



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

# Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen? Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa

*Inka Oinonen & Sanna-Mari Salonen-Hakomäki  
& Terhi Mäntylä & Jari Eskola*

## Johdanto

Kansallisen opetussuunnitelman uudistaminen on merkittävä ja jatkuva koulutuksen kehittämisen prosessi osana yhteiskunnallista muutosta ja kehitystä. “Ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä sillä instituutiona ole tulevaisuutta” (Autio & Ropo 2004, 234). On monia syitä siihen, miksi kansallista opetussuunnitelmaa tarvitsee uudistaa. Ensinnäkin on olemassa yhteiskunnallisia tarpeita, joihin opetussuunnitelman uudistajien täytyy reagoida, kuten esimerkiksi sivistyksen, hyvinvoinnin tai valtion kilpailukyvyyn turvaaminen. Toinen syy liittyy siihen, että koulutuksessa vallitsee tarve ratkaista ongelmia ja haasteita, jotka liittyvät pedagogiaan ja olosuhteisiin koulutuksen kentällä – tai halu kehittää niitä uuden tiedon ja ymmärryksen pohjalta entistä paremmaksi. Opetussuunnitelma onkin kuin risteys, jossa kohtaavat

koulutukselle asetetut yhteiskunnalliset odotukset ja kehittämisvaateet, koulujen arjessa näkyvät erilaiset tarpeet, pedagogisen kehityksen tuulet sekä toisaalta myös koulutuksen merkittävä rooli yhteiskunnan kehittäjänä. Koulutusuudistuksen päämäärät ja valitut suunnat näyttävät lopulta konkreettisesti sen, mihin suuntaan koulutusta halutaan kehittää. (Salonen-Hakomäki & Soini & Pietarinen & Pyhältö 2016, 673, ks. myös Sarjala 2006, 36.)

Yhteiskunnan ja siten myös koulun kehittämistarpeet ovat muuttuneet koko ajan kompleksisemmiksi ja kietoutuneet toisiinsa yhä tiiviimmin. Maailman muutosten keskellä yksilöihin kohdistuu yhä enemmän odotuksia ja haasteita, joiden ratkaiseminen vaatii kokonaisuuksien ymmärtämistä ja hallintaa, sekä koulussa opitun soveltamista koulun ulkopuolella, vaikkapa työelämässä. Tästä syystä niin maailmalla kuin Suomessakin opetussuunnitelman uudistamisen yhtenä päämääränä on korostaa yksittäisiin oppiaineisiin keskittymisen sijaan laaja-alaisen osaamisen merkitystä. Tämä tutkimus selvittää sitä, *miten laaja-alaisuus käytännössä toteutuu ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen liittyy koulun arjessa*. Suomessa viimeisin opetussuunnitelmauudistus toteutettiin vuosina 2012–2016 ja tämän tutkimuksen tekemisen hetkellä opetussuunnitelman käyttöönnotosta on kulunut noin puolitoista vuotta, joten kyseessä on varsin ajankohtainen aihe – ainakin opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyen. Luokanopettajilla on jo varmasti jonkinlainen käsitys siitä, millä tavoin he itse toteuttavat opetussuunnitelman velvoittavaa laaja-alaista osaamista.

Laaja-alaisuus ei ole opetussuunnitelman käsitteenä täysin uusi, sillä jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli ajatus oppiainerajoja läpäisevistä teemoista. Tällöin käytettiin käsitettä aihekokonaisuus. (POPS 2004; Norrena 2015, 19.) Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä täsmennetty vastaamaan paremmin tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, joten niiden nimet ja sisällöt ovat muuttuneet tai täsmentyneet aiemmasta opetussuunnitelmasta. Uudessa opetussuunnitelmassa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota eheyttämiseen, jonka tavoitteena on yhdistää eri tiedonalojen tietoja toisiinsa ja jäsentää niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan ottaminen opetukseen on mahdollistettu aiempaa paremmin, sillä opetussuunni-

telman oppiaineosioon on lisätty oppiaineiden tavoitteiden kohdalle, mihin laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen mikäkin tavoite liittyy. Lisäksi uutena asiana ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka omalta osaltaan mahdollistavat laaja-alaisuuden ja cheyttämisen toteuttamisen. (POPS 2014; 2004.)

Tutkimuksessa keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovat opetussuunnitelmassa ilmenevä laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä niiden rooli koulun arjessa. Laaja-alaisuus tarkoittaa siis sitä, että luodaan yhteyksiä tiedon ja sen saavuttamisen sekä koulussa opetettavien aihepiirien ja koulun ulkopuolisen elämän välille (Ni, Li, Li & Zhang 2011) oppiainerajoja ylittäen, laajempaa kokonaisymmärrystä ja kompleksisessa maailmassa kansalaisena ja työntekijänä pärjäämistä tavoitellen. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto ovat laaja-alaisuuden ytimessä, sillä laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu se, että tietoja ja taitoja osataan käyttää tilanteen vaatimalla tavalla. Arvot, asenteet ja tahto taas vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietoja ja taitoja. (POPS 2014.) Laaja-alainen osaaminen liittyy siis vahvasti oppilaan ajatteluun ja tekoihin yhteiskunnan jäsenenä (Norrena 2015, 27). Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan seitsemän laaja-alaisista osaamiskokonaisuutta, joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Edellytyksenä laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle on rohkeus irrottautua oppiainejakoisuudesta sekä uudenlaisten työskentelytapojen kokeileminen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28).

Monialaiset oppimiskokonaisuudet taas ovat opintojaksoja, jotka liittyvät opetuksen cheyttämiseen ja oppiaineiden yhteistyöhön ja pyrkivät tukemaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. Ajatus monialaisista oppimiskokonaisuuksista on ollut mukana jo aiemmassa opetussuunnitelmassa juuri cheyttämisen kautta (POPS 2004, 38), mutta uusimmassa opetussuunnitelmassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsittelyyn on paneuduttu yksityiskohtaisemmin ja laajemmin (POPS2014, 31–32). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien keskeisen idean mukaisesti kouluilla itsellään on valinnanvapaus

siinä, mitä teemoja halutaan opettaa ja opiskella monialaisesti. Teemat on tar-  
koitus valita lukujärjestyksessä olevista oppiaineista ja niissä käsiteltävät valit-  
tuun teemaan liittyvät oppitunnit muodostavat sisällöllisen kokonaisuuden.  
(Cantell 2015, 12.) Opetussuunnitelma voidaan tällöin nähdä jatkumona, jon-  
ka yhdessä vaiheessa oppiaineiden väliset rajat pyritään hämärtämään tai jopa  
rikkomaan. Tällöin oppiaineiden sisältöjä opiskellaan sekä oppiaineiden sisäl-  
lä että niiden välillä, jolloin eri oppiaineet tukevat ymmärrystä opiskeltavaa  
aihetta kohtaan. (Vitikka 2009, 111.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien  
tulisi olla tavoitteellisia, suunnitelmallisia sekä selvästi yksittäistä teemapäi-  
vää tai opintokäyntiä pidempiä kokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen 2015,  
31) ja opetussuunnitelma velvoittaa, että jokaisen oppilaan opintoihin täytyy  
sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana  
(POPS 2014, 31). Tämä ei tosin yksin riitä tukemaan laaja-alaista osaamista.  
Siksi onkin mielenkiintoista selvittää, miten luokanopettajat näkevät laa-  
ja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolin koulun arjessa.  
Kiinnostavaa on, jäävätkö ne pelkästään yhdeksi teemaviikoksi tai -päiväksi  
lukuvuoden aikana, vai otetaanko laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskoko-  
naisuudet laajempaan käyttöön osaksi koulun arkea.

Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustalla laa-  
jempana tekijänä vaikuttaa opetussuunnitelman integraatio. Opetussuunni-  
telman integroinnin yhtenä tarkoituksena on yhdistää oppiaineita niin, että  
saavutetaan opetussuunnitelmassa olevia tavoitteita yleisesti, eikä vain yhden  
oppiaineen osalta (Morris 2003, 164), eli integroinnin yhtenä tavoitteena on  
laaja-alaisuus. Opetussuunnitelman integroinnin laajempaan tarkoituksena  
on etsiä yhteyksiä mahdollisimman moneen eri suuntaan: esimerkiksi mennei-  
syyteen, yhteisöön ja eri oppiaineiden välille. Lisäksi integrointi pitää sisällään  
neljä merkittävää näkökulmaa, joita ovat kokemusten yhdistäminen, sosiaali-  
nen yhdistyminen, tiedon yhdistäminen sekä integraatio opetussuunnitelman  
suunnittelun kautta. Opetussuunnitelman integrointi ei siis ole pelkästään  
oppituntien uudelleenjärjestämistä siten, että tietyt oppiaineet limittyvät.  
(Beane 2016.) Tehokkaassa integroinnissa tieto on mielekkäästi yhdistetty  
muihin oppimisen alueisiin sekä oikeaan elämään (Morris 2003, 164). Inte-  
graatio ei ole toimintatapana absoluuttinen, eikä aina paras lähtökohta oppi-

miseen. Sitä ei myöskään tule tehdä vain sen itsensä vuoksi. (Hinde 2005, 107; Morris 2003, 164.) Opetussuunnitelman integrointi on siis paljon muutakin kuin kahden eri oppiaineen yhdistämistä, mutta koulutyössä täytyy kuitenkin huomioida laissa määrätty asetus, jossa linjataan, että jokaista oppiainetta täytyy opettaa tietty vähimmäismäärä vuosiviikkotunteina lukuvuoden aikana (Perusopetuslaki 422/2012 § 6). Oppiaineita ei siis voi kokonaan häivyttää kouluopetuksesta ja se tuskin tavoitteena onkaan.

Integraation taustalla vaikuttavat sekä siihen läheisesti liittyvät Lehrplan- ja Curriculum-traditiot. Lehrplan-mallin mukaan toteutetussa opetussuunnitelmassa esitetään oppiaineet sekä niihin liittyvät tavoitteet ja opetussisällöt, eli se on tiedonalapainotteinen. Ikään kuin vastakkaisena mallina toimii Curriculum, jonka mukaan opetussuunnitelmaa ei sidota ainejakoiseen opetukseen. Curriculum-mallin mukainen opetussuunnitelman laadinta pitää sisällään oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua, eli se on sisällöltään oppilaspainotteinen. (Malinen 1992, 12–13, 23; Vitikka 2009, 72–73; Westbury 2000.) Oppilas- ja oppiainekeskeinen näkemys ikään kuin kilpailevat keskenään. Oppilaskeskeisen koulutuksen olennaisin aspekti on elinikäinen oppiminen, mikä ilmenee lukuisissa sosiaalisissa konteksteissa, joista yhtenä esimerkkinä voidaan mainita formaali koulu. Sen tarkoitus on vähentää kokeiden roolia ja korostaa jatkuvan arvioinnin merkitystä, jotta päästään lähemmäksi oppilaskeskeistä pedagogiikkaa. (Chisholm & Leyendecker 2008, 197.) Tavoitteena on siis laaja-alainen osaaminen, toisin kuin oppiainekeskeisessä näkemyksessä, joka korostaa enemmän behavioristista lähestymistapaa opetukseen (Bulut 2007, 204).

Suomessa ei ole haluttu erotella edellä mainittuja käsitteitä Lehrplan ja Curriculum, vaan tavoitteena on ollut ikään kuin yhdistää suunnittelun hallinnollinen ja pedagoginen puoli (Malinen 1992, 14–15). Opetushallitus linjaa, että opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun toiminnan pedagogista kokonaissuunnitelmaa, eikä pelkästään oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 191). Kaikissa peruskoulun aikaisissa opetussuunnitelmissa on ikään kuin kaksi eri osaa: opetussuunnitelman perusteissa näkyy Curriculum- ja Lehrplan-koulukuntien rakenteellinen ja ohjauksellinen kaksijakoisuus, mutta niiden taustaksi ei kuitenkaan muodostu

yhtenäistä teoreettista viitekehystä. Ensimmäisessä on esitetty yleisemmän tason periaatteita, jotka sisältävät laajoja kasvatustavoitteita ja pedagogisia tehtäviä (Curriculum) ja toisessa oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä, joissa korostetaan enemmän oppimiskeskisyyttä (Lehrplan). (Ks. Salminen & Annevirta 2014; Cantell 2013, 196.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan siis sekä oppiaine- että oppilaskeskisyys. Tavoitteena on siirtyä enemmän oppilaskeskiseen, yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan, mutta oppiainekeskisellä lähestymistavalla on vielä varsin vahva rooli koulutuksessa (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 679–680).

Suomalaisilla peruskoulun opettajilla ei kuitenkaan näyttäisi olevan yhtenevää käsitystä siitä, miten opetussuunnitelman eri osien on tarkoitus ohjata koulujen opetustyötä (Salminen & Annevirta 2014, 337). Asiaa hankaloittaa lisäksi se, ettei laaja-alaiselle osaamiselle ole varattu erillisiä tunteja, vaan niitä on tarkoitus käsitellä oppiaineiden sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (POPS 2014). Myöskään monialaisille oppimiskokonaisuuksille ei ole varattu erillistä tuntiresurssia (Cantell 2015, 13). Opetussuunnitelmauudistus asettaa monia yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita, kuten tällä hetkellä laaja-alaisuuden, mutta ne eivät välttämättä toteudu sellaisenaan, sillä koulun arjessa ja käytännön opetuksessa niiden käyttöön ottaminen on monin tavoin haastavaa. (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 671.) Herääkin kysymys siitä, miten opettaja saa yhdistettyä nämä kaksi toisistaan eroavaa opetussuunnitelman osaa mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä huomioitua laaja-alaisuuden tavoitteen kaikkien oppiainesisältöjen lisäksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä laaja-alaiseen osaamiseen sekä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Keskiössä on myös se, miten luokanopettajat näkevät niiden roolin koulun arjessa sekä millaisia mahdollisuuksia ja haasteita niiden toteuttamiseen liittyy.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa?*
- 2) *Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa?*

- 3) *Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta?*
- 4) *Mitkä asiat mahdollistavat ja estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?*

## **Tutkimusaineisto ja -menetelmät**

Tutkimuksen aineisto (N=32) kerättiin eläytymismenetelmällä tammikuun 2018 ja maaliskuun 2018 välisenä aikana luokanopettajilta sekä muutamalta peruskoulussa toimivalta aineenopettajalta. Kiinnostuksen kohteena oli se, millä tavoin laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet näkyvät tai voisivat näkyä opettajan opetuksessa ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita niihin liittyy koulun arjessa. Eläytymismenetelmän avulla saadaan tietoa tutkittavien subjektiivisista käsityksistä, eikä tarinoista tavallisesti voi tehdä johtopäätöksiä siitä, miten tutkittavat todellisuudessa toimisivat tietyssä tilanteessa. Todellisesta toiminnasta tai asenteista voi kuitenkin saada viitteitä, jos tutkittava on vastannut kehyskertomukseen päinvastaisella tavalla kuin olisi alun perin ollut tarkoitus. (Ks. Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015.)

Eläytymismenetelmä sopii käytettäväksi tulevaisuudentutkimuksessa, johon sitä onkin käytetty paljon (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Eläytymismenetelmä siis soveltuu tutkimukseen, jossa pohditaan tulevaisuutta erilaisista näkökulmista (Wallin ym. 2015), tässä tapauksessa luokanopettajien antamia merkityksiä laaja-alaisuudelle. Kehyskertomukset rakennettiin siten, että vastaaja asemoi itsensä tulevaan. Kiinnostuksen keskiössä on siis se, miten opettajat näkevät laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkityksen viiden vuoden kuluttua uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta. Tulevaisuuden pohdinta voi lisäksi tuottaa mielenkiintoista tietoa siitä, miten opettajat mahdollisesti kokevat oman sekä työyhteisön toiminnan vaikuttavan laaja-alaisuuden tavoitteeseen. Tutkimuksen molemmissa kehyskertomuksissa vastaaja keskustelee opettajakollegansa kanssa opetussuunnitelmasta. Kehyskertomuksen ensimmäisessä variaatiossa keskustelu tapahtuu (A) innostuneena ja toisessa variaatiossa (B) huolestuneena:

- A) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2021 ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut viisi vuotta. Kerrot opettajakollegallesi innostuneena opetussuunnitelman laaja-alaisuuden tavoitteesta ja toteuttamistasi monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden roolista koulun arjessa. Kirjoita tarina keskustelustanne.*
- B) *Kuvitellaan, että eletään vuotta 2021 ja uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut viisi vuotta. Kerrot opettajakollegallesi huolestuneena opetussuunnitelman laaja-alaisuuden tavoitteesta ja toteuttamistasi monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden roolista koulun arjessa. Kirjoita tarina keskustelustanne.*

Tutkimusaineisto kerättiin useista eri paikoista ja useana eri ajankohtana. Alun perin aineisto päädyttiin keräämään Facebookista, sillä sen avulla ajateltiin saatavan tarpeeksi vastauksia, sillä erilaiset Facebook-ryhmät tavoittavat kymmeniä tuhansia opettajia. Toisaalta riskinä oli myös se, että ei ole varmuutta siitä, ovatko kaikki vastaajat opettajia. Aineistoa kerättiin kahdesta eri Facebookin kasvatukseen ja opetukseen liittyvästä ryhmästä. Tämä aineistonkeruutapa ei tuottanut tutkimusaineistoa yksittäisiä vastauksia enempää.

Osa aineistosta kerättiin OAJ:n opettajille tarkoitettussa jäsenillassa. Tilaisuudessa vastaajia ohjeistettiin lyhyesti. Vastaajille annettiin tarinoiden kirjoittamiseen aikaa noin 10–15 minuuttia ja heille jaettiin A4-arkit, joiden ylä laidasta löytyi vielä kertauksena lyhyet ohjeet vastaamiseen sekä kehyskerptomus. Jäseniltään päädyttiin siitä syystä, että siellä olisi mahdollista tavoittaa kerralla suuri joukko opettajia. Aineiston kerääminen tälläkään tavoin ei kuitenkaan tuottanut toivotunkaltaista tulosta, sillä paikalla olleista opettajista vain vajaa 10 vastasi kyselyyn. Käsinkirjoitetut vastaukset olivat myös muuhun aineistoon verrattuna selvästi lyhyimpiä.

Suurin osa vastauksista kertyi työn yhteydessä tavatuilta luokanopettajilta, joille kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta ja lähetettiin heidän sähköposteihinsa internetistä löytyvä vastauslomake saatekirjeen kera. Lisäksi tutkimuksessa sovellettiin harkinnanvaraista otantaa, eli tuttuja opettajia pyydettiin vastaamaan tutkimukseen. Tällä tavalla saatiin muutama vastaus. Joissakin tapauksissa tutkijan ja vastaajien tunteminen entuudestaan voi vaikuttaa vastauksiin. Tässä tutkimuksessa se ei kuitenkaan todennäköisesti vaikuttanut, sillä ylipäänsä suurin osa vastauksista oli pitkiä, eivät pelkästään tuttujen opettajien



vastaukset. Tutkimuksen aihepiiri ei myöskään ole sellainen, johon edellä mainittu asia voisi vaikuttaa.

Ainoastaan OAJ:n jäsenillää tutkimukseen osallistuneet vastasivat kyselyyn heti. Kaikkien muiden aineistonhankintamenetelmien kautta vastaajat saivat pohtia tutkimukseen osallistumishalukkuuttaan, sillä vastaaminen ei tapahtunut juuri sillä hetkellä, kun tutkimuksesta kerrottiin. Vastaajat olivat siis jo antaneet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen, paitsi Facebook-ryhmissä tavoitetut opettajat, mutta saivat vielä pohtia vastaamishalukkuuttaan. Tutkimuksessa ei kerätty taustatietoja, sillä tarkoituksena ei ollut vertailla vastaajia keskenään.

Vastauksia kertyi yhteensä 33, joista yksi tyhjä jätettiin aineiston analyysin ulkopuolelle. Aineiston 32 kertomusta jakautuvat tasan kehyskertomuksen eri variaatioiden A ja B välille (16+16). Kertomusten pituudet vaihtelivat kuuden virkkeen mittaisista vastauksista 2 sivun (fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1,5) pituisiin vastauksiin. Aineiston koko oli kaiken kaikkiaan 17 sivua, sanamäärä 5651 ja yhden vastauksen keskipituus 170 sanaa. Eläytymismenetelmäaineistoksi vastaukset olivat siis poikkeuksellisen pitkiä.

Aineiston analyysi aloitettiin keräämällä käsin kirjoitetut kertomukset niiden litteroinnin jälkeen sekä internetin vastauslomakkeista saadut kertomukset samaan tiedostoon. Aineiston analyysi eteni huolellisen lukemisen jälkeen kohti tutkimuskysymysten mukaista teemoittelua. Aineistosta värikoodattiin sanoja tai virkkeitä, jotka ilmensivät tutkimuskysymystä. Sama virke saattoi sopia joissakin tapauksissa kahteen tutkimuskysymykseen, joten se huomioitiin värikoodauksessa. Word-ohjelman kommenttiominaisuuden avulla virkkeet ja sanat nimettiin lyhyesti kuvaamaan jotakin käsitettä tai kirjoitettiin lyhyempään muotoon. Näiden kuvailujen perusteella luotiin erillinen tiedosto, jonne lisättiin kehyskertomuksen variaatioiden perusteella kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat. Nämä jäsennettiin alateemoiksi (esimerkiksi koulun arkeen liittyvän tutkimuskysymyksen alateemoiksi: käytössä, toiveena/tavoitteena, ei yhteistä toimintakulttuuria, yhteistyö jne.).

Vastausten kokonaismäärä ei ollut kovin suuri, mutta yksittäisten vastausten keskipituus mahdollisti kuitenkin sen, että aineistosta saatiin teemoiteltua mielekkäitä kokonaisuuksia. Aineistonkeruutapojen ja -paikkojen monipuol-

lisuus mahdollisti vastausten keräämisen eri kouluissa ja kaupungeissa työskenteleviltä opettajilta. Tulokset eivät siis kuvaa vain yhden koulun tai alueen opettajien näkemyksiä, vaan ne kuvaavat tiettyssä hetkessä ja paikassa kerättyä aineistoa sekä tiettyjen opettajien näkemyksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Aineiston koosta huolimatta opettajat esittivät monipuolisia näkemyksiä laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Tulokset ovat kiinnostavia erityisesti siitä syystä, että ne ilmentävät opettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista hetkellä, jolloin uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut vasta reilu vuosi. Tulososiossa aineistoa lähestytään tutkimuskysymysten kautta. Tulosten käsittelyssä edetään päätulosten kautta muihin mielenkiintoisiin aineistossa ilmeneviin tekijöihin.

## Tulokset

Vastaukset poikkesivat toisistaan sen mukaan mihin kehyskertomusversioon oli vastattu. Toki yhtäläisyyksiäkin oli havaittavissa, esimerkiksi koulun arkeen liittyen kumpaankin kehyskertomukseen vastanneet esittivät toiveita ja tavoitteita laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Osasta kirjoitelmia oli nähtävissä, että vastaajan oli haastavaa eläytyä tiettyyn, valmiiksi annettuun, näkökulmaan. Osa vastaajista olikin ikään kuin kiertänyt huolestuneesti opetussuunnitelmaan suhtautuvan opettajan näkökulman, jolloin he esittivät itsensä neuvojana ja ongelmanratkaisijana uuden opetussuunnitelman haasteiden edessä ja tarjosivat kollegalleen ratkaisuja. Tästä eteenpäin eri kehyskertomuksista puhuttaessa käytetään ilmaisuja *innostunut opettaja* ja *huolestunut opettaja*, opetussuunnitelmaan innostuneesti tai huolestuneesti suhtautuvan opettajan sijaan. Kuten jo todettu, tuloksiin perehdytään tarkemmin tutkimusongelmien kautta kuljettaen mukana kehyskertomuksen eri variaatioita.

### *Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetuksessa*

Laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu oli suhteellisen monipuolista molemmissa kehyskertomusvariaatioissa. Tutki-

mukseen vastanneet opettajat puhuivat monessa kertomuksessa laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista erillään, vaikka ne liittyvätkin keskeisellä tavalla toisiinsa. Tästä syystä niitä käsitellään tulososiossa kahden teeman kautta: **monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksessa** sekä **laaja-alaisuus opetuksessa**.

Innostuneesta ja huolestuneesta näkökulmasta tarinan kirjoittaneet opettajat kuvailivat toteuttamiaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä jo olemassa olevien oppiaineiden että tiettyjen aihealueiden kautta. Innostuneista opettajista puolet ( $n=8/16$ ) kuvaili **opettamiaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia**, kun taas huolestuneiden opettajien ( $n=5/16$ ) vastauksissa toteutetut monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet erotettavissa yhtä selkeästi. Tämä saattaa liittyä kehyskertomusvariaatioissa olevaan eroon (innostuneena – huolestuneena), sillä huolestuneet opettajat ovat keskittyneet arvioimaan enemmän laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta ilmentyviä haasteita toteuttamiensa oppimiskokonaisuuksien sijaan. Opettajat olivat toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksien esimerkiksi seuraavien oppiaineiden ja aihealueiden kautta: kestävä kehitys, avaruus, median monet kasvot, Egypti, maantieto, maanosien ihmisten elämä, Eurooppa, Aasia, keskiaika, metsä, yhteiskuntaoppi. Vastauksista esiin nousseet aihealueet ja oppiaineet olivat kaiken kaikkiaan hyvin monipuolisia ja niiden toteuttamisessa oli käytetty useaa eri opetussuunnitelman integroinnin tapaa, esimerkiksi jaettua opetussuunnitelmaa, verkko-opetussuunnitelmaa sekä jaksotettua opetussuunnitelmaa (ks. Fogarty & Pete 2009).

**Laaja-alaiseen opetukseen** ja oppimiseen liittyvä toteutustapojen pohdinta näkyi molempien kehyskertomusvariaatioiden tuottamissa vastauksissa. Innostuneiden opettajien vastauksissa ( $n=6/16$ ) oli nähtävissä selkeämmin positiivinen asenne laaja-alaisuutta kohtaan, kun taas huolestuneiden opettajien ( $n=9/16$ ) vastauksissa ilmentyi kriittisempi ja pohtivampi ote. Eräs innostunut opettaja mainitsi pitävänsä laaja-alaisuutta mukana opetuksessa esimerkiksi joustamalla tiettyjen oppituntien paikoista ja tutkimalla tiettyä aihetta pidemmän aikaa eri oppiaineiden kautta. Eräs huolestunut opettaja kertoo laaja-alaisen oppimisen toteuttamisesta: *Keskustelimme kollegani kanssa siitä, että näitä värikkään ympyrän osa-alueita tulee oikeastaan sisällytettävä – ainakin jossain*

*määrin – kaikkiin oppiaineisiin ja lähes jokaiselle oppitunnille. Pohdimme, että tuskin on kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että opettajat huomaavat jälkikäteen sisällyttäneensä opetukseensa laaja-alaisen osaamisen alueita. Olisikin tärkeää sisällyttää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita systemaattisesti mukaan omaan opetukseensa, jotta kaikki seitsemän eri sisältöaluetta tulisi huomioitua opetuksessa (ks. POPS 2014).*

### *Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien rooli koulun arjessa*

Aineistosta oli erotettavissa yhteensä neljä eri teemaa, jotka liittyivät siihen, millä tavalla laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ilmentyvät koulun arjessa: 1) laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat **osa koulun arkea**, 2) ovat **toiveena/tavoitteena**, 3) koululla **ei ole yhteistä toimintakulttuuria** ja 4) yhteistyö opettajien kesken laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Yhteistyö opettajien kesken nousi esille ainoastaan huolestuneen opettajan skenaariossa tämän tutkimuskysymyksen kohdalla.

Innostuneen opettajan skenaariosta (n=5/16) oli erotettavissa se, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tulleet **osaksi koulun arkea**. Opettajien vastausten mukaan monialaiset oppimiskokonaisuudet voivat käsittää koko syksyn tai kevään ja myös laaja-alaisuus otetaan huomioon. Toiminta nähtiin kokonaisuutena, ei vain yhtenä irrallisena teemaviikkona. Vain yhdessä huolestuneen opettajan skenaariossa mainittiin uuden opetus suunnitelman tulleen luontevaksi osaksi koulun arkea. Tämä voi liittyä siihen, että opetussuunnitelma asettaa runsaasti vaatimuksia ja tavoitteita opettajille, mutta antaa vain vähän vinkkejä niiden konkreettisesta toteuttamisesta. Koulun arjessa on selkeästi erotettavissa aineosan toteutuminen, mutta yleisosa jää helposti sen varjoon. (Pyhältö & Soini 2007, 150.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet sijaitsivat opetussuunnitelman yleisosassa. Opetussuunnitelman aineosassa on kuitenkin nykyään mainittu, mihin laaja-alaiseen osaamistavoitteeseen oppiainetavoitteet voi liittää (POPS 2014). Tämä mahdollistaa sen, että laaja-alaisen osaamisen tuominen osaksi opetusta ja koulun arkea voi olla nykyisin helpompaa.

Kirjoitelmissa huomionarvoista oli se, että vaikka innostuneet opettajat painottivat laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolia koulun arjessa, he esittävät silti joitakin **toiveita ja tavoitteita** (n=3/16) niihin liittyen: *Olen pitänyt tärkeänä sitä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole päälle liimattuja tai keksimällä keksittyjä koulun arjessa, uudistusta uudistuksen vuoksi.* Toiveisiin ja tavoitteisiin liittyvät ajatukset olivat havaittavissa myös huolestuneiden opettajien (n=6/16) kirjoitelmissa: *Laaja-alaiset tavoitteet tulisi täyttyä pitkin vuotta ja lisäksi vielä olisi viikon monialainen kokonaisuus.* Laaja-alaisuuteen liittyvä yleinen pohdinta voi osittain juontaa juurensa opetussuunnitelmissa esiintyviin rakenteellisiin ongelmiin, eli kasvatukseen liittyvän yleisen tekstiosion ja oppiainekohtaisten tekstiosioden irrallisuuteen ja erillisyyteen toisistaan (Cantell 2013, 196). Opettajien voisi olla haastavaa ottaa laaja-alaisuuteen liittyvät asiat huomioon omassa opetuksessaan kaikkien oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi. Sama huomio on tehty jo aiemmin: ”Mikäli perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ei määritellä riittävän selkeästi, määrittyvät opetuksen tavoitteet lähinnä eri oppiaineiden tavoitteiden kautta” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 22).

**Yhteisen toimintakulttuurin puute** näkyi erityisesti huolestuneiden opettajien (n=5/16) vastauksissa: *kouluissa tämä uuden opetussuunnitelman hieno tavoite toteutuu käytännössä vain tämän yhden viikon ajan.* Myös osa innostuneista opettajista (n=2/16) koki ettei koko koulu yhdessä ole sitoutunut laaja-alaisuuden tavoitteeseen, vaikka eräs opettaja sitä itse pyrkiikin toteuttamaan: *Niin onhan noita teemaviikkoja sun muita tempauksia ollut useampia, mutta ite oon yrittänyt pitää tuota laaja-alaisuutta mukana arjessa koko ajan.* Eräs vastaajista mainitsi, että silloin kun opetussuunnitelma tuli eduskunnan käsittelyyn, oli lukujärjestyksessä varattu tietty tuntimäärä muuhun kuin oppiaineiden substanssin opetteluun: *Laaja-alaisen kokonaisuuksien saamisesta osaksi opetusta ei tarvitsisi kantaa niin paljon huolta, jos niille olisi alunperin varattu aikaa tuntikehyksestä.* Aihekokonaisuuksille (nykyiselle laaja-alaisella osaamisella) esitettiin varattavaksi ensimmäistä kertaa oma tuntiresurssi, mutta kyseiset tunnit kuitenkin poistuivat eduskuntakäsittelyn aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 29.) Laaja-alaiset taidot ja monialaiset oppimisko-

konaisuudet voisivat mahdollisesti olla paremmin osa koulun arkea, jos niille olisi jo alunperin varattu tilaa tuntikehyksestä ja sitä kautta lukujärjestyksestä.

**Yhteistyö** opettajien kesken laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen oli erotettavissa huolestuneen opettajan (n=3/16) vastauksissa:

*Eihän kaikki olekaan sinun käytävää, onhan meitä täällä koulussa muitakin opettajia. Jospa vaikka yhdessä katsoisimme, mikä osa-alue sujahtaa luontevasti jonkun toisen opettajan aihkokonaisuuksiin tai oppiaineeseen.*

Saamansa opettajankoulutuksen ansiosta opettajat voivat tehdä luovia ja pedagogisesti relevantteja ratkaisuja omassa opetuksessaan. Opettajien rooli on tärkeä myös opetussuunnitelmaprosessissa, sillä he ovat oman työnsä ammattilaisia ja jakavat opetukseen, oppimiseen ja arviointiin liittyviä vinkkejä. (Vahtivuori-Hänninen, Halinen, Niemi, Lavonen & Lipponen 2014, 25.) Opettajan työn luonteeseen kuuluu, että opettajan tulee osallistua opetuksen ja muiden koulussa tapahtuvien aktiviteettien kehittämiseen yhdessä kollegoidensa ja muun henkilökunnan kanssa (Nevalainen, Kimonen & Alsbury 2017, 215). Edellä mainittujen aktiviteettien kehittämiseen voi kuulua esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tuominen entistä enemmän osaksi koulun arkea. Laaja-alaisen taitojen käsittely ja käyttöönotto opetuksessa varmasti helpottuu, jos opettajat alkavat suosimaan aiempaa enemmän kollegiaalista yhteistyötä.

### *Laaja-alaisuuden vaikutukset opetukseen*

Ennen vastausten tarkempaa lukemista ja analyysia ajateltiin, että vastauksista saattaisi olla löydettävissä opetussuunnitelman tuoma mahdollinen muutos koulutyöhön. Vaikka kehyskertomukset eivät varsinaisesti johdatelleet kertomaan uuden opetussuunnitelman ja siinä ilmenneiden uusien käsitteiden (laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet) tuomista muutoksista, niin ne olivat kuitenkin selkeästi erotettavissa. Muutosta jäsennettiin niin **opettajan, oppilaan kuin opetussuunnitelman sisällön** (innostunut opettaja) kautta. Tästä selkeästä jaottelusta johtuen muutosta käsitellään edellä mainittujen teemojen pohjalta.

Yhteisenä tekijänä näiden eri kehyskertomusten variaatioiden välillä voidaan mainita se, että osa **opettajista** (n=5/32) koki toteuttaneensa samankal-

taisia sisältöjä, kuin uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan, jo ennen kuin ne oli kirjattu opetussuunnitelmaan velvoittavina tekijöinä. Innokas opettaja totesi:

*Olimme kumpainenkin olleet luokanopettajan työssä jo useita vuosia ennen uutta OPSia ja tehneet paljon luokkatasoyhteistyötä sekä erilaisia projekteja, jotka toteuttivat monialaisuuden. Myös tavoitteita oli laadittu oppilaiden kanssa. Joten siinä mielessä ei mitään niin ihmeellistä paitsi uusia käsitteitä.*

Sekä huolestuneen että innostuneen opettajan vastauksista oli havaittavissa kriittisyyttä opetussuunnitelmassa esiintyviä uusia puolia, laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, kohtaan. Tämä ilmeni koettuna stressinä ja lisääntyneinä töinä. Lisäksi innostuneet opettajat (n=6/16) kuvasivat omassa ajattelussaan tai toiminnassaan tapahtunutta muutosta. Eräs innostunut opettaja totesi: *Joutunut itekin miettimään omaa opettajuuttaan ja työyhteisön toimintakulttuuria.* Henkilökohtaiset tekijät varmasti jollain tasolla vaikuttavat siihen, miten kokee muutoksen. Kuten jo edellä on todettu, jotkut opettajat ovat voineet koko työuransa ajan toteuttaa vuoden 2016 opetussuunnitelmassa ilmeneviä laaja-alaisia ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kaltaisia kokonaisuuksia. Perinteisen koulukulttuurin muutos vaatii opettajilta kriittistä suhtautumista omiin opetustapoihinsa sekä niiden uudistamista. Opettajien täytyy siis luoda uusi koulukonteksti uuden opetussuunnitelman myötä. (Nevalainen, Kimonen & Alsbury 2017, 215.) Opetussuunnitelmassa entistä enemmän korostunut laaja-alaisen oppimisen tavoite haastaa opettajia pohtimaan omaa opetustaan.

Osa tutkimukseen vastanneista huolestuneista opettajista (n=5/16) nostaa esille huolen **oppilaista** uuden opetussuunnitelman ja siinä ilmenevien uusien käsitteiden myötä. Huoleen liittyy esimerkiksi se, että oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempiä ja tukea tarvitsevat oppilaat eivät pysy mukana opetuksessa, sillä he tarvitsisivat strukturoidummat tehtävät ja tuntirakenteet. Kuten jo edellä todettu, laaja-alaisuuteen liittyy läheisesti opetussuunnitelman integrointi, joka voi näkyä usean eri oppiaineen tiedonsisältöjen käsittelemisenä jonkin tietyn aiheen kautta (ks. Fogarty & Pete 2009). Tämän johdosta koulun tuntirakenteet eivät välttämättä ole aina yksiselitteisiä, sillä kaikkia oppitunteja ei voida merkitä lukujärjestykseen minkään tietyn op-

piaineen alle. Laaja-alaisuus saattaa näyttäytyä oppilaille aluksi sekavana, jos opettajakaan ei ole vielä täysin selvillä siitä, millä tavalla hän ottaa laaja-alaisen oppimisen mukaan omaan opetukseensa. Eräs opettaja kertookin tarinassaan siitä, että välillä oppiaineiden ja laaja-alaisen kokonaisuuksien yhdistäminen ei ole helppoa, jolloin lopputuloksesta saattaa tulla pakotetun oloinen.

**Opetussuunnitelman sisällöissä** tapahtuneita muutoksia nostettiin esille innostuneiden opettajien (n=3/16) vastauksissa. Eräs opettaja totesi uuden opetussuunnitelman käyttöönoton olleen aluksi hankalaa suurilinjaisten muutosten johdosta, mutta käytännöt ovat hioutuneet ja selkiytyneet ajan mitaan. Vastausten mukaan uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevät laaja-alaiset tavoitteet suuntaavat opettajan arviointia oppilaan työskentelytaitoihin aiempaa enemmän. Muutoksena mainitaan lisäksi se, että oppiainesisällöissä painottuvat nykyisin aiempaa enemmän isommat tavoitteet. Esimerkiksi liikunnan osalta aiemmin painottuivat lajitaitojen harjoittelu ikätaso huomioon, kun taas nykyisin painotetaan laajempia asioita, kuten lasten motoristen taitojen kehittämistä. Laaja-alaisuus painottuu siis myös oppiainesisällöissä entistä enemmän. (POPS 2014.)

Vuosien ajan vallalla ollut ajattelu oppikirjojen täyttämisestä kokonaan alkaa väistyä ainakin erään innostuneen opettajan kertomuksen mukaan:

*Ja kun kirjaa ei seurata orjallisesti, oppilaat oppivat hakemaan ja tuottamaan tietoa laajemmin ja opiskelu on projektiluontoisempaa. Opitaan elämää varten eikä kokeita tai opettajaa varten.*

Ellei opetussuunnitelmassa ole selkeästi ilmaistu eri oppiaineiden tehtäviä ja tavoitteita, oppimateriaalien tuottajat lähtevät itse tekemään tulkintoja sisällöistä. Tällöin oppimateriaaleista voi pahimmassa tapauksessa tulla opetussuunnitelman korvikkeita. (Cantell 2013, 196.) Monesti oppikirjat keskittyvät yhteen oppiaineeseen ja sen sisältöihin. Opetuksen siirtyessä laaja-alaisempaan suuntaan, kirjojen merkitys oppimisvälineenä voi vähentyä.

Eräs huolestunut opettaja tuo esiin huolen oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta: *Ei siinä paljon laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia opi kun on tuo luku- ja kirjoitustaito jo teknisenäkin rapistunut.* PISA-tutkimuksen tulokset vuodelta 2015 viittaavat samaan, vaikka suomalaiset nuoret ovat edelleen parhaiden lukijoiden joukossa. Tutkittaessa lukutaidossa tapahtunutta muutosta,



voidaan huomata, että heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt ja huippulukijoiden määrä on vähentynyt tai pysynyt samana Suomessa. Vallitsevaa trendiä on kuitenkin mahdollisuus muuttaa kiinnittämällä entistä enemmän huomiota nuorten lukemiseen sitouttamiseen ja lukuinnon herättämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Lukutaito on yksi tärkeimmistä kouluissa opittavista ja myöhemmin elämässä tarvittavista taidoista. Lukutaidolla on siis suuri merkitys myös laaja-alaisten taitojen oppimisen kannalta. Laaja-alaisen oppimisen myötä tapahtuneista muutoksista huolimatta koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä voidaan tiivistää seuraavasti:

*Ja lopulta oppilaat kaipaisivat kohtaamista, läsnäoloa, kuuntelua, hyväksyntää. Samoja asioita mitä me aikuisetkin haluamme.*

### *Laaja-alaisuutta ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista mahdollistavat ja estävät tekijät*

Sekä innostuneet että huolestuneet opettajat löysivät laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia **mahdollistavia** ja **estäviä** tekijöitä. Innostuneesti asiaan suhtautuvat opettajat näkivät asiat positiivisemmassa valossa kuin huolestuneet opettajat, mutta hekin olivat löytäneet myös edellä mainittuja asioita mahdollistavia seikkoja. Huolestuneiden opettajien kertomat laaja-alaisuutta estävät tekijät on lisäksi jaoteltu alateemoihin niiden suuren määrän sekä yhteneväisyyden takia. Näitä alateemoja ovat **aika/kiire**, **laitteet** sekä **opettajat**.

**Mahdollistaviksi** tekijöiksi mainittiin erityisesti innostuneiden opettajien (n=5/16) kertomuksissa opettajan ja oppilaiden innostus laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia kohtaan. Opettajan ja oppilaiden innostunut asenne laaja-alaisuuteen liittyen oli nähtävissä myös huolestuneiden opettajien kertomuksissa. Yhteisopettajuus ja muunlainen yhteistyö opettajakollegoiden kanssa sekä koulun ulkopuoliset asiantuntijat mainittiin molemmissa kehyskertomusvariaatioissa (n=8/32) mahdollistavina tekijöinä:

*Onneksi sitä tajusi pikkuhiljaa olla armollinen itselleen ja löysi sen oman juttunsa, miten toteuttaa uutta OPSia vanhoja hyviä juttuja unohtamatta. Siinä tietysti tärkeänä osana yhteistyö opettajakollegoiden kanssa.*

Yhteisopettajuuden hyödyntäminen koulutyössä voidaan nähdä olevan osa integroitua opetussuunnitelmaa, jossa tarkoitus on häivyttää oppiaineiden rajoja suunnittelemalla ja toteuttamalla eri tieteenaloja yhdistäviä kokonaisuuksia. Tässä opetussuunnitelman integraation mallissa opettajatiimi, joka koostuu eri tieteenalojen asiantuntijoista, suunnittelee yhdessä opetuskokonaisuuden. (Ks. Fogarty & Pete 2009; Vitikka 2009.)

Innostuneet opettajatkin (n=6/16) mainitsivat joitakin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista *estäviä* tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi sekä tilat ja välineet. Opettajan asenteen ei suoraan mainittu olevan estävä tekijä, mutta sen pystyi lukemaan rivien välistä: *En jaksaa uudistua koko ajan tai Lissää hommia vaan...* Opettajan asenne estävänä tekijänä saattaa johtua traditionaalisesta kouluorganisaatiosta, joka saattaa rajoittaa opettajia. Este ei siis kaikissa tapauksissa liity välttämättä suoraan opettajaan itseensä. (Welker 2017, 33.) Kuten jo edellä todettiin, innostuneet opettajat nostivat esiin kiireen ja ajanpuutteen: *Ei tämä arkemme riitä edes perusopetukseen*. Jos perusopetuksena tarkoitetaan ainejakoista opetusta, niin opettajia voisi auttaa se, että he pohtisivat laaja-alaisuutta oppiaineiden kautta, niin kuin eräs opettaja neuvoi auttaessaan huolestunutta kollegaansa: *jos miettii noita kokonaisuuksia vaikka perinteisen oppiainejaon mukaan, niin selkiytyiskö hommat yhtään?* Eheyttäminen ja ainejakoisuus opetussuunnitelmaa toteuttaessa eivät ole toisiaan poissulkevia (Atjonen 1992, 11). Ehkä juuri tästä syystä suomalaisessa opetussuunnitelmassa on kaksi erilaista osaa, joita kumpaakin on mahdollista hyödyntää saavuttaakseen kokonaisvaltaisen oppimisprosessin. Stressi mainittiin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estävänä tekijänä:

*Olipa mielenkiintoista keskustella pitkästä aikaa kollegan kanssa vuonna 2016 lanseeratusta OPSista ja sen tuoneista muutoksista koulumaailmaan. Puhuimme paljon siitä, mitä kaikkea olemme tehneet näinä viitenä vuotena ja kuinka opetuksemme on muuttunut vai onko muuttunut? – – kauheaa stressi ensimmäiset pari vuotta.*

Stressiä kokee OAJ:n Työolobarometrin mukaan 33 % kyselyyn vastanneista. Työssä koettu stressi on korkealla tasolla verrattuna muuhun suomalaiseen

työelämään. (OAJ 2016.) Uusi opetussuunnitelma on voinut vaikuttaa barometrin, joka toteutettiin marraskuussa 2015, tuloksiin: kyseessä oli ajankohta, jolloin opetussuunnitelman valmisteluprosessi oli kiivaimmillaan.

Samoja teemoja kuin edellä liittyen laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista **estäviin** tekijöihin oli havaittavissa myös huolestuneiden opettajien vastauksissa. Huolestuneiden opettajien kertomuksissa ne kuitenkin korostuivat ja olivat vieläkin selkeämmin erotettavissa. Vastauksista yli puolessa (n=10/16) oli mainittu huoli **ajan riittämättömyydestä** ja/tai **kiireestä**. Eräs huolestunut opettaja nosti ajan käytössä esille sekä opettajan että oppilaiden näkökulman:

*Lisää töitä, jotka vievät aikaa muulta koulutyöltä ja suunnittelulta. Millä ajalla kaiken saa tehtyä, en tiedä... Oppilaat tarvitvat aikaa oppimiseen, emme voi jatkuvasti paahtaa eteenpäin.*

Tähän vastaukseen on tiivistettävissä se, mikä näkyi useassa vastauksessa – laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole vielä täysin tulleet luontevaksi osaksi koulujen arkea. Ne nähdään ikään kuin ylimääräisinä tehtävinä, jotka vaikeuttavat muuta koulutyötä.

Huolestuneiden opettajien (n=5/16) vastauksissa mainittiin **laitteet** ja niiden puute tai toimimattomuus yhtenä isona tekijänä, mikä estää laaja-alaisuuden toteuttamista. Kouluissa on vielä monia hyödyntämättömiä teknologisia mahdollisuuksia, jotka voivat liittyä esimerkiksi kommunikointiin eri teknologioiden välillä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 36). Tietotekniikkaa voi käyttää hyödyllisenä pedagogisena työkaluna ja oppimisympäristönä, jotta voidaan saavuttaa kaikki vuoden 2016 opetussuunnitelman uudet tavoitteet (Vahtivuori-Hänninen ym. 2014, 30). Näitä mahdollisuuksia olisi huomattavasti helpompi hyödyntää, jos kouluilla olisi tarpeeksi resursseja teknologisiin välineisiin ja laitteisiin: *laitteiden puute on ihan masentava*. Teknologia itsessään ei tuo muutoksia kouluihin tai ratkaise opettamisen ja oppimisen ongelmia, vaan tarvitaan teknologian pedagogista käyttöä (Niemi, Multisilta, Lipponen & Vivitsou 2014, 168). Voidaankin todeta teknologian olevan hyvä renki, mutta huono isäntä: teknologisia laitteita ei tule käyttää vain niiden itsensä takia, vaan toiminnalla tulee olla jokin pedagoginen tavoite, jonka toteuttamisessa laitteet auttavat.

**Opettajan** rooli laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia estävänä tekijänä oli havaittavissa huolestuneiden opettajien (n=8/16) vastauksissa, esimerkiksi opettajan oma asenne nostettiin esille monessa kertomuksessa. Asenteeseen liitettiin mielenkiintoisena huomiona arvot, joita opetussuunnitelmassa on jonkin verran:

*Laaja-alaisissa tavoitteissa on osittain arvoja, arvot taas yksilöllisiä ja opettajat niitä yksilöitä. Voiko yksilö muuttaa omia arvojaan työpäivän ajaksi vastaamaan koulun arvoja? Eivät kaikki ainakaan tässä talossa.*

Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä opettajan tulee viranhaltijana noudattaa opetussuunnitelmaa. Syitä, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voi johtua monen muun tekijän lisäksi koulukulttuurista ja asenteista, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259). Tämä voi liittyä usean huolestuneen opettajan mainitsemaan kaipuuseen perinteistä luokkahuoneopetusta kohtaan. Perinteisellä luokkahuoneopetuksella tarkoitetaan todennäköisesti ainejakoista opetusta, mikä ei ota huomioon laaja-alaisuutta ja oppiaineiden integraatiota siinä määrin, kuin uusi opetussuunnitelma edellyttäisi. Koulukulttuuriin ja asenteisiin liittyy lisäksi opettajien kokemaa kollegoidensa taholta tuleva vastustus, joka ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelynä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana. Tuloksia kuvataan tarkemmin taulukossa 1.

Taulukko 1. Innostunut vs. huolestunut opettaja

	Innostunut opettaja	Huolestunut opettaja	Molemmat
Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetuksessa	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=8/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=6/16)	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=5/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=9/16)	
Opettajien käsitykset laaja- ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa	Osa koulun arkea (n=5/16) Toiveena ja tavoitteena (n=3/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=2/16)	Osa koulun arkea (n=1/16) Toiveena ja tavoitteena (n=6/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=5/16) Yhteistyö (n=3/16)	
Laaja-alaisuuden aikaansaamat muutokset opetuksessa	Opettajan ajattelussa ja toiminnassa tapahtunut muutos (n=6/16) Opetussuunnitelman sisällöissä tapahtunut muutos (n=3/16) +Oppikirjojen merkityksen mahdollinen väheneminen	Huoli oppilaista (n=5/16) +Huoli oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta	Samankaltaisten sisältöjen toteutus jo ennen uutta opetussuunnitelmaa (n=5/32)
Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen mahdollistavat tekijät	Opettajan ja oppilaiden innostus (n=5/16)		Yhteistyö opettajakollegoiden ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa (n=8/32)
Laaja-alaisuutta ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estävät tekijät	Estäviä tekijöitä: esim. opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi, tilat ja välineet (n=6/16)	Ajan riittämättömyys/kiire (n=10/16) Laitteet ja niiden puute/toimimattomuus (n=5/16) Opettajan rooli (n=8/16)	

## Pohdinta ja johtopäätökset

Opetussuunnitelman täytyy reagoida yhteiskunnallisiin muutostarpeisiin (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016). Suomessa nämä muutostarpeet ovat liittyneet esimerkiksi laaja-alaisuuden korostamiseen, sillä se näyttäytyy yhtenä merkittävimmistä uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevistä tekijöistä. Ympäröivän maailman muutokset johtavat siihen, että laaja-alaista osaamista tarvitaan yhä enemmän. Esimerkiksi opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen tällä hetkellä sekä tulevaisuudessa edellyttävät yhä enemmän osaamista, joka yhdistää ja ylittää eri tiedon- ja taidonalat. (POPS 2014, 20.)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opettajilla olevan hyvin ristiriitaisia käsityksiä uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevistä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Opettajat olivat kuitenkin toteuttaneet useita monipuolisia, aihepiiriltään tai käsiteltävän oppiaineen suhteen toisistaan eroavia monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Myös laaja-alaisen osaamiseen liittyvä pohdinta oli keskeinen aineistoa kuvaava tekijä. Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida sanoa, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet olisivat tulleet luontevaksi osaksi koulujen arkea, vaikka osa innostuneista opettajista niin totesikin. Monista vastauksista näki, että laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet saavuttaneet sellaista asemaa, kuin uusi opetussuunnitelma velvoittaa. Tavoitteena tietenkin olisi, että edellä mainituista käsitteistä tulisi luonteva osa koulun arkea. Huomion kiinnitti se, että molempien skenaarioiden opettajat esittivät monia toiveita ja tavoitteita tähän liittyen. Tämä viittaa siihen, että opettajat pyrkivät löytämään mahdollisia ratkaisuja tai ajattelemaan positiivisesti hankalassa tilanteessa.

Uusi opetussuunnitelma ja siinä ilmenevät uudet käsitteet laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat vaikuttanut opetukseen ja jopa muuttaneet sitä monin tavoin. Muutokset liittyivät opettajan rooliin ja toimintaan, huoleen oppilaista sekä yleisesti opetussuunnitelman sisältöön. Opettajat mainitsivat monia laaja-alaisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Estäviä tekijöitä oli helpommin löydettävissä aineistosta ja tämä koski sekä innostuneita että huolestuneita opettajia. Kiire ja aika, laitteet sekä opettajan rooli mainittiin useimmiten laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin.

siin vaikuttavina estävinä tekijöinä. Syyt, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voivat liittyä ajan ja työmäärän aiheuttamiin haasteisiin, materiaalien puuttumiseen sekä koulukulttuuriin ja asenteisiin, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259; Hargreaves, Earl, Moore & Manning 2001, 102–103). Samankaltaisiin tuloksiin on siis päädytty jo aiemmissakin tutkimuksissa. Edellä mainitut koulukulttuuri ja asenteet tulivat ilmi opettajien vastauksissa, sillä osa opettajista mainitsi kaipaavansa takaisin perinteiseen luokkahuoneopetukseen. Opettajien kokemana kollegoidensa taholta tuleva vastustus, mikä ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelyä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana, liittyy myös koulukulttuuriin ja asenteisiin.

Laaja-alaisuus on tärkeä näkökulma, joka palvelee oppilaita muuttuvassa maailmassa. Sen toteutuminen ja toteuttaminen koulun arjessa on kuitenkin monin tavoin haastavaa. Herää myös kysymys siitä, mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa opettajien käsityksiin ja kokemuksiin laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Yksi tekijä, joka voi liittyä laaja-alaisuuden haastavuuteen kouluarjessa sekä opettajien kokemuksiin, saattaa olla vuosia jatkuneet koulutusleikkaukset, jotka ovat koskettaneet jokaista koulutusastetta. Työmarkkinakeskusjärjestön jäsenten mielestä suomalaisen yhteiskunnan merkittävimmät uhat ovat syrjäytyminen, eriarvoisuuden kasvu ja koulutuksen määrärahoista leikkaaminen (Akava 2017). Väite ei ole tuulesta temmattu, sillä edellä mainitut käsitteet liittyvät läheisesti toisiinsa: koulutusleikkaukset voivat aiheuttaa pitkällä tähtäimellä syrjäytymistä ja eriarvoisuuden kasvua. Yksi esimerkki koulutusleikkauksista on perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen liittyvä rahoitus. Vielä lukuvuodelle 2015–2016 oli mahdollisuus hakea valtion erityisavustusta opetusryhmien pienentämisen aiheuttamiin kustannuksiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), mutta kyseisen rahoituksen hakeminen ei ole enää mahdollista. Tämä on saattanut kaupungit tulkita tilanteeseen, sillä vain osa on pystynyt pitämään ryhmäkoot entisellään valtionavustuksen loputtua (Yle 2016). Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia sekä opetusta ylipäänsä olisi huomattavasti helpompi toteuttaa pienemmissä opetusryhmissä. Opettajat toivat esiin myös huolen siitä, että miten opettaa heterogeenisissä opetusryhmissä laaja-alaisuutta, kun monilla oppilailla on

vaikeuksia perustaidoissakin, esimerkiksi lukemisessa ja luetun ymmärtämisessä.

Koulutusleikkaukset liittyvät myös tutkimuksessa ilmi tulleeseen resurssipulaan. Suomalaista koulutusjärjestelmää kiitellään esimerkiksi maksuttomuudesta, koulukuljetuksista ja kouluruokailusta, joten jatkossakin on tärkeää turvata perusopetuksen riittävät resurssit ja mahdollisuuksien mukaan myös lisätä niitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 50). Tämä on kunnianhimoinen tavoite, sillä ainakin tämän tutkimuksen perusteella koulutukseen varatut resurssit eivät ole riittäviä. Kouluilla ei välttämättä ole esimerkiksi mahdollisuutta hankkia uusia laitteita tai ohjelmia, jotka mahdollistaisivat opetussuunnitelmassa mainitun laaja-alaisen tavoitteen tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta. Tieto- ja viestintätekniiikan kehitys on ollut todella nopeaa viimeisten vuosikymmenten aikana, mutta näyttää kuitenkin siltä, että olemme vasta teknologisen vallankumouksen alkuvaiheessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 35). Tämä aiheuttaa haasteita koulutuksen kentällä, sillä laitteet ja ohjelmat uudistuvat ja kehittyvät koko ajan. Haasteiden keskellä täytyy kuitenkin muistaa tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet, joita ovat esimerkiksi niiden rooli oppimisen apuvälineenä sekä oppimisympäristöjen muuntaminen, laajentaminen ja monimuotoistaminen. Oppilaat käyttävät teknologiaa oppimiseen kaiken aikaa vapaa-ajallaan (Vah-tivuori-Hänninen ym. 2014, 27), joten sitä olisi tärkeää hyödyntää myös koulussa, sillä koulua ei voi eikä pidä sulkea sen seinien ulkopuolella olevalta maailmalta. Opetussuunnitelman integroinnin yksi tärkeimmistä puolista on se, että se hyödyttää kaikkia oppilaita tekemällä oppimisesta merkityksellisempää suhteessa heidän omaan elämäänsä (Hargreaves ym. 2001, 84). Kouluopetuksessa olisi siis tärkeää hyödyntää esimerkiksi samankaltaisia tieto- ja viestintäteknologisia mahdollisuuksia kuin mitä oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan.

Yhteiskunnassa on tapahtunut valtava tiedonkäsityksen muutos kohti laaja-alaista osaamista. Tähän muutokseen nähden nykyinen kouluopetus on vielä liian sisältöpainotteista ja se perustuu yksittäisten tietoainesten oppimiseen. Lisäksi koulussa opiskeltu tieto on vielä suurelta osin pilkottu tiedonaloittain, mikä ei sellaisenaan tue laaja-alaista osaamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37.) Tästä näkökulmasta laaja-alaisuuden korostaminen opetus-



suunnitelmassa on erittäin toivottu ja tarvittu muutos: koulun ulkopuolisen maailman tapahtumia ei pysty arvioimaan pelkästään yksittäisten oppiaineiden kautta, joten miksi koulun tulisi olla jaoteltu niin tiukasti oppiaineisiin. Vaikka laaja-alaisen osaamisen mukaan ottaminen opetukseen nähdään tämän tutkimuksen tulosten perusteella osittain vaikeana ja monitulkintaisena asiana, niin siihen liittyy myös monia mahdollisuuksia. Laaja-alaisuuden myötä lapset voivat oppia näkemään asioita entistä monipuolisemmin, useaa eri näkemystä hyödyntäen. Laaja-alaisen oppimisen myötä olisi mahdollisuus siirtyä yhä enemmän oppilaskeskeisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016), joiden voidaankin sanoa olevan yhteiskunnasta nousevia tärkeitä muutostarpeita. Samaan aikaan on pidettävä mielessä, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tuloksena syntyvä tieto jää usein pinnalliseksi ja sirpaloituneeksi, mikäli oppijalla ei ole riittävää rikasta ja jäsentynyttä tietorakennetta, johon monialaisen kokonaisuuden sisällöt pystyisi koherentisti liittämään (Applebee, Adler & Flihan 2007, Feng 2012).

Vaikka vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on otettu laaja-alaisuus jo paremmin huomioon verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin, niin lisää muutoksia tarvitaan. Seuraavan opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä olisi tärkeää saada laaja-alaisuus mukaan tuntikehykseen. Vain tällä tavalla kaikki opettajat varmasti sitoutetaan laaja-alaisen oppimisen pariin, unohtamatta tietenkään sitä, millainen merkitys tällaisella muutoksella on opettajien tuntuu suunnittelun helpottamisessa. Näin myös opettajien kokemaa stressiä voi vähentää – tällöin taas poistuisi yksi mahdollinen laaja-alaista oppimista estävä tekijä. Muutos voi usein alussa herättää vastarintaa, mutta tässä tutkimuksessa osa opettajista näki muutoksessa myös mahdollisuuden. Tämä luo uskoa siihen, että laaja-alaisesta oppimisestä voisi tulla yhä merkittävämpi osa suomalaista kouluopetusta. Ajalliseen kontekstiin tiiviisti sidotulla opetussuunnitelmalla on merkittävä rooli koulun tulevaisuuden kannalta (ks. Autio & Ropo 2004). Tällä hetkellä ajankohtaista on pyrkimys laaja-alaisuuteen, jonka tarve nousee yhteiskunnan tarpeista. Opetussuunnitelmauudistusten avulla ollaan koko ajan menossa kohti parempaa koulua, jonka tulevaisuus näyttää haasteista huolimatta ainakin tämän tutkimuksen perusteella toiveikkaalta.

## Lähteet

- Akava. 2017. Sivistyskysely. Kantar TNS 2017. [https://www.akava.fi/uutishuone/teemajutut/arkistoa/teemajuttuja\\_vuosi\\_2017/akava\\_selvitti\\_syrjaytyminen\\_eri-arvoistuminen\\_ja\\_koulutusleikkaukset\\_ovat\\_akavalaisten\\_mielesta\\_sivistysyhteiskunnan\\_uhkia](https://www.akava.fi/uutishuone/teemajutut/arkistoa/teemajuttuja_vuosi_2017/akava_selvitti_syrjaytyminen_eri-arvoistuminen_ja_koulutusleikkaukset_ovat_akavalaisten_mielesta_sivistysyhteiskunnan_uhkia). (Luettu 10.4.2018)
- Applebee, A., Adler, M. & Flihan, S. 2007. Interdisciplinary curricula in middle and high school classrooms: case studies of approaches to curriculum and instruction. *American Educational Research Journal* 44(4), 1002–1039.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi cheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 1992:43.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print, 234–250.
- Beane, J. A. 2016. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press.
- Bulut, M. 2007. Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education* 3 (3), 203–212.
- Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44 (2), 195–198.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Chisholm, L. & Leyendecker, R. 2008. Curriculum reform in post-1990s Sub-Saharan Africa. *Educational journal of educational development* 28, 195–205.
- Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.
- Feng, L. 2012. Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research* 18(1), 31–43.
- Fogarty, R. & Pete, B. M. 2009. How to integrate the curricula. Corwin: A SAGE Company.
- Halinen, I., Holappa, A.-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleisivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016 – Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. Learning to change: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: HB Printing.

- Hinde, E. R. 2005. Revisiting Curriculum Integration: A Fresh Look at an Old Idea. *The Social Studies* 96 (3), 105–111.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McBee, R.H. 2000. Why teachers integrate. *The Educational forum* 64 (3), 254–260. DOI: 10.1080/00131720008984762.
- Morris, R. J. 2003. A guide to curricular integration. *Kappa Delta Pi Record* 39 (4), 164–167.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Alsbury, T.L. 2017. Educational change and school culture: Curriculum change in the Finnish school system. Teoksessa E. Kimonen & R. Nevalainen (toim.) *Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 195–224.
- Ni, Y., Li, Q., Li, X. & Zhang, Z.-H. 2011. Influence of curriculum reform: An analysis of student mathematics achievement in mainland China. *International journal of education research* 50, 100–116. DOI:10.1016/j.ijer.2011.06.005.
- Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L. & Vivitsou, M. What are innovations in the Finnish educational ecosystem? Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) *Finnish innovations and technologies in schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 165–169.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>. (Luettu 6.4.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4>. (Luettu 21.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-129-9>. (Luettu 25.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Perusopetuksen opetusryhmien pienentäminen. [http://minedu.fi/avustukset/avustus/-/asset\\_publisher/erityisavustus-perusopetuksen-opetusryhmien-pienentamiseen](http://minedu.fi/avustukset/avustus/-/asset_publisher/erityisavustus-perusopetuksen-opetusryhmien-pienentamiseen). (Luettu 10.4.2018.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. PISA 15 Ensituloksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8>. (Luettu 3.4.2018.)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. (Luettu 19.1.2018.)
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulu-kulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.

- Salonen-Hakomäki, S.-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of curriculum studies* 48 (5), 671–691. DOI: 10.1080/00220272.2016.1143530.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Sarjala, J. 2006. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 36–39.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. & Lipponen, L. 2014. A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) *Finnish innovations and technologies in schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 21–32.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Wallace, J., Sheffield, R., Rennie, L. & Venville, G. 2007. Looking back, looking forward: Re-researching the conditions for curriculum integration in the middle years of schooling. *The Australian Educational Researcher* 34 (2), 29–49. DOI: 10.1007/BF03216856.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Welker, R. Sr. 2017. *The Role of Integrated Curriculum in the 21st Century School*. University of Missouri Saint Louis.
- Westbury, I. 2000. Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach Curriculum? Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 15–39.
- Yle. 2016. Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. <https://yle.fi/uutiset/3-9082025>. (Luettu 11.4.2018.)