottamiseen, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä muovautumiskykyä. (Binkley ym. 2012, 17.) Näihin tarpeisiin vastaamiseksi on suomalaista perusopetusta pyritty uudistamaan pois oppiainejakoisesta sisältöjen hallinnasta kohti monialaisempaa tiedon käsittelyä ja tätä tarkoitusta varten vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa esiteltiin ilmiöiden tarkasteluun keskittyvät monialaiset oppimiskokonaisuudet (Opetushallitus 2016, 31–32). Oppilaiden tulevaisuuden avaintaitojen ja laaja-alaisen osaamisen kehittymisen näkökulmasta tarve monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkentamiselle ja opettajien lisäkoulutukselle on suuri.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä usean luvussa 4 esittelemäni tutkimuksen kanssa (ks. esim. Valanne ym. 2017, Okkonen 2021, Saksi 2020, Långström 2017, Prakash Naik 2019 & Martinez 2022). Samansuuntaiset tulokset tuovat näkyväksi sen, että opettajat ovat jo vuosia ilmaisseet tutkimuksissa monialaisuuteen liittyviä haasteita ja esittänyt toiveita niiden ratkaisemiseksi – ilman todellisia seurauksia. Tämä tutkimus on toteutettu vuoden 2022 aikana, seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen lähestyessä. On kiinnostavaa seurata, miten nämä opettajien äänet huomioidaan uuden opetussuunnitelman ohjeistuksissa.

Koska monet opettajien mainitsemista ovat haasteista yhdistettävissä puutteellisiin ohjeistuksiin ja toimivien valmiiden toimintamallien puutteeseen, olisi niiden tuottaminen ensiarvoisen tärkeää haasteiden ratkaisemiseksi. On toivottavaa, että seuraava opetussuunnitelmauudistus vuonna 2024 toisi mukanaan uusia toimintamalleja tai ainakin selkeitä ohjeita ilmiölähtöisen, eheyttävän ja oppilaslähtöisen opetuksen toteuttamiseen. Selkeät toimintamallit tukevat myös oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumista, kun monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen tulisi kaikille selkeäksi eikä olisi niin suuresti kiinni opettajan omasta innostuneisuudesta ja perehtyneisyydestä.

Toisena erityisen merkittävänä keinona ratkaista monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen liittyviä haasteita näyttäytyy esihenkilön tuki ja työajan resursointi yhteissuunnittelua varten. Uudenlaisen pedagogisen toimintamallin omaksuminen ja opetuksen suunnittelu ilmiölähtöiseksi vaatii aikaa ja paneutumista. Useat opettajat tässä tutkimuksessa kokivat MOK:ien suunnitteluun olevan liian vähän aikaa. Niiden onnistuneen järjestämisen kannalta näyttäytyy erityisen tärkeänä, että esihenkilö on tietoinen työn arjesta ja siitä, mitä onnistunut monialainen oppimiskokonaisuus edellyttää opettajilta ja mahdollistaa niiden yhteisen suunnittelun työajalla. MOK-suunnitteluun olisi tärkeää tarjota riittävästi aikaa esimerkiksi henkilöstön yhteisistä ys-ajoista.

Ilmiölähtöisyyden, opetuksen eheyttämisen ja monialaisen työskentelyn tuominen osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kumpuaa ympäröivän maailman muutoksesta globaalimpaan, avoimempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan. Monimutkaisten ilmiöiden, kuten ilmastonmuutoksen tai talouskriisien, ymmärtäminen edellyttää oppiaine- ja tiedonalarajat ylittävää osaamista (Lonka ym. 2015, 49).

Ympäröivä maailma on tuskin muuttumassa entiseen, minkä takia on syytä uskoa monialaisuuden, ilmiölähtöisyyden, eheyttämisen ja laaja-alaisen osaamisen olevan pysyvä osa suomalaista peruskoulua. Tästä syystä näyttäytyy erityisen tärkeänä, että tässä ja useissa muissa tutkimuksissa esiin nostettuja haasteita näihin ulottuvuuksiin liittyen pyritään ratkaisemaan ja opettajien tietämystä lisäämään. Huolehtimalla opettajien valmiuksista opettaa tulevaisuuden avaintaitoja ilmiölähtöisesti turvataan myös oppilaiden oikeus monialaiseen, ilmiölähtöiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja, eikä siksi ole yksiselitteistä määritellä sitä, mikä tekee tutkimuksesta luotettavan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Yksi tärkeä kriteeri tieteelliselle tutkimukselle on, että sen tulee olla objektiivista. Objektiivisuutta kuitenkin haastaa se, että laadullisessa tutkimuksessa muun muassa menetelmät, asetelmat ja käsitteet ovat vaihtelevia ja tutkijan valitsemia. Nämä valinnat yhdessä ennakkoluulojen ja uskomusten kanssa vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta tuottaa näiden asioiden ja ulottuvuuksien tiedostaminen tutkimusta tehdessä. (Kananen 2008, 121.) Täysin objektiivista laadullista tutkimusta on kuitenkin mahdotonta toteuttaa ja objektiivisuuden vaatimus voidaan sellaisenaan kyseenalaistaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä (Puusa & Julkunen 2020, 189). Läpi tutkimusprosessin olen pyrkinyt irrottautumaan ennakko-oletuksistani tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja kuulemaan haastateltujen henkilöiden kokemukset ilmiöstä heidän itsensä kuvailemina. Oman aseman tietoisella tarkastelulla olen pyrkinyt pääsemään mahdollisimman lähelle objektiivista totuutta. Tiedostan kuitenkin myös sen, että tutkimusasetelmat, -menetelmät ja -kysymykset ovat asettamiani ja saamani tieto tulkitsemaani ja näin saamani tieto on aina jossain määrin oman kehykseni läpi suodattunutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Tutkielmassa olen kuvannut tutkimuksen etenemisen johdonmukaisesti, avaten sen kaikkia vaiheita. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen etenemisen eri vaiheissa niin, että tutkimusprosessi on lukijalle läpinäkyvä. Tutkimuksen tarkalla kuvaamisella tarjoan lukijalle mahdollisuuden arvioida sen tuloksia ja luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tärkeää tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on myös tutkijan reflektointi ja

sen kuvaus. Reflektoinnilla tarkoitetaan tehtyjen valintojen pohtimista ja niiden perustelemista tutkielmassa tutkimusprosessin konkreettisen ja tarkan kuvailun lisäksi. (Perttula 1995, 102.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta lukijan on tärkeää vakuuttua siitä, että tutkija on valinnut tutkimusmenetelmät ja lähestymistavat perustellusti sekä niin, että ne ovat oikeita tutkimuskysymysten ratkaisemiseen. Tämä on mahdollista vain kuvaamalla lukijalle tutkimuksen kulku siten, kuin se on todellisuudessa tapahtunut. (Juuti & Puusa 2020, 175.)

Tutkielmassani olen kuvannut tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen sekä omat lähtökohtani kiinnostukseen ilmiötä kohtaan. Lisäksi olen avannut tutkittavan ilmiön keskeisiä käsitteitä ja yhteiskunnallista merkitystä. Olen kuvannut tutkimuksen metodologisia valintoja, aineistonkeruun kohdejoukkoa ja etenemistä. Tutkimuksen analyysivaihe on kuvattu tutkielmassa yksityiskohtaisesti, vaihe kerrallaan. Tutkimuksen tulokset on esitelty omassa luvussaan ja niihin päätyminen on kuvattu tarkasti analyysiluvuissa. Näin toimimalla olen pyrkinyt tuottamaan riittävästi tietoa tutkimuksesta lukijalle, mahdollistaakseni tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141).

Tutkimus sijoittuu aina siihen kontekstiin, jossa se on toteutettu. Se tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat aina sidoksissa todellisuuteen sellaisena, kuin se tutkimuksen toteutushetkellä näyttäytyy. Lisäksi kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan kokemuksen tutkimuksessa sitä, että yksilön kuvaamat kokemukset ovat sellaisenaan tavoitettavissa vain hänen omassa kontekstissään, hänen maailmassaan. (Perttula 1995, 102–103.) Kuvaamalla tutkielmassani tutkimani ilmiön ajankohtaisuutta, yhteiskunnallista merkitystä, sen taustalla vaikuttavia teoreettisia käsitteitä sekä aikaisempaa tutkimusta, olen pyrkinyt tuottamaan lukijalle ymmärrystä kontekstista, johon käsiteltävä ilmiö sijoittuu. Ymmärrän tutkielmassani myös sen, että tutkittavien henkilöiden kokemuksiin vaikuttavat aina heidän omat maailmankuvansa ja kontekstinsä. Tätä ulottuvuutta olen pyrkinyt avaamaan lukijalle kuvailemalla haastattelemiani henkilöitä ja heidän tarkastelukulmaansa ilmiötä kohtaan, säilyttäen yhä heidän anonymiteettinsä. Totuus kuitenkin on, ettei edes tutkija pääse tutkittavan pään sisälle ja näin täysin tietoiseksi heidän lähtökohdistaan.

Yleisten laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteerien lisäksi valitsemani tutkimusmetodin luoja Juha Perttula on listannut erityisiä kriteereitä, jotka pätevät fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Tällainen kriteeri on esimerkiksi se, että tutkija pyrkii tavoittamaan kuvauksissaan tutkittavan alkuperäisen kokemuksen muuttamatta sen merkitystä. Johdonmukaisuus ja omien ennakko-oletusten sulkeistaminen on tärkeää merkityksiä sisältävien yksiköiden muunnoksia tehtäessä. (Perttula 1995, 105.) Olen kuvannut haastatteluaineistoni analyysia tarkasti ja liittänyt kuvauksiin myös otteita analyysin eri vaiheista. Tällä tavalla osoitan lukijalle, että olen pyrkinyt säilyttämään aineistokatkelmien muunnoksissa niiden alkuperäisen merkityksen.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimus on toteutettu tutkijan eettisiä periaatteita noudattaen. Käyttämäni tutkimusmenetelmät ovat yleisiä ja tutkittuja ja voisivat toimia ohjenuorina mille tahansa hyvin tehdylle tutkimukselle (Juuti & Puusa 2020, 175). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt esiintyvät tutkielmassa pseudonyymeilla, eikä tutkielmasta käy ilmi heidän työpaikkansa tai -kuntansa. Aineisto on hankittu ja säilytetty luottamuksellisuus säilyttäen. (Kananen 2008, 136.) Tutkimusta tehdessä olen noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta, avoimuutta sekä kunnioittanut muiden tutkijoiden työtä ja antanut niille niiden ansaitsemansa arvostuksen osana tätä tutkielmaa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 132). Tutkimukseni ei aiheuta haittaa siihen osallistuneille henkilöille, eikä kentälle, johon se sijoittuu (Juuti & Puusa 2020, 175).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kuuden opettajan haastattelusta, ja on liian pieni tuottaakseen yleistettäviä tuloksia. Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus ei ole laadullisena tutkimuksena tuottaa yleistettäviä tuloksia vaan syventyä yksilöiden kokemuksiin yhteisestä ilmiöstä (Kananen 2008, 25; Laine 2015, 31.). Uskon tutkimukseni kuitenkin tuottavan arvokasta tietoa koulutuksen kentällä erityisen ajankohtaisesta ilmiöstä. Tulevaisuuden avaintaitoja tullaan todennäköisesti opettamaan ilmiölähtöisesti osana suomalaista koulutusta vielä pitkään. Tutkimukseni tuottama tieto tarjoaa tilaisuuden kuulla opettajilta, mitä he kaipaavat tulevien uudistusten edessä.

Lähteet

- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico & Vermunt, Jan D. 1999. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (2000) 749–764.
- Berner, Anna-Sofia; Laaksolahti, Hannele & Kopola, Riina (toim.) 2015. *Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista*. Helsinki: Sitra.
- Binkley, Marilyn; Erstad, Ola; Herman, Joan; Raizen, Senta; Ripley, Martin; Miller-Ricci, May & Rumble, Mike 2012. *Defining Twenty-First Century Skills*. Teoksessa Patrick Griffin, Barry McGaw & Esther Care 2012. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Uusi-Seelanti: Springer, 17–66.
- Cantell, Hannele 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Chitiyo, Johathan 2017. Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling* 13(3), 55–66.
- Dewey, John 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Drake, Susan M. & Burns, Rebecca C. 2004. *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Eskola, Jari; Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ferguson-Patrick, Kate; Reynolds, Ruth & Macqueen, Suzanne 2018. Integrating curriculum: a case study of teaching Global Education. *European Journal of Teacher Education* 41:2, 187–201. DOI: 10.1080/02619768.2018.1426565
- Halinen, Irmeli & Jääskeläinen, Liisa 2015. *Opetussuunnitelmauudistus 2016*. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Hellström, Martti 2010. *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sirkka (toim.) 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Helsinki University Press.

Hyvärinen, Matti; Suoninen, Eero & Vuori, Jaana. Haastattelut. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 26.10.2021.

Juuti, Kalle; Kairavuori, Seija & Tani, Sirpa 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teokasessa Hannele Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–93.

Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 175.

Jyrhämä, Riitta; Hellström, Martti; Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kananen, Jorma 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kangas, Marjaana & Rasi, Päivi 2021. Phenomenon-Based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. Media Practice and Education. DOI: 10.1080/25741136.2021.1977769

Kangas, Marjaana; Kopisto, Kaisa & Krokfors, Leena 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–45.

Kettunen, Jaana. Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 26.10.2021.

Kokko, Marjut; Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni 2020. Kohti uudenlaista opettajuutta: yhteisopettajuus haastamassa yksin tekemisen kulttuuria. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti, Vol 30, Nro 4, Niilo Mäki -säätö, 41–58. Saatavilla verkossa: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe20201218101401.pdf>

- Korhonen, Maarit 2014. Herää, koulu! Helsinki: Into Kustannus.
- Lahdes, Erkki 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Laine, Timo 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli & Juhani Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Liinamaa, Liisa; Luostarinen, Aki & Peltomaa, Iida-Maria 2016. Repullinen vinkkejä – opas monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Espoo: Otavan opisto.
- Lonka, Kirsti 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Lonka, Kirsti; Hietajärvi, Lauri; Hohti, Riikka; Nuorteva, Maija; Rainio, Anna Pauliina; Sandström, Niclas; Vaara, Lauri & Westling, Suvi Krista 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.
- Luostarinen, Aki & Peltomaa, Iida-Maria 2016. Reseptit OPSin käyttöön: Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Långström, Ilkka 2017. ”Hyppää sinne veteen niin opit uimaan” Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. Tampereen yliopisto: pro gradu. Saatavilla [www-lähteenä: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101740/GRADU-1499435067.pdf?sequence=1](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101740/GRADU-1499435067.pdf?sequence=1) Viitattu 23.11.2021.
- Marsh, David; Díaz Pérez, Wendy & Escárcaga Morales, Mariana 2019. Enhancing Language Awareness and Competence-building through a Fusion of Phenomenon-based Learning and Language Integration. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol 15, n. 1, 55–65.
- Martinez, Corinne 2022. Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum. *Cogent Education* 9:1, 2024936. DOI: 10.1080/2331186X.2021.2024936.
- Metsämuuronen, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia -sarja* 4. Helsinki: International Methelp.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Norrena, Juho 2015. Innostava koulun muutos: Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

OECD 2005. Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary. Saatavilla verkossa: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

Okkonen, Aliisa 2021. Luokanopettajien kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista ”Kun kokonaisuuteen yhdistää toisiaan tukevia oppiaineita ja kokeilee yllättäviäkin vaihtoehtoja, saavat oppilaat ikimuistoisia hetkiä.” Helsingin yliopisto: pro gradu. Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/326569/Okkonen_Aliisa_Progradu_2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y Viitattu 23.11.2021.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print. Saatavilla www-muodossa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Peltomaa, Iida-Maria 2021. Mokista oppii! Ohjekirja onnistuneisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, Juha 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

Prakash Naik, Rajani 2019. Phenomenon-Based Learning in Finland. Jyväskylän yliopisto: pro gradu. Saatavilla www-lähteenä: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/64611/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201906143197.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 23.11.2021.

- Puusa, Anu & Julkunen, Saara 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 189–201.
- Rotherham, Andrew J. & Willingham, Daniel 2009. 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Teaching for the 21st Century* (2009, 67:1), 16–21.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saksi, Hanna 2020. Oppilas ite on se tekijä, puuhastelija, touhuaja ja oivaltaja : Monialaiset oppimiskokonaisuudet alakoulussa vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Jyväskylän yliopisto: Pro gradu. Saatavilla [www-lähteenä: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68576/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202004172799.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68576/1/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-202004172799.pdf) Viitattu 23.11.2021.
- Salo, Aukusti 1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma: kokonaisopetuksen periaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Silander, Pasi 2015. Digital pedagogy. Teoksessa Pasi Mattila & Pasi Silander (toim.) *How to create the school of the future – Revolutionary thinking and desing from Finland*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Symeonidis, Vasileios & Schwarz, Johanna F. 2016 Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47.
- Tarnanen, Mirja & Kostiainen, Emma 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa Mirja Tarnanen ja Emma Kostiainen *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 6–19.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valanne, Eija; Al Dhaheri, Rafeea; Kylmälahti, Riina & Sandholm-Rangell, Heidi 2017. Phenomenon Based Learning Implemented in Abu Dhabi School Model. *International Journal of Humanities and Social Sciences* Vol. 9, No. 3, 1–17.

Valtioneuvoston asetus 422/2012.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuori, Jaana. Johdanto: erityiset analyysitavat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.)

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehykset/erityiset-analyysitavat/> Viitattu 3.12.2021.

Vygotsky, Lev 1994. Principles of social education for deaf and dumb children in

Russia. Teoksessa René van der Veer & Jaan Valsiner (toim.) The Vygotsky reader.

Oxford: Blackwell, 19–26.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

- Taustatiedot
 - Kuinka pitkään olet toiminut opettajana?
 - Kuinka moneen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen olet osallistunut/olet järjestänyt?

- Monialaiset oppimiskokonaisuudet yleisesti
 - Minkä ilmiön/aihepiirin ympärille rakennettuja oppimiskokonaisuudet ovat olleet?
 - Miten teemat on valittu? Kuka ne on valinnut?
 - Minkä oppiaineiden opetusta oppimiskokonaisuudessa on yhdistetty? Miksi juuri nämä oppiaineet ovat valikoituneet yhdistettäväiksi?
 - Miten oppimiskokonaisuuksia on käytännössä toteutettu osana lukujärjestystä? MOK-viikko, palkitus tms.
 - Minkä vuosiluokkien kanssa/millaisissa ryhmissä olette työskennelleet monialaisten oppimiskokonaisuuksien parissa?
 - Toteutuiko oppimiskokonaisuuden aikana mielestäsi yhteisopettajuus? Jos kyllä, miten ja missä vaiheessa? (Suunnittelu, opetus, arviointi).

- Monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteet
 - Miten olet kokenut nämä monialaiset oppimiskokonaisuudet?
 - Oletko kokenut niissä haasteita? Millaisia?

TAI

 - Mikä niissä on tuntunut hankalalta ja työläältä?
 - (Millaisia tunteita nämä haasteet ovat aiheuttaneet?)

- Selviytymiskeinot
 - Miten mainitsemiasi haasteita voitaisiin mielestäsi ratkaista?
 - Millaisia keinoja olet itse käyttänyt selvittääksesi mainitsemistasi haasteista ja niiden herättämistä tunteista?