

Tulevaisuuden taitoja oppimassa

- laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutuminen luokanopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

Assi Heino

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tulevaisuuden taitoja oppimassa – laaja-alaisen osaamisen taitojen toteutuminen luokanopetuksessa

Tekijä: Assi Heino

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 78

Liitteet: 3

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Opetussuunnitelmauudistus toi mukanaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka opettajan tulee ottaa huomioon opetuksessaan. Tavoitteita on seitsemän ja ne perustuvat laajempaan näkemykseen tulevaisuuden työelämän taidoista.

Olen tutkinut kolmen kunnan alueella luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta luokanopetuksessa. Lomakekyselyyn vastasi 17 luokanopettajaa Salossa, Helsingissä ja Rovaniemellä. Forms-kyselylomakella oli esitetty kysymyksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta, opetuksen suunnittelusta, monialaisuuden ja oppiainejakoisuuden suhteesta laaja-alaiseen osaamiseen sekä tavoitteiden arvottamisesta.

Vastauksia tulkittiin fenomenografisesti, opettajien deskriptiivisistä vastauksista taustakäsityksiä analysoiden. Tulososassa vastauksia on analysoitu tutkimuskysymysten järjestyksessä.

Luokanopettajien käsitykset laaja-alaisen osaamisen tavoitteista poikkeavat toisistaan huomioimatta jättämisestä huolelliseen tuntisuunnitteluun ja yhteistyön korostamiseen. Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajat pitävät joitain laaja-alaisen osaamisen tavoitteista itsestään selvinä osina opetustehtävää, vaikka niitä ei pedagogisessa suunnittelussa otetakaan huomioon. Osa vastaajista korosti pedagogisen suunnittelun merkitystä yhteistyössä toisten opettajien kanssa: monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaisuus nähtiin yhteen kuuluvina uutta opetussuunnitelmaa määrittävinä teemoina. Tutkimuksen johtopäätös on, etteivät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttäyty opetussuunnitelman eetoksen mukaisesti samalla tavalla jokaisen peruskoulun 1.-6. luokkalaisen osalta: opettajien kokemus omasta autonomisesta toimintatavasta antoi opettajille mahdollisuuden huomioida tavoitteet heille sopivalla tavalla.

Asiasanat: laaja-alainen osaaminen, tulevaisuuden taidot, monialaisuus, opetuksen suunnittelu, opetussuunnitelma, fenomenografia.

Muita tietoja:

- Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X
- Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

I JOHDANTO.....	5
II TULEVAISUUDEN TAIDOT JA LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN	8
2.1 Tulevaisuuden taidot.....	8
2.2 Uuden oppimisen paradigma	10
2.3 Taitojen oppiminen	13
2.4 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.....	15
2.5 Opettamisen suunnitteleminen.....	21
2.5 Laaja-alaisen osaamisen taidot ja monialainen, eheyttävä pedagogiikka.....	25
2.6 Teoreettinen viitekehys – yhteenveto.....	28
III TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
3.1 Tutkimuksen viitekehys.....	30
3.2 Tutkimuskysymykset.....	31
IV TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON ANALYYSI.....	32
4.1. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä	32
4.2 Aineisto ja aineiston analyysi	36
4.3 Tutkimuksen luotettavuus	37
V LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN LUOKANOPEUKSESSA.....	40
5.1 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioiminen osana opettajan pedagogista suunnittelua	40
5.1.1 Itseopiskellen, keskustellen ja kouluttautumalla – monta tapaa omaksua.....	40
5.1.2 Jaksojen korostuminen suunnittelussa.....	42
5.2 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mahdollisuudet ja haasteet opetuksessa	46
5.2.1 Laaja-alaisuus määrittää monialaisuutta – tai päinvastoin	46
5.2.2 Oppiaine edellä, mutta taitojen opettamiseen tähdäten.....	50
5.2.3 Tärkeimmät, helpoimmat ja vaikeimmat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.....	54
VI YHTEENVETO JA POHDINTA.....	61
6.1 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet luokanopetuksessa – muuttuuko opetus? ...	61
6.2 Jatkotutkimustarpeista	66
Lähteet.....	68
Liitteet	74
Liite 1. Tutkimuslupa Salon kaupungin lasten ja nuorten palveluiden johtajalle, lupapyyntö ja lupa.....	74
Liite 2. Sähköpostiviesti rehtoreille.....	76
Liite 3. Forms-kysely.....	77

Kuviot

Kuvio 1. Kivunjan (2015) uuden oppimisen paradigma.....	12
Kuvio 2. Tämän tutkielman teoreettisen viitekehysten koontia DuFour & DuFourin (2010), Kumpulaisen ym. (2010), Saavedra & Opferin (2012), Longan (2015) ja Norrenan (2015) pohjalta.....	23
Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys: opetussuunnitelma, laaja-alaiset osaamisen tavoitteet sekä opettajan pedagoginen suunnittelu.....	30
Kuvio 4. Opetussuunnitelman (2014, 34) näkemys monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen yhteydestä sekä tässä tutkimuksessa esille tullut opettajien käsitys monialaisten kokonaisuuksien aiheiden ja tavoitteiden rakentumisesta.	63

Taulukot

Taulukko 1. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ja niiden sisällöt tiivistetysti (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014; Norrena 2015).....	20
Taulukko 2. Esimerkki perusopetuksen opetussuunnitelman rakenteesta: historia, vuosiluokat 4-6, tavoitteet (T), sisällöt (S) ja laaja-alainen osaaminen (L) (POPS 2014).....	21
Taulukko 3. . Tärkeimmäksi arvotettu laaja-alaisen osaamisen tavoite....	55
Taulukko 4. . Helpoiten käsitettävä laaja-alaisen osaamisen tavoite.....	56
Taulukko 5. Vaikeimmin toteutettava laaja-alaisen osaamisen tavoite.....	57

I JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani tarkoitus on selvittää, kuinka luokanopettajat ovat omaksuneet laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ja kuinka ne toteutetaan ja huomioidaan vuosiluokkien 1.-6 opetuksessa. Valitsin aiheen oman mielenkiintoni, sekä tiedonhaluni takia. Tarkoituksena tutkimuksessa on tuoda esille opettajien kuvauksia - ja sitä kautta heidän käsityksiään - laaja-alaisen osaamistavoitteiden täyttymisestä osana oppiaineiden opettamista, miten ja millä keinoin opettaja mahdollistaa näiden osaamistavoitteiden täyttymisen. Pohdittavaksi jää, ovatko laaja-alaiset oppimistavoitteet aidosti jotain uutta, vaiko vain vanhan toistamista uusin käsittein.

Kandidaatintutkielmassani tutkin opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisuudesta ja monialaisuudesta. Uusi, vuonna 2016 käyttöön otettu opetussuunnitelma painottaa opetuksessa monialaisuutta ja eheyttämistä, joiden yhdistäminen hyvään opetukseen ja opettajuuteen tuo kasvatusalan ammattilaisille uusia haasteita. Monialaisuutta kuvataan pedagogisessa keskustelussa myös ilmiöpohjaisena tai ilmiölähtöisenä opetuksena. Opetussuunnitelma ei ilmiöpedagogiikkaa erikseen mainitse. Helsingissä paikallisessa opetussuunnitelmassa on määritelty, että jokainen oppilas voi opiskella vähintään kaksi ilmiöjaksoa lukuvuoden aikana (<http://ops.edu.hel.fi/artikkeli/ilmiooppiminen/>).

Opetussuunnitelma painottaa myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden merkitystä, ns. ”arjen taitoja”. Useissa viitekehyksissä sama tematiikka toistuu: laaja-alaista tulevaisuuden osaamista kutsutaan eri kirjallisuuslähteissä myös käsitteillä *21st Century Skills*, *tulevaisuuden taidot*, *6C's (New Pedagogies for Deep Learning -hanke)* ja *Approaches to Learning (IB-opetus)*. Kansainvälisessä ITL-tutkimuksessa (Innovative Teaching and Learning) tulevaisuuden taidoiksi määriteltiin yhteistoiminta, tiedon rakentaminen, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen, itsesäätely ja ongelmanratkaisu (Norrena 2015, 64). Kaikissa edellä mainituissa ohjelmissa tai teorioissa keskiössä ovat kommunikointi, vuorovaikutus, teknologiset taidot ja yhteistyö. Joka tapauksessa ky

läheisempää, jonka avulla on tarkoitus ohjata oppijaa kohti tulevaisuuden työelämää ja elinikäistä oppimista.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vuoden 2010 strategiajulkaisussaan todennut, että informaation lisääntyminen sekä sen vastaanottaminen edellyttävät uudenlaista suhtautumista tietoon. Tieto nähdään sitä arvokkaampana, mitä paremmin se ohjaa yhteiskunnassa toimimiseen sekä tukee yhteiskunnan hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn rakentamista. Opetussuunnitelmatyön pohjaksi ministeriö linjasi tuntijakoa suunnitellessaan, että aitojen, erityisesti yhteiskunnassa tarvittavien laaja-alaisten taitojen kehittymisen merkitystä tulee korostaa opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmatyön perustana on pidettävä ministeriön näkemyksen mukaan tietoa tulevaisuuden yleissivistyksestä ja niistä tiedonaloista, jotka rakentavat pohjaa maailmankuvalle ja ajattelulle. Niiden varassa voi tapahtua monipuolisempien, taitoina määriteltyjen tiedon muotojen sisällyttämistä opetukseen. Opetussuunnitelman kannalta jouduttiinkin pohtimaan, kuinka paljon sijaa annetaan erillisille faktoille ja kuinka paljon tekemiselle, prosesseille ja taidoille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37.)

Laaja-alaisista osaamisen tavoitteista ja tulevaisuuden taidoista löytyy jonkin verran kirjallisuutta, sekä muutama käsitettä sivuava aiemmin julkaistu pro gradu -tutkielma. Aihe on hyvin ajankohtainen, sillä uuden opetussuunnitelman sisäänajo on vielä monella tapaa kesken. Jyväskylän yliopistossa vuonna 2015 tehty pro gradu -tutkielma (Lindfors & Rahikainen 2015) on tarkastellut laaja-alaisia osaamistavoitteita opetus- ja kasvatustyön opettamisen perusteina. Työ on tehty jo ennen uuden opetussuunnitelman käyttöönottoa, joten opettajat eivät ole vielä joutuneet normin tavoin seuraamaan laaja-alaisia osaamisen tavoitteita suunnitellessaan opetustaan. Lisäksi olen tässä työssäni halunnut tutkia opettajien käsityksiä nimenomaan siitä, kuinka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttäytyvät luokanopettajan oman opetustyön suunnittelussa.

Tämä tutkielma lähestyy luokanopettajien työskentelyä tulevaisuuden taitojen parissa. Raportin ensimmäinen osa, luku 2, tuo lukijalle tiedoksi opetussuun-

nitelman laaja-alaisten osaamistavoitteiden taustalla olevia tulevaisuuden taitoja. Luvussa kaksi lukijalle esitellään myös opettamisen suunnittelemisen teoriaa sekä millaisia yhteyksiä opettamisen monialaisuudella ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteilla voi olla.

Luvussa 3 esittelen tutkimuksen viitekehyksen sekä pääkysymykset, tutkimusongelmat alakysymyksineen.

Luku 4 avaa tutkimuksen laadullisen menetelmän sekä kuvailee aineiston, aineiston keruumenetelmän ja pohtii tutkimuksen luotettavuutta. Tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin luvussa 5 ja varsinainen tulosten yhteenveto pohdintoineen avataan lukijalle luvussa 6.

II TULEVAISUUDEN TAIDOT JA LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN

2.1 Tulevaisuuden taidot

Koulutuspolitiikka on muutospaineissa. Muutostarpeet nousevat globaaleista muutoksista, jotka ovat johtaneet siihen, ettei pelkästään oppiaineiden sisältöjä opiskelemalla voida tuottaa sellaisia tulevaisuuden työntekijöitä ja oppijoita, joilla on valmiuksia jatkuvaan muutokseen ja sen hyväksymiseen (vrt. Kivunja 2015, 2).

Kansainvälisessä tutkimuksessa on jo vuosia puhuttu ”21st century skills” -käsitteestä (suom. usein *tulevaisuuden taidoiksi*, vrt. Lonka 2014), jonka avulla on pyritty kuvaamaan niitä tarvittavia muutoksia, joita koulutuksessa on huomioitava saatettaessa oppijoita uudelle vuosisadalle. Tulevaisuuden taidoiksi on nimetty mm. kriittinen ajattelu, ongelmaratkaisutaito, informaatiolukutaito, yhteistoiminta, elämänhallinnan taidot, sekä oppimaan oppiminen (Salo, Kankaanranta, Vähähyyppä & Viik-Kajander 2011; Norrena 2015, 22).

Marzano & Heflebower (2012) jaottelevat 21st century skills -ajattelunsa kahteen ryhmään: kognitiivisiin ja merkitystä lisääviin taitoihin. Kognitiiviset tulevaisuuden taidot ovat 1) tiedon analysointi ja käyttäminen, 2) monimutkaisten ongelmien käsitteleminen ja 3) mentaalimallien sekä toistuvien kaavojen luominen. Merkityksellisyttä lisääviä taitoja ovat em. kirjoittajien mukaan 4) oman itsen kontrollointi ja ymmärtäminen sekä 5) muiden ymmärtäminen sekä kommunikointi toisten kanssa. Saavedra & Opfer (2012) lainaavat Tony Wagnerin listaa tulevaisuuden taidoista. Wagner kuvaa seitsemän taitoa, joita opiskelijan tulee oppia pärjätäkseen tulevaisuuden työntekijänä: 1) kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, 2) yhteistyö ja johtajuus, 3) ketteryys ja sopeutumiskyky, 4) aloitteellisuus ja yrittäjäyys, 5) suullinen ja kirjallinen viestintätaito, 6) tiedon analysointitaito ja 7) uteliaisuus ja mielikuvitus. Edellä mainittuja taitoja pide-

tään myös syvällisemmän oppimisen määritteinä ja niiden ohjaaminen oppilaalle edellyttää myös opettajalta enemmän kuin opetussuunnitelman oppiaineiden kognitiivisen sisällön opettaminen (Saavedra & Opfer 2012, 8).

Dede (2010) kuvaa artikkelissaan, että vaikka monet tutkijat, opetussuunnitelmien laatijat ja auktoriteetit kuvailevat tulevaisuuden laaja-alaisia, oppiaineraajat ylittäviä ja syvempään oppimiseen tähtääviä taitoja erilaisin käsittein, niitä yhdistää kuitenkin muutama yhteinen aihepiiri: tulevaisuuden työelämätaidot sekä digitaalisessa maailmassa toimiminen ja yhteistyö. Ristiriitoja eivät niinkään aiheuta toisistaan eriävät käsitteet, vaan organisaatioiden hitaus olla huomaamatta opetuksessa ja oppimisessa tarvittavaa muutosta. (Dede 2010.) Koulun toimintakulttuuri muuttuu hitaasti: opettajien perinteinen autonomia, vapaa menetelmien valinta ja yksintekemisen kulttuuri voivat olla jopa muutoksen hidasteena.

Norrenan (2015) mukaan *21st century skills* on tehty palvelemaan teollisuuden ja työelämän tarpeita (ks. Silva 2009). Sivenius & Hilpelä (2013) kirjoittivat tosin artikkelissaan, että opettajan ei tule toimia sivistysopettajan tehtävässään minkään yhteiskunnallisen ryhmän puolesta – tämä voidaan kuitenkin tulkinta esimerkiksi poliittiseksi ryhmäksi. Teollisuuden ja työelämän tarpeet nousevat esille opetus- ja kulttuuriministeriönkin linjauksissa opetuksen kehittämiseksi. (OKM 2010). Oppimisen muutosta ei tarkastella oppilaan näkökulmasta, vaan oppilaasta tulee ensisijaisesti yhteiskunnan toimivuuden tukija. Monista tulevaisuuden taitojen määritelmistä puuttuu kasvatuksellinen elementti. Voi myös kysyä, monenko opetussuunnitelman erillisen oppiaineen sisältöön sellaiseenaan liittyy kasvatuksellisia elementtejä. Suomalaisessa kouluympäristössä tulevaisuuden taidot kuitenkin yhdistävät tietoja, taitoja ja kasvatuksellisia arvoja. Ajatus esiintyy myös opetussuunnitelman (2014) perusteissa. ”Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (OPH 2014, 17). Samaa korostaa myös Silva (2009) todetessaan, että painopisteen siirtäminen irrallisesta tiedon oppimisesta siihen, mitä oppija voi tiedon avulla tehdä, on keskeistä tulevaisuuden taitojen osaamista.

2.2 Uuden oppimisen paradigma

Tulevaisuusajattelun ja tulevaisuuden taitojen tuominen osaksi koulujärjestelmien opetussuunnitelmia edellyttää myös uutta ajattelua oppimisesta ja opettamisesta. Oppimiskäsityksen kehittyminen behavioristisesta mallioppimisesta sosiokonstruktivistiseen oppimiseen on jo muuttanut opetusta viimeisten vuosikymmenien aikana. Uudenlainen taito-oppiminen edellyttäneekin vielä muutosta oppimisen tutkimiseen ja oppimiskäsityksen määrittelyyn. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa tavoitteita, ratkaisee ongelmia itsenäisesti ja muiden kanssa, hän osaa reflektoida ja tunnistaa tunteitaan ja kokemuksiaan. Oppiminen on erottamaton osa yksilön kokonaisvaltaista elinikäistä kasvua ihmisenä ja se on hyvän elämän rakentamista. (Ilomäki-Keisala 2013.)

Kivunja (2014, 85) on kuvaillut uuden oppimisen paradigmaa. Hänen mukaansa jokaisen koulutetun ihmisen pitää arvostaa lukutaidon ja matematiikan perusosaamista, mutta menestyäkseen tällä vuosisadalla ihmisellä tulee olla taitoja, jotka mahdollistavat loogisen ajattelun sekä ongelmanratkaisun tehokkaasti ja itsenäisesti.

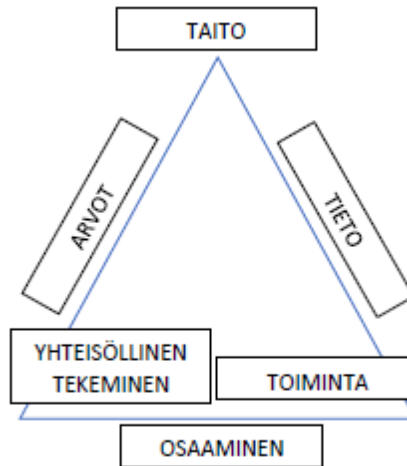
Trilling & Fadel (2009) ovat esittäneet, että luku- ja kirjoitustaito sekä matematiikan osaaminen muodostavat perinteiset perustaidot. Tämän lisäksi he ryhmittelevät taitoja kolmeen eri ryhmään: oppimisen ja innovoinnin taidot, uran luomisen ja elämän taidot sekä digitaaliset taidot. Kivunja (2014, 86) nimittää nämä neljä taitojen oppimisen aluetta yhdessä oppimisen uudeksi paradigmatoksi. Kivunja (2014) ei kuitenkaan sinällään esitä oppimiskäsitykseen mitään uutta.

Opettajien tulee valmistella oppilaita ammatteihin, joita ei vielä ole olemassa. Tulevaisuudessa käytettäviä teknologioita ei ole vielä keksitty – maailmassa keksitään yhä uusia tapoja elää, ajatella ja oppia. Lähtiessään koulusta oppilailta tulee olla hallussaan taitoja, joilla selvitä uudessa digitaalisessa yhteis-

kunnassa. Nykyajan koulun tulee tuottaa oppilaille valmiuksia, joita tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan: luovuutta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja päätöksentekotaitoja. Tulevaisuuden toimijoiden tulee osata työskennellä uudella tavalla kommunikoiden ja yhteistyössä. Heidän tulee pystyä käyttämään monipuolisesti erilaisia kommunikoinnin työkaluja. Lisäksi heitä tulee ohjata kestävän kehityksen ja aktiivisen kansalaisuuden toimijoiksi. (Griffin & Gare 2015, vii.)

Samaan tapaan tulevaisuuden taidot määrittelevät Pellegrino & Hilton (2012). Jotkut opittavat taidot kestävät aikaa. Sen sijaan, että oppiaineiden sisällöt muuttuvat maailman muuttuessa, jotkut ihmisyyteen, vuorovaikutukseen ja yhteistyötapoihin liittyvät osaamisen alueet kestävät aikaa ja sen muutoksia. Norrena (2016, 10) kirjoittaa, että oppimista tapahtuu muualla kuin oppitunneilla: laaja-alainen, uudenlainen näkemys oppimisesta korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja monipuolista oppimista korostavaa toimintakulttuuria. Yhtä tärkeää on myös yhteisöllinen tiedon rakentaminen, joka syntyy yhteissuunnittelussa.

Myös Kivunja (2015) korostaa uuden oppimisen paradigmassaan työelämän vaatimuksia. Hänen mukaansa 21. vuosisadan työelämätaidot ovat em. uuden oppimisen paradigman neljän eri taitoalueen summa: luku- ja kirjoitustaito sekä matemaattiset taidot + oppimisen ja innovoinnin taidot + uraosaamisen ja elämisen taidot + digitalisaatiotaidot. Seuraavassa kuviossa 1 esitän Kivunjan (2015) ja Longan (2014) ajatusmallien mukaisesti uuden oppimisen paradigman. Oppimisen kolmiossa on siis kolme sivua, joka jokainen pitää yhtä lailla huolta sen pysymisestä koossa.



Kuvio 1. Kivunjan (2015) uuden oppimisen paradigma.

Kivunjan (2015) paradigman sekä Longan (2014) määritelmän mukaan osaaminen näyttäytyy yhteisöllisenä tekemisenä ja toimintana. Taito on muuttunut toiminnaksi, kun taito ja tieto harjaannutetaan yhdessä muuttamaan toimintaa. Arvot ja merkitys saavat taidon näyttäytymään yhteisöllisyytenä. Kivunjan (2015) mukaan tämän vuosisadan työelämätaidot perustuvat taitoalueiden summasta.

Uusikin opetussuunnitelma on kuitenkin rakennettu oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaamisen varaan. Taustalla on ajatus opetuksen syklimäisestä, kronologisesta etenemisestä. Opettajan tehtävä on toki suunnitella työnsä niin, että tietyt asiat tulevat käsiteltyä oikea-aikaisesti, mutta oppijan aktiivista roolia ei saa väheksyä. Oppilaalta katoaa oppimisen ilo, jos opettaja tuottaa hänelle valmista ainesta. Vahva opettajajohtoisuus vieraannuttaa oppilaat oppimisen vastuusta. Tulevaisuuden taitojen ja laaja-alaisen osaamisen omaksuminen on pitkälti kiinni myös oppijan omasta motivaatiosta oppia näitä taitoja, ja myös harjaannuttaa niitä. (vrt. Norrena 2016, 13–14.)

2.3 Taitojen oppiminen

Oppiminen on kokonaisvaltainen ja dynaaminen prosessi, jossa oppija kasvaa osaksi ympäröivän yhteisön kulttuuria ja toimintaympäristöä. Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala (2010, 13) siteeraavat Vygotskya todetessaan, että sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta (vrt. Lonka 2014, 73). Osaaminen on yhteisöllisen tekemisen ja toimimisen taitoa. Lonka (2014, 35) määrittelee taidon olevan tietoa, joka muuttaa ihmisen toimintaa. Kumpulaisen ym. (2010, 13–14) mukaan yhteisössä tapahtuva oppiminen on kaksisuuntaista: yhteisö opettaa oppijaa, ja oppija muokkaa osallistumisellaan myös yhteisön arvoja ja toimintakulttuuria. Venäläisen tunnetun tutkijan ja kirjoittajan M.M. Bakhtinin (1981) mukaan yhdessä oppimalla voimme yhdistää ja hyödyntää yhteisiä tietovarantojamme. Tähän tarvitaan kuitenkin opettamista ja ohjaamista. Koulun tehtävä onkin kartuttaa oppilaiden tietoja ja taitoja. Oppiainerakenne saattaa kuitenkin johtaa tiedon pirstaloitumiseen, jolloin oppija ei pysty yhdistämään koulussa opittuja taitojaan muuhun elämään.

Tähän samaan päätyvät Kumpulainen ym. (2010). Koulu kiinnittää harvoin huomiota oppilaan elinikäiseen ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Mikäli pääpaino on opiskeltavissa oppiainesisällöissä, oppijat oppivat erilaisia asioita ja merkityksiä, mutta eivät osaa välttämättä yhdistellä niitä laajemmin omassa elämässään (Kumpulainen ym. 2010, 14).

DuFour & DuFour (2010) ovat samoilla linjoilla Kumpulaisen ym. (2010) kanssa. Taitojen opettaminen edellyttää koululta muutosta ja koko kouluorganisaation on muututtava ammatillisesti oppivaksi organisaatioksi, jossa yhteistyö on näkyvää ja opettajat voivat itsekkin omalla toiminnallaan näyttää tulevaisuuden taitojen omaksumista. Opettajien tulee yhteistyössä selvittää mitä oppilaita edellytettävät tulevaisuuden taidot ovat, jotta niiden opettaminen on arvioitavissa ja jokainen oppilas ohjataan niiden pariin. Yhteistyön tekemiseen liittyy myös parhaiden, toimivien opetusmenetelmien ja -strategioiden jakaminen yhteiseen käyttöön. (DuFour & DuFour 2010.)

Lonka (2014) kuvailee taitojen oppimisen vaiheita. Hän perustaa kuvauksensa Andersonin artikkeliin vuodelta 1982. Taitojen oppimista kuvataan kolmen vaiheen avulla: kognitiivinen, assosiativinen ja autonominen vaihe. Kognitiivinen vaihe alkaa tiedonhankinnasta ja sääntöjen noudattamisesta, joita seuraamalla voi taidon oppia. Assosiativinen vaihe käsittää runsaasti harjoittelua ja toistoja. Autonomisessa vaiheessa tiedot, toimintamallit ja toimintaa ohjaavat säännöt automatisoituvat eikä toimintaa tarvitse säännellä: osatoiminnot muodostavat laajempia kokonaisuuksia. (Lonka 2014, 35–36.)

Myös Lonka (2014, 42–43) kuvailee tulevaisuuden taitoja (*21st century skills*). Longan mukaan kyseessä ovat monimutkaiset taidot, kuten ongelmanratkaisukyky, tietotekniikan käyttötaidot, monilukutaidot, empatiakyky ja kulttuurien tuntemus. Taitojen opettaminen erillisinä ei ole Longan (2014) mukaan mielekästä. Yhteistyökykyä, vuorovaikutustaitoja, luovuutta ja muita tulevaisuuden taitoja tulee opettaa autenttisissa tilanteissa ja asiayhteyksissä. Osaaminen perustuu arvojen, oppimisen ja toimintakulttuurin kehittymiselle. Koulussa kukin oppiaine rakentaa osaamista omaa tieteenalaansa hyödyntäen. Vuorovaikutuksella oppimistilanteessa on suuri merkitys (POPS 2014; vrt. Lonka 2015.)

Harjoittelu on yksi oppimisen peruspilareista. Sekä tietojen omaksumista, että taitojen soveltamista tulee saada harjoitella, ja opettajan onkin keskeistä tarjota näitä mahdollisuuksia oppilailleen. Harjoittelun kannalta ei ole merkittävää, kumpaa harjoitellaan – tietoja vai taitoja – mutta koulun muutoksen kannalta on merkittävää, että myös taitojen harjannuttamiselle varataan aikaa. Kokonaan toinen kysymys sitten on, kuinka koulun arviointikulttuuri voi tukea taitojen omaksumista ja niissä kehittymistä. (Norrena 2016, 16.)

Norrena (2016) esittelee kirjassaan mallin taitojen kehittämisen tueksi. Hänen mukaansa oppilaan tulee ensin oppia ymmärtämään avainkäsitteet – mitä taitoja ollaan oppimassa. Sen jälkeen oppilaalle tulee luoda mahdollisuus tunnistaa käsite, ja kuinka se vaikuttaa hänen elämässään ja millaisia ankkureita oppilas voi tunnistaa oman osaamisensa, elämänsä ja tavoitellun taidon välillä.

Esimerkiksi oppilaan tavoitteena on kehittää digitaalisia taitojaan siten, että hän oppii käyttämään jotain käytössä olevaa ohjelmistoa tehokkaammin. Hän tunnistaa digitalisaation tuomat vaatimukset tulevaisuuden työtaitoina ja oman tasonsa ko. ohjelman käyttäjänä. Lisäksi hänen pitää ymmärtää, millaisia tehtäviä tai harjoitteita hänen tulisi tehdä, jotta hän voi saavuttaa seuraavan tason ohjelman käyttäjänä. Tällöin oppilas on siirtynyt jo kolmanteen vaiheeseen: hän osaa tunnistaa tarpeet omassa toiminnassaan ja käyttää niitä oppimisesseen. Seuraavaksi hän pystyy käyttämään ja soveltamaan oppimaansa, sitomaan asian myös muihin yhteyksiin ja antamaan näyttöä osaamisestaan. Viimeinen vaihe Norrenan (2016) mukaan taitojen oppimisessa on opitun siirtäminen toiseen ympäristöön ja uusien omien luovien ideoiden tuottaminen. (Norrena 2016, 34–35.)

2.4 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet

Uuden opetussuunnitelman mukaan annetussa opetuksessa opettajalla tulee olla taitoja, joiden avulla hän voi opettaa myös laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueita, tulevaisuuden taitoja. Opettajalla tulee olla riittävät muutosvalmiudet suunnitella pedagogiikkansa siten, että hän voi huomioida laaja-alaisen taitojen opettamisen. (vrt. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Lonka 2014; POPS 2014; Norrena 2015.)

Ilmiölähtöisen, monialaisen pedagogiikan lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa (2014) asetetaan tavoitteeksi laaja-alainen osaaminen. Ajatus ei ole täysin uusi. 1920-luvulla Aukusti Salon kehittämä ajatus kokonaisopetuksesta käsitti myös taitojen ja elämänhallinnan oppimista (Heino 2016). Oppiainerajoja läpäisevien teemojen ajatus esiteltiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuonna 2004. Silloin teemoja kutsuttiin aihekokonaisuuk-siksi. Ne olivat opetusta eheyttäviä teemoja, joiden avulla oli tarkoitus saavuttaa perinteisten oppiaineiden opetuksen lomassa tarpeelliseksi katsottuja, eheyttäviä taitoja (Norrena 2015, 19–20). Opetus- ja kulttuuriministeriö loivat käsitteen *kansalaisen taidot* vuonna 2010. Näitä olivat mm. ajattelun taidot,

vuorovaikutustaidot, käden ja ilmaisun taidot, vaikuttamisen taidot, sekä itse-tuntemuksen taidot. Kansalaistaitojen käsitteestä kuitenkin luovuttiin, sillä Opetushallitus halusi perusopetuksen opetussuunnitelmatyön yhteydessä liittää *osaamisen* käsitteen avaintaitojen kuvaukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Norrena 2015, 20–21).

Kuten edellä todettiin, laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelman mukaan tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (OPH 2014, 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Oppilaiden kykyyn käyttää tietojaan ja taitojaan vaikuttaa oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista, kuten työelämän odotettavissa olevista muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvaminen edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. (POPS 2014.)

Kuten edellä mainitsin, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltiin aihekokonaisuudet, joiden oli määrä näyttäytyä eri oppiaineiden opetuksessa ja eheyttää opetusta (POPS 2004). Aihekokonaisuuksien huomioimisesta todettiin, että opetussuunnitelmaa laadittaessa ne tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin, ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa. Varsinaisia aihekokonaisuuksiin liittyviä arviointiohjeita ei annettu (POPS 2004).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa otettiin kuitenkin toisenlainen, pedagogiikkaa ohjaava kanta laaja-alaisuuteen ja eheyttämiseen. Laaja-alaisia osaamisen tavoitteita nimettiin seitsemän, ja niiden tavoitteet liitettiin osaksi kaikkien oppiaineiden sisällön tavoitteita kulkemaan kokonajan kaikkien oppiaineiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien mukana.

Laaja-alainen osaaminen on uuden opetussuunnitelman perusteissa (2014) jaoteltu seitsemään osa-alueeseen:

1) ajattelu ja oppimaan oppiminen

”Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, arvioimaan edistymistään sekä hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan.” (POPS 2014, 20.)

2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

”Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuria.” (POPS 2014, 21.)

3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

”Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja ja lisäämään ympäristönsä hyvinvointia.” (POPS 2014, 22.)

4) monilukutaito

”Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä.” (POPS 2014, 22.)

5) tieto- ja viestintäteknologian osaaminen

”Perusopetuksessa huolehditaan siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologian osaamisen kehittämiseen. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään suunnitelmallisesti perusopetuksen kaikilla vuosiluokilla, eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä muussa koulutyössä.” (POPS 2014, 23.)

6) työelämätaidot ja yrittäjyys

”Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä.” (POPS 2014, 23.)

7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen.

”Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. He saavat tietoja ja kokemuksia kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmistä ja keinoista sekä yhteisöllisestä työskentelystä koulun ulkopuolella.” (POPS 2014, 24.)

Kuten osa-alueiden nimetkin antavat ymmärtää, laaja-alaisella osaamisella pyritään vaikuttamaan oppilaiden tulevaisuuden taitoihin. Laaja-alaisen osaamistavoitteiden tarkoitus on auttaa oppilasta soveltamaan oppimista myös koulun ulkopuoliseen maailmaan (Norrena 2015, 22–24.)

Laaja-alaista osaamista on pohdittu myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, järjestämässä paneelikeskustelussa Educa-messuilla 27.1.2018. Panelistit totesivat, että *”tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä oppiminen on keskeistä laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä”*. On luonnollista, että tähän tarvitaan yhteistyötä yli oppiainerajojen. Panelistit korostivat puheenvuoroissaan myös sitä, että huoltajat ovat kiinnostuneita lastensa tietojen ja taitojen kehittämisestä, joten kouluissa tarvitaan hyvää vuorovaikutusta huoltajien kanssa. Koulujen tulee avata opetussuunnitelman 7 ”ällä” myös huoltajille. (Karvi, 2018)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan laaja-alainen osaaminen ja siihen liittyvät tiedot ja taidot tukevat ihmisenä kasvamista, opiskelua, työntekoa sekä kansalaisena toimimista nyt ja tulevaisuudessa. (Karvi, 2018.)

Seuraavassa taulukossa 1 esitetään *tiivistetysti* perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisen osaamisen seitsemän tavoitealuetta kuvauksiin. Opetussuunnitelma ohjeistaa, että kukin tavoitealueista tulee myös arvioida osana oppiainesisältöjen arviointia. Opetussuunnitelmassa on määrätty oppiaineiden sisältöalueet (S) tavoitetasoineen (T) vuosiluokittain. Näihin on liitetty myös sisällön tavoitteeseen sopiva laaja-alaisen osaamisen tavoite (L). Kaikki laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ievät tule esille kaikkien vuosiluokkien tai oppiaineiden sisällönkuvauksissa. Esimerkkinä mainitsen vuosiluokkien 1.-2. liikunnanopetuksen: tavoite L5, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, ei ole tavoitelistauksessa. Sitä vastoin kaikki muut kuusi tavoitealuetta ovat mukana myös mainitussa vuosiluokkakokonaisuudessa liikunnanopetuksen osalta.

Taulukko 1. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ja niiden sisällöt tiivistetysti (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014; Norrena 2015)

1. Ajattelu ja oppimaan oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> • perustan luominen muun osaamisen kehittymiselle • havaintojen tekeminen • tiedon hakeminen, arvioiminen ja tuottaminen • tiedonkäyttäminen ongelmaratkaisuun ja johtopäätösten tekemiseen • oppimisstrategioiden käyttö
2. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	<ul style="list-style-type: none"> • moninaiseen maailmaan kasvaminen • kulttuuristen merkitysten tunnistaminen • kulttuuriperinnön tuntemus • lasten oikeudet • sosiaaliset taidot, itseilmaisu ja esiintyminen
3. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	<ul style="list-style-type: none"> • terveys, turvallisuus, ihmissuhteet, liikkuminen, liikenne • kulutustottumukset ja kestävä elämäntapa • ympäristön hyvinvoinnin lisääminen • ihmissuhteiden tärkeys, ajanhallinta • teknologian käyttö ja teknologiset valinnat
4. Monilukutaito	<ul style="list-style-type: none"> • tekstien tulkitseminen, tuottaminen ja arvottaminen • kulttuurisen viestinnän muodot, erilaisten symbolijärjestelmien avulla ilmaistun tiedon tulkinta • tiedon hankkiminen, yhdistäminen, tuottaminen ja arviointi • rikkaaseen tekstiympäristöön tutustuminen • tekstien tulkinnasta nousevat maailmankuvat
5. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> • osa monilukutaitoa • TVT:n käyttö ja toimintaperiaatteet • TVT:n vastuullinen, turvallinen ja ergonominen käyttäminen • TVT:n käyttäminen tiedonhallinnassa, sekä luovassa työskentelyssä • TVT:n käyttö vuorovaikutuksessa ja verkostoissa
6. Työelämätaidot ja yrittäjyys	<ul style="list-style-type: none"> • kiinnostuksen ja myönteisen asenteen herättäminen työtä kohtaan • työn ja yritteliäisyyden merkitys • työelämän käytössännöt • yhteistyötaidot • ryhmätoiminta, projektityöskentely ja verkostoituminen
7. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen	<ul style="list-style-type: none"> • kiinnostus koulu yhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan • osallistuminen päätöksentekoon • kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmät • median vaikutukset • omien mielipiteiden rakentava ilmaiseminen

Taulukossa 2 annetaan esimerkki opetussuunnitelmassa esitetyistä vuosiluokkakokonaisuuksista. Esimerkissä näkyy kaikki opettajan suunnittelutyön kannalta tärkeät lyhenteet: tavoitteet (T), sisällöt (S) ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (L).

Taulukko 2. Esimerkki perusopetuksen opetussuunnitelman rakenteesta: historia, vuosiluokat 4-6, tavoitteet (T), sisällöt (S) ja laaja-alainen osaaminen (L) (POPS 2014)

Historian opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 4-6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisällöt	Laaja-alainen osaaminen
Merkitys, arvot ja asenteet		
T1 ohjata oppilasta kiinnostumaan historiasta tiedonalana ja identiteettiä rakentavana oppiaineena	S1-S5	L1-L7
Tiedon hankkiminen menneisyydestä		
T2 johdattaa oppilasta tunnistamaan erilaisia historian lähteitä	S1-S5	L1, L2, L4, L5, L7
T3 ohjata oppilasta havaitsemaan historiatiedon tulkinnallisuuden	S1-S5	L1, L2, L4-L7
Historian ilmiöiden ymmärtäminen		
T4 auttaa oppilasta hahmottamaan erilaisia tapoja jakaa historia aikakausiin sekä käyttämään niihin liittyviä historiallisia käsitteitä	S1-S5	L1, L2, L3
T5 ohjata oppilasta ymmärtämään ihmisen toiminnan motiiveja	S1-S5	L2-L4, L6, L7
T6 johdattaa oppilasta hahmottamaan erilaisia syitä ja seurauksia historian tapahtumille ja ilmiöille	S1-S5	L2, L4, L7
T7 auttaa oppilasta tunnistamaan muutoksia oman perheen tai yhteisön historiassa sekä ymmärtämään, miten samat muutokset ovat voineet tarkoittaa eri asioita eri ihmisille	S1-S5	L1-L7
T8 harjaannuttaa oppilasta hahmottamaan jatkuvuuksia historiassa	S1-S5	L1, L2, L4, L7

Kuten taulukosta ilmenee, historian opetuksessa vuosiluokilla 4.-6., opettajan tulee ottaa suunnittelussaan ja arvioinnissaan huomioon kaikki seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta.

2.5 Opettamisen suunnitleminen

Opettajan tulee huolehtia siitä, että opetussuunnitelman tavoitteisiin vastataan. Monesti kuulee opettajien puhuvan ns. pedagogisesta vapaudesta. Se ei kuitenkaan vapauta opettajaa siitä, mitä hän opettaa, mutta antaa mahdollisuuksia valita, miten hän opettaa. Opetussuunnitelman tavoitteet antavat opettajan työlle raamit. (vrt. Hellström 2008, 180, 196)

Opetussuunnitelma sisältää ristiriitoja, jotka opettajan on tunnistettava, jotta hän voi asettaa toiminnalleen omia tavoitteita (Norrena 2016, 15). Ristiriitoja syntyy yhteiskunnallisista odotuksista, oppiaineiden sisältöjen kehitymisestä, arviointikulttuurin muutoksesta ja oppimisnäkökuvan muuttumisesta. Opettaja tekee työtään persoonallaan, ja hänen henkilökohtaisilla arvoillaan, uskomuksillaan ja painotuksillaan on vaikutusta siihen, miten hän opettaa. Opettajalla on kuitenkin paljon yhteiskunnallista valtaa hallussaan. (Norrena 2016, 15.) Maija Vilkkumaa ei ole väärässä laulaessaan ”mulla on valtaa, mä koulutan muita”. Opettajan tulee tarkkaan miettiä, miten hän antaa ulkoisten tekijöiden vaikuttaa omaan opettajuuteensa.

Yhteissuunnittelua ja nykykoulun tapaa toimia on lähestytty jo 1980-luvun kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa (mm. Kari Uusikylä). 1990-luvulla opettamisen suunnittelusta ovat kirjoittaneet mm. Rauste-von Wright (1994) ja Sahlberg (1998). Rauste-von Wrightin (1994, 1996) mukaan opettamista ei voi suunnitella, ellei tunne oppimisprosessin luonnetta. Oppimisprosessi taas perustuu ajatukseen oppimisnäkökuvasta. Näin opettajan oma näkemys ja ymmärrys oppimisesta ratkaisevat pitkälti sen, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Opettajan oman oppimiskäsityksen takana on Sahlbergin (1998) mukaan metaorientaatio: opettajalla on oma ymmärrys siitä, mitä tieto ja osaaminen ovat ja millaiset henkilökohtaiset uskomukset ja arvot opettajaan vaikuttavat. Mikola (2011) kirjoittaa väitöskirjassaan opetuksesta ja oppimisen ohjaamisesta. Hänen mukaansa sosiokonstruktivistinen oppimisnäkemys on tuottanut käsitteen oppimisen ohjaamisesta opettamisen sijaan: tällä halutaan korostaa oppijan aktiivista roolia.

Opettämisen suunnittelu – tai oppimisen ohjaamisen suunnittelu – voi perustua kolmelle ulottuvuudelle. Transmissio-orientaation mukaan oppiminen on siirrettävissä ja luokkatyöskentely perustuu opettajajohtoiseen etenemiseen: opettaja opettaa ja oppilaan oppivat, tiedon siirtämisen ja harjoittelun kautta. Transaktiivinen orientaatio perustuu oppimisen aktiiviseen rooliin: opittua asiaa voidaan käyttää uuden asian yhteydessä, ongelmanratkaisussa ja soveltamisessa. Transformatiivinen orientaatio tähtää oppijan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Tietojen lisäksi taitojen kehittäminen on keskeistä. Opet-

tajan tehtävänä luokassa on oppijayhteisön luominen. Transformatiivinen lähestymistapa opetuksen suunnittelemiseen mahdollistaa opetussuunnitelman holistisen käsittelyn, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden harjoittamisen oppijalähtöisesti. (Mikola 2011, 52–53.) Nykyisen opetussuunnitelman mukainen opettaminen edellyttäneesi transformatiivisia suunnittelun taitoja opettajalta. Tällä tavalla voitaneesi lähestyä myös esim. Kivunjan (2014) näkemystä uuden oppimisen paradigmasta.

Kun kasvatustieteessä tutkitaan opettajan pedagogista ajattelua, yleensä tutkitaan opettajan tekemiä päätöksiä ja perusteluja, mutta ei niinkään mihin opettajan ajatukset perustuvat (vrt. Hellström 2008, 177). Hellström lainaa Pertti Kansasen ajatuksia pedagogisesta mallista, joka selittää mm. opetuksen suunnittelemista. Opettajan *preinteraktio* on toimintaa, jolloin hän pohtii tavoitteita, oppilaiden tietoperustaa, valikoi opetusmenetelmiä ja materiaaleja. *Interaktio* tarkoittaa varsinaista opetustapahtumaa ja *postinteraktio* oppimistapahtuman ja -tulosten arviointia. (Hellström 2008, 177.) Suurin osa opettajan toiminnasta tapahtuu ennen interaktiotasoa. Objektiteorian tasolla opettaja vertaa käytäntöjään kasvatustieteen teoreettisiin malleihin. Metateorian tasolla hän arvioi valintojaan ja tekee synteesejä: metateoreettiseen ajatteluun liittyy myös eettistä pohdintaa. (Sahlberg 1998; Hellström 2008, 178.)

Opettajankoulutuksen aikana tuoretta opettajakandidaattia ohjataan pitkäkestoisempien jaksosuunnitelmien ja tuntisuunnitelmien tuottamiseen. Jokaisella, joka on toiminut hetkenkään opetustehtävissä, on ymmärrys siitä, että tuntisuunnitelman merkitys jää usein vähäiseksi. Se on kuitenkin ohjenuora opettajalle niistä tavoitteista, joita opetustuokion aikana tulisi tavoitella. Jaksosuunnitelmassa opettaja sitoo laajempia käsittekokonaisuuksia yhteen – tai laatii kokonaan monialaisen oppimiskokonaisuuden. Mikäli koulun toimintakulttuuri on siirtynyt yhteisöllisen organisaation suuntaan, jaksosuunnitelmia tehdään yhdessä. Jaksosuunnitelman pituus voi vaihdella tarpeen mukaan. Se voi olla projektiin, työjärjestysjaksoon, oppimiskokonaisuuteen tai esimerkiksi sidosryhmän kanssa tehtävään yhteistyöhön sidottu. (vrt. Hellström 2008, 196.)

Suomalaiseen koulujärjestelmään liittyy luottamus. Opettajan ei yleensä tarvitse näyttää omia suunnitelmiaan rehtorille tai mentoroivalle opettajalle, kuten on asian laita joissain muissa maissa. Suomalaisen koulujärjestelmän perusolettama on se, että yliopistotutkinnon suorittanut opettaja osaa kantaa vastuunsa opetussuunnitelman toteuttamisesta ilman valvontaa ja seurantaa. Toki lain edessä työnantajalla on työnjohdollinen oikeus ja mahdollisuus pyytää myös opetuksen toteuttamisen suunnitelmia nähtäväkseen näin halutessaan. (vrt. Suopohja & Liusvaara 2009.) Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että suomalaiset opettajat suunnittelevat kirjallisesti omaa työtään melko vähän – naisopettajat miehiä hieman enemmän. Opettajat suunnittelevat yleensä opetuksen muodon, tehtävät ja harjoitukset. Hellström (2008, 197) toteaa, että suunnittelun puute saattaa johtua opettajan työn improvisaatio-omaisesta luonteesta.

Australialainen professori John Hattie on tutkinut erittäin laajassa tutkimusprojektissaan, mikä aidosti vaikuttaa siihen, että oppilas oppii. Suurin merkitys oppimiselle on Hattien (2012) mukaan siinä, että *opettaja opettaa*. Hellström (2008, 202–203) kirjoittaa, että opettajan rooli voi olla jopa ylikorostunut. Hattien tutkimustulos ei kuitenkaan kerro behavioristisesta tiedon siirtämisestä, vaan yhtä lailla mahdollisuuksien antamisesta suunniteltujen didaktisten ratkaisujen myötä. Paraiten opettaminen toimii silloin, kun tiimi opettajia suunnittelee ja työskentelee yhdessä, rehtori on tehtäviensä tasalla, odotuksista, tavoitteista ja tuloksista ollaan saman mielisiä, arvioidaan oppimisprosessia ja tehdään muutoksia siihen aina tarvittaessa (Hattie 2012, 40).

Hattien (2012, 41) mukaan opetusta voidaan suunnitella monin tavoin, mutta se on tehokkainta yhteistyössä. Hattie (2012) jakaa suunnittelun neljän peruspilarin varaan.

- 1) oppilaan lähtötaso tulee tietää ja tiedostaa -> mitä opeteltavasta asiasta oppilas tietää jo aiemmin?
- 2) mihin oppimistulokseen jakson aikana pyritään? Jakso voi olla minkä pituinen tahansa.
- 3) millaista etenemistä odotetaan? Eriyttämistarpeet, etenemisvauhti, ymmärtämisen tasot.

4) opettajayhteistyö ja suunnittelun arviointi

Sekä Hellström (2008) että Hattie (2012) pitävät tärkeänä sitä, että oppilaat osallistetaan suunnitteluun. Oppilaiden on myös oman oppimisensa järjestämisen takia tärkeää tietää, mitkä ovat tunnin tai jakson tavoitteet, ja kuinka heitä arvioidaan.

2.5 Laaja-alaisen osaamisen taidot ja monialainen, eheyttävä pedagogiikka

Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa yhdistyy tavoitteita erilaisilta opetuksen tasoilta, joita ovat oppimisen teemat, tulevaisuuden taidot, sekä työvälineet (Norrena 2015, 28). Tältä osin laaja-alainen osaaminen liittyy myös osaltaan hyvinkin tiiviisti ilmiöpohjaiseen pedagogiikkaan, opetuksen eheyttämiseen, sekä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelma ei määrittele ilmiöpedagogiikkaa, vaan se mainitsee monialaiset oppimiskokonaisuudet. Usein kuitenkin keskustelussa monialaisuus käsitellään erilaisiin ilmiöihin tutustumiseksi ja eheyttäväksi, projektityön tavoin eteneväksi pedagogiikaksi.

Uusi opetussuunnitelma korostaa erityisesti monialaista ja ilmiölähtöistä pedagogiikkaa. On kuitenkin huomattava, että ilmiölähtöisyyttä ei mainita opetussuunnitelman perusteissa. Ilmiöpedagogiikka on noussut keskusteluun erityisesti Helsingissä, kun opetussuunnitelman keskeinen käsite on sen sijaan monialaisuus. Monialaisuus voi olla ilmiöpedagogiikkaa, vaikkakin ilmiötä voi opiskella rajatusti myös yhden oppiaineen avulla.

Oppiaineiden eriytyneiden sisältöjen opiskelemisen sijaan opetussuunnitelmassa korostetaan kuitenkin kokonaisuutta. Opetussuunnitelman eetos johdattaa opettajan suunnittelutyössään pois perinteistä oppiainejakoisuudesta. Ihminen oppii luonnostaan ilmiölähtöisesti, eikä ihmisen mieli jakaudu oppiaineittain, vaan se pyrkii luomaan kokonaisuuksia (Lonka 2014, 121). Tähän

liittyy myös DuFourin & DuFourin (2010) ajatus siitä, että onnistuakseen monialaisen oppimisen tehtävässä koulun tulee toimia ammatillisesti kehittyvän organisaation tavoin: opettajien yhteistyöllä ja asiantuntijuuden jakamisella on suuri merkitys.

Ilmiölähtöisyyteen kuuluu myös ajatus oppimisen aktiivisuudesta: sisältöjen lisäksi huomio kiinnitetään tiedonhankintaan ja tutkimisen oppimisen taitoihin. Oppiminen suuntautuu tällöin laajempiin kokonaisuuksiin kuten *maahanmuutto* tai *ilmastonmuutos* yksittäisten ongelmien sijaan. Ilmiölähtöisyys on monialaista: se yhdistelee eri oppiaineiden tieteenalojen tietoja ja osaamista. Oppijan omassa todellisuudessa vaikuttavat asiat, kuten omakohtaiset havainnot ja kokemukset pyritään valjastamaan oppimisen lähtökohdaksi. Oppimisprosessiin syntyy omakohtainen suhde ja oppilaalla on omistajuutta oppimiseensa. Näin ollen ilmiöpohjainen oppiminen on enemmän, kuin perinteinen näkemys eheyttävästä opetuksesta, jossa yhdistetään eri oppiaineiden sisältöjä ja pyritään sillä tavalla löytämään yhteisiä rajapintoja. (vrt. Lonka 2014, 123.)

Ilmiöpohjainen oppiminen tarkoittaa siis oppiainerajoja rikkovaa, tutkivaa lähestymistapaa, jossa oppija tarkastelee ilmiöitä kokonaisuuksina ja oppiainerajat ylittäen aidoissa konteksteissa. Ilmiöpohjainen pedagogiikka perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan uusia tietoja ja taitoja luodaan vanhan tietämyksen pohjalle ja sitä muokaten. Ilmiöpohjaisen opiskeluprosessin alussa voidaan kartoittaa oppilaiden omia ennakkokäsityksiä ja ajatuksia aiheesta, joka lisää myös oppilaan metakognitiivista ajattelua sekä itsesäätelyä (Lonka 2014, 123.) Oppiminen perustuu syvälliseen oppimiseen ja ymmärtämiseen, jossa irralliset tiedot jäsentyvät ja muodostavat kokonaisuuksia. Ilmiöpohjainen pedagogiikka vaatii ja painottaa oppijan aktiivista ja tutkivaa otetta oppimiseen, mutta myös opettajalta odotetaan syvällistä ja monimuotoista kiinnostusta rakentaa monimuotoisia ja vuorovaikutuksellisia kokonaisuuksia (Lonka 2014, 125.)

Myös Hellström (2000) toteaa eheyttämisen ja ilmiöpohjaisen opetuksen yhteyden. Hänen mukaansa opetuksen eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tärkeä ja välttämätön osa ilmiöpohjaista opetusta. Oppiaineiden eheyttäminen tarkoittaa oppilaan tietojen ja taitojen muodostamista yli oppiainerajojen (Hellström 2000, 55.) Eheyttämisen tärkein tavoite onkin, että oppilas ymmärtää opiskeltavien asioiden keskinäisiä riippuvuussuhteita ja osaa tätä kautta muodostaa oppiaineiden vuorovaikutuksellisuuden kautta kokonaisuuksia (POPS 2014, 31).

Eheyttämistä voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu vaatii yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta myös opettajien ja oppiaineiden välillä. Monialaisen oppimiskokonaisuuden kasvatuksellisenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen, jonka merkitys ja tarve nousevat ympäröivän maailman muutoksista. (POPS 2014, 20.)

Laaja-alaisen osaamistavoitteiden täytyminen, ilmiöpohjainen pedagogiikka, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja oppiaineiden eheyttäminen ovat kaikki asioita, jotka vaativat yhteistoiminnallista otetta opettamiseen ja oppimiseen. Yhteistoiminnallisuuden on havaittu kehittävänsä oppilaiden aloitteellisuutta, sekä vastuullista ja aktiivista toimijuutta. (DuFour & DuFour, 2010; Kumpulainen ym. 2010, 55.)

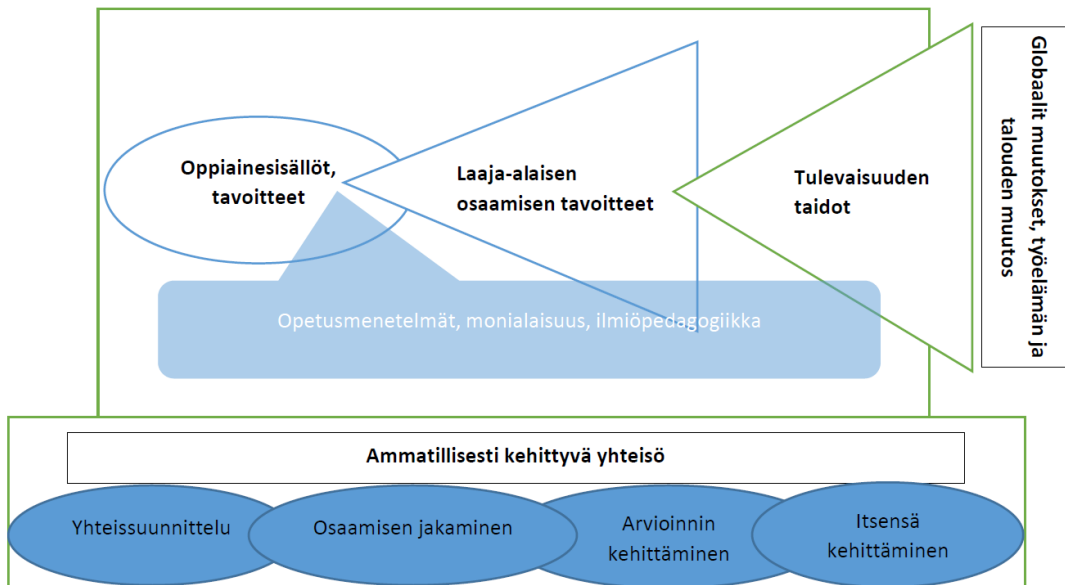
Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010) kirjoittivat jo tuntijakoa linjaavassa julkaisussaan, että *taitojen opettaminen* on opetussuunnitelman integraation erinomainen lähtökohta (emt, 38). Opetushallituksen sivuilla todetaan, että opetusta eheyttämällä autetaan oppilaita hahmottamaan asioita kokonaisuuksina ja näkemään eri oppiaineissa opiskeltujen asioiden yhteyden toisiinsa ja elämän eri ilmiöihin. Tämä edellyttää pedagogista otetta, jossa mietitään, miten tavoitteet, sisällöt ja työtavat liittyvät toisiinsa ja täydentävät toisiaan, niin että oppilaiden on mahdollista kokea sekä opiskeltavat asiat että oma oppimisprosessinsa mielekkäänä kokonaisuutena. (OPH 2017.)

Myös Opetushallitus toteaa, että opetussuunnitelman perusteissa määritellyt laaja-alaisen osaamisen seitsemän aluetta tavoitteineen antavat suunnan ja

pohjan eheyttämiseksi. Perusopetuksen toimintakulttuurin muutos tukee laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista. Perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien muodostaminen on keskeinen opetusta ja oppimista eheyttävä keino. Myös muita, oppiaineen sisäisiä eheyttämisen tapoja voi käyttää. (OPH 2017.)

2.6 Teoreettinen viitekehys – yhteenvetoa

Edellä kuvatuissa teoreettisissa näkökulmissa oli näkyvissä joitain yhteisiä tekijöitä. Oppimisen ja koulujärjestelmien muutosvaatimus johtuvat globaaleista talousjärjestelmien ja digitalisaation kehittymisen muutoksista. Tutkijat ovat jo pitkään pitäneet uuden vuosisadan vaatimuksia keskeisinä oppimisessa, vaikka koulujärjestelmät edelleen toimivat oppiainekeskeisesti. Opetussuunnitelma 2014 vastaa tähän haasteeseen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ja monialaisuuden korostamisen myötä. Jotta koulun toiminnassa laaja-alainen osaaminen tulee korostetusti esille, ja koulu pystyy vastaamaan tulevaisuuden haasteeseen ja koululle annettuun tehtävään, koulun tulee muuttua. Opettajien yhteissuunnittelu, arvioinnin ja opetusmenetelmien kehittäminen ja tarkastelu ovat keskeisiä tässä muutoksessa. Koulun muuttuessa ammatillisesti kehittyväksi yhteisöksi, sen toiminta voi suuntautua vastaamaan tulevaisuuden odotuksia ja laaja-alaisen taitojen oppimista. Olen kuvaillut seuraavassa kuviossa luvussa 2 esiteltyjä näkökulmia. Kuviossa yhdistelen tulevaisuuden taitojen (21st century skills) ja opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen taidot hierarkkisesti – opetussuunnitelman L:t ovat saaneet valtuutuksensa jo pitkään esillä olleista vaatimuksista tulevaisuuden osaamiselle. Koska opetus edelleen perustuu oppiaineiden sisällöille, opettajan valitsemilla menetelmillä ja opetuksen suunnittelemiselle yhteistyössä on merkitystä – ammatillisen yhteisön merkitys kasvaa ja jatkuvaa kehittymistä, sekä opettajan että yhteisön osalta, tapahtuu.



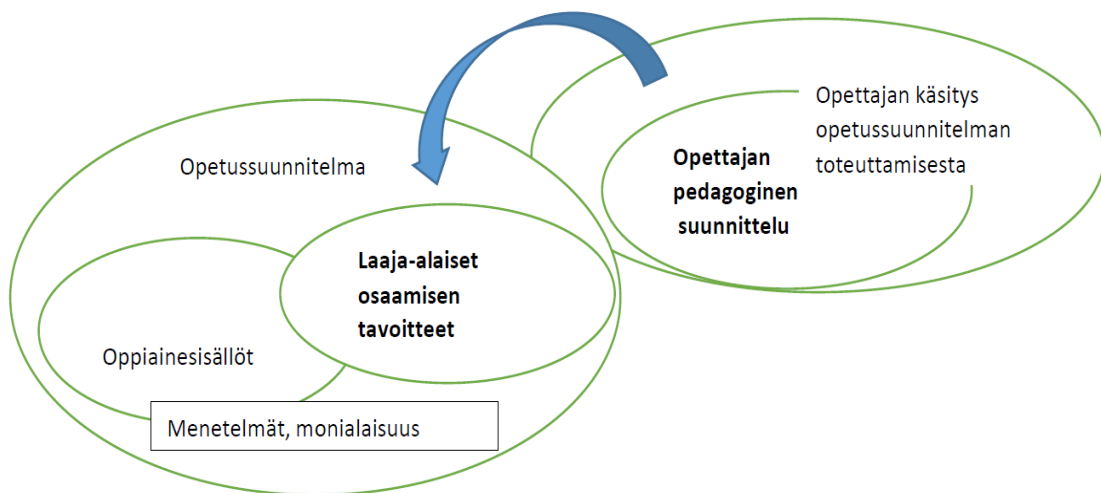
Kuvio 2. Tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen koontia DuFour & DuFourin (2010), Kumpulaisen ym. (2010), Saavedra & Opferin (2012), Longan (2015) ja Norrenan (2015) pohjalta.

Opettajan tulee ymmärtää tulevaisuuden oppimisen tarpeet ja mistä syyt muutokselle nousevat. Vaikka Sivenius ja Hilpelä (2013, 441) kirjoittavatkin artikkelissaan, että opettajan ei tule toteuttaa erilaisten yhteiskunnallisten ryhmien tavoitteita, koulutuspolitiikan linjauksia ja opetussuunnitelmaa tulee seurata (vrt. Tervasmäki 2016.). Globaalit muutokset ovat opetussuunnitelmatyön taustalla ja opetuksen laaja-alaisuuden huomioiminen on normi, noudatettavaksi annettu. Opettajan menetelmällinen vapaus mahdollistaa erilaisten opetusmenetelmien käytön. Kehittyminen ja koulun muutos, sekä opetussuunnitelman toteuttamisen että yksittäisen opettajan pedagogiikan kehittämisen osalta saa vahvuutensa ammatillisesti kehittyvästä yhteisöstä, jossa yhteisopettajuus ja arvioinnista keskusteleminen ovat osa toimintakulttuuria.

III TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

3.1 Tutkimuksen viitekehys

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tarkoituksena tutkia luokanopettajien käsityksiä siitä, kuinka laaja-alaiset osaamisen tavoitteet näkyvät heidän pedagogiikassaan. Opetussuunnitelman tasolla tutkielma tarkastelee vain laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, seitsemää ”ällä”. Tutkimuksen viitekehystä esittävässä kuviossa nuoli kuvaa tutkimuskysymysten avulla kuvattavia opettajien käsityksiä. Opettaja kuvailee vastauksissaan omaa pedagogista suunnitteluun. Ennakoasetelmana nähdään opettajan ammattitaito ja -ymmärrys siitä, että opetussuunnitelma määrittelee suunnittelua.



Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys: opetussuunnitelma, laaja-alaiset osaamisen tavoitteet sekä opettajan pedagoginen suunnittelu

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukselle on laadittu kaksi pääkysymystä ja niille alakysymyksiä. Ensimmäinen tutkimuskysymys avaa sitä, kuinka opettaja yleensä on saanut tietää mitä laaja-alaisilla osaamisen tavoitteilla tarkoitetaan ja miten opettaja huomioi ne omassa opetuksessaan.

Toinen pääkysymys lähestyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteita opetuksen nykyisessä kontekstissa. Alakysymyksillä etsitään vastauksia siihen, miten opettaja käsittelee opetussuunnitelman vaatimusta monialaisuudesta yhdessä laaja-alaisen osaamisen kanssa, sekä miten laaja-alainen osaaminen näyttää osana oppiainesidonnaista opetusta. Lopuksi kysyn vielä sitä, kuinka opettajat arvottavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteita: mikä on tärkeää, mikä helppoa ja mikä vaikeaa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten opettaja käsittää opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden opettamisen osana omaa pedagogista suunnitteluaan?
 - 1.1 Miten opettaja tunnistaa laaja-alaiset osaamisen tavoitteet?
 - 1.2 Miten opettaja huomioi laaja-alaiset osaamisen tavoitteet suunnitellessaan opetustaan?

2. Millaisia ovat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mahdollisuudet ja haasteet opetuksen toteuttamisen kannalta?
 - 2.1 Millä tavoin laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ja opetuksen monialaisuus näyttäytyvät yhdessä opettajan toteuttamassa opetuksessa?
 - 2.2 Millainen yhteys laaja-alaisilla osaamisen tavoitteiden toteuttamisella ja oppiaineiden sisältöjen toteuttamisella on opettajan käsitysten mukaan?
 - 2.3. Miten opettajat arvottavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteita?

IV TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON ANALYYSI

4.1. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus perustuu aristoteeliseen tieteenfilosofiaan, jonka perimmäisenä ajatuksena on tutkittavan kohteen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 28; vrt. Liusvaara 2014). Eskola & Suorannan (2008, 15) mukaan laadullinen tutkimus sisältää kahdeksan lueteltavissa olevaa tunnusmerkkiä. Näitä ovat 1) aineistonkeruumenetelmä, 2) tutkittavien näkökulma, 3) harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, 4) aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, 5) hypoteesittomuus, 6) tyylilaji ja tulosten esitystapa sekä 7) tutkijan asema ja 8) narratiivisuus (kerronnallisuus). Mielestäni kaikki edellä mainitut Eskola & Suorannan (2008, 15) määritelmät sopivat omaan pro gradu -tutkielmaani. Alasuutari (1994) luonnehtii kvalitatiivisen tutkimuksen ominaisaineistoa. Hänen mukaansa kvalitatiivisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrittelee mitä menetelmää aineiston keräämisessä tulee käyttää ja millaista tulkintatapaa tutkija käyttää työskentelyssään. Alasuutarin mukaan aineisto toimii myös päinvastoin; se määrää millainen teoreettinen viitekehys voi olla ja mitä analyysimenetelmää tutkija voi käyttää. Pääasia on kuitenkin mahdollisimman monitulkintaisen aineiston kerääminen (Alasuutari 1994, 74). Omassa tutkielmassani ei ennen aineiston keräämistä ole olemassa varsinaista teoriataustaa, vaan tutkielman kontekstia on kuvattu sen alkuosassa lähinnä deskriptiivisesti, toimintaympäristöä ja opetussuunnitelman eetosta kuvaillen.

Kvalitatiivisen menetelmän käyttäminen ryhmän käyttäytymisen tutkimisessa on helpompaa kuin yksittäisen empiirisen tiedon käsitteleminen samassa tutkimuskontekstissa kvantitatiivisen menetelmän keinoin. Datan intensiivinen ja yksityiskohtainen käsitteleminen edellyttää erityistä analyysia, ja informantien (tutkittavien) sosiaalisen tilanteen (tilanteen) ymmärtämistä. (Holland & Campbell 2005, Gilbert 2005, 142). Koska olen kandidaattitutkielmassani jo kysynyt, kuinka opettajat tunnistavat uuden opetussuunnitelman käsitteistöä,

kuten monialaisuutta ja siitä johtuvaa ilmiöpohjaista pedagogiikkaa, ymmärän aloittaessani pro gradu -tutkielmani aineiston keräämistä, että käsitteistö, uuden opetussuunnitelman edellyttämä toiminta ja pedagoginen suunnittelu saattaa olla vielä useille opettajille outoa ja vierasta.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka suoritan keräämällä puolistrukturoiduilla kyselylomakkeilla tietoa salolaisilta, helsinkiläisiltä ja rovaniemeläisiltä opettajilta. Aion analysoida aineistoni fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla. Fenomenografinen aineiston analyysi painottaa tutkittavan näkemyksiä ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja tutkittavasta ilmiöstä. Kasvatustieteissä fenomenografia tarjoaa yhteisön ja yksilön kautta mahdollisuuksia tarkastella erilaisia kasvatustodellisia ja arkipäivän ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Fenomenografian on esitellyt 1980-luvulla ruotsalainen Marton (1986) joka määrittelee sen tutkimusmenetelmäksi, jonka tavoitteena on kartoittaa laadullisesti erilaisia tapoja, joiden myötä ihmiset kokevat, käsittävät, hahmottavat ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä ympärillään (Marton 1986, 31.) Martonin ajatukset tukevat myös sitä, että ihmiset kokevat ja ymmärtävät yhteisöissäkin erilaisia ilmiöitä hyvin eri tavoin laadullisesti tarkasteltuna – vaikka ilmiön kuvaamisessa heitä yhdistäisivätkin useat tekijät. (Yates, partridge & Bruce 2012, 98.) Fenomenografisen tutkimuksen aineisto voi olla myös toimintaa kuvailevaa. Aineiston taustalta voidaan löytää informanttien käsityksiä, jotka antavat tutkimukselle syvempää ymmärrystä kuin vain ilmiön kuvaileminen. (Yates ym. 2012, 102.)

Fenomenografia perustuu fenomenologiaan, joka tutkii sitä, miten eri tavoin käsitämme, havainnollistamme, koemme ja tutkimme ympäröiviä ilmiöitä. Fenomenologia on filosofinen oppi ja suuntaus; fenomenografia taas fenomenologian ajatuksia hyväksikäyttävä tutkimustapa. (Huusko & Paloniemi, 2006; Liusvaara 2009, 13.) Fenomenografiaa voi ajatella ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista; ensimmäisen asteen näkökulmassa orientoidutaan maailmaan suoraan itse tekemään havaintoja ja päätelmiä, kun taas toisen asteen näkökulma tarkastelee maailmaa muiden ihmisten näkökulmien, havaintojen ja käsitysten pohjalta. Fenomenografian tavoitteena on paljastaa kaikki mah-

dolliset ajatukset, käsitykset ja havainnoinnit, joita jostain ilmiöstä on olemassa, ja järjestää nämä ajatukset, käsitykset ja havainnot kategorioihin. (vrt. Metsämuuronen 2005, 210; Liusvaara 2009, 13; Yates ym 2012, 101.)

Fenomenografia on kvalitatiivista tutkimusta, joka käyttää hyödykseen useita aineistonkeruutapoja. Näin ollen fenomenografinen tutkimustapa soveltuu hyvin myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Tietoa voidaan kerätä esimerkiksi ryhmä-, yksilö tai teemahaastattelujen avulla, voidaan pyytää kirjoitettuja tai nauhoitettavia vastauksia tutkittavien joukolta, tutkia vanhempia dokumentteja yms. (Metsämuuronen 2005.) Erityisellä tavalla mielekkään fenomenografisen tutkimusmenetelmän käyttämisestä tekee Metsämuuronen (2005, 210) toteamus, että fenomenografia on ”ilmiöistä kirjoittamista”, jonka taustalla ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Edellä mainitsemani Martonin (1986) perusajatuksen myötä fenomenografinen tutkimus voi olla myös deskriptiivistä, kuvailevaa luonteeltaan.

Tässä tutkimuksessa laadullisuus tulee esille em. lisäksi myös seuraavien tutkimusnäkökohtien valossa:

- Tutkimusaineisto on kerätty opettajilta ja se analysoidaan aineistolähtöisesti sisällönanalyttisin keinoin, jotka vaativat tulkintaa ja ymmärtämistä.
- Kerätty tutkimusaineisto määrittää analyysimenetelmiä, tarkentaa tutkimuskysymyksiä ja rakentaa mahdollista sisällönalueeseen liittyvää teoriaa aineistolähtöisesti – mikäli tutkimustulos on yhdistettävissä teoriaan. (Tutkimus voi tosin päättyä myös deskriptiiviseen tilannekartoitukseen, jossa todetaan opetussuunnitelman toteuttamisesta tutkimusongelman määrittelemällä alueella.)
- Aineisto käsitellään luokitellen ja kategorisoiden vertailuun pohjautuen. Eri tavoin kerätty tieto käytetään tulosten ja aiemman kirjallisuudesta kerätyn tiedon vertailuun laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti kokonaiskuuvan löytämiseksi. Tässä tutkielmassa aineisto kerättiin vain kyselylomakkeella ja analyysin tuloksia verrattiin pohdintaosassa olemassa olevaan kirjallisuudesta nousevaan tietoon.

Laadullisen tutkimuksen kriteerit täyttyvät Eskola & Suorannan (2008), Alasuutarin (1994) ja Denzin & Lincolnin (1994, 3) mukaisesti. Kerätty tutkimusaineisto on ilmiasultaan tekstiä ja valintoja, joita on avattu avovastauksin. Tieto on kerätty Forms-kaavakevastauksin.

Tutkimuksen tulokset on suunnattu ensisijaisesti oman sekä opettajien työn ja toiminnan kehittämiseen, mutta sekundaariset vaikutukset tutkimuksesta näkyvät koulun kokonaisvaltaisessa kehittämistyössä, opetus-suunnitelman toteutumisen arvioinnissa ja opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisessä.

Koulutusta koskevan tutkimuksen kontekstisuus ja monimutkaisuus aiheuttavat eettisen sitoutumisen sellaisen toiminnan kehittämiseen, joka on välittömästi ja suoraan integroitavissa tutkimuksen aihepiiristä (Briggs & Coleman 2007, 174). Vaikka pro gradu -tutkielmani tarkoitus ei olekaan koko koulutusjärjestelmän kehittäminen, tutkimani alue on akuutti ja tutkimustuloksia alueelta on vain vähän tai ei ollenkaan. Siitä syystä katson tällä tutkielmalla olevan laajempaakin opetussuunnitelman toteutumista kuvaavaa merkitystä.

Tulkinnallinen tai fenomenologisesti kirjoitettu tutkimus painottaa sosiaalisesti rakennettuja todellisuuksia, paikallisia yleistyksiä, käytännön merkityksiä ja tavallista puhetta. Tulkinnallinen tutkimus sisältää tavallisesti myös monimuotoisia perspektiivejä tutkittavasta ilmiöstä. Se selittää yksityiskohtaisesti tutkimuskontekstin ja tutkimusta ympäröivän tilanteen. (Denzin & Lincoln 1994, 502–503). Willis (2007, 191) siteeraa Gadameria ja Fielding & Fieldingiä todetessaan, että tulkinnallinen tutkimusote on tarkoitukseltaan ideografista, jossa teorian muodostus on kontekstisidonnaista, sen sijaan, että se olisi nomoteettista, jossa pyritään löyhään kontekstisuuteen ja formaaliin teorianmuodostukseen. Ideografinen tarkoitus on tutkia, kuinka asia on, ja mitä tutkittavasta asiasta on tullut.

Tämän mukaan pro gradu -tutkielmani on luonteeltaan tulkinnallis-paradigmaltaan ideografista, sillä en edes pyri formaaliin teorian muodostukseen tutkimukseni löydösten perusteella. Se on fenomenografis-deskriptiivistä: lähtökohtana on avata opettajien kuvauksia omasta toiminnastaan, mutta

myös etsiä laajempia ideografisia linjoja siitä, mitä kuvausten taustalle kätkeytyy: kuinka laaja-alainen osaaminen on käsitetty osana pedagogista toimintaa, opetusta ja sen suunnittelua. Haluan etsiä yhteisiä solmukohtia teoriaosan kuvausten ja tulosten välillä: todentavatko tutkielmani tulokset edellä, luvussa 2 esitettyjä teoreettisia näkemyksiä opettamisen ja koulun muutoksen toteuttamisesta ja tarpeesta.

4.2 Aineisto ja aineiston analyysi

Keräsin aineistoni Forms-kyselylomakkeen avulla tammi-maaliskuussa 2018. Forms on o365-alustan kyselyohjelma. Laadin kysymykset siten, että niiden vastaamiseen ei kulu keskimäärin yli 30 minuuttia. Osa kysymyksistä oli monivalintalauseita ja osa oli avovastauksia. Vastaajat käyttivät vastausaikaa vähimmillään 11,50 minuuttia ja enimmillään 37,40 minuuttia. Lopuksi jätin vastaajalle mahdollisuuden käyttää vapaata sanaa, mikäli hänellä oli jotain muuta asiaan liittyvää, jota halusi ottaa esille. Lähetin linkin Forms-kaavakkeelle kolmen kunnan rehtorille, Helsinkiin, Rovaniemelle ja Saloon. Mitään vertailua paikkakuntien välillä ei tehty. Paikkakunnat valikoituivat lähinnä tuttuuden perusteella: olen toiminut sijaisena tai harjoittelijana kaikissa kolmessa kunnassa ja näin ollen uskoin siihen, että saan kerätyksi riittävän määrän vastauksia kyselylomakkeeseeni sillä perusteella. Kysymyksissä ei myöskään otettu esille opettajan kokemusvuosia, ikää, sukupuolta tai koulun kokoa, vaikka näillä muuttujilla olisi voitukin kerätä lisää erilaista tietoa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta luokanopetuksessa.

Salossa tutkimusluvan myönsi lasten ja nuorten palveluiden päällikkö, muissa kunnissa rehtoreita saattoi osallistua suoraan. Salossa lähestyin 5 rehtoria, Helsingissä 6 ja Rovaniemellä 3 rehtoria. Sähköpostiviestissäni kerroin tutkielmastani sekä pyysin rehtoreita lähettämään linkin Forms-kaavakkeeseen opettajakunnalle. Sain yhteensä 17 vastausta, jotka sisälsivät yhteensä yli 160 kommenttia tai valintaa. Tutkimuslupapyyntö, rehtorikirje ja Forms-kysely ovat tämän tutkielman liitteinä 1-3.

Aloitin oman pro gradu -tutkielmani analyysini lukemalla ensin kaikki haastattelulomakkeeseeni vastanneiden opettajien vastaukset. Tämän jälkeen ryhdyn kysymys kerrallaan etsimään teemoja ja samankaltaisuuksia vastauksista. Jokaisen kysymyksen ja vastaukset kävin niin monta kertaa läpi, että lopuksi sain muodostettua yläkategoriat ja teemat vastauksiin pohjautuen.

Etsin vastauksista teemoittain samankaltaisuuksia ja keräsin ne yhteen. Jäsentelin vastauksia muistiinpanotekniikalla: kirjoitin opettajien huomiot ja vastaukset erilliselle paperille, johon tein yhdistelmiä nuolin ja ryhmittelyin. Tuloksen otsikot olin laatinut tutkimuskysymysten mukaisiksi. Lähdin kirjoittamaan tulososaa otsikon teema kerrallaan. Forms-kaavakkeella olin kysynyt myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden arvottamisesta – mikä tuntui helpoilmalta, vaikeoilmalta ja tärkeoilmalta. Lisäsin yhden tutkimuskysymyksen, joka tarkasteli tätä asiaa ja päätin kerätä nämä tulokset vielä taulukoihin kappaleeseen 5.2.3.

4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus herättää aina kysymyksiä. Mäntylän (2007, 55–56) mukaan luotettavuuden tarkastelun vastuu siirtyy osittain myös lukijalle. Lukija voi tutkia omaan kontekstiinsa perustuen tulosten soveltamista ja yleistämistä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa esille nousee aristoteelinen näkemys siitä, että yksittäisessä toistuu yleinen. Kvantitatiiviselle tutkimukselle usein asetettu odotus toistettavuudesta on jopa epärealistinen ihmistieteissä. (Eskola 2006, Liusvaara 2014.) Aineiston analysointi ja tekstin kirjoittaminen ovat aina sidottuja aikaan ja kontekstiin. Tärkein luotettavuuden tarkastelukohde on se, kuinka aineistouskollinen tutkimusanalyysi on. (Liusvaara 2014, 107.)

Olen kuvaillut tässä tutkimuksessani kaikki tutkimusaineiston keräämiseen liittyvät asiat niin seikkaperäisesti kuin mahdollista. Cohen, Manion & Morrison (2007, 133–135) toteavatkin, että rehellisyyttä voidaan pitää tutkimuksen tärkeimpänä luotettavuuden mittarina. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden toteamiseen Cohenin ym. (2007) mukaan voi riittää jopa tutkijan kiinnostunut ote tutkimusaineistoon ja käsillä olevaan aiheeseen. Mielestäni tämä ei kuitenkaan ole riittävää: tutkijan tulee pystyä kuvailemaan luotettavuutta myös toisin.

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Tutkimus on validi, kun siinä on tutkittu sitä mitä on luvattu ja huolehdittu myös siitä, vastaavatko tutkimustulokset kysymykseen (Janesick 2000, 393). Tutkimus taas on reliaabeli, kun tutkimustulokset ovat toistettavissa, vaikka voidaankin kiistellä siitä, ovatko naturalistisessa paradigmassa yleistykset yleensäkin mahdollisia, sillä jokainen tilanne on ainutkertainen ja omanlaisensa (Eskola & Suoranta 2008, 212; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136).

Fox, Martin & Green (2008, 18) mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella validiteetin ja yleistettävyyden kautta. Tutkimus on validi, mikäli tieto on kerätty huolellisesti ja sen tulkinta on objektiivista ja ennakkoluulotonta. Yleistettävyyttä voidaan tarkastella sisäisen yleistettävyyden ja ulkoisen validiteetin avulla. Sisäistä validiteettia tarkastellaan tutkimusaineiston ja tulkinnan jäljittämällä: voiko joku toinenkin analysoija päätyä samankaltaisiin tuloksiin aineistosta. Ulkoista validiteettia tarkastellaan tulosten yleistettävyydellä. (Liusvaara 2014, 109.)

Olen tässä tutkielmassani kerännyt aineiston kaikille yhteisellä kyselyllä, useasta erilaisesta koulusta. Paikkakunnat ja koulujen koot vaihtelivat. Lähetin kyselylomakkeen samanaikaisesti kaikkiin kouluihin. Kun vastauksia alkoi tulla Forms-ohjelmaan, jokainen vastannut opettaja sai numeron. Näin olen olen referoinut vastaajia tässä raportissa ohjelman heille antamien numeroiden mukaisesti, enkä käyttänyt erikseen keksimiä nimiä heitä erotellakseni. Maaliskuun alussa 2018 suljin Forms-kyselyn ja määrittelin ohjelmaan kiitosvastauksen, jossa kerroin aineiston keruun päättyneen, mikäli jonkun koulun

opettaja olisi vielä ollut halukas vastaamaan kyselyyn. Saatuani 17 vastaaja, päätin aloittaa analyysin, sillä tutustuttuani vastauksiin, ja erityisesti avovastauksiin, ymmärsin saaneeni riittävästi eriytyvää tietoa aiheesta.

Analyysia tehdessäni olen pitänyt mielessä koko ajan oman subjektiivisuuteni ja antanut opettajien puhua vastauksissaan antamatta ennako-odotusteni rajoittaa analyysia. Ennen analyysia en ollut valinnut yhtään taustateoriaa, johon olisin analyysiani reflektoinut. Päätin antaa vastausten puhua, ja pohtia yhteneväisyyskohtia teoriaan pohdintaosassa.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat vielä analyysivaiheessa, sillä vasta vastauksia lukiessa oivalsin, mihin data erityisesti voi vielä antaa vastauksia.

Tutkimuksen validiutta olen lisännyt myös kirjoittamalla lukuisia sitaatteja vastaajien ”puheesta” – olen käyttänyt kokonaisia kirjoitettuja avovastauksia sekä osia niistä. Mikäli vastausta ei ole lainattu kokonaan, puuttuva osa on merkitty sitaattiin kolmella pisteellä. Puuttuva teksti voi olla kertausta tai pronominien toistoa.

V LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN LUOKANOPETUKSESSA

5.1 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioiminen osana opettajan pedagogista suunnittelua

5.1.1 Itseopiskellen, keskustellen ja kouluttautumalla – monta tapaa omaksua

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kertoivat monipuolisesti, kuinka olivat tutustuneet ja omaksuneet laaja-alaisen osaamisen tavoitteet osaksi omaa suunnitteluaan.

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat, että aktiivinen oma opiskelu ja tavoitteisiin tutustuminen oli ollut tärkein tapa tutustua seitsemään tavoitteeseen. Osa tavoitelauseista oli ennestään tutumpia ja helpommin lähestyttävissä, kun taas joku tavoitteista – useimmiten L6: työelämätaidot ja yrittäjyys – tuntui luokanopettajasta vieraimmalta ja haastavimmalta toteuttaa.

”Yrittäjyyden opettamiseen on liian vähän materiaalia ja tietoa, miten yhdistää alakoulu ja yrittäjyys.” (Vastaja 7)

Koska opetussuunnitelmaprosessista on kouluissa vasta vähän aikaa, tavoitelauselmat olivat tulleet tutuiksi sen myötä. Muutama opettaja oli ollut aktiivisemmin mukana koulun opetussuunnitelmatyössä juuri laaja-alaisen osaamisen tavoitteita koskevassa työryhmässä ja siitä kerrottiin olleen hyötyä: laaja-alainen ajattelutapa oli saanut uutta puhtia juuri opetussuunnitelmatyön kautta.

Yhdellä vastaajista oli myös käytössään opetussuunnitelman perusteissa kuvattu ympyrämalli laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Opettaja kuvaa vastauksessaan, että hän käyttää kuviota arviointikeskustelujensa apuna.

”Olen käyttänyt ympyrää arviointikeskustelujen apuna.” (Vastaja 2)

Opetussuunnitelman perusteiden lukeminen, itseopiskelu ja erilaisten verkkojulkaisujen lukeminen olivat myös tavanomaisia opettajien kertomuksissa.

Lähes puolet vastaajista mainitsi tavoitteita läpikäydyn opettajainkokouksissa ja suunnittelupäivissä tai yhteissuunnitteluajalla. Vain yksi vastaaja mainitsi saaneensa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden käyttöönottoon ja huomiointiin suunnattua täydennyskoulutusta. Myös työnantajan eli opetuksen järjestäjän osuus mainittiin vastauksissa.

"Opekokouksissa asia on noussut useamman kerran eri asiayhteyksissä esiin." (Vastaaja 1)

"...opettajakunnan kanssa ja opetusviraston suunnittelupäivissä/koulutuksissa. Materiaalia on ollut muutenkin tarjolla myös itsenäiseen perehtymiseen." (Vastaaja 13)

"Koulun yhteisissä pedagogisissa iltapäivissä." (Vastaaja 16)

Kaksi vastaajaa mainitsi yhteistyön kollegaopettajien kanssa. Tavoitteisiin ja niistä suunniteltuihin formatiivisiin arviointilausekkeisiin oli perehdytty yhdessä kollegan kanssa. Toinen yhteistyötä korostanut vastaaja totesi, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat hänen opetuksessaan keskiössä: opettamisen ja arvioinnin suunnittelu alkaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kautta.

"Otan ällät huomioon ja pohdin niitä syvällisemmin ... erityisesti kootessani opiskelukokonaisuuksia. Olemme yhdessä koonneet eri älliin liittyvät osatavoitteet sekä johtaneet niistä arviointilauseita. Suunnittelussa ällät toimivat eräänlaisina viitekehysinä, joiden avulla opiskeltava aines järjestyy." (Vastaaja 9)

Kuten edellä olevasta lainauksesta voi nähdä, opettajalla on selvä näkemys siitä, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet voi jakaa myös osatavoitteisiin, joiden avulla arviointilausekkeita voidaan laatia. Useampi vastaaja on ottanut esille laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja arvioinnin: uuden opetussuunnitelman (2014) myötä arvioinnin muutos on tapahtunut juuri taitojen arvioinnin suuntaan. Vastauksista ilmenee, että osa opettajista käyttää tavoitteita arvioinnin avaamisessa. Koulutuksen järjestäjällä ja koulun toimintakulttuurilla lienee tähän kuitenkin suuri vaikutus.

"...OPS-työssä, Oppimisen talon yhteydessä, tavoitteita asetettaessa, arviointia mietittäessä." (Vastaaja 12)

"...miten tavoitteita on avattu Oppimisen talossa." (Vastaaja 14)

Edellä olevat vastaajat 12 ja 14 mainitsevat sitaateissa *Oppimisen talon*. Koulutuksen järjestäjille on suunnattu erilaisten koulutusalan yritysten tuotteita ja

palveluita, joiden avulla myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on yritetty avata opettajille. Oppimisen talo, sekä myös New Pedagogies for Deep Learning -koulutukset sekä Breikkeri ovat kaikki tuotemerkkejä, joita myydään täydennyskoulutuksen ja toiminnan kehittämisen nimissä. On siis oletettavaa, että yritykset ovat halunneet tuoda markkinoille tuotteita, jotka palvelisivat opettajia opetuksen ja opetussuunnitelman muuttumisen myötä. Osa tuotteista voi toki olla hyödyllisiäkin, vaikka itse uskonkin siihen, että opetussuunnitelman toteuttamiseen kaikilta osin pitää riittää opettajan ammattitaito ilman ostettuja palveluita.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajat ovat tutustuneet laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja tunnistavat ne, ja osa on saanut asiaan liittyvää koulutusta. Ne opettajat, jotka olivat osallistuneet opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmatyöhön, tunsivat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden taustalla olevan filosofian ja opetuksen muutoksen ilmeisen paljon paremmin. Tätä tukee Alasoinin (2010) ja Liusvaaran (2014) näkemykset osallisuuden vaikutuksesta henkiseen koherenssiin ja pedagogisen hyvinvoinnin tunteeseen. Osallisuus tuottaa myös uutta tietoa ja ymmärrystä.

5.1.2 Jaksojen korostuminen suunnittelussa

Edellä olevassa kappaleessa olen analysoinut sitä, kuinka opettajat ovat ottaneet laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ”haltuun”. Tässä kappaleessa kuvaan vastausten perusteella, kuinka luokanopettajat huomioivat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet suunnitellessaan opetustaan.

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat totesivat, että laaja-alaiset osaamisen tavoitteet huomioidaan ensisijaisesti jaksosuunnittelussa. Joka tapauksessa niiden huomioiminen edellyttää erityistä suunnittelua. Tavoitteet eivät ole tuntisuunnitelmissa aina mukana, eikä opettaja välttämättä edes tiedostaen suunnittele tunnin aikana tapahtuvia aktiviteetteja siten, että miettisi samalla laaja-alaisen osaamistavoitteiden toteutumista. Joskus tavoitteet

siirtyvät luontevasti tuntityöskentelyyn, mikäli ne on huolellisesti pohdittu jaksosuunnittelua tehtäessä. Joillain vastaajista painopiste oli yhdessä laaja-alaisessa osaamistavoitteessa kerrallaan.

"Jakson alussa mietin mihin saa yhdistettyä. Päivittäin vain vähän mielessä. Jos luonnostaan tulee asiaan liittyvää niin hyvä ja riittävä siten." (Vastaaja 7)

"Laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden huomioiminen vaatii opetustyötä suunniteltaessa erityistä huomiota" (Vastaaja 3)

"Jaksosuunnitelmaa tehtäessä ...usein pohdinnan alla, että mikä sopii mihinkin oppiaineeseen tässä kohtaa. Tuntisuunnitelmien kohdalla en aina muista ajatella...mutta kun kokonaisuus on suunniteltu etukäteen, ne livahtavat sinne ilman sen suurempaa haastetta." (Vastaaja 14)

"...priorisoin tai painotan opetuksessani yhtä laaja-alaista taitoa aina tietyn ajanjakson." (Vastaaja 15)

"En tee tuntisuunnitelmia..." (Vastaaja 17)

Jollekin vastaajista laaja-alaiset osaamistavoitteet olivat kuitenkin mukana tuntisuunnitelmatasolla koko ajan. Vastaaja kuvaili miettivänsä metakognitiivisesti – hän yrittää ottaa mukaan metakognitiivisia elementtejä ja keskustelua mukaan jokaiselle oppitunnille.

"Joka tunnille yritän ottaa mukaan metakognitiivisia elementtejä ja keskustelua. TVT:tä käytän silloin kun se onnistuu helposti ja tuo lisäarvoa. Koulumme hankkeissa ja toimintasuunnitelmassa on sovitut jaksot ja päivät, jolloin keskitytään osallisuuden, monilukutaidon tai ilmaisun tai koodauksen erityiseen opetteluun." (Vastaaja 12)

Edellä olevassa näyttäytyy myös se, että joissain kouluissa laaja-alaista osaamista lähestytään projektien ja hankkeiden, ilmiöjaksojen ja yhteisten päivien kautta. Erityisesti silloin, kun jotkut asiat koetaan hankalaksi toteuttaa, niitä voidaan tukea toteutettavaksi nimenomaan yhteistyössä.

"Keskustelu samanaikaisopen kanssa auttaa." (Vastaaja 16)

Sama vastaaja 12 kuitenkin totesi myös, että laaja-alaiset osaamisen tavoitteet tulevat toteutettua osana tavallista oppiaineiden opettamista. Luontevimmat "ällät" lienee helpointa yhdistää oppiaineiden tavoitteisiin, mutta vaativammaksi arvioidut saattavat onnistua opettajienkin mielestä yhteisten teemapäivien avulla parhaiten.

Opettajien vastauksista nousi esille myös huolestuttavalla tavalla se, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ei oteta huomioon opetusta suunniteltaessa ollenkaan. Näin saattaa olla myös siitä huolimatta, että tavoitteita arvioidaan koulun formatiivisen arvioinnin prosessissa. Yhden opettajan vastauksesta ilmeni, etteivät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet nouse opetussuunnitelmasta millään tavalla esille hänen suunnitellessaan työtään: ”ällistä” voidaan joskus keskustella koulussa, tai opettaja kuulee niihin liittyvää keskustelua opettajainhuoneessa tai suunnittelupäivissä, mutta ei ole ottanut osaamisen tavoitteita osaksi omaa opetustyötään.

”Aika niukasti. Formatiivisen arvioinnin kaavakkeeseen... kuuluu valita laaja-alaisia tavoitteita.” (Vastaja 6)

”Ne ovat mielessä, mutta eivät mitenkään erityisesti tule käsitellyiksi suunnitelmissa.” (Vastaja 13)

Yleinen näkemys oli se, että opettaja pohtii jaksoa suunnitellessaan, mitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita huomioidaan – joku tai jotkut ”ällät” nostetaan painopistealueeksi jakson aikana. Saattaa olla myös niin, että ”ällät” toimivat koko jaksosuunnittelun pohjana ja varsinainen jakson eteneminen perustuu tavoitteiden osoittamien taitojen kehittämiseksi. Opettaja voi jaksosuunnitelmaa tehdessään pohtia, kuinka hän yhdistelee T:t (tavoitteet), S:t (sisällöt) ja L:t (laaja-alaisen osaamisen tavoitteet).

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita otettiin esille myös kotitehtävinä: opettaja kuvaili yrittävänsä pitää ”ällät” mielessään ja antaa niihin liittyviä kotitehtäviä, kuten kotitöihin liittyvien arkiaskareiden tekemistä kotona (L3). Vastauksista ilmeni myös se, että opettaja voi suunnitella jonkun jakson siten, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet huomioidaan, mutta toisten jaksojen aikana niitä ei huomioida samalla tavalla.

”Yritän pitää aihetta mielessä ja ottaa sitä käytäntöön esim. antamalla läksyksi kotitöihin osallistumista (arjen taidot).” (Vastaja 1)

”Painotan aina jotain osaa suunnitelmissa” (Vastaja 2)

”Aina en käytä tuntisuunnittelussa mukana. Jaksosuunnittelussa pyrin huomioimaan, että jokainen ällä tulee opetuksessa käytyä läpi. Alkuopetuksessa tavoitteet ovat kovin pieniä ja asioita vasta opetellaan.” (Vastaja 5)

"Tiettyinä jaksoina. Voisi näkyä enemmänkin." (Vastaja 16)

"...päätän mihin jaksoon mitkäkin sopivat." (Vastaja 17)

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa vaihteli opettajittain huomattavasti. Suunnittelun kuvaaminen oli kirjavaa: useus ja huolellisuus "ällien" osalta vaihteli tuntisuunnitelmasta jaksosuunnitteluun, huolellisesta tarkastelusta uskomukseen, että tavoitteiden alueet tulevat huomioituiksi opetuksen arjessa ilman erityistä suunnitteluakin.

Opetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttäytyivät eniten jaksosuunnitelmien osalta. On siis oletettavaa, että joiltain osin Hattien (2012) tutkimuksessaan esille ottamat opetuksen suunnittelun peruspilarit (ks. s. 19) toteutuvat ainakin osittain. Opettaja suunnittelee mihin jakson aikana pyritään ja miten pitkä jakso on. Niiden vastaajien osalta, jotka mainitsivat yhteistyön, kuvaukset tukevat Hattien (2012) ajatuksia.

Joidenkin vastausten osalta oli kuitenkin huomattava se, etteivät opettajat ottaneet laaja-alaisen osaamisen tavoitteita huomioon opetusta suunnitellessaan millään tavalla. Vastauksista oli tulkittavissa asian "tuttuus" tai näkemys siitä, että "mikään ei ole muuttunut". Saattoi olla niin, että opettajan mielestä laaja-alaiset osaamistavoitteet toteutuvat osana oppiaineen opettamista ilman niiden huomioimista mitenkään. Opettajan pedagoginen suunnittelu on transmission tasolla: opetustyö on opettajajohtoista tiedon siirtämiseen perustuvaa.

Uuden oppiminen (Kivunja 2014) tuli esille yhdessä vastauksessa. Opettaja totesi olevansa itsekin uuden äärellä. Opettajan preinteraktio (ks. s. 23) – opetustyön suunnittelemisen keskeisin vaihe – alkaa olla hereillä myös koskien laaja-alaisia osaamisen tavoitteita: opettaja osaa ottaa huomioon myös kaikki 7 "ällä" pohtiessaan oppilaiden tietoperustaa ja valittavia menetelmiä ja materiaaleja.

Opettajien vastauksissa oli enemmän kuitenkin havaittavissa se, että suunnitelmallisuus laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseksi on osittaista. Se tapahtuu jaksosuunnittelun yhteydessä lähinnä miettimällä, mikä tai mitkä seitsemästä tavoitteesta kuuluu "joukkoon". Kaikkien vastaajien

osalta voitaneen sanoa, että ei ole varmaa, että kaikki tavoitteet tulisivat huomioituksi ollenkaan.

5.2 Laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden mahdollisuudet ja haasteet opetuksessa

5.2.1 Laaja-alaisuus määrittää monialaisuutta – tai päinvastoin

Tutkin kandidaattityössäni opettajien käsityksiä opetuksen monialaisuudesta ja ilmiöpedagogiikasta. Tutkielmani perusteella uskallan yleistäenkin todeta, että opetussuunnitelman (2014) käyttöönottovuotena 2016 opettajilla ei vielä ollut selvää näkemystä näistä käsitteistä. Kokonaisopetusta on tarjottu jo vuosikymmenien ajan, erityisesti alkuopetusvuosina, mutta yhteistyön avulla suunniteltuja ja toteutettuja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, jotka saavat aiheensa vielä maailman ajankohtaisista ilmiöistä, ja joiden arviointi on yhdessä toteutettu, ei ollut tehty kouluissa siinä määrin, että ilmiölähtöinen pedagogiikka olisi ollut opettajille selvää. (Heino 2016.)

Tämän tutkielman aineistoanalyysi vahvisti osittain edellä olevaa – tosin opetussuunnitelman käyttöönotosta vuosiluokilla 1.-6. on kulunut jo kaksi lukuvuotta ja käytännössä käsitteet sekä odotukset ovat saavuttaneet luokanopettajat toisella tapaa. Vastauksissa todettiin, että kokonaisopetuksellinen ote on ollut käytössä jo pitkään, mutta uuden opetussuunnitelman myötä aiheita ja ilmiöitä on opittu etsimään läheltä, tämän päivän ilmiöistä ja maailmalla tapahtuneista asioista.

”Alkuopetus on ollutkin aika kokonaisvaltaista. Ajankohtaisiin aiheisiin keskitytään!”

(Vastaja 1)

”Pienten oppilaiden opettaminen on automaattisesti kokonaisvaltaista ja oppiaineita ylittävää. En huomioi enemmän kuin aiemminkaan.” (Vastaja 13)

Vastaaja 13 tosin totesi myös vastauksissaan, että hän ymmärtää puutteensa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden hallinnassa ja vasta harjoittelee niiden kanssa toimimista. Kokonaisopetus on alkuopetuksessa tavanomaista, eivätkä opetussuunnitelman 2004 teematkaan ehkä tuoneet pedagogis-didaktista muutosta opettajan työhön.

Useat vastaajat toivat esille sen, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja ilmiöjaksot suunnitellaan yhdessä saman jaksosuunnittelun sisällä. Eräs opettajista totesi vastauksessaan, että hän ensin suunnittelee laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mahdollistamisen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen – ja arvioi sitten myöhemmin, kuinka hän onnistui jakson toteuttamaan suunnitelman mukaan.

”Ilmiöviikoilla yhdistyvät luontevasti...” (Vastaaja 12)

”Monialaisten jaksojen yhteydessä... myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet.” (Vastaaja 15)

”...opetus on monialaista ja oppiainerajat ylittävää. Laaja-alaiset tavoitteet ovat esillä siinä kuin muutkin tavoitteet ja sisällöt.” (Vastaaja 17)

Kysymykseen vastatessaan muutamat luokanopettajat eivät huomioineet kysymyksen toista puolikasta: he selostivat ilmiöjaksojen suunnittelusta, kuinka monialaisuus toteutuu ilmiöiden sisällä, mutta he olivat unohtaneet tuoda esille laaja-alaisen osaamisen tavoitteet osana jaksoa. Vain yksi vastaaja otti asian esille juuri toisin päin: hänen mukaansa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet antavat monialaisille oppimiskokonaisuuksille ”raamit” – ne tukevat nimellisesti jakson aikana harjoitettavien taitojen määrittämistä. Usein tämä kuvattiin kuitenkin toisin päin.

”Monialaisten oppimisjaksojen yhteydessä minun on helpompi laajentaa suunnitteluni koskemaan myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin.” (Vastaaja 17)

Parhaimmalla tavalla laaja-alaisuus ja monialaisuus kuvailtiin onnistuneeksi silloin, kun opettajat suunnittelevat jaksot yhteistyössä. Isompi koulu nähtiin tässä tilanteessa parempana yksikkönä – pienessä koulussa ei ollut riittävästi kollegoja, joiden kanssa tehdä suunnittelua. Isommissa kouluissa, erityisesti yhtenäiskouluissa, oli käytössä myös järjestelmiä, kuinka monialaiset oppi-

miskokonaisuudet suunnitellaan yhdessä luokanopettajien ja aineenopettajien kesken, sekä kuinka laaja-alaiset osaamisen tavoitteet huomioidaan yhdessä oppilasarvioinnissa. Pienessä koulussa vastaavanlaisen keskustelun näkisi olevan helpompaa, mutta on helppo myös ymmärtää, että pieni, muutamien opettajan ala-aste ei välttämättä tarjoa jatkuvaa yhteissuunnitteluilmapiiriä.

"... pieni koulu, vähän kollegoita, joiden kanssa suunnitella on suurin hidaste." (Vastaaja 3)

"Yhteistyö aineenopettajien kanssa toimii hyvin kun jaksaa ottaa asiat esille..." (Vastaaja 11)

Kuten jo edellisessä kappaleessa totesin, yhteiset projektiviikot, ilmiöjaksot ja yhteinen suunnittelu nähtiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteistoteutumisen kannalta tärkeinä. Yhteissuunnittelu ja oppiaineen sisäinen integraatio auttavat myös löytämään aikaa "ällien" toteuttamiseen opetuksessa.

Vain muutama opettaja korosti vastauksissaan suunnittelemattomuutta tai sitä, että taitojen opettaminen tapahtuu itsestään osana koulun arkea. Useat opettajat toivat esille juuri vastakkaisen näkökannan: taitojen opettamista tulee suunnitella ja myös oppilaiden tulee voida olla tietoisia, milloin mitäkin taitoa harjoitellaan ja miten oppilaita arvioidaan. Oppilaiden itsearviointitaitojen kehittymistä tulee ohjata osana muiden taitojen oppimista. Taitojen opettaminen tapahtuu ilon kautta, oppilaat tulee motivoida laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn. Opettajan tulee voida karsia opetuksestaan, jotta "ällien" huomioimiseen jää riittävästi aikaa. Taitojen oppiminen tapahtuu tekemällä, ei lukemalla, ja erityisesti ala-asteikäisten kohdalla oppimista tulee korostaa mallintamalla, toistamalla ja konkretisoimalla opetusta.

"Pienet lapset tarvitsevat paljon mallintamista, konkretiaa ja toistoja. Tekemällä itse oppii parhaiten. Motivaatio ja ilo oppimisesta auttaa taitojen kehittämisessä..." (Vastaaja 5)

"...osa arkea..." (Vastaaja 6)

"Kaiken muun mukana koko ajan." (Vastaaja 7)

"...Opettajan osalta keskeistä on taitojen esilletuominen ja niihin oppilaiden huomion kiinnittäminen." (Vastaaja 8)

Vastauksista löytyi myös itsekritiikkiä: opetusta pidettiin vielä liian oppiainesidonnaisena eikä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta oltu päästy vielä alkua pidemmälle.

”Välillä olisi varmaan hyvä katsoa niitä (L:t, kirj. huom.) vähän tarkemmin...” (Vastaaja 11)

”...hiljaa hyvä tulee” (Vastaaja 2)

Yhden luokanopettajan vastauksessa nousi esille uuden oppiminen. Opetussuunnitelman uudet näkemykset monialaisuudesta ja taitojen oppimisesta saivat opettajan kuvailemaan, että hän on uuden oppimisen äärellä. Uutta oppimista täytyy tapahtua sekä koulun, opettajan että oppilaan tasolla, jotta parhaisiin tuloksiin tulevaisuuden taitojen tai laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta päästään. Uuden oppiminen edellyttää myös opetettavan aineksen karsimista, oikeiden painotusten etsimistä ja yhteistyötä. Elämme kokeilukulttuurin aikaa, jolloin voi myös erehtyä ja oppia sen kautta uutta.

”Ajattelua, pohtimista, karsimista, painottamista ja yhteistyötä koulun ammattilaisten kanssa. Olennaisen erottamista vähemmän olennaisesta. Uuden oppimista kaikilla tasoilla, kokeilua, erehtymistä, onnistuista. Elämää.” (Vastaaja 3)

Vastaaja 16 otti esille merkittävän asian. Luokkakoot voivat olla suuria, ja opettajan tulee usein tulla toimeen luokkassaan ilman yhteisopettajuutta tai avustajaa. Tuen portilla olevat oppilaat ja haasteellinen oppilasaines tuovat oman mausteensa opettajan pedagogiseen suunnitteluun. Eriyttäminen ja selviytyminen luokassa saattaa aiheuttaa sen, että aika ei yksinkertaisesti riitä toteuttamaan kaikkia suunniteltuja taitoharjoitteita.

”Haasteellista erityisen oppilasaineksen vuoksi. Eriyttäminen on suuressa osassa isossa luokassa.” (Vastaaja 16)

Ne opettajat, jotka kuvailivat opetustyön suunnittelun lähtevän laaja-alaisuudesta, ovat kenties lähempänä transformatiivista pedagogiikkaa, jolloin myös opetuksen monialaisuus on suunnitelmallisempaa. (vrt. Rauste-von-Wright 1994; Mikola 2011; Kivunja 2014)

Monialaisuuden ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden hierarkian osalta vastaajilla oli kaksi mielipidettä: toisten vastaajien mielestä monialaisten oppimiskokonaisuuksien lomaan on helppo suunnitella taitojen harjoittamista –

kun taas yksi vastaajista oli sitä mieltä, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteita voi pitää monialaisten kokonaisuuksien raameina. Tähän ei ole oikeaa vastausta – pääasia on, että opetussuunnitelman henki ja tavoitteet toteutuvat. Parhaimmalla tavalla siihenkin voidaan vastata opettajien yhteistyöllä. Yhteistyön avulla madallettiin myös osaamisen esteitä. Jos opettajan on vaikea ottaa asiaa yksin haltuun, hän sai kollegaopettajaltaan tukea ja kumpikin opettaja sai oppia uutta.

Opetussuunnitelma (2014, 34) kuvailee monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan opetusta eheyttäviä jaksoja, joiden tulee ilmentää koulun omia arvoja ja oppimiskäsitystä. Monialaisuus tukee laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Kuten totesin, opettajien vastauksissa tämä näyttäytyi kuitenkin myös toisin päin. Opettajat ovat jaksosuunnittelussaan lähteneet laaja-alaisen osaamisen tavoitteesta tai tavoitteista ja suunnitelleet sen teeman ympärille monialaisen oppimiskokonaisuuden. Oikeaa tai väärää suunnittelun painopistettä ei voitane määrittellä. Tärkeämpää on tarkastella koulun toimintakulttuurin tasolla, että opetussuunnitelman eetos monialaisuudesta ja taitojen kehittämisestä toteutuu.

5.2.2 Oppiaine edellä, mutta taitojen opettamiseen tähdäten

Tutkimuskyselyyn vastanneet luokanopettajat eivät tuoneet vastauksissaan erityisesti esille ristiriitoja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ja oppiaineiden sisältöjen tavoittelemisen välillä. Vastauksissa tuli esille ajankäyttö ja oppiaineiden karsinta – mutta tätä ei kukaan vastaajista esittänyt negatiivisessa mielessä. Vastauksista oli jopa tulkittavissa, että laaja-alaisiin kokonaisuuksiin ja taitojen opettamiseen käytettävä aika antaa opettajalle pedagogisen mahdollisuuden karsia oppiaineen sisällöstä asioita, jotka eivät ole opettajan arvion mukaan relevantteja tai motivoi oppilasta.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttaminen nähtiin osana koulun arkipäivää ja liitettynä oppiaineiden opettamiseen. Taitoja harjaannutetaan esimerkiksi integroimalla oppiaineen keskeistä ainesta ja yhdistämällä lukuaineiden ja taito- ja taideaineiden opetussisältöjä.

"Pyrin luomaan aihekokonaisuuksia, joissa käsitellään samaa aihepiiriä samanaikaisesti ja laaja-alaisesti yhdistellen opetettavaan asiaan esim. taito- ja taideaineita." (Vastaaja 5)

"Ihanaa yhdistellä samojen asioiden käsittelyä eri oppiaineissa. Usein tuntuu siltä, ettei yhden aiheen käsittelyyn riitä yksi oppiaine ja muista aineista varastaminen tuo vaan lisää syvyyttä asiaan." (Vastaaja 14)

"...laaja-alaisten taitojen opettaminen on mahdollista, kun painopiste ei olekaan enää oppimissällöissä." (Vastaaja 15)

Edellä olevassa vastaajan 14 sitaatissa näkyy se, että opettaja käyttää oppiaineen sisältöjä laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden laskeutumisalustana. Hän kuvailee vastauksissaan myös, että "ällät" tulevat toteutettua osana tavallista oppiaineiden opettamista.

Vastaajan 15 sitaatista on tulkittavissa se, että opetuksessa oppiaineen sisältö ei johda opetuksen suunnittelua, vaan laajempi suhtautuminen uudelleenlaiseen oppimiseen mahdollistaa opettajalle sellaisen pedagogisen suunnittelun, että opetuksen laaja-alaisuus ja taitojen omaksuminen on keskiössä oppiaineiden erillisten sisältöjen sijaan.

Sama vastaaja 15 toteaa myös, että laaja-alaisten taitojen opettaminen on opettajan työtä parhaimmillaan. Taidot linkittyvät kaikkeen tekemiseen ja ne ohjaavat opetustyötä.

"Laaja-alaisten taitojen opettaminen on opettajan työtä parhaimmillaan. Ne linkittyvät kaikkeen tekemiseen ja niiden löytyminen opetussuunnitelmasta ohjaa ajatteluani miettimään opetuksen tarkoitusta." (Vastaaja 15)

Useissa vastauksissa oli kuitenkin nähtävissä, että opetuksen suunnittelua tehdään edelleen oppiaineen sisällöt edellä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulevat mukaan ikään kuin itsestään, eivätkä ne näin ollen "häiritsekään" opetuksen oppiainejakoista suunnittelua.

"En varsinaisesti suunnittele juuri laaja-alaisia huomioiden. Ne tulevat mukaan vähän niin kuin selkärangasta..." (Vastaaja 11)

"Laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ovat itsestään selviä ja tulevat toteutettua osana tavallista oppiaineiden opettamista." (Vastaaja 6)

"Kaiken muun mukana koko ajan." (Vastaaja 7)

Kukaan edellä olevista vastaajista ei erityisesti kuvaillut minkäänlaista yhteistyötä opettajien välillä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat ikään kuin automaattisesti opettajan toiminnassa mukana. Yksi vastaajista mainitsi kuitenkin luokka-asteysteistyön kollegan kanssa: opettajapari valitsee ”laajat linjat”, joihin kuuluu myös laaja-alaisen osaamistavoitteen pohtiminen jaksolle.

Laaja-alaisten osaamistavoitteiden omaksumisen helpottamiseksi kuvailtiin myös niiden nimeämistä oppilaille. Oppilaiden tulee saada tietää, mitä ollaan tavoittelemassa oppiainesisältöjen lisäksi. Opettajan tehtävä on luoda siltoja tavoitteiden ja aidon elämän välille. Kun tavoite saa merkityksen, sen oppiminen ja omaksuminen on helpompaa. Vastauksissa mainitaan mm. oppimisen ”sanoittaminen”: tavoitteista tulee puhua ja tehdä myös oppilaille selväksi mitä ollaan tekemässä ja miksi.

”...Oleellista on, että näitä taitoja nimetään ja osoitetaan, missä yhteyksissä niitä tarvitaan ja käydään keskustelua niiden tärkeydestä itse kunkin elämässä... miten niitä voidaan käyttää ja kehittää. Taitojen opettelu on läsnä jokaisessa päivässä ja hetkessä...” (Vastaaja 12)

”...taitoja käytetään oikeasti eikä vaan niin, että niistä puhutaan kauniita sanoja. Oppimisen huomaaminen ja sanoittaminen on tärkeä osa oppimista, mutta se vaatii paljon käytäntöä lähtökohdaksi.”(Vastaaja 14)

Vastauksista ilmeni myös, että opettajat pitävät perustaitojen opettamista yhä tärkeämpänä. Alaluokilla luotavat vahvat perustaidot toimivat vastaajien mielestä elinikäisen oppimisen perustana.

”Perustaitojen opetukseen on kiinnitettävä huomiota jopa aiempaa enemmän. Taitojen opettaminen on alaluokilla systemaattista puurtamista, jolla luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle.” (Vastaaja 13)

Laaja-alaiset osaamistavoitteet edellyttävät taitojen opettamista. Ne vaativat harjaantumista ja suunnitelmaan perustuvaa etenemistä – opettaja ei voi olettaa, että oppilas pystyy harjaantumaan osaamistavoitteiden määrittelemässä taidoissa yksinään. Lonka (2014) ja Norrena (2016) kuvaavat taitojen oppimisen vaiheita. Tutkimuksen tuloksissa ei erityisesti noussut esille se, että opettajat olisivat kuvailleet, millaisin vaihein he suunnittelevat taitojen

opettamista ja harjaannuttamista. Toisaalta lomakkeella ei sitä erikseen kysytykään.

Tulevaisuuden taitoja kuvaavassa kirjallisuudessa mainitaan yhtenä keskeisenä opetustyön muutoksen edellytyksenä opettajien yhteistyö. Tutkimuksen vastaajista vain osa mainitsi yhteistyön. Yhteistyötä korostanut vastaaja kirjoitti myös, että laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ovat hänen opetustyössään muutenkin keskiössä. Voidaanko siis ajatella niin, että yhteistyöhön innokas opettaja on myös motivoituneempi muuttamaan pedagogiikkaansa pois oppiainejakoisuudesta – tai toisin päin? DuFour & DuFour (2010) totesivat, että yhteistyöllä ja asiantuntijuuden jakamisella on suuri merkitys. Myös Dede (2010), Hellström (2008) ja Lonka (2014) korostivat yhteistyötä: se ei kuitenkaan näyttäytynyt tässä tutkimuksessa merkittävällä tavalla.

Oppivan ammatillisen yhteisön keskusteluissa oli otettu esille myös oppilasarvioinnin muutos. Osa vastaajista ottikin esille sen, että koulun formatiivisen arvioinnin eräs kohde on laaja-alainen osaaminen. Vastauksista ilmeni myös, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on arvioitu, vaikka niiden huomioimista opetuksessa ei ole erityisesti suunniteltu. Herää kysymys: arvioidaanko koulussa opetussuunnitelmassa määritellyjä asioita ilman, että niitä on opetettu. Arvioidaanko silloin diagnostisesti vain sitä, mitä oppilas ennestään ja itseoppien on asiasta ymmärtänyt ja osaa? Hattien (2012) ensimmäinen peruspilari jää silloin ainoaksi arvioinnin kohteeksi (ks. s. 23).

Opettajat vastasivat lomakekyselyssä, että tavoitteiden avaaminen oppilaille ja oppimistehtävien huolellinen sanoittaminen ovat tärkeitä. Samaa mieltä ovat olleet Kumpulainen (2010), DuFour & DuFour (2010), Hattie (2012) ja Lonka (2014). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden avaaminen myös huoltajille on tärkeää. Tämä nousi myös vastauksissa esille, ja sitä tukevat Niemi, Heikkinen ja Kannas (2010, 53) sekä Niemi (2010, 246). Vanhempien ottaminen mukaan koulutyön suunnitteluun tukee koulun yhteisöllisyyden rakentamista.

5.2.3 Tärkeimmät, helpoimmat ja vaikeimmat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet

Kysyin Forms-kyselykaavakkeessa myös opettajien näkemyksiä siitä, miten he arvottavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

Ensimmäinen kysymykseni koski sitä, minkä tavoitteista opettaja katsoo kaikkein tärkeimmäksi. Eniten merkintöjä sai L1, *ajattelu ja oppimaan oppiminen*.

Opettajat perustelivat valintaansa sillä, että muutokset yhteiskunnassa ja koulussakin näyttäytyvä pinnallisuus ovat melkoisia haasteita. Muista tavoitteista poiketen ajattelu ja oppimaan oppiminen liittyvät selkeämmin kouluun, kun taas useat muut tavoitteet voivat saada vastaajan mukaan harjoitusta muuallakin kuin koulussa. Eräs vastaajista viittasi avovastauksessaan myös metaymmärrykseen siitä, mitä ja miten oppilas oppii: oppilaan tulee itsekin pystyä ymmärtämään oppimisensa taustalla olevia asioita. Vastauksista nousi esille myös koulun perustehtävä.

"Oppimaan oppiminen on kaiken alku. Pitää tietää miten asioita opitaan ja miksi se on tärkeää." (Vastaaja 11)

"Koska se on peruskoulutuksen ydinosaamista. Siitä lähdetään liikkeelle, oppiminen on kaiken perustana." (Vastaaja 13)

Toinen tärkeäksi arvoitettu tavoite oli *itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, L3. Tätä tavoitetta pidettiin tärkeänä yksinkertaisesti siitä syystä, että koulun tulee valmistaa oppilasta selviytymään arjesta, tavallisesta elämästä. L3 sai kannatusta myös siitä syystä, että kotien kykyä arjen taitojen harjaannuttajana epäiltiin. Tätä pidettiin myös kaiken muun oppimisen perustana: ensin pitää osata huolehtia itsestään.

"Suurella osalla nämä taidot ovat hukassa..." (Vastaaja 5)

Toisaalta opettaja, joka oli valinnut aiemmin mainitun L1:n tärkeimmäksi opettavaksi taidoksi, totesi, että arkihuolehtiminen opitaan muuallakin, oppimaan oppiminen on kaikkien tärkeintä.

Arjen taitojen opettelemisesta vastaaja 7 totesi, että se on kaikkein kasvatuksellisin tavoite. Koulun tehtävä on kasvattaa oppilaita elämää varten.

Vastaajat, jotka olivat valinneet tärkeimmäksi tavoitteeksi L2, *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, perustelivat valintaansa tämän päivän yhteiskunnallisella muutoksella. Tavoitteen L7, *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*, valinneet opettajat korostivat valinnassaan luonnonsuojelun merkitystä tulevaisuudelle sekä koulun roolia kestävää kehitystä tukevan asenteen muokkaajana.

Seuraavassa taulukossa on esitetty 17 vastaajan valinnat tärkeimmäksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi.

Taulukko 3. Tärkeimmäksi arvoitettu laaja-alaisen osaamisen tavoite

Mikä tai mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on mielestäsi tärkein toteutettavaksi? (n = 17)

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	6
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	3
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	4
L4 Monilukutaito	0
L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen	1
L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys	0
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen	3

Seuraavaksi kysyin kaavakkeella, mikä laaja-alaisen osaamisen tavoite oli opettajan helpoin käsittää ja huomioida myös opetuksessa. Hajontaa opettajien valinnoissa oli samalla tavalla kuin tärkeimmänkin tavoitteen pohtimisessa.

Taulukko 4. Helpoiten käsitettävä laaja-alaisen osaamisen tavoite

Mikä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on helpoin käsittää ja huomioida opetuksessa? (n = 17)

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	5
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	3
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	6
L4 Monilukutaito	2
L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen	1
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys	0
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä kehityksen rakentaminen	0

Opettajat vastasivat edelleen eniten L3 ja L1. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sai opettajilta ääniä tässä kohden, sillä opettajien mielestä itsestä huolehtimista tulee harjoitella koulussa koko ajan. Kyselylomakkeen vastauksissa arjen taidot nousivat usein esille: omasta hyvinvoinnista, yhteisöstä ja muista huolehtiminen nähtiin keskeisenä koulun tehtävänä. Näin on toki ollut aina, ja siitä syystä L3 lienee ollut myös opettajien mielestä tutuin ja helpoin ottaa esille. Saattaa myös olla, että ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoite nousee opettajien mieliin helpoimpana toteuttaa, sillä moniopettaja kokee tuon tavoitteen olevan koko opetustyön perusta ja näin ollen sen toteutuminen on ikään kuin itsestään selvää. Siihen en pyytänyt vastausta, tuntevatko opettajat kuitenkin opetussuunnitelman perusteiden määrittelyä L1:stä, joka saattaa poiketa melko lailla siitä, kuinka opettaja itse asian käsittää.

Halusin myös kysyä, mikä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista tuntuu opettajien mielestä vaikeimmalta toteuttaa opetuksessa. Selkeästi eniten vastauksia sai L6, *työelämätaidot ja yrittäjyys*. Tätä selittää myös se, että kyseessä oli luokanopettajaotos, joista osa vastausten perusteella työskenteli alkuopetuksessa. Heidän vastauksistaan nousi esille se, että työelämä ja yrittäjyyskasvatus ovat vielä etäisiä pikkukoululaisille.

Taulukko 5. Vaikeimmin toteutettava laaja-alaisen osaamisen tavoite

Mikä tai mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on vaikein tai hankalin toteuttaa opetuksessa? (n = 17)

L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen	0
L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu	0
L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot	0
L4 Monilukutaito	1
L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen	1
L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys	12
L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen	3

Vastauksissaan opettajat eivät ottaneet esille opetussuunnitelman tekstiin liitettyjä myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan, eivätkä myöskään yhteisöstä huolehtimista. L6 koettiin selvästi enemmän yläkoulun TET-jaksoihin, projekteihin tai valinnaisaineisiin sopivaksi.

”Mitä nuoremmista on kyse, sitä kaukaisempi tämä tavoite on. Kun taas muut ovat toteutettavissa normiopetuksen ohessa.” (Vastaaja 17)

”Opetan hyvin nuoria oppilailta ja heille tämä on vielä hyvin kaukainen asia.” (Vastaaja 14)

”...kytkeminen yrittäjyyteen on melko keinotekoista.”(Vastaaja 11)

Huomionarvoista on myös se, että L6, työelämätaidot ja yrittäjyys, ei ollut yhdenkään opettajan mielestä helpoin tai tärkein toteuttaa luokanopetuksessa.

Kolme vastaajaa oli valinnut haasteellisimmaksi toteutettavaksi tavoitteeksi L7, *osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen*.

Perusteluissa esiintyi autenttisten vaikuttamismahdollisuuksien puute ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen suunnittelemattomuus.

”Aitojen autenttisten ja merkityksellisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien löytäminen on hankalaa ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen jää helposti puuhastelun tasolle...” (Vastaaja 12)

Yhtä moni opettaja (3) oli kuitenkin valinnut saman L7 *myös kaikkien tärkeimmäksi* tavoitteeksi. Heidän mielestään tulevaisuuden yhteiskunnassa juuri osallistuminen ja kestävän kehityksen omaksuminen ovat kansalaistaitoja, joita tulee koulussa harjoittaa.

"Kestävä kehitys pitää sisällään kaikki muutkin "ällät" " (Vastaja 4)

"Mielestäni kaikki perustuu sille, että ihminen kokee olevansa yhteisönsä täysivaltainen jäsen. ...kokemus siitä, että voi olla vaikuttamassa omaan elämään suoraan ja välillisesti liittyviin asioihin." (Vastaja 15)

Sekä tässä tutkimuksessa, että myös Lindforsin ja Rahikaisen (2015) pro gradu -työssä opettajat arvottivat itsestä huolehtimisen ja arjen taidot (L3) sangen korkealle. Tavoite näyttäytyy opettajien mukaan opetuksessa päivittäin, vaikka mitään erityistä ei olisi sen tavoittelemiseksi rakennettukaan: opettajan puheessa toistuvat käytöstopojen korostaminen, toiminta toisten kanssa sekä toisten ihmisten arvostaminen lähes joka päivä. Opettajat eivät kuitenkaan kummassakaan tutkimuksessa erityisesti kuvanneet sitä, miten oppilaat osallistetaan tavoitteen saavuttamisessa. Kukaan vastaajista ei käyttänyt osallisuuden mallina esimerkiksi koulun oppilaskuntatoimintaa, vaikka jokaisella koululla tulee sellaista olla. Kuten aiemmin totesin, osallistaminen tuottaa hyvinvointia ja uuden tiedon tuottamista.

Opettajat pitivät työelämätaitoja ja yrittäjyyttä (L6) vaikeimpana tai hankalimpana tavoitteena toteuttaa luokanopetuksessa. Lindforsin ja Rahikaisen (2015) tutkielmassa opettajat kuvailevat tavoitteen saavuttamista kuitenkin melko yksinkertaisesti: työelämätaitojen opettaminen voi tapahtua vierailujen avulla. Vierailut paloasemalle, painotalolle, eri ammattikuntien vierailut luokassa ja vanhempien ammatteihin tutustuminen nähtiin hyvinä keinoina vastata L6-tavoitteeseen. Opettajien vastauksissa kyselylomakkeelle saattaa näyttäytyä myös se, että he tulkitsivat työelämätaitojen ja yrittäjyyden käsittävän enemmän sisäisen yrittäjyyden taitojen harjaannuttamista ja omaksumista. Tällainen keskustelu ei olekaan varsinkaan alkuopetuksen luokissa vielä tyypillistä.

Opettajat pitivät työelämään ja yrittäjyyteen liittyvää tavoitetta vaikeimpana toteuttaa, joten sen toteutuminen vuosiluokkatavoitteiden mukaisesti ei ole

ollenkaan varmaa. Samaa voi todeta joistain muistakin tavoitteista. Sen sijaan ajattelun ja oppimaan oppimista sekä itsestä huolehtimista ja arjen taitoja opettajat pitivät keskeisinä ja niiden avaaminen vastauksissa antoi vahvan käsityksen siitä, että tavoitteet näkyvät opettajan opetustyön suunnittelussa. Erityisesti huomionarvoista on se, että yhdessäkään avovastauksessa kukaan vastaajista ei edes maininnut monilukutaitoa (L4) ja tieto- ja viestintäteknikkaa (L5). TVT:tä yksi vastaaja piti tärkeimpänä, mutta hän ei perustellut vastaustaan avovastauksessa. Opetuksen digitalisaatiokeskustelu ohjaa opettajia tähän suuntaan. Yhden vastaajan lomakkeessa TVT oli arvoitettu vaikeimmaksi toteuttaa – tässä taustalla saattaa olla myös opettajan oman kompetenssin puute tai luokan laitteiden resurssipula. Monilukutaito arvioitiin kahdessa vastauksessa helpommaksi ja yhdessä vastauksessa vaikeimmaksi. Opettajat eivät kuitenkaan antaneet lisävalaistusta omille arvioinneilleen. Monilukutaidon käsite saattaa olla edelleen jäsentymätön.

Laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden arvottaminen (ks. kpl 5.2.3) sai tukea Lindforsin ja Rahikaisen (2015) pro gradu -tutkielman tuloksista. Em. tutkielmassa opettajat kuvailivat ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) merkitystä opetuksessa: opettajan ei tule antaa valmiita vastauksia, vaan tukea oppilasta tämän omissa pohdinnoissa. Samansuuntaisesti vastasivat myös tämän tutkimuksen vastaajat: L1-tavoitetta pidettiin tärkeänä, ”kaiken perustana”. Lindforsin ja Rahikaisen mukaan tuen portailta olevat oppilaat muodostavat haasteen erityisesti vuorovaikutukseen ohjaamisessa (L2). Autististen tai muuten erityisten oppilaiden ymmärrys tai kokemusmaailma eivät tue tilanteiden hahmottamista ja opettajan täytyy osata kohdata erityisoppilas oikealla tavalla. Myös tähän tutkimukseen vastanneet totesivat, että suuret luokkakoot ja erityisen tuen haasteet voivat aiheuttaa opetuksen suunnittelussa sen, että laaja-alaisten osaamisen tavoitteiden osalta ei niitä kaikilta osin huomioida. (ks. Niemi 2012, 31.)

Johtopäätöksenä kappaleen 5.2.3. osalta voin todeta, että vaikka monet opettajat valitsivat tärkeimmäksi ja helpoimmaksi L1:n, ajattelu ja oppimaan oppiminen sekä L3, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, jonkin verran hajontaa oli havaittavissa. Hiukan huolestuttavaakin oli havaita, ettei kukaan vas-

tanneista pitänyt *monilukutaitoa*, L4, tärkeimpänä. Koska lomakkeessa kysyttiin vain tärkeintä, toiseksi tärkein jäi ilmaisematta. Voidaan siis olettaa, että jotkut tavoitelauseista jäi ilman mainintaa siitä syystä, että kahden tärkeän välillä oli hankalaa valita. *Tieto- ja viestintäteknologista osaamista*, L5, piti helpoimpana vain yksi vastaaja. Tämä saattaa kertoa myös siitä, että opettajien omissa digitaidoissa on vielä kehittämistä, vaikka liian yleistävään tulkinnaan näin pienellä otoksella ja puutteellisella tiedonkeruulla ei asiassa voidaakaan mennä.

VI YHTEENVETO JA POHDINTA

6.1 Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet luokanopetuksessa – muuttuuko opetus?

Laaja-alaisuus ei sinällään ole uutta perusopetuksessa. Jo vuosikymmeniä on puhuttu kokonaisopetuksesta, eheyttämisestä, holistisuudesta ja yhteistyöstä myös oppiaineiden välillä. Uuden opetussuunnitelman (2014) vaatimus opettaa taitoja perustuu jo edelliseen opetussuunnitelmauudistukseen v. 2004, jolloin aihekokonaisuudet ja eheyttäminen esiteltiin vastauksina ajan koulutushaasteisiin (POPS 2004, 38).

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 asetti laaja-alaisuuden ja monialaiset oppimiskokonaisuudet toisenlaiseen valoon – oppiainekeskeisyydestä siirryttiin lähemmäs ainerajat ylittävää opetusta: laaja-alaiset osaamisen tavoitteet liitettiin osaksi oppiaineiden tavoitteita, pidettäväksi mukana koko ajan opetusta suunniteltaessa (ks. taulukko 2).

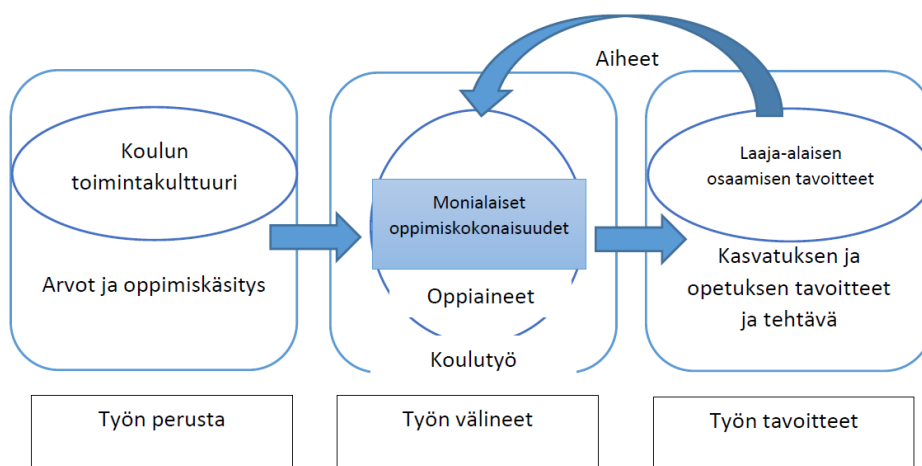
Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat tulleet opettajille tutuksi eri tavoin. Osa opettajista on osallistunut koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmatyöhön aktiivisesti juuri laaja-alaisen tavoitteiden pohtimisen osalta ja näin ne ovat tulleet tutuiksi. Jotkut opettajat ovat jääneet selkeästi vain oman opiskelun ja mielenkiinnon varaan. Tämä on sinänsä huolestuttavaa: koska opetussuunnitelma kuitenkin on opetusta koskeva normi, sen eetoksen mukaan laaja-alaisuus sekä taitojen opettaminen on keskeinen muutos. Rehtorin rooli koulussa nousee keskiöön. Rehtori on koulunsa pedagoginen johtaja ja vastaa myös siitä, että opetussuunnitelman määrittely taitojen omaksumisesta toteutuu jokaisen oppilaan osalta. Lisäkoulutusta ja taitojen opettamisen pedagogiikkaan liittyvää keskustelua tarvittaneen, jotta kaikki luokanopettajat käsittävät opetussuunnitelman normin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta samalla tavalla.

Täydennyskoulutuksen tarvetta ja merkitystä korostaa myös se, että osalle opettajista laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät näytele opetuksen suun-

nittelemisessä mitään roolia. Taitojen omaksuminen on yhtä vaativaa kuin oppiaineiden sisältöjen oppiminen ja se edellyttää suunnitelmallisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten valossa on todettava, että kaikki opettajat eivät huomioi opetussuunnitelman laaja-alaisia osaamisen tavoitteita ollenkaan oman työnsä suunnittelussa – ja kun vielä osaa tavoitteista pidetään muita vaikeampina toteuttaa – on varmaa, että kaikki ala-asteikäiset oppilaat Suomessa eivät saa suunnitelmallista ohjausta taitojen harjaannuttamisen suuntaan kaikkien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden suunnassa.

Osa opettajista rakentaa opetustyönsä kokonaan taitojen omaksuminen, laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien varaan. Tämän tyyppinen pedagoginen suunnittelu vastannee enemmän tulevaisuuden taitojen tavoitteluun ja irtautumiseen oppiainekeskeisyydestä. Opetussuunnitelma esittelee laaja-alaisuuden monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentajana. Tässä tutkimuksessa mukana olleet luokanopettajat kuvasivat tätä hierarkiaa opetuksen suunnittelun taustalla myös toisin päin: monialainen oppimiskokonaisuus tuottaa myös jonkin laaja-alaisen osaamisen tavoitteen erityisesti harjaannutettavaksi.

Opetussuunnitelmassa (2014) monialaisuuden ja laaja-alaisuuden hierarkiaa kuvataan kuviolla. Seuraavaan kuvioon on piirtänyt opetussuunnitelman näkemys sekä kyselystä nousseet opettajien käsitykset.



Kuvio 4. Opetussuunnitelman (2014, 34) näkemys monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen yhteydestä sekä tässä tutkimuksessa esille tullut opettajien käsitys monialaisten kokonaisuuksien aiheiden ja tavoitteiden rakentumisesta.

Toiminnan lähtökohtana on koulun toimintakulttuuri ja koulussa näyttäytyvä ajatus oppimiskäsityksestä. Kuten jo aiemminkin totesin, rehtorin merkitys on tässä mielessä suuri. Mikäli rehtori johtaa koulunsa pedagogista keskustelua siihen suuntaan, että vapautuminen oppiainekeskeisyydestä on mahdollista, koko koulun oppimiskäsityskeskustelu voi muuttua taitoperustaisempaan suuntaan. Tähän liittyy keskeisesti opettajien yhteistyö: yhteinen suunnittelu ja koulussa käytävä ammatillinen keskustelu tukevat uuden oppimista ja organisaation kehittymistä kohti ammatillisesti oppivaa organisaatiota (vrt. Liusvaara 2014, 40.)

Kaikki seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta ei myöskään näyttäydy samanarvoisina luokkatyössä. Tutkimustuloksista tuli selvästi esille se, että joi-tain tavoitteita pidettiin selvästi vaikeampina käsittää tai ottaa ne huomioon opetuksessa. Tähän voi olla monta syytä. Saattaa olla, ettei opettajalla ole riit-tävästi itsellään ymmärrystä siitä, mitä hankalaksi koetun tavoitteen harjaan-nuttaminen edellyttäisi. Perinteisesti opettajat ovat toimineet aktiivisemmin omalla vahvuusalueellaan. Tästä syystä ne taitoalueet, joissa opettaja ei koe

omaa osaamistaan vahvana tai edes riittävänä, jäävät vähemmälle huomiolle tai pahimmassa tapauksessa kokonaan pois pedagogisesta suunnittelusta. Opettajan autonomia on myös voitu ymmärtää väärin: ikään kuin opettaja voisi valita mitä tavoitteista harjaannuttaa enemmän ja minkä jättää vähemmälle, vaikka kaikki opetussuunnitelman sisällönkuvaukset sisältävät myös vaatimukset laaja-alaisista osaamisen tavoitteista, kuten alkuosan taulukkoesimerkeistä tuli esille.

Yhteistyön mallien tulee rakentua koulun toimijoiden yhteisestä toiminnasta. Tähän tutkimukseen vastanneista opettajista osa korosti yhteistyötä ja yhteissuunnittelua myös arvioinnin suhteen. Useat tulevaisuuden taitojen kehittymistä koulussa kuvanneet kirjoittajat ovat korostaneet sitä, että koulun muutoksen vieminen ainesisältöjen oppimisesta kohti transformatiivisempaa, autonomista taitojen oppimista, jolloin taitoja harjaannutetaan ja ne muuttuvat tiedoksi ja ymmärrykseksi, edellyttää oppivan yhteisön rakennetta ja opettajien suunnitelmallista yhteistyötä. Yhteenvetona voin todeta, että yhteistyön *suunnitelmallisuus* ei mitenkään erityisesti noussut lomakevastauksissa esille. Jotta koulu muuttuu opetussuunnitelman hengen ja tavoitteiden mukaisesti kohti laaja-alaisempaa ja monialaisempaa toimintaa, yhteisopettajuus eri muotoineen tarvitaan tukemaan muutosta. Huolestuttavana pidän niitä vastauksia, joissa kuvailtiin laaja-alaisen osaamisen taitojen esiintyvän koulun arviointilausekkeissa, mutta samalla niitä ei kuvailtu millään tavalla opetuksen suunnittelussa. On siis todettava, että vaikka opettajat osin kuvailivat oman ymmärryksensä olevan oikealla tiellä, paljon on vielä muututtava, jotta laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttäytyisivät luokanopetuksessa opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. Koulun keskusteluilmapiirin, täydennyskoulutustarvekartoitusten, arviointikäytänteiden ja yhteistyöhön käytettävissä olevan ajan suhteen on tapahduttava muutoksia, jotka tukevat opetussuunnitelman normeja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta koulussa.

Kansallisella koulutuksen arviointikeskuksella on keväällä 2018 menossa tiedonkeruu koskien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta perusopetuksessa. Tämä on ensimmäinen laajempi tutkimus Suomessa opetussuunnitelmassa esiteltyjen uusien pedagogisten mallien käyttöönotosta. Var-

sinainen tutkimuksen synteesi tullaan tekemään opetussuunnitelman ohjausjärjestelmän toimivuudesta, tavoitteiden toteutumisesta ja yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin toteutumisesta.

Tässäkin tutkielmassa olisi ollut mahdollista – mikäli se olisi otettu tutkimusdesignissa huomioon – verrata tavoitteiden toteutumista kolmen eri paikkakunnan osalta. Arvioni on, että eroja olisi ollut havaittavissa. Toki on selvää, että yksittäisten opettajien kohdalla erot näkyvät vielä enemmän paikkakunnasta riippumatta. Opettajan autonomia eli mahdollisuus valita opetusmenetelmänsä, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja voisi valita toteuttaako hän opetussuunnitelmaa tai ei. Tässäkin kohden korostuu koulun rehtorin rooli: koska seurantajärjestelmää ei muuten ole, koulun rehtorin on huolehdittava siitä, että opetussuunnitelma toteutuu myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta, jokaisen opettajan työssä, jokaisen oppilaan kohdalla.

Koska tutkimuksen otos oli pieni, 17 vastaajaa, kovin vahvoja yleistyksiä tuloksista ei kuitenkaan voida tehdä. Vastaukset seuraivat kuitenkin hyvin aiempien kirjoittajien linjauksia, joten joitain päätelmiä voitaneen tehdä. Kuten edellä totesin, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttäytyvät luokanopetuksessa opettajasta riippuen hyvin eri tavoin. Tavoitteiden lähestymisen suunnitelmallisuus johtunee paitsi koulun toimintakulttuurista, myös käytössä olevista resursseista. Suuressa luokassa haasteellisempien oppilaiden kanssa toimiessa opetus saattaa jäädä tavoittelemaan oppiaineiden sisältöjä ja laaja-alaisia osaamisen tavoitteita sivutaan vain vähän. Joidenkin opettajien vastauksista nousi esille myös näkemys siitä, että opetussuunnitelman seitsemän ”ällä” ovat asioita, joita on ollut opetuksessa mukana aina – eikä niiden tavoittelemista tarvitse erikseen opetuksessa huomioida.

Gilbertin (2005) mukaan tutkijan tulee ymmärtää informanttiansa situaatio. Onkin selvää, että kolmen kunnan osalta myös koulutuksen järjestäjän panos ja painopisteet laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta poikkeavat toisistaan. Joissain kunnissa opetuksen järjestäjä on panostanut opetussuunnitelman eettöksen avaamiseen eri tavoin kuin toisessa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tehtävänä tutkia eroja kuntien välillä.

6.2 Jatkotutkimustarpeista

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioimista osana perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista on tutkittu vain vähän tai ei ollenkaan. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielekäästä tehdä laajempi tutkimus siitä, kuinka opettajat ja rehtorit kokevat laaja-alaisten osaamistavoitteiden vaikuttavan opetukseen ja taitojen omaksumiseen. Koulukulttuurin tutkimisen sekä rehtoreiden pedagogisen johtajuuden tutkimus samalta alueelta olisi lisäksi mielenkiintoista, sillä rehtorin vaikuttavuus koulun muutokseen on kiistatta todettu useissa tutkimuksissa Suomessa ja kansainvälisesti. (ks. Liusvaara 2014)

Opetussuunnitelma 2014 astui voimaan aikana, jolloin Suomalainen PISA-menestys¹ alkoi olla laskusuunnassa. Opetuksen ja koulutuksen strategiset linjaukset (OKM 2010) ovat suunnanneet oppimista taitopainotteisuuteen ja monialaisuuteen, ja useissa julkisissa keskusteluissa on sivuttu sitä, että Suomen PISA-tulokset laskevat uuden opetussuunnitelman myötä.

Katsoisin tärkeäksi tutkia laajemmin sitä, kuinka opetussuunnitelman eetos monialaisuudesta ja laaja-alaisten taitojen omaksumisesta vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja mitä standardeja tällaisen oppimisen mittaamiseen objektiivisesti voitaisiin käyttää.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttaminen mahdollistaa vielä paljon erilaisia tutkimussuuntauksia. Tässä tutkielmassa aiemmin kuvailtu opetuksen suunnittelun teoria on eräs lähtökohta: olisi hyödyllistä tietää didaktiikan kehittämisen kannalta, kuinka transmissio, transaktio ja transformatiivisuus toteutuvat opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kun keskiössä pidetään laaja-alainen osaaminen ja opetuksen monialaisuus. Laajempi määrällinen tutkimusprojekti (vrt. Niemi 2012) osaamistavoitteiden toteuttamisesta koko maan osalta toisi aineistoa opetussuunnitelman kehittämisen pohjaksi.

¹ PISA on OECD:n oppimistuloksia tarkasteleva ohjelma "Programme for International Student Assessment" <http://minedu.fi/pisa>

Tutkielmaa kirjoittaessani löysin toki useita erilaisia polkuja, joita olisi voinut lähteä kulkemaan, mutta se olisi edellyttänyt laajempaa ja monipuolisempaa aineistoa ja toisenlaista tutkimuksen viitekehystä. Tavoitteiden toteutumisen vertailu paikkakunnittain, opettajien ikä- tai kokemusvuosien huomioiminen sekä käytettävät arviointimenetelmät nousivat mieleen usein.

Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan kuvailtu opettajan toimia arvioijana. Opetussuunnitelman määräysten mukaisesti (OPS 2014, 25) myös laaja-alaista osaamista tulee seurata: tavoitteiden toteuttamisen seuranta tulee määritellä paikallisesti. Paikallisten opetussuunnitelmien tutkiminen tältä osin voisi tuoda näkemyksen siitä, kuinka toteutumisen seuranta on määritelty.

Jään mielenkiinnolla odottamaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen pitkäkestoisen tutkimuksen (2018-2020) tuloksia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden näyttäytymisestä suomalaisissa luokkahuoneissa. Kenties se tuo tietoa, jonka perusteella perusopetuksen sisällöllistä tarkastelua tehdään uudestaan. Opetus ja koulutuspolitiikka kun elävät ja muuttuvat ajassa, tutkimuksen ja poliittisen päätöksenteon myötä.

Lähteet

- Alasoini, T. 2010. Uusi tapa oppia ja tuottaa innovaatioita: osallistava innovaatiotoiminta. Teoksessa H. Räisänen (toim.), Työpoliittinen aikakauskirja 3/2010. Työ- ja elinkeinoministeriö. Viitattu 14.3.2018. <file:///C:/Users/lius-lee/Downloads/Ty%C3%B6poliittinen%20aikakauskirja3.2010.pdf>.PDF
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Bakhtin, M.M. 1981. The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin. Austin, TX. University of Texas Press.
- Briggs, A. & Coleman, M. (toim.) 2007. Research methods in educational leadership and management. 2. painos. London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. Research Methods in Education. 6. painos. London: Routledge.
- Dede, C. 2010. "Comparing frameworks for 21st century skills". Teoksessa R. Bellanca & R. Brandt (toim.), 21st century skills. Rethinking How Students Learn. Bloomingtondale: Solution Tree Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications
- DuFour, R. & DuFour, R. 2010. "The Role of Professional Learning Communities in Advancing 21st Century Skills". Teoksessa R. Bellanca & R. Brandt (toim.) 21st century skills. Rethinking How Students Learn. Bloomingtondale: Solution Tree Press.
- Eskola, J. 2006. "Kaksi tapaa kirjoittaa tutkimusta", Kasvatus, vol. 3. 292-300.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fox, M., Martin, P. & Green, G. Doing Practitioner Research. London: Sage.

- Gilbert, N. 2005. "Quality, quantity and the third way" Teoksessa J. Holland & J. Campbell (toim.) *Methods in Development Research*. Swansea: ITDG Publishing, 141-147.
- Griffin, P. & Care, E. 2015. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills – Methods and Approach*. London: Springer
- Hattie, J. 2012. *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge
- Heino, A. 2016. Uuden opetussuunnitelman pedagogiikkaa – ilmiöpohjaisuus ja monialaisuus opettajan käsitteinä. Kandidaatintutkielma. Lapin yliopisto.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Holland, J. & Campbell, J. (toim.) 2005. *Methods in Development Research; Combining Qualitative and Quantitative Methods*, Swansea: ITDG Publishing.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. "Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä", *Kasvatus*, vol. 37, no. 2, 162–173.
- Ilomäki-Keisala, U. 2013. *Tulevaisuuden koulu – Oppiminen ja opiskelu muutoksessa*. Työpaja 2. Paikallisen opetussuunnitelmatyön tukiprosessi. Diarisarja. Viitattu 13.3.2018. http://www.ops2016.fi/ops2016/aineistot/Oppiminen_ja_opiskelu_muutoksessa_Ulla_Ilomaki_Keisala.pdf
- Janesick, V. 2000. The choreography of qualitative research design. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Handbook of qualitative research*, 379–399. United states of America: Sage publications.
- Karvi, 2018. Laaja-alainen osaaminen – haaste vai mahdollisuus oppimiselle ja opettamiselle? Blogi. Viitattu 11.3.2018. <https://blogi.karvi.fi/2018/02/02/laaja-alainen-osaaminen-haaste-vai-mahdollisuus-oppimiselle-ja-opettamiselle/>

- Kivunja, C. 2014. Do You Want Your Students To Be Job-ready With 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Paradigm Shift From Vygotskyian Social Constructivism To Critical Thinking, Problem Solving And Siemens' Digital Connectivism, *International Journal of Higher Education*, Vol. 3, no. 3, 81 – 91. Viitattu 20.2.2018. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>,
- Kivunja, C. 2015. Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm, *International Journal of Higher Education*, Vol. 4, no. 1, 1-11. Viitattu 20.2.2018. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p1>,
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., Rajala, A. 2010. Oppimisen sillat. Osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindfors, K. & Rahikainen, T. 2015. Laaja-alaiset osaamistavoitteet osaamis- ja kasvatustyön perusteina. Perusopetuksen opettajien näkökulmia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 29.12.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47673/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201511133655.pdf?sequence=1>.
- Liusvaara, L. 2009. Grounded theory in a case study – questions of generalizing outcomes. Teoksessa M. Matijevic & D. Bouillet (toim.) *Curriculums of Early and Compulsory Education*, Collected papers of 3rd Scientific Symposium. University of Zagreb, 11-18.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopiston julkaisuja C: 388. Väitöskirja.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, Vol. 2, Nr. 3, 28-49.
- Marzano, R. & Heflebower, T. 2012. *Teaching and Assessing 21st Century Skills*. Bloomington, IN: FSC.

- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3.laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. Väitöskirja.
- Mäntylä, R. 2007. "Kertovan muutosselonteon menetelmä: opettajatiimien kehittymis- ja oppimisprosessi." Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värrä (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopisto. University Press.
- Niemi, E. K. 2012. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2012:1. Opetushallitus. Tampere. Juvenes Print.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Juva: PS-kustannus.
- Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käyttöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 8.12.2017. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 7.11.2016
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Opetushallitus 2017. Miten eheyttämme. Viitattu 8.12.2017. http://www.oph.fi/ops2016/tiekartta/miten_eheyttamme
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Pellegrino, J & Hilton, M. 2012. Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington: National Academies Press
- Rauste-von Wright, M-L. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Saavedra, A. & Opfer, V.D. 2012. Learning 21st Century Skills Requires 21st Century Teaching, Phi Delta Kappan, Vol. 94, no. 2, 8-16, Viitattu 20.2.2018. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171209400203>,
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Helsinki: WSOY
- Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyppä, K. & Viik-Kajander, M. 2011. Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa II. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 20–41.
- Silva, E. 2009. Measuring Skills for 21st Century Learning, Phi Delta Kappan, Vol 90 Issue 9, 630-635.
- Sivebnius, A. & Hilpelä, J. 2013. Haastaako postmodernin hurma ”sivistysopettajan idean? Kasvatus, vol. 44. no. 4, 438-441.
- Suopohja, H. & Liusvaara, L. 2009. Oikeudellinen vastuu opetustoimessa. 5. painos. Helsinki: Hakapaino
- Tervasmäki, T. 2016. Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.3.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51582/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201610114326.pdf?sequence=1>
- Trilling, B. & Fadel, C. 2009. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times, San Francisco: Jossey-Bass
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Tammi.

Willis, J. 2007. Foundations of Qualitative Research: Interpretive and Critical Approaches. Thousand Oaks: Sage.

Yates, C., Partridge, H. & Bruce, C. 2012. Exploring information experiences through phenomenography, Library and Information Research, Vol. 36 Nr. 112, 96-119. Viitattu 18.3.2018. <http://www.lirjournal.org.uk/lir/ojs/index.php/lir/article/viewFile/496/552>

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa Salon kaupungin lasten ja nuorten palveluiden johtajalle, lupapyyntö ja lupa

Lähettäjä: Heino Assi

Lähetetty: 17. tammikuuta 2018 7:26

Vastaanottaja: pia.setala@salo.fi

Aihe: Tutkimuslupapyyntö

Arvoisa Lasten ja nuorten palveluiden johtaja,

Anon tutkimuslupaa lähettääkseni tiedonkeruusähköpostin salolaisten alakoulujen rehtoreille.

Olen Assi Heino, salolaissyntyinen 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta Rovaniemeltä.

Tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen taitojen huomiomisesta opetuksen suunnittelemisessa. Kerään aineistoa myös Helsingistä ja Rovaniemeltä. Tutkimus on fenomenografinen, laadullinen tutkimus ja sen ohjaajana toimii professori, KT Päivi Nas-kali.

Tutkimusaineisto kerätään nimettömästi Forms-kaavakkeella, opettajien vastatessa 10 valintakysymykseen tai avovastaukseen.

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DmU9xM-oc02QWYlKTMb5FWqkNiripgFHuD6C3kX_02BUQkRGTTk5WkM3OTEwRjZPNkNJUjhVM1hISi4u

Pyydän kunnioittavimmin saada lähettää tutkimusaineistopyynnön xxx, yyy, zzz, aaa ja bbb koulujen rehtoreille.

Ystävällisin terveisin

Assi Heino
kasvatustieteen kandidaatti

Rovaniemi

asheino@ulapland.fi

p. 050 4133758

(koulujen nimet poistettu anonymiteetin turvaamiseksi)

Salon kaupunki**Viranhaltijapäätös**

Lasten ja nuorten palveluiden johtaja

17.1.2018

§ 2

Tutkimuslupa

Tutkimuslupapäätös

225/07.01.04.01.03/2018

Olen Assi Heino, salolaissyntyinen 5. vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta Rovaniemeltä.

Tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen taitojen huomioimisesta opetuksen suunnittelemisessa. Kerään aineistoa myös Helsingistä ja Rovaniemeltä.

Tutkimus on fenomenografinen, laadullinen tutkimus ja sen ohjaajana toimii professori, KT Päivi Naskali.

Tutkimusaineisto kerätään nimettömästi Forms-kaavakkeella, opettajien vastatessa 10 valintakysymykseen tai avovastaukseen.

Pyydän kunnioittavimmin saada lähettää tutkimusaineistopyynnön
 koulujen rehtoreille.

Päätöksen peruste

Salon kaupungin hallintosääntö § 35

Päätös

Päätän myöntää tutkimusluvan Lapin yliopiston opiskelija Assi Heinolle; aiheena tutkia luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen taitojen huomioimisesta opetuksen suunnittelussa.

Pia Setälä

Lasten ja nuorten palveluiden johtaja

Tämä asiakirja on sähköisesti allekirjoitettu.

Liite 2. Sähköpostiviesti rehtoreille

KK Assi Heino
Rovaniemi 8 as 17
96100 Rovaniemi
asheino@ulapland.fi
puh. 050 4133758 16.1.2018

Arvoisa rehtori,

Olen 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani varten.

Kandidaattitutkielmassani v. 2017 tutkin luokan- ja aineenopettajien käsityksiä monialaisuudesta ja ilmiöpohjaisesta pedagogiikasta. Tutkimuksen tuloksista ilmeni, ettei opettajilla ollut uuden opetussuunnitelman käyttöönoton yhteydessä vielä tarkkaa käsitystä siitä, mitä monialaisuudella tarkoitetaan. Samoin ilmiöpohjainen pedagogiikka miellettiin projektioppimiseksi, mutta sitä pidettiin vaikeana mm. oppilasarvioinnin takia.

Pro gradussani tutkin opetussuunnitelman käyttöönottoon liittyviä pedagogisia käsityksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden tarkastelulla. Tutkielmani *"Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutuminen luokanopetuksessa"* lähestyy luokanopettajien näkemyksiä opetussuunnitelman toteutumisesta "seitsemän ällän" osalta.

Pyydän apuanne aineiston keräämisessä. Tämän viestin alaosassa on linkki, jota klikkaamalla opettaja pääsee Forms-lomakkeelle. Lomakkeessa on 10 kysymystä, osa valintoja ja osa avovastauksia, joiden avulla kerään opettajan käsityksiä siitä, kuinka hän käyttää tai huomioi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet opetusta suunnitellessaan.

Forms-vastaukset tulevat minulle kaikki nimettöminä, joten opettaja ei voi analysointivaiheessa enää tunnistaa. Vastaaminen ei vie kauan, noin 15-20 minuuttia.

Olen erittäin iloinen, jos voitte välittää tämän viestin opettajakunnallenne. Kiitokseksi toimitan koulullenne tutkielmani sen valmistuttua, mikäli saan teiltä tietää, että aihe herätti kiinnostusta.

Työni ohjaajana Lapin yliopistossa toimii professori, KT Päivi Naskali.

Ystävällisin terveisin,

Assi Heino

Linkki kysymyslomakkeelle:

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DmU9xM-oc02QWYlKTMb5FWqkNiripgFHuD6C3kX_02BUQkRGTTk5WkM3OTEwRjZPNkNJU-jhVM1hISi4u

Sähköpostin liitteenä on vielä tämä sama teksti, jonka lopusta löytyy myös QR-koodi, jonka takaa kysely löytyy mobiilissa vastattavaksi.

Liite 3. Forms-kysely

Luokanopettajan käsityksiä laaja-alaisen osaamisen huomioimisesta osana opetussuunnitelmaa

Tutkin Pro Gradu -tutkielmassani luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioimisesta osana opetussuunnitelman toteuttamista - alla on kysymyksiä, joihin toivon Sinun vastaavan omien käsitystesi ja kokemuksesi mukaisesti. Kiitos jo etukäteen!

Your response is anonymous.

Required

1. Uusi opetussuunnitelma nimesi uudet laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, 7 "ällä". Kuinka olet tutustunut tai opiskellut niiden sisältöjä?

2. Mikä tai mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on mielestäsi tärkein toteutettavaksi?

Select your answer

3. Kerro, miksi valitsit kohdassa 2 juuri tuon osaamisen tavoitteen?

4. Mikä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on helpoin käsittää ja huomioida opetuksessa?

Select your answer

5. Mikä tai mitkä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on vaikein tai hankalin toteuttaa opetuksessa?

- L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen
- L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
- L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
- L4 Monilukutaito
- L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen

- L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys
- L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

6. Perustele halutessasi edellinen valintasi!

7. Kun suunnittelet opetustasi, millä tavoin huomioit laaja-alaisen osaamisen tavoitteet a) tuntisuunnitelmaa tehdessäsi ja b) jakosuunnitelmaa tehdessäsi?

8. Opetussuunnitelma edellyttää myös monialaisuutta ja oppiaineraajat ylittävää yhteistyötä. Kuinka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja monialaisuus näyttäytyvät yhdessä opetuksessasi?

9. Valitse sopivat väitteet, jotka kuvaavat omaa työtäsi mielestäsi parhaiten?

Select your answer

10. Miten kuvailisit taitojen opettamista?

11. Kommentoi vapaasti, kiitos!

Submit