



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Moninaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet

**Tutkimus monialaisista oppimiskokonaisuuksista
luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamana**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Maaliskuu 2022
Vera Tiilikainen

Ohjaaja: Sirpa Tani



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Vera Tiilikainen		
Työn nimi - Arbetets titel Moninaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet - Tutkimus monialaisista oppimiskokonaisuuksista luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamana		
Title Manifold multidisciplinary learning modules - Study of multidisciplinary learning modules carried out by primary school teachers and primary school student teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year 03/2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Useimmat kasvatuksen ja koulutuksen parissa toimijat jakavat käsityksen, jonka mukaan tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän eri tiedonaloja yhdistelevää osaamista. Samalla myös tiedonhankinnan ja -käsittelyn taitojen merkitystä korostetaan. Suomessa tähän vaatimukseen vastaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellyt monialaiset oppimiskokonaisuudet. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia toteuttamistapoja monialaiset oppimiskokonaisuudet saavat eri kouluissa. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, mitkä tahot vaikuttavat eniten monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentumiseen, millaisia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja oppimiskokonaisuudelle asetetaan ja kuinka oppilaat osallistetaan mukaan oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ja toteutukseen.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistui kolme suomenkielissä peruskouluissa työskentelevää luokanopettajaa sekä kolme luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluin. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Haastattelujen tuottamien tulosten mukaan raamit monialaisen oppimiskokonaisuuden järjestämiselle tulivat usein luokanopettajille annettuina paikallisesta opetussuunnitelmasta ja luokanopettajaopiskelijoille harjoittelua ohjaavalta opettajalta. Monialaisen oppimiskokonaisuuden sisällöissä ympäristöopin teemat painottuivat selvästi. Opetusta eheyttiin lähinnä ilmiölähtöisesti, mutta eheyttäminen jäi selvästi työskentelytavoitteiden varjoon. Oppilaille ei ollut juuri mahdollisuutta osallistua monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ja toteutuksessa heidän roolinsa päätöksenteossa oli hyvin muodollinen. Oppilaille oli kuitenkin merkittävä rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden arvioinnissa. Toisaalta haastateltavat eivät välttämättä antaneet oppilaille lainkaan palautetta oppimiskokonaisuuden päätteeksi. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista haastatella myös oppilaita heidän kokemuksistaan liittyen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord opetussuunnitelma, monialaiset oppimiskokonaisuudet, eheyttäminen, arviointi		
Keywords curriculum, multidisciplinary learning modules, curriculum integration, pupil assessment		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Vera Tiilikainen		
Työn nimi - Arbetets titel Moninaiset monialaiset oppimiskokonaisuudet - Tutkimus monialaisista oppimiskokonaisuuksista luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamana		
Title Manifold multidisciplinary learning modules - Study of multidisciplinary learning modules carried out by primary school teachers and primary school student teachers		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year March 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 57 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Majority of experts working in the educational sector share the view that in the future, there is an increasing need to integrate knowledge from different disciplines. At the same time, importance of knowledge processing skills is highlighted. In the Finnish National Core Curriculum for Basic Education the answer to these future demands is multidisciplinary learning modules. The purpose of this study is to examine how multidisciplinary learning modules are carried out in different schools. With this study I also want to find out which parties have the greatest impact on planning the multidisciplinary learning modules, what kind of goals, contents and practices are being chosen for the module and how students are involved in the process.</p> <p>This study was qualitative research. The data was collected by thematic interviews. The interviews were attended by three primary school teachers and three primary school student teachers. Collected data was analyzed by using data driven content analysis.</p> <p>The results show that the guidelines for multidisciplinary learning modules came often for the teachers from the local curriculum and for the student teachers from the training teacher. The contents of environmental studies were emphasized significantly in multidisciplinary learning modules. The interviewees used mainly phenomenon-based integration in their teaching but the main goal for the learning modules was to improve student's collaboration skills rather than to integrate different subjects. The students didn't really have a chance to participate in the planning of multidisciplinary learning modules and their role in the decision making regarding the execution was minor. However the students had a significant role in the assessment of the multidisciplinary learning module. On the other hand the interviewees did not necessarily give any feedback to students at the end of the multidisciplinary learning module. In the future it would be interesting to interview students regarding their experiences of multidisciplinary learning modules.</p>		
Avainsanat - Nyckelord opetussuunnitelma, monialaiset oppimiskokonaisuudet, eheyttäminen, arviointi		
Keywords curriculum, multidisciplinary learning modules, curriculum integration, pupil assessment		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPETUSSUUNNITELMATYÖ SUOMESSA	3
	2.1 Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu.....	3
	2.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus.....	5
3	MONIALAISET OPPIMISKOKONAISUUDET	8
	3.1 Mitä monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat?	8
	3.2 Opetuksen eheyttäminen	10
	3.2.1 Yleistä eheyttämisestä.....	10
	3.2.2 Ilmiölähtöinen eheyttäminen	12
	3.2.3 Tiedonalalähtöinen eheyttäminen.....	14
	3.3 Laaja-alainen osaaminen.....	15
	3.4 Yhteisöllinen oppiminen	17
	3.5 Erilaiset oppimisympäristöt	19
4	OPPIMISEN ARVIOINTI.....	20
5	OPPILAIKEN TOIMIJUUS JA OSALLISUUS.....	22
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
	7.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	25
	7.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	25
	7.3 Sisällönanalyysi	27
8	TUTKIMUSTULOKSET	31
	8.1 Luokanopettajan ja luokanopettajaopiskelijan rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa.....	31
	8.2 Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat.....	34
	8.2.1 Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet	35
	8.2.2 Monialaisen oppimiskokonaisuuden sisällöt	36
	8.2.3 Opetuksen eheyttäminen.....	37
	8.2.4 Toimintatavat monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa ...	40
	8.3 Oppilaiden rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa	42
	8.4 Tulosten yhteenveto	44
9	LUOTETTAVUUS.....	48

10 POHDINTAA	50
LÄHTEET.....	53

KUVIOT

Kuvio 1. Eheyttämisen viisi muotoa (Fogarty 1991 s. 62)	11
Kuvio 2. Ilmiön kytkeytyminen kokemuksellisuuteen ja käsitteellisyyteen (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 13).....	13
Kuvio 3. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Opetushallitus, 2014).....	16
Kuvio 4. Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttaminen.....	44

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä.....	30
Taulukko 2. Opettajan rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa.....	31

1 Johdanto

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n (2005, s. 4) mukaan menestyksekkään elämän ja toimivan yhteiskunnan saavuttamiseksi tarvitaan nykyään monipuolisempaa osaamista, kuin yksittäisten tietojen ja taitojen oppimista. Tieto myös vanhenee auttamatta, jolloin nyky maailmassa pärjäämiseen tarvitaan toisenlaista osaamista kuin tiedon ulkoa opettelua (Norrena, 2016, s. 10). Tulevaisuuden osajalla tulee olla tiettyjä ”avaintaitoja” (*key competencies*): tarvitaan taitoja käyttää sekä fyysisiä (esimerkiksi teknologiaa) että sosiokulttuurisia työkaluja (esimerkiksi kieltä), taitoja toimia erilaisissa ryhmissä ja kykyä toimia itsenäisesti (OECD, 2005, s. 5). Näihin tulevaisuuden vaatimuksiin vastaamaan on Suomessa laadittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Keskeisin muutos uusimmassa opetussuunnitelmassa edeltäjiinsä verrattuna on ajattelutavan muutos ”mitä?”-ajattelusta kohti ”miten?”- ja ”miksi?”-ajattelua (Krokkfors, 2017, s. 250). Jotta oppilaat oppisivat luomaan yhteyksiä asioiden välille sekä ymmärtämään riippuvuussuhteita, on opetusmenetelmiä laajennettava perinteisen opettajajohtoisen opetuksen ulkopuolelle (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 28). Oppiaineiden sisältöjä tulee myös käsitellä eheyttävästi, eli yhtenäisiä kokonaisuuksia luoden (Niemelä, 2019, s. 468). Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa kasvatusyhteisölle esiteltiin monialaiset oppimiskokonaisuudet (Opetushallitus, 2014).

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan perusopetuksessa vähintään kerran vuodessa järjestettävää opintojaksoa, jonka aikana perehdytään johonkin ajankohtaiseen, oppilaiden arkielämään liittyvään ja mahdollisesti myös paikalliseen aiheeseen pitkäjänteisesti työskennellen (Opetushallitus, 2014, s. 31). Monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät tarkoita oppiaineiden poistamista, vaan eri oppiaineiden tarkastelua yhteisten näkökulmien, käsitteiden ja menetelmien avulla, jolloin oppijoille muodostuu niistä oppiainerajat ylittävä, yhtenäinen kokonaisuus (Peltomaa, 2021, s. 14). Koska opetussuunnitelma

antaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiselle kohtalaisen väljät raamit, haluan tutkielmallani selvittää, millainen rooli opettajalla tai luokanopettajaopiskelijalla on monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa. Haluan myös perehtyä siihen, millaisia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja monialaiselle oppimiskokonaisuudelle asetetaan.

Nykyisen opetussuunnitelman perusta on konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä, joka korostaa oppilaan omaa aktiivista roolia oppimisprosessissa (Opetushallitus, 2014, s. 17). Myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa painotetaan oppilaiden osallistumista niin sisällön, tavoitteiden kuin työskentelytapojenkin suunnassa (Opetushallitus, 2014, s. 31). Halisen ja Jääskeläisen (2015, s. 23) mukaan oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on avain opiskelumotivaation heräämiseen sekä opiskeltavien asioiden linkittymiseen heidän arkielämäänsä. Osallistaminen luo myös oppilaille tärkeitä kokemuksia siitä, että he tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23). Näistä lähtökohdista tarkasteltuna koen tärkeäksi selvittää, millainen rooli oppilailla on monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa.

Tässä tutkielmassa tarkoituksena on tarjota tietoa siitä, millainen prosessi monialaisen oppimiskokonaisuuden valmistelu on ja mitkä tahot vaikuttavat eniten oppimiskokonaisuuden kulkuun. Kiinnostukseni aihetta kohtaan on herännyt opintojeni aikana ja koen myös ammatillisen osaamiseni hyötyvän lisätiedoista koskien monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Tutkielmaani varten haastattelin kolmea luokanopettajaa ja kolmea luokanopettajaopiskelijaa heidän toteuttamistaan monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Tutkielman teoriataustassa perehdytään ensin opetussuunnitelmien kehitykseen Suomessa sekä määritellään monialaisen oppimiskokonaisuuden käsite ja siihen liittyvää termistöä. Kuudennesta luvusta lähtien esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, tutkimuksen toteutuksen sekä tutkimustulokset. Tämän jälkeen pohdin vielä tutkielman luotettavuutta ja esitän tutkielmasta tekemäni johtopäätökset.

2 Opetussuunnitelmatyö Suomessa

Tässä luvussa perehdyn suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun taustalla vaikuttaviin perinteisiin sekä opetussuunnitelman laadinnan kannalta merkityksellisiin tekijöihin. Esittelen myös vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen mukanaan tuomat merkittävimmät muutokset.

2.1 Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu

Länsimaisen opetussuunnitelma-ajattelun voi jakaa kahteen perinteeseen, saksalaislähtöiseen Bildung-traditioon sekä angloamerikkalaiseen Curriculum-traditioon (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017, s. 61). Bildung-traditiossa korostetaan didaktiikkaa ja opettajan vapautta opetuksensa toteuttamisessa (Krokkfors, 2017, s. 259). Tässä traditiossa opetuksen keskiössä on yksilö omine tarpeineen ja hänen kehitykseensä vaikuttavine tekijöineen sekä oppilaan henkinen kasvu (Autio, 2017, s. 51–52; Salminen & Sääntti, 2017, s. 124). Autio (2017, s. 45) kuvaa Bildung-tradition olevan ideaali opetuksen toteutusmuoto, mutta hänen mukaansa se ei ole koskaan täysin saavutettavissa. Curriculum-perinteessä lähtökohta on hallintokeskeisempi ja opettaja näin ollen vain opetussuunnitelman toteuttaja (Autio, 2017, s. 23). Salminen ja Sääntti (2017, s. 124) jatkavat Curriculum-tradition keskittyvän faktojen sekä niiden käsittelyn opettamiseen. Aution (2017, s. 23) mukaan tämän perinteen heikkous on sen vähäisessä inhimillisten ilmiöiden ymmärtämisessä.

Saari ym. (2017, s. 61) esittävät suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun koostuvan näistä molemmista opetussuunnitelmaperinteistä. Suomessa opetussuunnitelma on sekä hallinnollinen dokumentti että pedagoginen työkalu (Krokkfors, 2017, s. 248). Suomessa opetussuunnitelman laadinnasta vastaa Opetushallitus, mutta prosessiin vaikuttavat myös monet muut tahot, kuten EU, OECD sekä suunnittelun aikana vallalla oleva markkinatilanne (Autio, Hakala & Kujala, 2017, s. 8). Saari ym. (2017, s. 62) perustelevat markkinoiden vaikutusta opetussuunnitelmaan sillä, että koulutus mahdollistaa tulevaisuuden innovaatiot, jotka taas vahvistavat taloudellista kilpailukykyä. Lisäksi opetussuunnitelmatyötä ohjaavat erilaiset asiakirjat, kuten perusopetuslaki ja -asetus sekä tavoitteet ja tuntijaon määrittävä valtioneuvoston asetus (Opetushallitus, 2014, s. 9). Monilla

eri tahoilla ja niiden ajamilla intresseillä on siis vaikutusta siihen, millainen opetussuunnitelmasta muodostuu (Autio ym., 2017, s. 8).

Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta laaditaan kuntakohtaiset opetussuunnitelmat Opetushallituksen perusteasiakirjan mukaisesti (Opetushallitus, 2014, s.9). Tämän lisäksi kouluilla on yleensä myös omat opetussuunnitelmansa (Peltomaa, 2021, s. 23). Peltomaa (2021, s, 23) jatkaa paikallisten opetussuunnitelmien edun olevan siinä, että niiden avulla opetus on mahdollista suunnitella paikkakunnan yhteistyötahojen kanssa toteutettavaksi, paikallisia erityispiirteitä kunnioittavaksi ja näin ollen yhä tiiviimmin oppilaiden arkielämään liittyväksi. Kuntakohtaisen opetussuunnitelman on myös mahdollista ottaa paremmin huomioon paikallisten oppilaiden erityistarpeet sekä erilaisten kehittämisprojektien tulokset (Opetushallitus, 2014, s. 10).

Suomessa opettaja saa itse suunnitella oman opetuksensa sisällöt ja valita käyttämänsä menetelmät; hänellä on siis vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaaksi näkemällään tavalla niin tavoitteiden, toteutuksen kuin arvioinninkin saralla (Saari ym., 2017, s. 61). Yksi merkittävä tekijä tämän vapauden mahdollistamisessa on erilaisten tasokokeiden ja näin ollen ulkopuolisen välikäden puuttuminen (Krokkfors, 2017, s. 248). Krokkfors (2017, s. 248) jatkaa opettajien olevan Suomessa korkeakoulutettuja ja että opettajilla on myös mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman laadintaan. Näiden oikeuksien ja vapauksien lisäksi opettajilla on velvollisuus luoda jokaiselle oppilaalle yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia. Opetussuunnitelman tehtävänä onkin ”tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertaista toteutumista”. (Opetushallitus, 2014, s. 9.) Jotta vaatimus opetuksen tasa-arvosta toteutuisi, on jokaisen opettajan noudatettava opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma on velvoittava asiakirja, eli sen noudattaminen ei ole vapaaehtoista (Opetushallitus, 2014, s. 1).

2.2 Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistus

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma on laadittu tulevaisuuden taitojen rakentamisen ympärille (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27). Vallitsevan maailmanlaajuisen käsityksen mukaan tulevaisuuden taitoja varten ei riitä, että koulussa opiskellaan oppiaineittain jaoteltujen tavoitteiden mukaan, sillä oppiminen tapahtuu nykyään monenlaisissa konteksteissa ja tietoa on osattava yhdistellä ja etsiä monipuolisesti (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27; Krokfors, 2017, s. 253). Halisen ja Jääskeläisen (2015, s. 27) mukaan tärkeänä pidetään oppilaiden kykyä tunnistaa ja luoda yhteyksiä asioiden välille sekä kykyä ymmärtää eri teemojen välisiä riippuvuuksia. Painopiste on siis siirtynyt sisältöjä korostavasta näkökulmasta kohti yhtä lailla tiedonmuodostusta painottavaa näkökulmaa (Krokfors, 2017, s. 250). Tämä ajattelutavan muutos onkin laajempi ilmiö kuin yksittäisen opetussuunnitelman muutos (Norrena, 2016, s. 13).

Uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman perustana toimii konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan itselleen ja oppimiselleen tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia (Opetushallitus, 2014, s. 17). Opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu ajatukselle oppimisesta elinikäisenä prosessina, jossa oppiminen ja ajattelu tukevat toinen toisiaan (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raa- mi & Vainikainen, 2016, luku 1). Oppiminen nähdään vuorovaikutteisena toimintana oppijan ja muiden oppilaiden, opettajien sekä erilaisten oppimisympäristöjen välillä (Opetushallitus, 2014, s. 17). Opetussuunnitelmassa kuitenkin korostetaan myös oppijan vastuuta omasta oppimisestaan ja tämän vastuunoton mahdollistumista oman oppimisen tuntemisen ja ymmärtämisen kautta (Halinen ym., 2016, luku 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu yhteisen, lakien ja asetusten, määrittämän arvoperustan mukaisesti. Arvopohja perustuu neljään teemaan, jotka ovat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvo ja demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävä elämäntavan välttämättömyys. Nämä arvot kuvastavat opetussuunnitelman tavoitetta vastuulliseen ja kestäväan kansalaisuuteen

kasvamisesta. (Opetushallitus, 2014, s. 15–16.) Opetussuunnitelman arvoperusta korostaa eettisen ajattelun ja myötätunnon merkitystä sivistyneeksi kansalaiseksi kasvamisessa (Halinen ym., 2016, luku 1). Halinen ym. (2016, luku 1) jatkavat eettisen ajattelun tarkoittavan kykyä pohtia oikean ja väärän eroja sekä eettisten valintojen tekemisen taitoa. Nämä kaikki ovat asioita, joita koulussa täytyy systemaattisesti harjoitella (Halinen ym., 2016, luku 1).

Yksi merkittävä opetussuunnitelmauudistuksen mukanaan tuoma muutos on laaja-alaisen osaamisen käsite. Opetussuunnitelmaan on kirjattu yhteensä seitsemän laaja-alaisen osaamisen osa-aluetta, joiden suuntaiset tavoitteet asetetaan jokaiselle vuosiluokalle oppilaiden ikä- ja kehitystason mukaan. Laaja-alaisen osaamisen tarkoituksena on kasvattaa oppilaat ymmärtämään suurempia kokonaisuuksia, jotka ylittävät oppiainerajat. (Opetushallitus, 2014, s. 20). Perustelu laaja-alaisen osaamisen tarpeellisuudelle on se, että monia opiskeltavia asioita ei voida yksiselitteisesti jaotella oppiaineiden tai tiedonalojen perusteella, vaan tulevaisuudessa opiskeluissa, työelämässä sekä aktiivisessa kansalaisuudessa tarvitaan kykyä yhdistää oppimiaan asioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 28; Opetushallitus, n.d.). Käsittelen laaja-alaista osaamista tarkemmin myöhemmin tässä tutkielmassa.

Laaja-alaisen osaamisen edistämiseksi vuoden 2014 opetussuunnitelmassa esitetään monialaiset oppimiskokonaisuudet. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä valittua ajankohtaista, ja mahdollisesti myös paikallista, ilmiötä useamman eri oppiaineen näkökulmista. (Opetushallitus, n.d.) Oppilaat ovat avainasemassa oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa niin sisältöjen, tavoitteiden kuin työskentelytapojenkin suunnassa. (Opetushallitus, 2014, s. 32.) Opetussuunnitelma velvoittaa järjestämään vähintään yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden lukuvuodessa (Opetushallitus, 2014, s. 31).

Viimeinen suurempi vuoden 2014 opetussuunnitelman mukanaan tuoma muutos on arvioinnin monipuolistuminen sekä sen painottuminen oppimista edistävään arviointiin jakson päättävän arvioinnin sijaan (Opetushallitus, n.d.). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaille tarjotaan palautetta koko oppimisprosessin ajan ja heitä kannustetaan refleктоimaan omaa oppimistaan sekä antamaan

palautetta toisille oppilaille (Opetushallitus, 2014, s. 47). Arvioinnissa oppilaan osaamista peilataan valtakunnallisessa ja paikallisessa opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin eikä oppilaiden osaamista vertailla keskenään tai arvioida oppilaiden henkilökohtaisia ominaisuuksia (Opetushallitus, 2014, s. 48). Opetussuunnitelmassa painotetaan myös oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämistä (Opetushallitus, 2014, s. 47).

3 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Tässä luvussa perehdyn tarkemmin monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsitteeseen sekä niihin läheisesti liittyviin teemoihin. Ensimmäiseksi määrittelen monialaisen oppimiskokonaisuuden käsitteen, minkä jälkeen perehdyn tarkemmin opetuksen eheyttämiseen sekä laaja-alaisen osaamisen käsitteeseen. Tämän jälkeen käsittelen erilaisia oppimisympäristöjä ja viimeisenä tarkastelen yhteisöllistä oppimista.

3.1 Mitä monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat?

Muuttuvassa maailmassa myös opetuksen kentän on uudistuttava vastaamaan nykypäivän sekä tulevaisuuden haasteisiin. Erityisesti on peräänkuulutettu suuren informaatiomäärän käsittelemiseen, verkostoitumiseen ja digitalisoitumiseen liittyviä taitoja (Tarnanen & Kostianen, 2020, s. 9). Näitä koulussa opeteltavia, työelämässä tarvittavia taitoja ovat esimerkiksi tiedonhankinnan ja -hallinnan valmiudet, oppimaan oppimisen, osaamisen jakamisen ja toisilta oppimisen taidot sekä luovuus ja ongelmanratkaisutaidot (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015, s. 40). Englanniksi näistä taidoista käytetään termiä *"twenty-first century skills"* (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling, 2015, s. 50). Binkley ym. (2012, s. 18) esittävät tulevaisuuden taidot jaoteltuna neljään kategoriaan: tavat ajatella, tavat työskennellä, työvälineiden hallinta sekä toimiminen kansalaisena maailmassa. Näihin tulevaisuuden vaatimuksiin vastaamaan on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattu monialaiset oppimiskokonaisuudet.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät tarkoita oppiaineiden rajojen poistamista, toisin kuin kansainvälisessä keskustelussa spekuloitiin opetussuunnitelman uudistuessa, vaan eri oppiaineiden tarkastelua yhteisten näkökulmien, käsitteiden ja menetelmien avulla, jolloin oppijoille muodostuu niistä yhtenäinen kokonaisuus (Peltomaa, 2021, s. 14; Spiller, 2017). Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin valitaan paikallisia, ajankohtaisia ja yhteiskunnallisesti merkittäviä aiheita, jotka ovat lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa (Peltomaa, 2021, s. 14). Oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa pyritään

huomioimaan työtapojen monipuolisuus sekä erilaisen oppimisympäristöjen tarkoituksenmukainen ja opiskeltavan aiheen kannalta mahdollisimman autenttinen käyttö. Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin kuuluu myös olennaisena osana yhteistyö paikallisten, koulun ulkopuolisten, toimijoiden kanssa. (Opetushallitus, 2014, s. 31–32.)

Opetushallituksen (n.d.) mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus tehdään koulu- tai kuntajohtoisesti. Aiheet, kesto ja toteuttamismuodot sovitaan usein paikallisesti, jotta aluekohtaiset eroavaisuudet mahdollistuisivat (Opetushallitus, n.d.). Peltomaa (2021, s. 15) esittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutukselle erilaisia vaihtoehtoja, joista on mahdollista valita kokonaisuudelle parhaiten sopiva sen sisällöstä riippuen. Tiiviimpään työskentelyyn Peltomaa (2021, s. 15) ehdottaa viikon mittaista jaksoa, jolloin yksi viikko on pyhitetty monialaiselle oppimiskokonaisuudelle muun opetuksen ollessa tauolla. Vaihtoehtona tälle Peltomaa (2021, s. 15) esittää pidemmän, esimerkiksi kuuden viikon mittaisen jakson, jolloin monialaisen oppimiskokonaisuuden työstämiseen käytetään osa viikoittaisesta tuntimäärästä ja loput muuhun koulutyöhön. Lukujärjestykseen voi myös sovittaa tietyn päivän tai tietyt tunnit monialaisen oppimiskokonaisuuden käsittelyyn (Peltomaa, 2021, s. 15). Vähän kerralla työskenneltäessä opettajan on kuitenkin muistettava opetussuunnitelmassa esitetty vaatimus syvällisestä ja pitkäjänteisestä työskentelystä oppimiskokonaisuuden aikana (Opetushallitus, 2014, s. 31).

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheet pohjautuvat opetussuunnitelmaan kirjattuihin koulun toimintakulttuurin periaatteisiin (Opetushallitus, 2014, s. 31). Koulun toimintakulttuuria tulisi rakentaa yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa edistämään oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa (Opetushallitus, 2014, s. 26). Toimintakulttuurin periaatteet ovat oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestäväään tulevaisuuteen suuntautuminen (Opetushallitus, 2014, s. 27–29).

Monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sisältyy velvoite siitä, että oppilaat osallistuvat aktiivisesti opetuksen suunnitteluun, tietävät tavoitteet ja osaavat arvioida omaa oppimistaan niiden suunnassa oppimiskokonaisuuden päätteeksi (Peltomaa, 2021, s. 16). Juuri oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun on avain motivaation heräämiseen sekä opiskeltavien asioiden linkittymiseen heidän arkielämäänsä (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23). Oppilaiden osallistaminen vahvistaa heidän kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemuksiaan sekä käsitystä heidän omista vaikuttamismahdollisuuksistaan. (Peltomaa, 2021, s. 17; Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23).

Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että jokaisen peruskoulun vuosiluokan opetukseen tulee sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa (Opetushallitus, 2014, s. 31). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 31) esittävät yhden oppimiskokonaisuuden tuntimääräksi viikon opetustuntien määrää. Käytännössä tämä siis tarkoittaa 1.–2. luokilla 19–20 oppituntia, 3.–6. luokilla 24–26 oppituntia ja yläkoulussa 27–30 oppituntia (Peltomaa, 2021, s. 14). Opettajan tulee ensisijaisesti kiinnittää huomiota siihen, että oppimiskokonaisuus on riittävän pitkäkestoinen valitun aiheen syvälliseen käsittelyyn (Opetushallitus, 2014, s. 31).

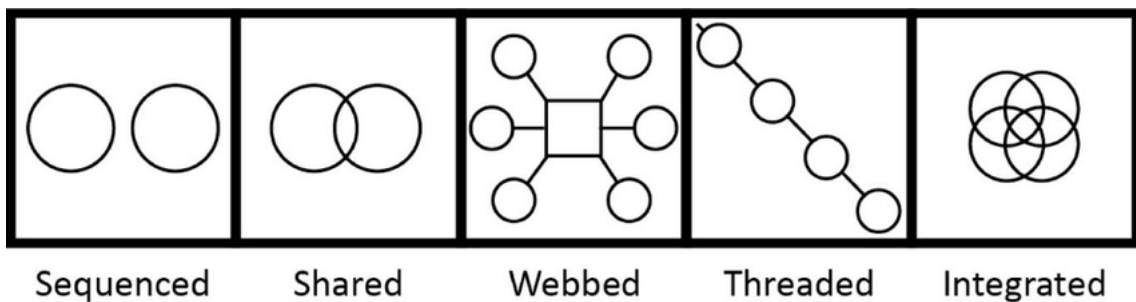
3.2 Opetuksen eheyttäminen

3.2.1 Yleistä eheyttämisestä

Vaikka monialaiset oppimiskokonaisuudet ovatkin verrattain uutta koulumaailmassa, ei niiden opetuksellinen merkitys, eheyttäminen, ole uutta (Cantell, 2017, s. 230). Kankaan ym. (2015, s. 37) mukaan opetuksen eheyttämisen tarpeesta on keskusteltu jo sata vuotta sitten. Tarve eheyttämiselle on syntynyt tiedon määrän lisääntyessä sekä tieteiden eriytyessä (Juuti, Kairavuori & Tani, 2015, s. 78). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa eheyttämisen tavoitteeksi on kirjattu ”opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen” (Opetushallitus, 2014, s. 31). Eheyttäminen koskee sekä opetuksen sisältöjä että työtapoja, jolloin oppilaiden on mahdollista jäsentää eri tiedonalojen tietoja ja taitoja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 19; Opetushallitus, 2014, s.

31). Niemelän (2019, s. 465) mukaan eheyttämistä voidaan tarkastella niin opiskelijan, opettajan kuin oppisisältöjenkin näkökulmasta. Monialaiset oppimiskokonaisuudet on laadittu velvoittamaan opettajat eheyttämään opetusta vähintään tämän yhden oppimiskokonaisuuden ajan (Niemelä, 2019, s. 468).

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan mahdolliseksi tavoiksi eheyttämisen järjestämiseksi on kirjattu muun muassa opetuksen rinnastaminen, jaksottaminen, toiminnallisten aktiviteettien toteuttaminen, pidempien monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen sekä kokonaisopetus, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä (Opetushallitus, 2014, s. 31). Fogarty (1991, s. 62) esittää opetuksen eheyttämiseen viisi mallia, jotka ovat jaksottainen (*sequenced*), jaettu (*shared*), verkottunut (*webbed*), ketjuttunut (*threaded*) ja integroitu (*integrated*) malli (Kuvio 1).



Kuvio 1. Eheyttämisen viisi muotoa (Fogarty, 1991, s. 62).

Jaksottaisessa mallissa on näistä vähintään eheyttämistä, jolloin opiskeltavien asioiden välille ei juuri tehdä yhteyttä (Bouwman & Béneker, 2018, s. 446). Fogarty (1991, s. 62) kuvaa jaksottaisen eheyttämisen toimivan kuin silmälasit; linssit ovat erikseen mutta kehys yhtenäinen. Voidaan siis ajatella, että samaa aihepiiriä käsitellään kahdessa eri aineessa, mutta niiden välille ei rakenneta yhteyttä. Jaetussa mallissa kahden tai useamman aineen välille rakennetaan yhteys, mutta edelleen on selkeää, mikä asia liittyy mihinkin aineeseen. Verkottuneessa mallissa valittua teemaa tai ilmiötä käsitellään jokaisessa aineessa, jolloin tarkoituksenmukaista on, että valitaan aihe, jota on mahdollista käsitellä monesta eri näkökulmasta. Ketjuttuneessa mallissa keskitytään yksittäisiä oppiaineita suurempiin teemoihin, kuten ajattelu-, opiskelu- ja

sosiaalisiin taitoihin. Integroidussa (*integrated*) mallissa etsitään oppiaineita yhdistäviä taitoja, sisältöjä ja käsitteitä eheytetyn kokonaisuuden luomiseksi. Näistä malleista ketjuttunut ja integroitu ovat eniten oppiaineita eheyttäviä, jolloin oppiaineiden rajoja on vaikea havaita. (Bouwman & Béneker, 2018, s. 446–447; Fogarty, 1991, s. 62–63.) Monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteuttaessa olisi suotavaa käyttää eniten eheyttämistä sisältäviä malleja.

Eheyttämisen järjestämiseen liittyy myös vaatimus opetuksen yhteistoiminnallisuudesta; oppilaat soveltavat tietojaan ja rakentavat uutta tietoa vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 31). Oppilaiden motivaation heräämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että opiskeltavat asiat ovat liitännäisiä oppilaiden kokemusmaailmaan sekä ajankohtaisia että merkittäviä yhteiskunnan ja yksilön kannalta (Kangas ym., 2015, 39). Tällöin oppilaiden on mahdollista hahmottaa, että koulussa opiskeltavat asiat liittyvät heidän omaan elämäänsä ja ovat merkityksellisiä sen kannalta (Opetushallitus, 2014, s. 31). Opetuksen eheyttäminen on mahdollista järjestää joko ilmiölähtöisesti tai tiedonalalähtöisesti. Seuraavaksi esittelen nämä eheyttämisen muodot.

3.2.2 Ilmiölähtöinen eheyttäminen

Ilmiölähtöinen eheyttäminen perustuu ajatukselle siitä, että oppilaiden ongelmanratkaisutaidot kehittyvät ainoastaan, mikäli koulussa opiskeltavat sisällöt liittyvät myös ”oikean elämän” ongelmiin (Lonka & Westling, 2018, luku *Phenomenon-based learning*). Lonka ja Westling (2018) jatkavat ilmiölähtöisen eheyttämisen tavoitteena olevan asettaa opiskeltavat asiat laajempaan perspektiiviin monien eri oppiaineiden sisältöjä yhdistäen, oppiainejakoista opetusta täysin syrjäyttämättä.

Ilmiölähtöistä eheyttämistä suunniteltaessa ennakoasetelma on se, että oppilailla ei välttämättä ole juurikaan ennakkotietoja opiskeltavasta aiheesta, vaan oppimisprosessia ohjaavat heidän esittämänsä kysymykset, eli luovuus, uteliaisuus ja ennakkoluulottomuus opiskeltavaa aihetta kohtaan (Cantell, 2017, s. 232). Keskiössä ovat siis oppilaiden omat havainnot ja oivallukset

käsiteltävästä ilmiöstä ja olisikin tarkoituksenmukaista, että oppilaat löytäisivät ilmiöiden merkitykselliset tekijät itse (Cantell, 2017, s. 232; Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 12). Tarnanen ja Kostiainen (2020, s. 12) kuvaavat ilmiöoppimisen tarkoittavan ilmiön opiskelua sen aidossa kontekstissa olennaisten tieteenalojen ja käsitteiden avulla, yhdistäen oppilaiden kokemukset sekä tieteellisen näkökulman. Kuvio 2 havainnollistaa tätä ilmiölähtöisen oppimisprosessin muodostumista. Ensiarvoisen tärkeään asemaan nousee opiskeltavan aiheen valinta; oppilaiden uteliaisuuden on herättävä, jotta ilmiölähtöisen eheyttämisen käynnistävä tiedon hankinta saadaan aluilleen (Cantell, 2017, s. 232).



Kuvio 2. Ilmiön kytkeytyminen kokemuksellisuuteen ja käsitteellisyteen (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 13).

Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä on tarkoituksena, että opittavat asiat täydentävät oppilaiden aiempaa osaamista ja että aiempaa osaamista aktiivisesti muokataan opitun tiedon perusteella (Lonka ym., 2015, s. 53; Lonka & Westling, 2018). Jotta tämä olisi mahdollista, selvitetään oppimisprosessin aluksi oppilaiden tiedot opiskeltavasta aiheesta (Lonka ym., 2015, s. 53). Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä korostuvatkin oppijakeskeisyys, erityisesti oppijoiden omien tunteiden ja kokemusten korostaminen sekä yhteisölliseen tiedonhankintaan kannustaminen (Cantell, 2017, s. 232.) Oppilaita kannustetaan

oppimaan ilmiöistä niiden aidoissa konteksteissa, alan asiantuntijoiden osaamista hyödyntäen (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 12–13). Opiskeltavien sisältöjen lisäksi ilmiölähtöisesti opiskeltaessa oppilaat kehittävät myös yhteistyötaitojaan sekä tutkimus- ja tiedonhankkimistaitojaan (Lonka ym., 2015, s. 57).

Työskenneltäessä oppilaiden omista lähtökohdista käsin hyvää on se, että näin heille syntyy henkilökohtaisempi suhde opiskeltavaan asiaan (Hakkarainen, 2005, viitattu lähteessä Lonka ym., 2015, s. 58). Opettajan on kuitenkin kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että käsitteiden mielekäs ja systemaattinen karttuminen varmistetaan (Cantell, 2017, s. 232). Opettajan tehtävänä onkin auttaa oppilaita asettamaan ilmiön kannalta relevantteja kysymyksiä, etsimään tietoa sekä jäsentämään löydöksiään ja näin mahdollistaa kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentuminen (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s.14). Oppilaiden omista ajatuksista ja ideoista lähtöisin työskenneltäessä opettajan on myös pidettävä huolta siitä, että kaikki saavat äänensä kuuluviin. Opettajan rooli ilmiölähtöisessä oppimisessa onkin lähinnä tukea ja ohjata oppilaita heidän työskennellessään pienryhmissä ja antaa heidän itse etsiä vastauksia kysymyksiinsä (Tarnanen & Kostiainen, 2020, s. 7).

Ilmiölähtöisen oppimisen käsitettä käytetään joissain yhteyksissä, esimerkiksi paikallisissa opetussuunnitelmissa, monialaisten oppimiskokonaisuuksien synonyyminä (Peltomaa, Markkanen & Luostarinen, 2020, s. 235). Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan mainita alakoulun osalta ilmiöoppimista kertaakaan. Yhteisen käsityksen rakentumiseksi olisikin kouluyhteisöissä hyvä pysyä opetussuunnitelmassa käytetyssä käsitteistössä.

3.2.3 Tiedonalalähtöinen eheyttäminen

Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä ennakoasetelma oppimiseen on varsin erilainen kuin ilmiölähtöisessä eheyttämisessä, sillä tiedonalalähtöisessä näkökulmassa oppilailla on oltava olemassa käsiteltävän aiheen käsitteistöä, jonka päälle käsiteltävän aiheen tiedot rakentuvat (Cantell, 2017, s. 231). Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tavoitteena on perehtyä käsiteltävään

ilmiöön tai teemaan eri tiedonalojen ajattelutapojen ja näkökulmien kautta (Juuti ym., 2015, s. 79). Juuti ym. (2015, s. 79) jatkavat, että käsitteistön avulla oppilaiden on mahdollista ottaa haltuun monimutkaisiakin ilmiöitä.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien englanninkielinen nimi, *multidisciplinary learning modules*, tulee englanninkielisestä sanasta *multidisciplinarity*, joka viittaa monitieteisyyteen. Monitieteisyys merkitsee sitä, että samaa kohdetta tarkastellaan eri tieteenaloista käsin ja kukin tieteenala säilyttää omat erityispiirteensä sellaisenaan (Klein, 2010, s. 23). Puhtaasti termien merkitystä pohtien monialaiset oppimiskokonaisuudet olisikin syytä toteuttaa tiedonalalähtöisesti eheyttäen. Juutin ym. (2015, s. 78) mukaan tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä eri tiedonalojen sisältöjä käsitellään tasavertaisesti ja ehdottoman vuorovaikutteisesti, jotta oppilaiden on mahdollista saavuttaa laajempi ymmärrys.

Tiedonalalähtöisen eheyttämisen avulla oppilaat oppivat eri tiedonalojen merkityksellisiä käsitteitä, näkökulmia ja ajattelutapoja, kun taas oppilaiden esittämistä kysymyksistä ja mielenkiinnonkohteista kumpuava ilmiölähtöinen eheyttäminen ei välttämättä saavuta näitä yhtä tehokkaasti (Juuti ym., 2015, s. 79–83). Juuti ym. (2015, s. 79) varoittavatkin, että opiskeltavien tiedonalojen sisällöt saattavat jäädä kontekstin asemaan, mikäli opetuksessa korostetaan vuorovaikutusta.

3.3 Laaja-alainen osaaminen

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi väline laaja-alaisen osaamisen saavuttamiseksi. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa *”tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta”* (Opetushallitus, 2014, s. 21). Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen on keskeistä tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen varmistamiseksi, sillä tulevaisuudessa tärkeään asemaan nousee eri tiedonaloja yhdistelevä osaaminen (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27–28). Tutkijat ovat myös esittäneet huolensa monimutkaisten ongelmien ja rajallisten ongelmanratkaisukeinojen välisestä kasvavasta kuilusta, minkä vuoksi nuorten olisi kipeästi opittava ajattelu- ja

ongelmanratkaisutaitoja (Lonka, 2018, luku *The world of wicked problems*). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteeksi on kirjattu ihmisenä kasvamisen tukeminen sekä demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämän osaamisen kehittäminen. (Opetushallitus, 2014, s. 20).

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Kuvio 3) ja tavoitteet ovat 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen vuorovaikutus, osaaminen ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjyys sekä 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (Opetushallitus, 2014, s. 20). Lonka (2018, luku *The world of wicked problems*) viittaa näihin Suomen tulevaisuuden taitoina (*21st century skills*).



Kuvio 3. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Opetushallitus, 2014).

Kullekin oppiaineelle ominaisia sisältöjä ja menetelmiä hyödynnetään laaja-alaisen osaamisen rakentamisessa (Peltomaa, 2021, s. 28). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 28) tarkentavat laaja-alaisen osaamisen tarkoittavan niin osaamisen luonnetta kuin sisältöäkin. Opetussuunnitelmassa oppiaineiden

tavoitteiden yhteyteen on kirjattu niihin liittyvät laaja-alaisen osaamisen osa-alueet (Opetushallitus, 2014, esim. s. 106). Opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja niiden tilanteenmukaisesta käytöstä (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 28). Eri luokka-asteille on asetettu omat laaja-alaisen osaamisen tavoitteensa.

Norrena (2015, s. 27) määrittelee laaja-alaisen osaamisen oppilaan ajattelussa ja teoissa tapahtuvaksi toiminnaksi, johon opettaja ei voi suoraan vaikuttaa vaan ainoastaan ”luoda oppimismahdollisuuksia ja tätä kautta edesauttaa laaja-alaisen osaamisen rakentumista”. Tarnasen ja Kostiaisen (2020, s. 7) mukaan opettajien rooli muuttuukin oppilaiden opettamisesta kohti oppilaiden oppimisen ohjaamista.

3.4 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen ja oppilaiden välinen yhteistyö liittyvät kiinteästi monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin, sillä jaettua asiantuntemusta tarvitaan erilaisten näkökulmien ja sitä kautta syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi (Cantell, 2017, s. 232). Yhteistyötaidot ovat myös merkittävässä roolissa tulevaisuuden osajan ominaisuuksista puhuttaessa (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27). Halisen ja Jääskeläisen (2015, s. 27) mukaan tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän yhteistyötaitoja, kuten myös tiedonkäsittelyn taitoja kokonaisvaltaisen kasvun ja osaamisen varmistamiseksi.

Opetussuunnitelmassa oppimiskäsitystä käsittelevässä luvussa korostetaan oppimista vuorovaikutteisena toimintana niin oppilaiden, opettajien kuin koulun ulkopuolisten yhteistyötahojenkin kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 17). Tällöin merkittävään rooliin nousevat oppilaiden yhteistyötaidot, joita täytyy harjoitella opettajan opastuksella siinä missä muitakin taitoja (Cantell, 2017, s. 232; Opetushallitus, 2014, s. 17). Yhteistoiminnalle ominaista on, että oppilaat keskustelevat, ratkaisevat ongelmaa sekä luovat yhteistä tuotosta (Norrena, 2015, s. 66). Opetussuunnitelmassa yhteisoppimisen kerrotaan edistävän oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisutaitoja, samoin kuin erilaisten näkökulmien ymmärtämisen taitoa (Opetushallitus, 2014, s. 17).

Yhteistoiminnan ydin onkin, että oppilaat työskentelevät aidosti yhdessä ja jakavat vastuun työstään (Norrena, 2015, s. 65–66). Yhteistoimintaa on myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa työskentely (Norrena, 2015, s. 65). Yhdessä työskennellessä oppilaat tekevät keskenään päätöksiä työn sisältöön, työskentelyprosessiin ja lopputulokseen liittyen (Norrena, 2015, s. 66). Innovative Teaching and Learning -tutkimuksessa (ITL) esitetään yhteistoiminnalle neljä eri tasoa. Ensimmäisellä, eli alimmalla tasolla oppilaat työskentelevät itsenäisesti. Toisella tasolla oppilaat työskentelevät yhdessä, esimerkiksi läksyjen tarkistuksen parissa mutta heillä ei ole jaettua vastuuta. Kolmannella tasolla oppilailla on jaettu vastuu, esimerkiksi kullakin oma osuutensa tehtävänä ryhmätyöhön, mutta heidän ei juuri tarvitse tehdä päätöksiä yhdessä. Neljännellä, eli korkeimmalla tasolla oppilailla on jaettu vastuu työstä ja he tekevät siihen liittyviä olennaisia päätöksiä yhdessä. (ITL, 2012, viitattu lähteessä Norrena, 2015, s. 68.) Monialaisessa työskentelyssä opettajan roolina on olla oppimisprosessin ohjaaja ja suunnannäyttävä, sekä myös ajoittain vetää asioita yhteen (Cantell, 2017, s. 232).

Monialaisen oppimiskokonaisuuden parissa työskentelyssä tavoitteena on, että oppilaat luovat yhdessä uutta tietoa tuoden kukin omat tietonsa ja taitonsa oppimisprosessiin (Cantell, 2017, s. 232). Tätä tapahtumaa kutsutaan tiedon rakentamiseksi. Tiedon rakentamisessa oppilas ”yhdistää uutta tietoa aikaisemmin oppimaansa kehittääkseen itselleen uutta ymmärrystä”, eli kyseessä on monimutkaisempi prosessi kuin tiedon toistaminen (Norrena, 2015, s. 68). Tietoa rakennetaan muun muassa tulkitsemalla, analysoimalla, yhdistelemällä ja arvioimalla oppisisältöjä. Keskeistä on, että oppilaille annetaan vastuuta oppimisprosessin kulussa, jotta he eivät toimisi vanhojen tai opettajan laatimien toimintaohjeiden mukaan, jolloin tiedon rakentamista ei pääse tapahtumaan. (Norrena, 2015, s. 67, 69.) Yhteistyön tekeminen ei automaattisesti tuo lisäarvoa oppimisprosessiin, mikäli oppilaat eivät pysty työskentelemään yhteisten tavoitteiden suunnassa (Cantell, 2017, s. 233).

3.5 Erilaiset oppimisympäristöt

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan niin fyysisiä, sosiaalisia kuin virtuaalisiakin ympäristöjä, joissa oppimista tapahtuu (Kangas ym., 2015, s. 37). Näin ollen oppimisympäristöihin luetaan muun muassa paikat, yhteisöt ja toimintakäytännöt, joissa oppiminen tapahtuu sekä välineet ja palvelut, joita käytetään oppimisessa. Toimiva oppimisympäristö rakentuu kaikkien yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa oppimista, kasvua ja vuorovaikutusta tukevaksi. (Opetushallitus, 2014, s. 29.)

Oppimisympäristön käsitteen ollessa hyvin laaja koulu ei suinkaan ole ainoa ympäristö, jossa oppimista tapahtuu (Kangas ym., 2015, s. 37). Kangas ym. (2015, s. 37) jatkavat oppimisen olevan myös sekä tietoista että tiedostamatonta. Rajalan, Hilpön, Lipposen ja Kumpulaisen (2012, s. 107) mukaan koulussa on vain vähän tilaa oppilaiden muista, koulun ulkopuolisista konteksteista mukanaan tuomille, kokemuksille. Kun opetus on lähtöisin oppilaiden näkökulmasta, tulee myös tiedostamaton, informaali oppiminen otettua huomioon (Kangas ym., 2015, s. 37). Myös opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden informaalin oppimisen huomioonottaminen oppimisympäristöjen valinnan yhteydessä (Opetushallitus, 2014, s. 29).

Opetussuunnitelmassa oppimisympäristöille luodaan merkittävä rooli monialaisen oppimisen mahdollistamisessa; monipuoliset, hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät yhteisöllistä tiedon rakentamista, opiskeltaviin asioihin perehtymistä eri näkökulmista sekä mahdollistavat yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteistyökumppaneiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 29). Oppimisympäristöjen olisi myös hyvä olla mahdollisimman autenttisia opiskeltavien asioiden kannalta, mikä voi monissa tapauksissa tarkoittaa oppimisympäristöjen laajentamista luokkahuoneen ulkopuolelle (Opetushallitus, 2014, s. 32). Oppilaat pääsevät myös itse osallistumaan oppimisympäristöjen kehittämiseen ja niitä pyritään räätälöimään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavoilla (Opetushallitus, 2014, s. 30).

4 Oppimisen arviointi

Opetussuunnitelmassa arvioinnin tehtäväksi nimetään opiskelun ohjaaminen ja kannustaminen sekä oppilaan itsearviointiedellytysten kehittäminen (Opetushallitus, 2014, s. 47). Tällaisesta oppimista ohjaavasta ja kannustavasta, opetukseen sisältyvästä arvioinnista käytetään termiä formatiivinen arviointi (Peltomaa, 2021, s. 45). Oppimisprosessin jälkeisestä arvioinnista, jonka tulokset kirjataan todistuksiin, taas käytetään nimitystä summatiivinen arviointi (Opetushallitus, 2014, s. 51). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan formatiivisen arvioinnin merkitystä, jolloin painopiste siirtyy pois lopputuloksen arvioinnilta, ja näin ollen mahdollistaa lopputulokseen johtaneen prosessin arvioinnin (Norrena, 2016, s. 16–18). Arvioinnin tulee olla läpinäkyvää, eli arviointiperusteiden tulee olla oppilaiden tiedossa ja arvioinnin tulee olla myös oppilaiden kehitystasolle sopivaa. (Opetushallitus, 2014, s. 47–48.)

Oppilaiden osaamista arvioitaessa tulee käyttää monipuolisesti eri menetelmiä, jotta arvioinnin tasa-arvoisuus voidaan taata (Opetushallitus, 2014, s. 48). Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014, s. 48) korostetaan myös sen tärkeyttä, että oppilaiden arviointi kohdistuu ainoastaan jo mainittuihin oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen, eikä heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa, kuten temperamenttiin tai persoonallisuuteen. Keltikangas-Järvisen (2016, luku Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen) mukaan Suomessa on perinteisesti pidetty suotavampana arvioida oppilaiden persoonallisuutta kuin esittää eroavaisuuksia heidän kognitiivisissa taidoissaan. Keltikangas-Järvinen (2016) esittää myös, että arvioinnin tulisikin kohdistua vain työskentelyn lopputulokseen, eikä oppilaiden työskentelytyyleihin, sillä työskentelytyyleistä ei voi vetää johtopäätöksiä esimerkiksi oppilaiden motivaatiosta. Oppilaiden suorituksia ei myöskään verrata keskenään, vaan jokaisen osaamista verrataan aiempaan osaamiseen (Opetushallitus, 2014, s. 48).

Keskeistä uusimmassa opetussuunnitelmassa on oppilaiden itsearviointitaitojen kehittäminen. Alemmillä vuosiluokilla itsearviointitaitojen kehittäminen keskittyy

omien vahvuuksien tunnistamiseen sekä tavoitteenasetteluun, kun taas ylemmillä luokilla painopiste siirtyy oppimisen ja opintojen edistymisen syvempään tarkasteluun. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opettajat auttavat oppilaita tavoitteiden ymmärtämisessä ja niiden saavuttamiseksi parhaiden toimintatapojen etsimisessä sekä antamalla mahdollisuuksia näiden asioiden pohtimiselle. Itsearviointiin lisäksi oppilaita ohjataan antamaan vertaispalautetta toisille oppilaille sekä antamaan palautetta myös opettajille. (Opetushallitus, 2014, s. 49.)

Arviointi toimii paitsi oppilaiden kehittymisen mittaajana, myös opettajan työn reflektoinnin välineenä (Opetushallitus, 2014, s. 48). Oppilaiden osaaminen ja heidän antamansa palaute koulutyön sisällöistä ja menetelmistä on opettajalle kullanarvoista tietoa omasta onnistumisestaan työssään. Arviointi on myös tärkeä pedagoginen keino oppilaiden oppimisen tukemisessa (Opetushallitus, 2014, s. 47).

Vuoden 2020 keväällä Opetushallitus julkaisi uudet, täydennetyt arviointiperusteet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Aiempaa tarkemmin määritellyille valtakunnallisille arviointiperusteille nähtiin tarvetta arvioinnin yhdenvertaistamiseksi koko maassa. Uudistetuissa arviointiperusteissa on määritely aiempaa tarkemmin eri arvosanoihin vaadittavia kriteereitä, sekä sitä, millaisia tietoja arvioinnista on tarjottava oppilaille ja huoltajille sekä miten opettajien tulee dokumentoida arvosanoihin vaikuttavia suorituksia. (Opetushallitus, 2020, s. 3.)

Longan ja Westlingin (2018, luku *Phenomenon-based learning*) mukaan ilmiölähtöisten projektien arviointi on haastavaa, mutta arviointiprosessia helpottaa, mikä tavoitteista on sovittu yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin he tietävät, mitä arvioidaan. Tärkeää on arvioida koko prosessia, ei ainoastaan lopputuotosta (Lonka & Westling, 2018).

5 Oppilaiden toimijuus ja osallisuus

Yksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tärkeimmistä tavoitteista on oppilaiden kasvattaminen aktiiviseen toimijuuteen yhteiskunnassa (Opetushallitus, 2014, s. 16). Kuitenkin perinteinen tiukasti opettajan ja oppikirjojen määrittelemä opetus tarjoaa oppilaille vain vähän mahdollisuuksia sitoutua ja osallistua opetukseen tavoilla, jotka edistäisivät heidän toimijuuttaan (Rajala ym., 2012, s. 107). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena onkin tarjota oppilaille mahdollisuuksia kehittää omaa osallisuuttaan ja sitä kautta myös toimijuuttaan.

Raivion ja Karjalaisen (2013, s. 12) mukaan osallisuus on itseasiassa kattotermi, jonka alle jäsentyy erilaisia lähestymistapoja ja näkökulmia käsitteeseen riippuen siitä, kenen lähtökohdista osallisuutta käsitellään. Vehviläisen (2006, s. 76) mukaan osallisuutta tarkastellaan tavanomaisimmissa määritelmissä hyvinvoinnin, oikeuksien ja vallan näkökulmista, mutta nämä asiat ovat luonnollisesti myös sidoksissa toisiinsa (Vehviläinen, 2006, s. 76). Osallisuuden käsitteen todetaankin olevan väljä, eikä sille ole tarkkaa määritelmää (Raivio & Karjalainen, 2013, s. 12).

Opetussuunnitelmaan on kirjattu koulutyön perustaksi oppilaiden osallistuminen kehitystasoa vastaavilla tavoilla erilaisten toimintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin (Opetushallitus, 2014, s. 24). Osallistaminen luo myös oppilaille tärkeitä kokemuksia siitä, että he tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 23). Opetussuunnitelmassa mainitaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelutyöhön osallistumisen olevan merkittävä tekijä oppilaiden osallisuuden vahvistamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 35).

Raivio ja Karjalainen (2013, s. 16) jäsentävät osallisuuden käsitteen kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat riittävä toimeentulo ja hyvinvointi, taloudellinen osallisuus (*having*), valtaisuus/toimijuus, toiminnallinen osallisuus (*acting*) sekä yhteisöihin kuuluminen ja jäsenyys, yhteisöllinen osallisuus (*belonging*). Nämä ulottuvuudet soveltuvat hyvin myös kouluympäristöön. Jotta oppilaat kokevat osallisuutta koulun ja luokan toimintoihin, tulee heillä olla riittävä hyvinvointi

osallistuakseen, mahdollisuus osallistua päätöksentekoon sekä kokea kuuluvansa luokka- ja kouluyhteisöihin.

Vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021) tutkittiin oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan koulussa. Neljännen ja viidennen luokan oppilaiden vastauksista ilmeni, että hieman yli puolet, 55,5 %, kokee olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä. Tärkeä osa kouluyhteisöä koki olevansa vielä harvempi, vain 40,1 % oppilaista. Molemmissa indikaattoreissa tytöt kokivat itsensä tärkeämmiksi kuin pojat. Molempien sukupuolten kohdalla kehitys on kuitenkin ollut laskusuuntaista vuoden 2019 kouluterveyskyselyyn verrattuna. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.)

Kouluterveyskyselyssä tutkittiin myös neljännen ja viidennen luokan oppilaiden osallistumisen kokemuksia koulussa. Oppilaista 44,7 % kertoi osallistuneensa koulun asioiden suunnitteluun kuluvan luokan aikana. Oppituntien suunnitteluun kuluvan luokan aikana oli sen sijaan osallistunut peräti 67,7 % vastaajista. Oppilaiden osallistumista kuvaavista indikaattoreista oppituntien suunnitteluun osallistuneiden prosenttimäärä oli kaikkein suurin, mutta monialaisten oppimiskokonaisuuksien ollessa pakollisia herää kysymys, tulisiko tämän luvun olla vieläkin suurempi. Vuoteen 2019 verrattuna kehitys on näissäkin indikaattoreissa ollut heikkenevää. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2021.) Sekä osallisuuden että osallistumisen kohdalla täytynee kuitenkin pohtia pandemiatilanteen ja sen mukanaan tuoman etäopetuksen mahdollista vaikutusta oppilaiden kokemuksiin.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydessä opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden osallistamisen välttämättömyyttä opintojakson suunnitteluun tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen osalta. Yksi monialaisen oppimisen tavoitteista on myös kasvaa kestävä elämäntavan mukaiseksi toimijaksi. (Opetushallitus, 2014, s. 31–32.) Osana kouluyhteisöä oppilaat saavat tukea ja kannustusta ideoilleen ja aloitteilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua (Opetushallitus, 2014, s. 20).

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kuvata, millaisia toteuttamistapoja monialaiset oppimiskokonaisuudet saavat eri kouluissa. Lisäksi haluan tutkielmallani selvittää, mitkä tahot vaikuttavat eniten monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentumiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen rooli luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa?
2. Millaisia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat asettavat monialaiselle oppimiskokonaisuudelle?
3. Millaisena luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat näkevät oppilaiden roolin monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia teemahaastattelun avulla. Haastateltavat ovat suomenkielisissä peruskouluissa työskenteleviä luokanopettajia sekä opintojensa loppupuolella olevia luokanopettajaopiskelijoita. Tutkielmani toteutustapa on laadullinen tutkimus. Kerätty tutkimusaineisto analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

7 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani tutkimusmenetelmän, tutkittavat, aineistonkeruumenetelmän ja aineiston analyysimenetelmän sekä avaan aineiston analysointiprosessia.

7.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkielmani toteutustapa on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään ennemmin löytämään uusia faktoja kuin todentamaan olemassa olevia väitteitä suppean, harkinnanvaraisesti kootun otoksen avulla. Pienistä otoskoista johtuen laadullisella tutkimuksella on mahdollista tuottaa vain tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyviä tuloksia, mutta nämä tarkasti valitut tapaukset pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Kuitenkin todellista elämää pyritään kuvaamaan kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin myös mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, 1997, s. 152.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja hänen tekemiensä valintojen rooli on eri tavalla keskeinen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Eskola ja Suoranta (1998) jatkavat, että tutkijalla on vapautta tehdä valintoja suhteessa tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen, mutta subjektiivisuudesta ei kuitenkaan ole aina perusteltua puhua, sillä kyse on ennemmin valituista näkökulmista.

7.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valitsin tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, tarkemmin määriteltynä teemahaastattelun. Haastattelu on yleisin aineistonkeruutapa kvalitatiivista tutkimusta tehdessä, joskin se soveltuu myös kvantitatiivisen aineiston keräämiseen (Eskola & Suoranta, 1998, luku 3).

Haastattelu on vuorovaikutusta tutkijan ja haastateltavan välillä, joka on sekä menetelmän vahvuus että heikkous (Hirsjärvi ym., 1997, s. 193). Hirsjärvi ym. (1997, s. 194) esittävät haastattelun vahvuuden olevan sen joustavuudessa, sillä haastattelukysymyksiä voi tarkentaa ja niiden järjestystä voi vaihdella, sekä

tutkijan on mahdollista tulkita vastauksia enemmän kuin monilla muilla menetelmillä tietoa kerätessä. Heikkoudeksi taas mainitaan haastateltavien mahdollinen vastausten kaunistelu sekä tilannesidonnaisuus (Hirsjärvi ym., 1997, s. 195–196). Haastattelua aineistonkeruumenetelmäksi valitessa tulee myös ottaa huomioon se, että haastattelu vie suhteellisen paljon tutkijan aikaa. Aikaa kuluu tutkittavien rekrytointiin, haastattelukysymysten tai -rungon rakentamiseen, mahdollisiin esihaastatteluihin, varsinaisiin tutkimushaastatteluihin sekä niiden litterointiin. (Eskola & Suoranta, 1998, luku 3; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35.)

Haastattelut voidaan luokitella haastattelutilanteen muodollisuuden perusteella neljään eri tyyppiin, jotka ovat strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu (Eskola & Suoranta, 1998, luku 3; Hirsjärvi ym., 1997, s. 195). Tutkielmaani valitsin haastattelutyypiksi teemahaastattelun, sillä koin sen olevan harjaantumattomalle aineistonkerääjälle turvallisempi vaihtoehto täysin avoimeen haastatteluun verrattuna. Teemahaastattelussa haastattelukysymysten aihepiirit eli teemat on päätetty etukäteen, mutta ei niiden tarkkaa muotoa tai järjestystä. Tämä mahdollistaa vapaamuotoisemman keskustelun aiheen ympärillä. (Eskola & Suoranta, 1998, luku 3.) Jännittävän haastattelutilanteen tullen halusin varmistua siitä, että muistaisin käsitellä haastateltavien kanssa kaikkia tarpeelliseksi kokemiani teemoja ja näin ollen halusin kirjoittaa ne itselleni ylös, jolloin haastattelu muuttui teemahaastatteluksi. Strukturoidun ja puolistrukturoidun haastattelun koin oman tutkielmani kannalta liian rajoittavaksi, sillä näissä haastattelutyypeissä haastattelukysymykset ja niiden järjestys on päätetty ennakkoon.

Muodollisuuden lisäksi haastattelutilanteet voidaan jakaa osallistujamäärän perusteella yksilö-, pari- ja ryhmähaastatteluihin (Hirsjärvi ym., 1997, s. 199). Valitsin tutkielmaani yksilöhaastattelut, sillä arvioin haastattelujen olevan avoimempia ja sekä haastateltavien että haastattelijan olevan rennompia kahden kesken. Ajattelin lisäksi, että yksilöhaastatteluissa kaikki haastateltavat saavat äänensä varmasti kuuluviin. Myös haastateltavien rekrytoinnin koin helpommaksi niin, että piti sovittaa vain haastattelijan ja yhden haastateltavan aikataulut yhteen.

Tutkielmaani varten rekrytoin yhteensä kuusi haastateltavaa. Haastateltaviksi valikoitui kolme suomenkielisissä peruskouluissa työskentelevää luokanopettajaa (tulososiossa ”lo 1–3”) sekä kolme luokanopettajaopiskelijaa (”lo-opiskelija 1–3”), joilla kaikilla oli kokemusta monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. Haastateltavat luokanopettajat olivat olleet työelämässä noin kaksi vuotta ja ehtineet toteuttaa kahdesta neljään monialaista oppimiskokonaisuutta. Tämän lisäksi heillä oli kokemusta monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta opintojensa aikana. Haastateltavat luokanopettajaopiskelijat taas opiskelivat kaikki maisterivaiheen opintoja ja olivat toteuttaneet harjoitteluiden puitteissa yhden tai kaksi monialaista oppimiskokonaisuutta. Haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja opintojeni eri vaiheista. Haastateltavien toteuttamat monialaiset oppimiskokonaisuudet oli toteutettu vuosiluokilla 1–5. Haastattelut olivat kestoltaan noin 40–60 minuutin mittaisia ja ne järjestettiin Zoom-etäyhteyden välityksellä tammikuussa 2022.

7.3 Sisällönanalyysi

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin. Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Oleellista on erottaa sisällönanalyysi sisällön erittelystä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan analyysia, jossa sisältöä kuvataan määrällisesti, kun taas sisällönanalyysin tarkoituksena on kuvata tutkittavaa ilmiötä sanallisesti, etsien tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.) Laadullisesta analyysistä on kyse prosessissa, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.1).

Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4) mukaan sisällönanalyysiä aineiston analyysimenetelmänä käyttäessä vaarana on se, että aineiston analyysi jätetään niin sanotusti kesken, eli aineisto järjestetään uudelleen mutta uusia johtopäätöksiä ei tehdä. Tällöin ei varsinaisesti voida edes puhua aineiston analyysistä, vaan ainoastaan aineiston järjestämisestä. Teoriaa ja johtopäätöksiä

on myös verrattava koko ajan alkuperäisaineistoon luotettavuuden takaamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3). Eskola (2018, luku Yhtä ylämäkeä) myös painottaa, ettei aineistosta ”nouse” yhtäkään tulosta, vaan analyysit ja tulkinnat ovat aina tutkijan itsensä aktiivisesti työstämiä.

Analysoin haastatteluilla keräämäni aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineiston analyysiyksiköt valitaan tutkimustehtävä mielessä pitäen, mutta niitä ei tule päättää etukäteen vaan aineistoa herkillä korvalla kuunnellen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aikaisempien tietojen, havaintojen ja teorioiden vaikutus aineiston analyysiin pyritään minimoimaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.2.) Tutkielmani analyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.3) esittämää aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulkua mukailen.

Aloitin keräämäni aineiston analyysin litteroimalla, eli kirjoittamalla koko aineiston auki sanasta sanaan. Tämä mahdollistaa haastatteluaineiston yksityiskohtaisen analysoinnin. Litteroidulle aineistolle suoritetaan sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe, joka on alkuperäisdatan pelkistäminen eli *reduointi*. Redusoinnissa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois esimerkiksi tiivistämällä aineistoa pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tarkoituksena on löytää aineistosta tutkimustehtävää kuvaavat ilmaisut. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3.) Redusointivaiheessa etsin tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia tiivistäen haastateltavien lausumia. Pelkistetyt ilmaukset poimin ylös omaksi listaukseksi.

Redusoinnin jälkeen on vuorossa aineiston ryhmittely eli *klusterointi*. Klusterointivaiheessa redusoiden luodut pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään samankaltaisuuden perusteella luokiksi. Nämä luokat muodostavat analysoinnin alaluokat ja samalla tiivistävät tutkimusaineistoa. Aineistoa luokittelemalla on mahdollista luoda alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä ja sen perusrakenteesta. Alaluokat nimetään niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3.) Klusterointivaiheessa aloin lajitella pelkistettyjä ilmauksia samankaltaisuuden

perusteella ryhmiin käyttäen jokaiselle ryhmälle omaa värikoodia. Tämä oli mahdollisesti analyysin työläin vaihe, sillä koin hankaluuksia joidenkin ilmaisujen sijoittamisessa alaluokkiin. Jotkut ilmaisut tuntuivat myös sopivan useampaan alaluokkaan, jolloin niiden merkitystä joutui pohtimaan erityisen tarkasti. Rakensin pelkistetyistä ilmauksista ja alaluokista tietokoneella taulukon, jossa pystyin helposti vaihtelevaan ilmauksien paikkaa pohdinnan edetessä. Kun sitten sain itseäni miellyttävän ryhmittelyn valmiiksi, nimesin pelkistetyistä ilmauksista muodostuneet aineiston alaluokat.

Alaluokkien muodostamisen jälkeen myös alaluokat yhdistetään ja niistä muodostetaan yläluokat. Myös tässä vaiheessa muodostin taulukon ajatustyöni tueksi. Alaluokkien luokittelun ja niistä yläluokkien muodostamisen koin huomattavasti helpommaksi klusteroinnin vaiheeksi kuin alaluokkien muodostamisen.

Klusteroinnin jälkeen on vuorossa analyysin viimeinen vaihe, joka on nimeltään abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. Abstrahoinnissa yläluokat yhdistetään yhdeksi tai useammaksi pääluokaksi, joista muodostetaan kokoava käsite. Tässä vaiheessa tutkija luo muodostamiensa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.3.) Taulukossa 1 annan esimerkin aineiston analyysistä.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
<i>"Opelteltiin löytämään tapoja miten pystyy työskentelemään sellasessa tilanteessa missä ei oo se paras kaveri ja myös etsittiin semmosta yhteistä ryhmähenkeä."</i>	Ryhmätyötaitojen kehittäminen Yhteishengen kohottaminen	Työskentelytavoitteet	Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet
<i>"Tavoite [oli] että oppilas oppis tunnistamaan hyvinvointia lisääviä asioita"</i>	Hyvinvointia lisäävien asioiden tunnistaminen	Sisältötavoitteet	

8 Tutkimustulokset

Tässä luvussa raportoin tutkimustulokseni tutkimusongelmittain. Käytän jo työelämässä olevista haastateltavista nimitystä ”opettajat” ja luokanopettajaopiskelijoista nimitystä ”luokanopettajaopiskelijat”.

8.1 Luokanopettajan ja luokanopettajaopiskelijan rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: *Millainen rooli luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa?* Tällä tutkimuskysymyksellä halusin selvittää luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden osallisuutta erityisesti monialaisen oppimiskokonaisuuden ideointiin ja suunnitteluun sekä yksittäisen opettajan tai opiskelijan vastuuta oppimiskokonaisuuden toteutuksessa (Taulukko 2).

Taulukko 2. Opettajan ja opettajaopiskelijan rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa

Pääluokka	Yläluokat	Alaluokat
Opettajan ja opettajaopiskelijan rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa	Opettajan ja opettajaopiskelijan positio	Opettaja tiimin jäsenenä
		Opettaja autonomisena toimijana
		Opettajaopiskelija työparina
	Opettajan ja opettajaopiskelijan rooli suunnittelussa	Opettaja kunnan opetussuunnitelman toteuttajana
		Opettaja koulun opetussuunnitelman toteuttajana
		Opettaja autonomisena toimijana
		Opettajaopiskelija ohjaavan opettajan suunnitelmien toteuttajana

Ensimmäiseksi muodostin aineistosta yläluokan *opettajan ja opettajaopiskelijan positio*, joka kuvaa haastateltavien asemaa monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisprosessissa. Tämä yläluokka koostuu opettajan positiota kuvaavista alaluokista, jotka nimesin opettaja tiimin jäsenenä, opettaja autonomisena toimijana sekä opettajaopiskelija työparina.

Kaksi haastateltavista luokanopettajista kertoi monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelutyön tehtävän opetettavien luokka-asteiden mukaan muodostetuissa opettajatiimeissä. Molempien haastateltavien tiimit koostuivat kolmesta tai neljästä opettajasta. Tiimityöskentelyn eduiksi haastateltavat kertoivat yksittäisen opettajan työkuorman vähenemisen sekä jaetun asiantuntijuuden tuoman lisäarvon oppimiskokonaisuudelle. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun oli tiimeittäin työskennellessä myös

mahdollista hyödyntää työtunteja, mikä koettiin työtaakkaa helpottavaksi. Toisaalta haastateltavat kertoivat myös kokeneensa jääneensä hieman kokeneempien opettajien varjoon oppimiskokonaisuutta koskevassa päätöksenteossa. Cantell (2017, s. 233) huomauttaakin, että myös opettajien voi olla tarpeellista kehittää yhteistyötaitojaan ja harjoitella työskentelyä toisten opettajien kanssa.

Lo2: ”Meillä on hirmu tiivis tällöinen tiimityöskentely tuossa talossa, eli siellä aika harvakseltaan opettajat enää tekee asioita yksin - - - eli se vähentää sit yksittäisen opettajan työkuormaa kun pystytään lyömään viisaat päät yhteen ja otetaan kaikki irti siitä opettajien ammattitaidosta ja yhteistyöstä.”

Vain yksi haastateltavista, jo työelämässä oleva luokanopettaja kertoi suunnittelevansa toteuttamansa monialaiset oppimiskokonaisuudet alusta loppuun itse. Hänen työskentelykuntansa paikallisessa opetussuunnitelmassa ei ole tarkennettu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esitettyä monialaisen oppimiskokonaisuuden määritelmää, jolloin opettajalle jää vapaus toteuttaa monialaiset oppimiskokonaisuudet parhaaksi katsomallaan tavalla. Kuitenkin opetussuunnitelma velvoittaa päättämään näistä seikoista paikallisesti (Opetushallitus, 2014, s. 31). Tällöin yksittäisen opettajan vastuulla on myös toteuttaa oppimiskokonaisuudet opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla. Mikäli opettajat tekevät päätökset yksin ilman paikallisen opetussuunnitelman raameja, on oppilaiden kokema yhdenvertaisuus vaarassa useiden erilaisten tulkintojen vuoksi.

”Opettajaopiskelija työparina” -alaluokka koostuu haastatelluista luokanopettajaopiskelijoista, sillä opetusharjoitteluissa on tapana opettaa pareittain. Parit on harjoittelun alkaessa määrätty ennalta, eikä niihin näin ollen voi itse vaikuttaa. Harjoitteluissa opetustyötä tehdään kuitenkin myös yksin, jolloin on mahdollista saada arvokasta opetuskokemusta yksin opettamisesta.

Toisen yläluokan nimesin *opettajan ja opettajaopiskelijan rooliksi monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa*. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat, niin opettajat kuin opettajaopiskelijatkin, kertoivat työskentelevänsä monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ennalta

määriteltyjen raamien pohjalta. Työelämässä olevilla kahdella luokanopettajilla tämä määrittelijä oli paikallinen opetussuunnitelma, toisella kunnan ja toisella koulun opetussuunnitelma. Kunnan opetussuunnitelmaan oli kirjattu aihe, tuntimäärä, ajankohta sekä vuosittainen monialaisten oppimiskokonaisuuksien vähimmäismäärä. Koulun opetussuunnitelmassa raameiksi määriteltiin tuntimäärä, ajankohta sekä koko koulun kattava ”kattoteema”, josta opettajat johtivat omat tarkennetut aiheensa monialaiselle oppimiskokonaisuudelle. Opetussuunnitelmassa kerrotaankin monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden, sisältöjen ja toteuttamistapojen olevan asioita, joista päätetään paikallisesti (Opetushallitus, 2014, s. 31).

Luokanopettajaopiskelijoilla merkittävin määrittelijä monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutukselle oli harjoittelua harjoittelukoulussa ohjaava opettaja. Opettaja esitti vähintäänkin teeman, johon monialaisen oppimiskokonaisuuden tulisi liittyä. Enimmillään opettaja päätti aiheen, tuntien sijoittumisesta lukujärjestykseen sekä oppimiskokonaisuuden tavoitteet. Ohjaavan opettajan rooli vaihteli opettajan mukaan. Ennalta määriteltyä oli lähinnä se, että opiskelijoiden täytyy harjoittelunsa aikana toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus.

Lo-opiskelija2: ”Me tehtiin mun parin kanssa, se tuli opelta annettuna se aihe ja miten se toivo et tehään, et terveystottumukset oli se pääkäsite ja se halus et me tehään oppilaiden kanssa tutkimukset.”

8.2 Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat

Toisella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään, millaisia tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat asettavat monialaiselle oppimiskokonaisuudelle. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteita, toisessa alaluvussa sisältöjä, kolmannessa alaluvussa opetuksen eheyttämistä ja neljännessä alaluvussa toimintatapoja monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana.

8.2.1 Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet

Useimmat haastateltavat saivat asettaa itse tavoitteet monialaiselle oppimiskokonaisuudelle. Yksi haastateltavista luokanopettajaopiskelijoista tosin kertoi ohjaavan opettajan asettaneen jakson tavoitteet. Tavoitteen asettamisen lähtökohdaksi haastateltavat kertoivat monialaisen oppimiskokonaisuuden teeman, johon kaikki toiminta oppimiskokonaisuuden aikana pohjautui.

Lo1: ”Aluksi määriteltiin etukäteen tavoitteet et mitä tavoitellaan mokkiviikolla, hirveen paljon vaikutti mokin teema ja ne [oppiaineiden] yleiset tavoitteet.”

Teemaan sopivia tavoitteita johdettiin paikallisesta ja valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteita pohdittaessa perehdyttiin opetussuunnitelmien lisäksi myös oppiaineiden yleisiin tavoitteisiin. Eräs haastateltava kertoi myös perehtyneensä oppikirjoihin tavoitteen asettamisen tukena.

Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että haastateltavat asettivat monialaiselle oppimiskokonaisuudelle sekä sisältöihin että työskentelyyn liittyviä tavoitteita. Sisältötavoitteet valittiin monialaisen oppimiskokonaisuuden teemaan liittyviksi. Haastateltavat luokanopettajaopiskelijat mainitsivat myös laaja-alaisen osaamisen kehittämisen osana monialaiselle oppimiskokonaisuudelle asetettuja tavoitteita. Työelämässä olevien opettajien haastatteluissa laaja-alaista osaamista ei mainittu. Tämä on huolestuttavaa, sillä monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla on merkittävä rooli laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä (Opetushallitus, 2014, s. 32). Käsittelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin oppimiskokonaisuuksien sisältöjä.

Työskentelytavoitteista haastatteluissa eniten toistui ryhmätyöskentelytaitojen kehittäminen. Samaan teemaan kuului myös sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä ryhmähengen kohottaminen. Yhteistyötaitojen kehittäminen onkin keskeistä laajemman näkökulman mahdollistamiseksi sekä tulevaisuuden taitojen kartuttamiseksi (Cantell, 2017, s. 232; Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27). Tärkeäksi nähtiin myös itsenäisen tai ryhmässä tapahtuvan tiedonhankinnan opetteleminen. Jokainen haastateltava myös kertoi jakson aikana tavoitteena

olleen itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin harjoittelu. Nämä ovat linjassa opetussuunnitelmaan kirjattujen arviointiperiaatteiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 49). Työskentelytavoitteet painottuivat haastatteluissa selvästi sisältötavoitteita enemmän.

Lo2: ”Sit harjoteltiin ryhmätyöskentelyä, parityöskentelyä myös semmosten kanssa joiden kanssa ei ehkä normaalisti tulis tehtyä, niin opelteltiin löytämään tapoja miten pystyy työskentelemään sellasessa tilanteessa, missä ei oo se paras kaveri ja myös etsittiin semmosta yhteistä ryhmähenkeä monissa harjoitteissa.”

Juuti ym. (2015, s. 79) varoittavat, että mikäli monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana keskitytään liikaa työskentelytavoitteisiin, saattavat opiskeltavat sisällöt jäädä kontekstin asemaan. Eräs haastateltavista kertoi itsekkin pohtineensa samaa asiaa toteuttamansa oppimiskokonaisuuden aikana.

Lo-opiskelija1: ”Kyl se oli asia mitä mietin, et helposti aika hataraksi jää käsitykset niistä muista aiheista mitä ite ei tutkinut.”

8.2.2 Monialaisen oppimiskokonaisuuden sisällöt

Haastateltavien toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ympäristöopin sisällöt painottuivat selkeästi. Jokaisen oppimiskokonaisuuden teema oli johdettu ympäristöopin sisällöistä. Kolmen haastateltavan toteuttamat monialaiset oppimiskokonaisuudet liittyivät oppilaiden hyvinvointiin ja terveystottumuksiin, kun taas muiden haastateltavien teemat olivat ihminen, syksy sekä vaikuttava ilmastopuhe. Ympäristöoppiin on jo oppiaineena integroitu useampia oppiaineita ja sen sisällöt, kuten terveystietoon liittyvät terveyden kehittämisen sisällöt sekä maantiedon omaa lähiympäristöä koskevat sisällöt, ovat helposti yhdistettävissä oppilaiden omaan arkielämään, kuten opetussuunnitelmassakin edellytetään (Opetushallitus, 2014, s. 31). Myös taitoja ja taideaineita, erityisesti kuvataidetta ja musiikkia integroitiin ahkerasti monialaiseen oppimiskokonaisuuteen. Näiden lisäksi eheyttiin vaihtelevasti myös matematiikkaa, käsitöitä ja kieliä.

Integroitavat oppiaineet valittiin päätettyyn aiheeseen sopiviksi. Lukujärjestykseen kirjattua tuntijakoa käytettiin myös suunnittelun tukena. Osalla

haastateltavista oli tavoitteena integroida monialaiseen oppimiskokonaisuuteen mahdollisimman monta oppiainetta. Näihin oppimiskokonaisuuksiin eheyttiin jopa viittä tai kuutta oppiainetta, kun taas muiden haastateltavien oppimiskokonaisuuksista löytyi kaksi tai kolme eheytettyä oppiainetta.

Lo2: ”Lähetettiin vähän miettimään, et miltä se näyttää se kolmosten lukkari niin kun muuten, eli pyritään ottamaan mahdollisuuksien mukaan mahdollisimman moni oppiaine näkyväksi mukaan sinne mokkiviikolle.”

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemoiksi oli valittu oppilaiden omaan elämään liittyviä aiheita. Tämä on keskeistä oppimiskokonaisuuden aiheen valinnassa, sillä valitun aiheen liittyminen oppilaiden arkielämään on avain oppilaiden motivaation heräämiseen (Cantell, 2017, s. 232). Osa teemoista oli haastateltavien itse valitsemia ja osa taas tuli opettajille sekä opiskelijoille annettuna joko paikallisesta opetussuunnitelmasta tai harjoittelua ohjaavalta opettajalta. Käsiteltävien aiheiden valinnassa pyrittiin huomioimaan oppilaiden mielenkiinnon kohteet motivaation herättämiseksi.

Lo1: ”Mietittiin mikä olis kivaa ja sopis sisältöihin, niin sit tuli aika hyvin oppiaineita sekasin.”

8.2.3 Opetuksen eheyttäminen

Kaikkiaan viisi haastateltavista määritteli toteuttamansa monialaisen oppimiskokonaisuuden olleen ilmiölähtöistä eheyttämistä. Tarnasen ja Kostiaisen (2020, s. 13) mukaan ilmiölähtöisessä eheyttämisessä on kyse ilmiön opiskelusta sen aidossa kontekstissa olennaisten tieteenalojen ja käsitteiden avulla, yhdistäen oppilaiden kokemukset sekä tieteellisen näkökulman. Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä oppimisprosessia ohjaavat oppilaiden esittämät kysymykset, eli luovuus, uteliaisuus ja ennakkoluulottomuus opiskeltavaa aihetta kohtaan (Cantell, 2017, s. 232). Haastateltavieni toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa kyllä hyödynnettiin vaihtelevasti aitoja konteksteja sekä kuunneltiin oppilaiden kokemuksia, mutta tieteellistä näkökulmaa ei viety kovin syvälliselle tasolle varsinkaan työelämässä olevien opettajien toimesta. Teemoihin liittyviä käsitteitä ei systemaattisesti käsitelty eri tieteenaloille ominaisista näkökulmista ja tieteenalojen käsitteistöä käyttäen, vaan lähinnä toimittiin teeman tarjoamassa kontekstissa. Esimerkiksi hyvinvointiteemalla

toteutettujen oppimiskokonaisuuksien aikana retkeiltiin, piirrettiin, luettiin ja musisoitiin, sillä nämä toiminnot voivat lisätä oppilaiden hyvinvointia, mutta oppilaille ei välttämättä jakson loputtua ollut selvää, mitä fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi tarkoittavat.

Fogartyn (1991) kehittämästä eheyttämisen jaottelusta haastateltavieni luokanopettajien toteuttamat ilmiölähtöisesti eheytyt monialaiset oppimiskokonaisuudet sijoittuisivat lähinnä kahteen ensimmäiseen kategoriaan, jotka ovat jaksottainen ja jaettu eheyttäminen. Oppimiskokonaisuuden teemaan liittyviä sisältöjä käsiteltiin pääosin niin, että asioiden välille ei juuri rakennettu yhteyttä, vaan samaa teemaa käsiteltiin eri oppiaineissa, tai niin, että oppiaineiden välillä oli yhteyttä, mutta edelleen oli selvää, mikä liittyy mihinkin oppiaineeseen. Oppiaineiden rajat eivät siis loppujen lopuksi juuri hälventyneet.

Luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa eheyttäminen oli syvällisempää ja tieteellisempää. Teemoille ominaisia käsitteitä käsiteltiin useiden oppiaineiden sisältöjä hyödyntäen. Fogartyn (1991) eheyttämisen malleista opiskelijoiden toteuttamat oppimiskokonaisuudet olivat enimmäkseen jaetun tai ketjuttuneen eheyttämisen kategoriaihin kuuluvaa. Ketjuttuneessa eheyttämisessä keskitytään erityisesti oppiaineita suurempien teemojen, kuten ryhmätyötaitojen harjoitteluun.

Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä opettajan rooli on lähinnä toimia oppimisprosessin ohjaajana, kuten Tarnanen ja Kostianen (2020, s. 7) kertovat. Tämä kävi ilmi myös haastateltavien kuvauksista.

Lo1: "Toi on vaikee et mä mietin et paljon mä opetin sil jaksolla ku oppilaat vaan teki."

Lo3: "Annoin ohjeet koko hommaan ja he lähti oikeestaan ite tekemään sitä omassa tahdissaan ja mä vaan kiertelin ja autoin ja kerroin vähän et mitä nyt ehkä kannattais tässä kohtaa tehdä ja miltä se työskentely vaikuttaa."

Yksi työelämässä oleva luokanopettaja kertoi toteuttamansa monialaisen oppimiskokonaisuuden olleen tiedonalalähtöisesti eheytetty kokonaisuus. Kuten Cantell (2017, s. 231) esittää tiedonalalähtöisen prosessin kuluksi, tässä kokonaisuudessa kahden eheytetyn oppiaineen käsitteistöä opeteltiin ensin opettajajohtoisesti, jonka jälkeen oppilaiden tuli työstää pienimuotoinen projekti molemmista oppiaineista oppimiaan käsitteitä ja sisältöjä hyödyntäen.

Työelämässä oleville luokanopettajille tiedonalalähtöinen eheyttäminen oli käsitteenä vieras. Ilmiölähtöisen eheyttämisen käsite tunnettiin teorian tasolla, mutta toteutus jäi eheyttämisen näkökulmasta sisällöltään ohueksi. Opiskelijoille molemmat käsitteet olivat tuttuja, mutta ainoastaan ilmiölähtöistä eheyttämistä oli toteutettu harjoitteluiden puitteissa.

8.2.4 Toimintatavat monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa

Haastateltavieni toteuttamien monialaisten oppimiskokonaisuuksien kestot vaihtelivat noin viidestä tunnista noin kolmeenkymmeneen tuntiin. Opetussuunnitelmassa monialaisten oppimiskokonaisuuksien kestolle ei anneta tarkkaa tuntimäärää, mutta Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 31) esittävät riittävän pitkäkestoisien työskentelyn takaavaksi tuntimääräksi viikon opetustuntien määrää. Tämä toteutui puolilla haastateltavistani. Työelämässä olevilla opettajilla oli yleisintä toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus tiiviisti, esimerkiksi yhden viikon aikana. Yksi haastateltava luokanopettaja kertoi toteutustavaksi valikoituneen yksittäisten teemapäivien pitämisen ympäri lukuvuoden. Luokanopettajaopiskelijoilla harjoittelun tuntijako, kesto sekä mahdollisesti myös ohjaava opettaja vaikuttivat siihen, miten tunnit sijoituivat lukujärjestykseen. Harjoittelijoiden toteuttamat monialaiset oppimiskokonaisuudet jakautuivat kestoltaan pidemmälle aikavälille, noin neljän viikon ajalle, mikä on myös yleinen harjoittelun kesto. Peltomaan (2021, s. 15) mukaan monialainen oppimiskokonaisuus onkin mahdollista järjestää kaikilla näillä tavoilla, kunhan huolehditaan riittävän tuntimäärän karttumisesta.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutuksessa käytettiin monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja. Haastateltavat painottivat ryhmätyöskentelyn roolia työskentelymuotona oppimiskokonaisuuden aikana. Ryhmätyötaitojen kehittäminen onkin keskeistä tulevaisuuden osaamisen kannalta (Halinen & Jääskeläinen, 2015, s. 27). Myös pari- ja yksilötyöskentelyä hyödynnettiin, samoin kuin opettajajohtoista työskentelyä. Haastateltavat olivat yrittäneet pitää opettajajohtoisen työskentelyn mahdollisimman vähäisinä ja osa jopa suhtautui häpeillen opettajajohtoisen opetuksen käyttämiseen. Kuitenkin opettajajohtoisen työskentelyn käyttäminen on myös perusteltua siinä missä muidenkin työskentelytapojen.

Useat haastateltavat kertoivat hyödyntäneensä koulun lähialueita monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. Eryityisesti lähiluontoalueet olivat suosittuja oppimisympäristöjä, luultavasti käsiteltävien aihepiirien takia, sillä opetussuunnitelmassa painotetaan autenttisten oppimisympäristöjen

hyödyntämistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 32). Kaksi haastateltavista kertoi myös valmistaneensa itse oppimateriaalia oppimiskokonaisuutta varten, ja useammissa haastatteluissa korostettiin oppikirjojen ulkopuolisen materiaalin käyttöä.

Vain yksi haastatteleman opettaja kertoi tehneensä yhteistyötä paikallisen, koulun ulkopuolisen toimijan kanssa monialaisen oppimiskokonaisuuden tiimoilta. Kyseisen yhteistyötahon valintaan vaikutti se, että kyseinen taho oli helposti saatavilla etäyhteyden päässä. Vallitsevalla pandemiatilanteella on varmasti ollut vaikutusta toteutettujen yhteistöiden vähäiseen määrään. Jotta monialaisen oppimiskokonaisuuden ja ylipäättään koulussa opiskelun merkitys ja rooli yhteisön kannalta konkretisoituisi, olisi yhteistyö paikallisten toimijoiden kanssa suotavaa (Opetushallitus, 2014, s. 31—32). Työelämässä olevat opettajat kertoivat haastatteluissaan tapana olleen hyödyntää paikallisia yhteistyötahoja, mutta koronatilanteen evänneen sen mahdollisuuden viime lukukausina. Yksi haastateltava opiskelija kertoi toivoneensa luokkien välisen yhteistyön mahdollisuutta mutta ehdotuksen joutuneen evätyksi. Harjoittelevilla opettajilla on kenties muutenkin vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa koulun ulkopuolisten tahojen rekrytoimiseen.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutuksessa käytettiin monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja. Erilaiset ryhmätyöskentelyä hyödyntävät menetelmät, kuten erilaiset ryhmissä toteutettavat projektit, olivat erityisen suosittuja, varsinkin luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Kuitenkin oppilailla teetettiin myös yksilötyöskentelyä vaativia, useimmiten kirjallisia tehtäviä. Opiskeltavia sisältöjä käsiteltiin myös opettajajohtoisesti, mutta opettajajohtoisuus oli selvästi vähäisempää verrattuna muihin työskentelymuotoihin. Työelämässä olevien opettajien tiimeissä suunnittelemissa ja toteuttamissa oppimiskokonaisuuksissa hyödynnettiin mahdollisuutta paja- ja kiertopistetyöskentelyyn, jossa kullakin opettajalla oli vastuullaan yksi työskentelypiste. Työskentelyssä painotettiin oppilaita aktiivisina tiedonhakijoina. Tarnanen ja Kostianen (2020, s. 7) korostavatkin oppilaiden aktiivista roolia ilmiölähtöisessä oppimisessä opettajan roolin ollessa lähinnä työskentelyn ohjaamisessa.

Sekä opettajien että luokanopettajaopiskelijoiden haastatteluissa korostettiin oppilaiden roolia arvioinnissa. Sekä vertaisarviointia että itsearviointia hyödynnettiin runsaasti oppimiskokonaisuuden aikana. Myös formatiivisen arvioinnin rooli oli suuri. Norrenan (2016, 16–18). mukaan painopisteen siirtyessä pois lopputuloksen arvioinnista, mahdollistuu lopputulokseen johtaneen prosessin arviointi entistä paremmin. Tässä mielessä formatiivisen arvioinnin suosiminen myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnissa on perusteltua. Haastateltavien antaman, oppimiskokonaisuuden aikaisen formatiivisen arvioinnin kerrottiin olleen lähinnä suullista palautetta. Haastateltavat saattoivat antaa myös kirjallisiin tehtäviin lyhyet kirjalliset palautteet. Luokanopettajat myös arvioivat summatiivisesti monialaisen oppimiskokonaisuuden tuotosta, esimerkiksi projektia tai puhetta sekä työskentelyä ja summatiivisella arvioinnilla oli myös vaikutusta opiskeltujen aineiden arvosanaan todistuksessa.

Lo1: *”Mokki tuli omalla tavallaan vaikuttamaan sen tietyn oppiaineen kokonaisarviointiin, koska kyllähän se oli iso ja valtava, et koko viikko käytettiin siihen ja se on yksi oppimiskokonaisuus, et tavallaan se tulee osaksi sitä koko vuoden arviointia.”*

Luokanopettajaopiskelijat eivät arvioineet oppimiskokonaisuuksia summatiivisesti, vaan se jäi ohjaavan opettajan vastuulle. Longan ja Westlingin (2018, luku *Phenomenon-based learning*) mukaan ilmiölähtöisten projektien arviointi on lähtökohtaisesti haastavaa, joten olisi ollut hyödyllistä, että opiskelijat olisivat päässeet opetusharjoittelussaan harjoittelemaan myös sitä. Mikäli oppilaat eivät saa palautetta toiminnastaan monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana, eikä sen merkitystä oppiaineiden arvosanoihin tunnusteta, on vaarana, että se jää muusta opiskelusta irralliseksi kokonaisuudeksi.

8.3 Oppilaiden rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden rakentumisessa

Kolmannella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään, millaisena luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat näkevät oppilaiden roolin

monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa. Haastatteluissa selvisi, että oppilaille annetaan kolmenlaisia rooleja: oppilaat toimivat toiveiden esittäjinä, suunnitelmien toteuttajina sekä arvioijina monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana.

Kaikki haastateltavat opettajat kertoivat oppilaiden rooliin kuuluneen toiveiden esittämisen. Kolme haastateltavaa kertoi oppilaiden saaneen esittää toiveita monialaisen oppimiskokonaisuuden sisältöihin liittyen; oppilaat olivat saaneet valita opettajan antamista vaihtoehdoista itseään kiinnostavan teeman käsiteltäväkseen. Loput haastateltavat kertoivat oppilaiden saaneen esittää orientoivia kysymyksiä eri vaiheissa monialaista oppimiskokonaisuutta ja näin ollen vaikuttaneen hieman oppimiskokonaisuuden kulkuun.

Oppilaat saivat myös suunnitella ja aikatauluttaa työskentelyään monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana tehtyjen osatehtävien parissa. Oppilaat eivät kuitenkaan päässeet osallistumaan oppimiskokonaisuutta edeltävään suunnittelutyöhön yhdessäkään haastateltavieni toteuttamassa oppimiskokonaisuudessa. Opetussuunnitelmassa yksi monialaisen oppimiskokonaisuuden keskeisiä tavoitteita on *”tarjota oppilaille mahdollisuuksia olla mukana opiskelun tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen suunnittelussa”* (Opetushallitus, 2014, s. 32). Haastateltavien toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa tämä merkittävä osa-alue jää auttamatta vajaaksi ja vaikuttaa siten oppilaiden kokemukseen monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Haastatteluissa korostui oppilaiden rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden arvioinnissa. Haastateltavat painottivat itse- ja vertaisarvioinnin harjoittelun merkitystä monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteissa ja toteutuksessa. Tämä on linjassa Opetussuunnitelmaan kirjattujen arviointitavoitteiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 49). Yhden haastateltavan opettajan ja kaikkien haastateltavien luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilaiden suorittama arviointi oli ainoa summatiivisen arvioinnin muoto. Kyseiset haastateltavat eivät antaneet itse arvosanaa tai

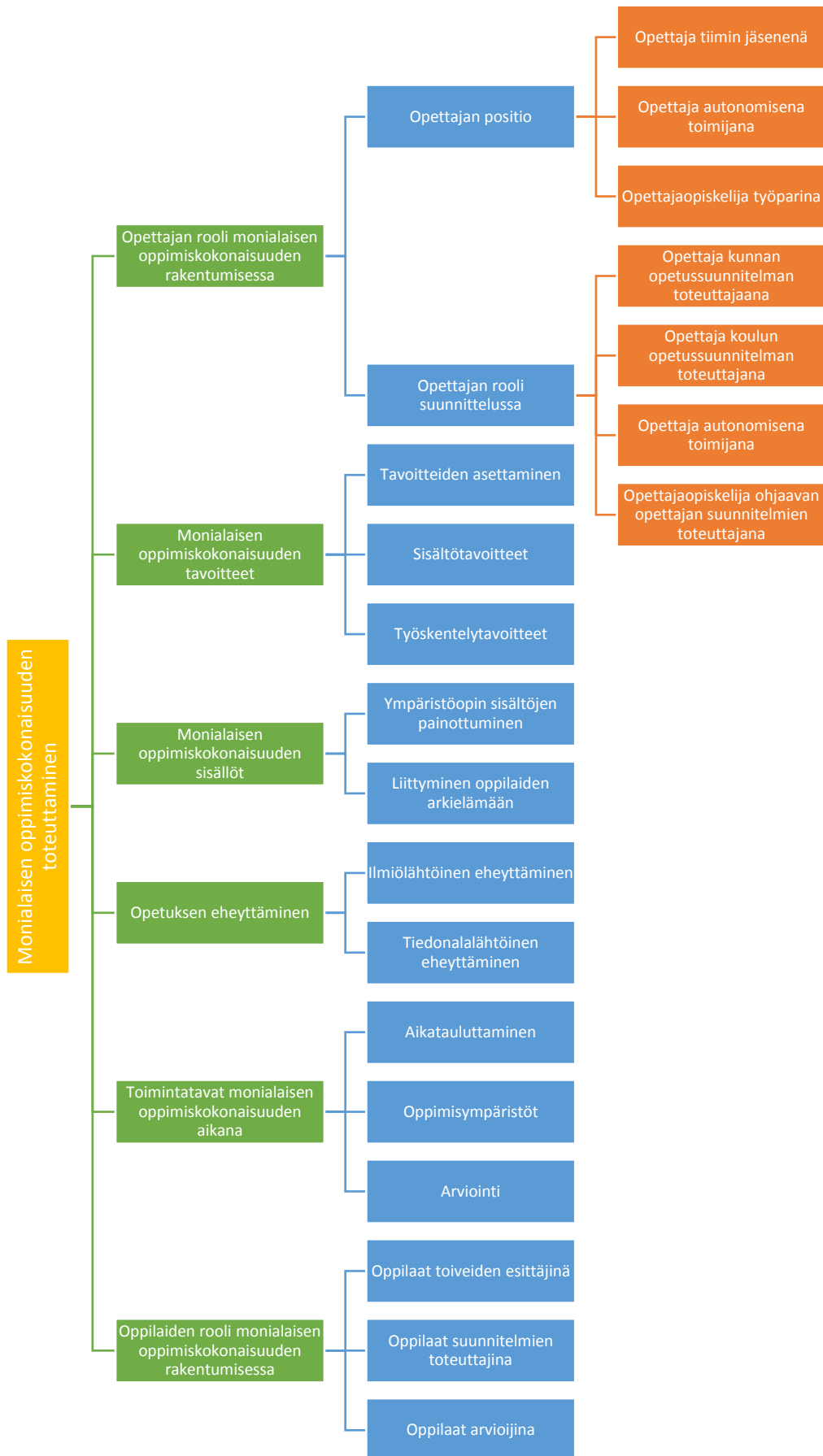
välttämättä ylipäättään mitään palautetta oppilaille oppimiskokonaisuuden jälkeen.

On tärkeää, että oppilaille annetaan mahdollisuuksia itse- ja vertaisarviointitaitojensa kehittämiseen, sillä kuten opetussuunnitelmassa kerrotaan, tarjoaa se oppilaille mahdollisuuksia tulla tietoisiksi edistymisestään ja siitä, miten voi itse vaikuttaa omaan oppimiseensa. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös palautteen antamisen harjoittelun merkitys. (Opetushallitus, 2014, s. 32.) Olisi kuitenkin myös tärkeää, että oppilaat saisivat opettajilta palautetta työskentelystään ja tunnustettaisiin oppimiskokonaisuuksien merkitys päättöarvosanaan. Tällöin monialaisten oppimiskokonaisuuksien tärkeyttä voitaisiin korostaa.

Mikäli oppilaita osallistettaisiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelutyöhön opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla, olisi mahdollista kehittää oppilaiden kokemuksia luokkayhteisöön kuulumisesta. Kun oppilaat pääsevät osallistumaan suunnittelutyöhön, on heidän mahdollista saada tukea ja kannustusta ajatuksilleen, jolloin heidän toimijuutensa voi vahvistua (Opetushallitus, 2014, s. 20). Kouluterveyskyselyn vastauksien perusteella oppilaat tarvitsevat vielä enemmän kokemuksia siitä, että he ovat tärkeitä ja kuultuja omassa koulu- ja luokkayhteisössään (Terveystieteiden tutkimuskeskus, 2021.)

8.4 Tulosten yhteenveto

Opettajat suunnittelivat monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä yksin että yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Kahden haastateltavan suunnittelutyötä ohjasivat paikalliset opetussuunnitelmat, kuten valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määrätään tehtäväksi (Opetushallitus, 2014, s. 33). Muita suunnittelutyötä ohjaavia tekijöitä olivat opettajan omat päätökset sekä opetusharjoitteluissa ohjaavan opettajan tekemät valinnat. Tutkimuksen tulokset on tiivistetty Kuviossa 4.



Kuvio 4. Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttaminen.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteet asetettiin yhteistyössä toisten opettajien kanssa, opettajalähtöisesti. Opetusharjoitteluissa noudatettiin lähinnä ohjaavan opettajan määrittelemiä tavoitteita. Monialaiselle oppimiskokonaisuudelle asetettiin sekä sisältöihin että työskentelyyn liittyviä tavoitteita, joista työskentelytavoitteet painoutuivat selkeästi.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällöissä painoutuivat ympäristöopin teemat, sillä jokaisen haastateltavien toteuttaman oppimiskokonaisuuden tema oli johdettu ympäristöopin sisällöistä. Teemat olivat myös oppilaiden arkielämään liittyviä. Arkielämään liittyminen on merkittävä tekijä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 32).

Haastateltavat eheyttivät opetusta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa lähinnä ilmiölähtöisesti. Eri tiedonalojen sisältöjä ja käsitteitä ei kuitenkaan käsitelty syvällisesti, vaan käsittely oli hyvin pintapuolista ja painottui työskentelyyn enemmän kuin oppisisältöihin. Vain yksi työelämässä olevista luokanopettajista kertoi toteuttaneensa monialaisen oppimiskokonaisuuden tiedonalalähtöisesti eheyttäen. Opetussuunnitelmassa mainitaan yhdeksi eheyttämisen muodoksi toiminnallisten aktiviteettien, kuten teemapäivien järjestämisen, ja parilla haastateltavalla monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutus painottui selvästi tähän suuntaan.

Kaksi haastateltavista opettajista kertoi toteuttaneensa monialaiset oppimiskokonaisuudet yhden viikon aikana. Yksi opettaja oli tiimissään valinnut toteutustavaksi satunnaiset päivät ympäri lukuvuoden. Luokanopettajaopiskelijoiden toteuttamien oppimiskokonaisuuksien aikataulutusta ohjasi harjoittelutuntien asettuminen lukujärjestykseen. Oppimiskokonaisuudet, joiden toteuttamiseen he olivat osallistuneet, sijoituivat yleensä koko harjoittelun ajalle, joka kesti neljä viikkoa. Merkittävämpää kuin tuntien sijoittuminen lukujärjestykseen on kuitenkin se, että monialaiselle oppimiskokonaisuudelle suunnitellaan kesto, joka mahdollistaa pitkäjänteisen ja syvällisen työskentelyn. Tämä ulottuvuus toteutui Halisen ja Jääskeläisen (2015, s. 31) asettamalla viikon oppituntien määrällä puolilla haastateltavista.

Koulun lisäksi suosittuja oppimisympäristöjä monialaiselle oppimiskokonaisuudelle olivat koulun lähiympäristön luontoalueet. Vain yksi haastateltavista oli päässyt tekemään yhteistyötä paikallisen toimijan kanssa oppimiskokonaisuuden tiimoilta. Yhteistyö olisi kuitenkin merkittävä tekijä monialaisen oppimiskokonaisuuden liittämiseksi oppilaiden koulun ulkopuoliseen elinpiiriin, joten on valitettavaa, miten vähäiseksi yhteistyö on viime lukuvuosina jäänyt, varmasti myös koronapandemiasta johtuen.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden arvioinnissa painottui oppilaiden tekemä itse- ja vertaisarviointi. Oppilaiden itsearviointitaitojen kehittäminen on linjassa opetussuunnitelmaan kirjattujen arvioinnin tavoitteiden kanssa (Opetushallitus, 2014, s. 49). Harvat haastateltavat antoivat oppilaille arvosanan monialaisesta oppimiskokonaisuudesta ja osa ei antanut oppilaille lainkaan kokoavaa palautetta oppimiskokonaisuuden päätteeksi. Koen, että vaarana on, että monialainen oppimiskokonaisuus jää muusta opiskelusta irralliseksi, varsinkin mikäli sillä ei ole vaikutusta oppiaineiden arvosanoihin.

Oppilaille annettiin monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutuksessa kolmenlaisia rooleja. Oppilaat saivat esittää toiveita monialaisen oppimiskokonaisuuden sisältöihin liittyen sekä esittää orientoivia kysymyksiä oppimiskokonaisuuden varrella päästen hieman vaikuttamaan kokonaisuuden kulkuun. Pääasiassa oppilaat kuitenkin toimivat opettajan tekemien suunnitelmien toteuttajina. Oppilailla oli myös merkittävä rooli monialaisen oppimiskokonaisuuden arvioija. Opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden suunnitteluun ja toteutukseen osallistumisen merkitystä ja on valitettavaa, että oppilaiden rooli jäi niin vähäiseksi. Oppilailta jää merkittävä ulottuvuus monialaisista oppimiskokonaisuuksista kokematta, mikäli he eivät pääse osallistumaan päätöksentekoon eivätkä heidän toimijuuden ja kuulumisen kokemuksensa pääse kehittymään.

9 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on luonteeltaan erilaista, kuin määrällisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin arviointi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa tärkein tutkimusväline, jolloin keskeisintä on tarkastella tutkijan toimintaa (Eskola & Suoranta, 1998, luku 5). Tutkija vaikuttaa tutkimukseensa ja sen tuloksiin valitsemalla tarkasteltavat käsitteet, aineiston keruu vaiheessa ja analyysissä sekä tulosten raportoinnissa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 18). Eskolan ja Suorannan (1998, luku 5) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kyse tutkimuksen uskottavuudesta, eli siitä, kuinka hyvin tutkijan ja tutkittavien käsitteellistykset vastaavat toisiaan sekä siitä, kuinka pätevästi tutkittua kohdetta kuvataan ja kuinka tarkasti aineistosta erotellaan tutkijan omat päätelmät. Tutkimuksen luotettavuus koskeekin enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia (Hirsjärvi ym., 1997, s. 189).

Tutkielmani luotettavuuden arvioinnissa korostuu haastateltavien valinnan merkitys sekä aineiston analyysin luotettavuuden arviointi. Kaikki haastateltavat olivat minulle jollain tasolla tuttuja entuudestaan, joten on otettava huomioon se mahdollisuus, että yhteydellämme saattoi olla vaikutusta heidän vastauksiinsa. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkielmani otos oli myös suhteellisen suppea, joten tuloksista ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä. Haastatteluja varten olin suunnitellut teemoittain etenevän haastattelurungon ja haastattelukysymykset juontuivat tutkielmani teoriataustasta. Annoin kuitenkin haastateltavien ensin kertoa itse toteuttamistaan monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja vasta tämän jälkeen etenimme suunnittelemiini kysymyksiin, jos tarkennukselle jäi vielä tarvetta. Tällä etenemistavalla haastateltavalla oli vapaus tuoda ensin omia näkemyksiään esiin haluamassaan järjestyksessä, ja tämän jälkeen etenimme enemmän haastattelijajohtoisesti. Pyrin kuitenkin olemaan johdattelematta haastateltavien vastauksia.

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin aineiston analyysimenetelmänä liittyy omat haasteensa. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.3) mukaan aineistolähtöisen analyysin edellyttämä vapaus aikaisemman tiedon ja havaintojen vaikutuksesta

on vaikeasti toteutettavissa, sillä käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat kuitenkin tutkijan valintojen tuloksia eivätkä näin ollen täysin objektiivisia. Tällöin tutkijan valinnat vaikuttavat myös tutkimuksen tuloksiin. Analyysissäni olin kuitenkin tietoinen näistä riskeistä ja pyrin ottamaan ne mahdollisimman hyvin huomioon. On kuitenkin aiheellista pohtia, ovatko tutkimuskysymykseni vaikuttaneet liikaa analyysini toteutukseen. Toisaalta Kiviniemen (2018, luku *Aineiston systemaattista analyysia ja tietoisuuden kehittymistä*) mukaan aloittelevilla tutkijoilla on usein haasteita analyysin rajaamisen kanssa, ja tältä pulmalta onnistuin mielestäni analyysissäni välttymään. Pyrin myös tekemään analyysiprosessiani mahdollisimman näkyväksi tutkielmaa kirjoittaessani, sillä myös analyysin tarkka raportointi ja perustellut ratkaisut parantavat tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 1997, s. 189).

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta ei juuri ole tehty aikaisempaa tutkimusta. Tuloksistani oli kuitenkin tehtävissä samankaltaisia havaintoja kuin aiemmassa kirjallisuudessa on noussut esiin liittyen opetuksen eheyttämiseen. Tutkielmani teoriataustassa merkittävässä roolissa on kotimainen kirjallisuus, sillä monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä eheyttämisen kysymykset ovat olleet suomalaisessa tutkimuksessa ajankohtaisia, mutta kansainvälistä tutkimusta samankaltaisesta opetuksen järjestämisestä on vain rajallisesti saatavissa.

10 Pohdintaa

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia toteuttamistapoja monialaiset oppimiskokonaisuudet saavat eri kouluissa ja mitkä tahot vaikuttavat eniten oppimiskokonaisuuksien rakentumiseen. Toteuttamistani tutkimushaastatteluista ilmeni, että kaikki haastateltavat tiesivät teorian tasolla mitä monialainen oppimiskokonaisuus tarkoittaa, mutta käytännössä toteutustavat vaihtelivat todella paljon. Tutkielmani tulosten perusteella näen tarpeellisenä sen, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiselle päätettäisiin vähintään paikallisesti, mieluiten valtakunnallisesti, tarkemmat yhteiset raamit, jotta taattaisiin oppilaille tasa-arvoisemmat lähtökohdat kokemuksiin opetuksen eheyttämisestä. Nykyiset toimintatavat riippuvat pitkälti siitä, miten monialaiset oppimiskokonaisuudet on päätetty toteuttaa koulutasolla ja näin vaihtelevat toimintatavat eivät edistä eri kouluissa opiskelevien oppilaiden välisen tasa-arvon toteutumista.

Opetussuunnitelmassa kerrotaan monialaiseen oppimiskokonaisuuteen käytettävästä tuntimäärästä se, että sen tulisi mahdollistaa pitkäjänteinen työskentely käsiteltävän aiheen parissa (Opetushallitus, 2014, s. 31). Halinen ja Jääskeläinen (2015, s. 31) esittävät käytettäväksi tuntimääräksi yhden viikon oppituntien määrää syvällisen työskentelyn mahdollistamiseksi. Kolmen haastateltavan toteuttamiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin käytettiin vähintään yhden viikon oppituntien määrä, loppuissa kolmessa aikaa käytettiin selvästi vähemmän. Lyhytkestoisempien oppimiskokonaisuuksien kohdalla on syytä epäillä, ettei työskentely ehtinyt muotoutua syvälliseksi, saati pitkäkestoiseksi. Monialaiseen oppimiskokonaisuuteen käytettävän viitteellisen tuntimäärän voisi myös kirjata valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, sillä opetuksen eheyttäminen on erittäin merkittävä osa tulevaisuuden taitojen kartuttamista ja on tärkeää, että oppilaille taataan mahdollisuus eri oppiaineita yhdistävän osaamisen harjoittamiseen.

Opetussuunnitelmassa korostetaan koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen merkitystä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa (Opetushallitus, 2014, s. 31–32). Cantellin (2017, s. 232) mukaan jaettua

asiantuntemusta tarvitaan erilaisten näkökulmien ja sitä kautta syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Koulun ulkopuolisilla yhteistyötahoilla on myös suuri merkitys monialaisen oppimiskokonaisuuden sitomisessa oikeaan elämään sekä sen osoittamisessa, että koulu on osa sitä ympäröivää yhteisöä. Tämä monialaisen oppimiskokonaisuuden osa-alue jää selvästi suppeaksi, mikäli paikallisia yhteistyötahoja ei päästä hyödyntämään. Yhteisen, paikallisen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutussuunnitelman avulla myös paikallisten erityispiirteiden ja yhteistyötahojen hyödyntäminen helpottuisi. Kouluilla voisi olla esimerkiksi listaus aikaisempina lukuvuosina hyödynnetyistä yhteistyötahoista tai muista innokkaista toimijoista, jotta niiden hankinta helpottuisi tulevaisuudessa.

Myös opetusharjoitteluissa voitaisiin sopia yhteisistä pelisäännöistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen suhteen. Tällä hetkellä on päätetty, että opiskelijoiden tulee kussakin harjoittelussa toteuttaa yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Yhteisesti voitaisiin myös sopia oppimiskokonaisuuteen käytettävä tuntimäärä ja koulukohtainen teema, jotta voidaan taata aiheen soveltuvuus syvälliseen eheyttämiseen sekä aiheen juontuminen koulun toimintakulttuurista.

Ennen kaikkea mielestäni olisi todella tärkeää saada oppilaille enemmän vastuuta monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia on toteutettava minimissään yksi vuodessa ja edes tämän yhden kokonaisuuden ajan voitaisiin työskennellä mahdollisimman oppilaslähtöisesti. Oppilaslähtöisyys antaisi opettajille ainutlaatuisen ikkunan oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin ja heidän tapaansa jäsentää maailmaa, puhumattakaan niistä vaikutuksista, joita oppilaiden osallistamisella on heidän omalle henkiselle hyvinvoinnilleen ja toimijuuden kokemuksilleen.

Haastateltavieni toteuttamissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa työskentelytavoitteita, erityisesti ryhmätyöskentelytaitoja painotettiin selvästi sisältötavoitteita enemmän. Sisältötavoitteet mahdollisesti painottuvat muussa koulun arjessa, jolloin monialaiset oppimiskokonaisuudet nähdään hyvänä vaihtoehtona työskentelytavoitteisiin keskittymiselle. Olisi kuitenkin keskeistä,

että myös tiedon käsittelyyn ja hallintaan liittyvät taidot kehittyisivät monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana. Monialaisen oppimiskokonaisuuden tarkoituksena ei ole toimia kevennyksenä muuhun koulutyöhön, toisin kuin jossain haastateltavieni kouluissa tunnuttiin ajattelevan, vaan tarjota oppilaille mahdollisuutta oppia eri tiedonalojen käsitteiden avulla omaan arkielämään liittyvästä laajemmasta kokonaisuudesta.

Tutkimustuloksiini nojaten suosittelen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen yhteyteen kertausta niiden perimmäisestä tarkoituksesta opetuksen eheyttäjänä. Paikallisessa, koulun tai kunnan opetussuunnitelmassa voitaisiin myös sopia vuorottelusta ilmiölähtöisen ja tiedonalalähtöisen eheyttämisen välillä, jotta voitaisiin varmistaa monipuolinen ja mahdollisimman syvällinen työskentely opetuksen eheyttämisen parissa.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista haastatella myös oppilaita heidän kokemastaan osallisuudesta monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen. Olisi myös kiinnostavaa päästä kuulemaan heidän käsityksiään monialaisesta oppimisesta sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkityksestä. Erityisen kiehtovaa olisi päästä seuraamaan monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamista.

Lähteet

- Autio, T. (2017). Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (2017). Esipuhe. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 7–16). Tampere: Suomen yliopistopaino.
- Binkley, M. Erstad, O. Herman, J. Raizen, S. Ripley, M. Miller-Ricci, M & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century skills* (s. 17–66). Dordrecht: Springer.
- Bouwman, M. & Béneker, T. (2018). Identifying powerful geographical knowledge in integrated curricula in Dutch schools. *London Review of Education*, 16 (3), 445–459. Luettu 14.1.2022
<https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.18546/LRE.16.3.07>
- Cantell, H. (2017). Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 223–250). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61–5. Luettu 15.1.2022. <https://web-p-ebSCOhost-com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1a2e52b4-bec1-4dcd-b7e8-4b48e7ad403a%40redis>
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. (2015). Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 77–96). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 37–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2016). Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klein, J.T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. Teoksessa R. Frodeman (toim.) *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (s. 15–30). Oxford: Oxford University Press. Luettu 25.2.2022. www-oxfordhandbooks-com.libproxy.helsinki.fi/view/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001/oxfordhb-9780198733522
- Krokfors, L. (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen*

- kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 247–266). Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 49–76). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, K., & Westling S.-K. (2018). Phenomenon-based learning. Teoksessa M. Berg, L. Hietajärvi, M. Kruskopf, H. Lammassaari, J. Makkonen, E. Maksniemi, & L. Vaara (toim.) *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.
- Niemelä, M. (2019). Eheyttäminen koulutyössä – katsaus käsitteeseen. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 465–481). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Luettu 15.1.2022.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/301214/Niemel_Eheytt_minen_kouluty_ss_Katsaus_k_sitteeseen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos - opas laaja-alaisen osaamisen opettamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön – arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- OECD. (2005). *The definition and selection key competencies - Executive Summary*. Luettu 13.10.2021.
www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). *Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa*. Luettu 14.1.2022. www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista_0.pdf
- Opetushallitus. (n.d.) *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Luettu 11.11.2021 www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat

- Peltomaa, I.-M. (2021). *Mokista oppii! Ohjekirja onnistuneisiin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltomaa, I.-M., Markkanen, A. & Luostarinen, A. (2020). Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus perusopetuksessa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostianen (toim.) *Ilmiöistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 234–250). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! –Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–34). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156/2013, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2012). Expanding the chronotopes of schooling to promote students' agency. Teoksessa O. Erstad, & J. Sefton-Green (toim.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (s. 107–125). Cambridge: Cambridge University Press. Luettu. 29.12.2021. <https://web-p-ebSCOhost-com.libproxy.helsinki.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a1363f8e-56fe-4b44-8866-246f39dd3056%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=494754&db=e000xww>
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 61–82). Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Salminen, J. & Säntti, J. (2017). Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 111–136). Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Spiller, P. (2017). *Could subjects soon be a thing of the past in Finland?* BBC News. Luettu 2.11..2021. <https://www.bbc.com/news/world-europe-39889523>

- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömaistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 7–19). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Kouluterveyskysely 2019 ja 2021. Luettu 3.1.2022.
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2
- Tuomi & Sarajärvi. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi .
- Vehviläinen, J. (2006). *Nuorten osallisuushankkeen hyvät käytännöt*. Helsinki: Opetushallitus.