

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen?

Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016
opetussuunnitelmassa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

INKA OINONEN

toukokuu 2018

Kasvatustieteiden yksikkö

INKA OINONEN: Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen?

Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 16 sivua

Toukokuu 2018

Vuonna 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma on herättänyt paljon keskustelua niin koulutuksen kentällä kuin valtakunnallisestikin. Suurelle yleisölle mieleenpainuvimmat muutokset lienevät opetussuunnitelmassa ilmenevät pienemmät yksityiskohdat, kuten ruotsin kielen opiskelun alkaminen jo kuudennella luokalla sekä käsialakirjoituksen muuttuminen vapaaehtoiseksi. Opetussuunnitelmaan on kuitenkin tullut suurilinjaisempiakin muutoksia, joita ovat esimerkiksi laaja-alaisuuden tavoite sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto muodostavat kokonaisuuden, joka voidaan nimetä laaja-alaiseksi osaamiseksi. Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu lisäksi se, että osaa käyttää tietoja ja taitoja tilanteen vaatimalla tavalla. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tarkoituksena on eheyttää opetusta ja luoda kokonaisuuksia, jotka perustuvat oppiaineiden yhteistyöhön. (POPS 2014.) Tämä pro gradu -tutkielma muodostuu kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeiden mukaisesta vertaisarviointiin hyväksytystä tutkimusartikkelista. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet käytännössä toteutuvat ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita niihin liittyy koulun arjessa.

Tutkimusaineisto (N=32) kerättiin eläytymismenetelmällä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kirjoittivat kertomuksen joko innostuneen tai huolestuneen opettajan näkökulmasta. Opettajat esittivät monipuolisia näkemyksiä laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen, joten niiden pohjalta muodostettiin neljä tutkimuskysymystä, joiden pohjalta aineisto teemoiteltiin. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa? 2) Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa? 3) Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta? 4) Mitkä asiat mahdollistavat/estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?

Tutkimustulokset jaoteltiin edellä esitettyihin tutkimuskysymyksiin sekä niiden pohjalta muodostettuihin teemoihin. Laaja-alaisen oppimisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutumista opetuksessa jäsennettiin kahden teeman kautta: laaja-alaisuus opetuksessa ja monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksessa. Koulun arkeen liittyvän tutkimuskysymyksen kautta muodostuneet teemat olivat: osa koulun arkea, toiveena/tavoitteena, ei yhteistä toimintakulttuuria sekä yhteistyö. Uuden opetussuunnitelman tuomaa muutosta havainnollistetaan opettajan, oppilaan ja opetussuunnitelman sisällön kautta. Neljännessä tutkimuskysymyksessä teemoja oli useita. Mahdollistavien ja estävien tekijöiden lisäksi huolestuneesti opetussuunnitelmaan suhtautuvien opettajien vastaukset oli jaoteltu estävien tekijöiden osalta kolmeen alateemaan: aika/kiire, laitteet ja opettajat.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat opettajilla olevan hyvin ristiriitaisia käsityksiä uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevistä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida sanoa, että laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista olisi tullut luonteva osa koulun arkea, vaikka osan innostuneista opettajista vastaus olikin tämän suuntainen. Uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevät käsitteet laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat vaikuttaneet opetukseen ja jopa muuttaneet sitä monin tavoin. Opettajat näkevät laaja-alaisuudessa mahdollisuuksia, vaikka myös monia estäviä tekijöitä oli mainittu.

Avainsanat: laaja-alainen osaaminen, monialainen oppimiskokonaisuus, opetussuunnitelma, eläytymismenetelmä

Sisällysluettelo

Johdanto	1
Tutkimusaineisto ja -menetelmät	4
Tulokset	6
Pohdinta ja johtopäätökset	12
Lähteet	15

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pro gradu -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumin tason 1 vertaisarvioidussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2017-2018 toimineen EskolaMEBS2.0-seminaariryhmän toimintaa. Inka Oinonen on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Jari Eskola on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Sanna-Mari Salonen-Hakomäki ja Terhi Mäntylä ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version. Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana oleminen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso www.icmje.org." (Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisena ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille. Artikkelin on hyväksytty tieteelliseen vertaisarviointiin Jari Eskolan ja Satu Virtasen toimittamaan ja Tampere University Press'in kustantamaan Eläytymismenetelmä 2018 -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimus- ja metodiartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (*esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018*).

Mullistaako laaja-alaisuus kouluopetuksen?

Luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta vuoden 2016 opetussuunnitelmassa

Inka Oinonen

& Sanna-Mari Salonen-Hakomäki & Terhi Mäntylä & Jari Eskola

Johdanto

“Ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen ja paikalliseen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä sillä instituutiona ole tulevaisuutta” (Autio & Ropo 2004, 234). Opetussuunnitelmalla on siis varsin tärkeä rooli, sillä ilman yhteiskunnallista tilausta suuret koulu-uudistukset eivät onnistu. Koululaitos ei voi toimia eristäytymällä muusta yhteiskunnasta, vaan niiden välillä täytyy olla vuorovaikutusta. (Sarjala 2006, 36.) On monia syitä siihen, miksi kansallista opetussuunnitelmaa tarvitsee uudistaa. Ensinnäkin on olemassa yhteiskunnallisia tarpeita, joihin opetussuunnitelman uudistajien täytyy reagoida. Opetussuunnitelma on tärkeä osa yhteiskunnan kehitystä ja yhteiskunnan muuttuessa on opetussuunnitelmankin uudistuttava. Toinen syy liittyy siihen, että yhteiskunnassa vallitsee tarve ratkaista ongelmia ja haasteita, jotka liittyvät pedagogiaan ja olosuhteisiin koulutuksen kentällä. Koulutusuudistuksen päämäärät näyttävät lopulta sen, mihin suuntaan koulutusta halutaan kehittää. (Salonen-Hakomäki & Soini & Pietarinen & Pyhältö 2016, 673.) Muuttuneen maailman ja yhteiskunnan rakenteiden myötä tarvitaan muutosta myös opetussuunnitelmaan: Suomessa opetussuunnitelman uudistamisen yhtenä päämääränä on korostaa yksittäisiin oppiaineisiin keskittymisen sijaan laaja-alaisen osaamisen merkitystä. Laaja-alaisuuden yhtenä merkittävänä piirteenä on se, että luodaan yhteyksiä tiedon ja tiedon saavuttamisen sekä koulussa opetettavien aihepiirien ja koulun ulkopuolisen elämän välille (Ni & Li & Li & Zhang 2011).

Vuoden 2014 loppupuolella hyväksytyt uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin alaluokilla käyttöön syksyllä 2016. Kyseessä ei ole mikään pieni uudistus. Opetussuunnitelman keskeisen tehtävän voidaan sanoa olevan koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen (Vitikka 2009, 68), eli kyseinen suunnitelma toimii opettajan työn apuvälineenä. Opetus- ja kasvatustyön ohjaamiseen liittyy olennaisella tavalla uudessa opetussuunnitelmassa ilmenevä laaja-alaisuus, joka ei ole opetussuunnitelman käsitteenä täysin uusi, sillä jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oli ajatus oppiainerajoja läpäisevistä teemoista. Tällöin käytettiin käsitettä aihekokonaisuus. (POPS 2004; Norrena 2015, 19.) Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat opetussuunnitelman uudistuksen yhteydessä täsmennetty vastaamaan paremmin tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, joten niiden nimet ja sisällöt ovat muuttuneet tai täsmentyneet aiemmasta opetussuunnitelmasta. Uudessa opetussuunnitelmassa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota eheyttämiseen, jonka tavoitteena on yhdistää eri tiedonalojen tietoja toisiinsa ja jäsentää niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan ottaminen opetukseen on mahdollistettu aiempaa paremmin, sillä opetussuunnitelman oppiaineosioon on lisätty oppiaineiden tavoitteiden kohdalle, mihin laaja-alaiseen osaamiskokonaisuuteen mikäkin tavoite liittyy. Lisäksi uutena asiana ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, jotka omalta osaltaan mahdollistavat laaja-alaisuuden ja eheyttämisen toteuttamisen. (POPS 2014; POPS 2004.)

[Type here]

Opetussuunnitelmauudistus asettaa monia yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita, mutta ne eivät välttämättä toteudu sellaisenaan, sillä koulun arjessa ja käytännön opetuksessa niiden käyttöön ottaminen on monin tavoin haastavaa. (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 671.) Lisäksi on havaittu, että keskitetysti tehdyllä opetussuunnitelmauudistuksella on harvoin vaikutusta käytännön opetukseen (Wallace & Sheffield & Rennie & Venville 2007, 30), eli tällöin opettajilla itsellään ei ole ollut sananvaltaa uudistuksessa. Suomessa opetussuunnitelmatyötä on tehty Opetushallituksen johdolla, mutta koulutuksen kenttä on ollut laajassa yhteistyössä prosessin eri vaiheissa. Uusimman opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä myös tavalliset kansalaiset pääsivät kommentoimaan uudistusta. (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016.) Opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut noin puolitoista vuotta, joten kyseessä on varsin ajankohtainen aihe – ainakin opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyen. Luokanopettajilla on jo varmasti jonkinlainen käsitys siitä, millä tavoin he itse toteuttavat opetussuunnitelman velvoittavaa laaja-alaista osaamista. *Tämä tutkimus selvittää sitä, miten laaja-alaisuus käytännössä toteutuu ja millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen liittyy koulun arjessa.*

Tutkimuksessa keskeisinä kiinnostuksen kohteina ovat opetussuunnitelmassa ilmenevä laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä niiden rooli koulun arjessa. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto muodostavat kokonaisuuden, joka voidaan nimetä laaja-alaiseksi osaamiseksi. Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluu lisäksi se, että tietoja ja taitoja osataan käyttää tilanteen vaatimalla tavalla. Arvot, asenteet ja tahto taas vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietoja ja taitoja. (POPS 2014.) Laaja-alainen osaaminen liittyy siis vahvasti oppilaan ajattelussa ja teoissa tapahtuvaan toimintaan (Norrena 2015, 27). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuvataan seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Edellytyksenä laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle on rohkeus irrottautua oppiainejakoisuudesta sekä uudenlaisten työskentelytapojen kokeileminen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28).

Monialaiset oppimiskokonaisuudet taas ovat opintojaksoja, jotka liittyvät opetuksen eheyttämiseen ja oppiaineiden yhteistyöhön. Niiden kantavana tavoitteena on tukea laaja-alaista osaamista. (POPS 2014, 32.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien keskeisen idean mukaisesti kouluilla itsellään on valinnanvapaus siinä, mitä teemoja halutaan opettaa ja opiskella monialaisesti. Teemat on tarkoitus valita lukujärjestyksessä olevista oppiaineista ja niissä käsiteltävät valittuun teemaan liittyvät oppitunnit muodostavat sisällöllisen kokonaisuuden. (Cantell 2015, 12.) Opetussuunnitelma voidaan nähdä jatkumona, jonka yhdessä vaiheessa oppiaineiden väliset rajat pyritään hämärtämään tai jopa rikkomaan. Tällöin oppiaineiden sisältöjä opiskellaan sekä oppiaineiden sisällä että niiden välillä, jolloin eri oppiaineet tukevat ymmärrystä opiskeltavaa aihetta kohtaan. (Vitikka 2009, 111.) Ajatus monialaisista oppimiskokonaisuuksista on siis ollut vahvana jo ennen vuoden 2016 opetussuunnitelmaa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulisi olla tavoitteellisia, suunnitelmallisia sekä selvästi yksittäistä teemapäivää tai opintokäyntiä pidempiä kokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen 2015, 31). Opetussuunnitelma velvoittaa, että jokaisen oppilaan opintoihin täytyy sisältyä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana (POPS 2014, 31). Tämä ei yksin riitä tukemaan laaja-alaista osaamista. Siksi onkin mielenkiintoista selvittää, miten luokanopettajat näkevät laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolin koulun arjessa. Kiinnostavaa on, jäävätkö ne pelkästään yhdeksi teemaviikoksi tai -päiväksi lukuvuoden aikana, vai otetaanko laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet laajempaan käyttöön osaksi koulun arkea.

Laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustalla laajempana tekijänä vaikuttaa opetussuunnitelman integraatio. Opetussuunnitelman integroinnin yhtenä tarkoituksena on yhdistää oppiaineita niin, että saavutetaan opetussuunnitelmassa olevia

[Type here]

tavoitteita yleisesti, eikä vain yhden oppiaineen osalta (Morris 2003, 164), eli integroinnin yhtenä tavoitteena on laaja-alaisuus. Opetussuunnitelman integroinnin laajempaan tarkoituksena on etsiä yhteyksiä mahdollisimman moneen eri suuntaan: esimerkiksi menneisyyteen, yhteisöön ja eri oppiaineiden välille. Lisäksi integrointi pitää sisällään neljä merkittävää näkökulmaa, joita ovat kokemusten yhdistäminen, sosiaalinen yhdistyminen, tiedon yhdistäminen sekä integraatio opetussuunnitelman suunnittelun kautta. Opetussuunnitelman integrointi ei siis ole pelkästään oppituntien uudelleenjärjestämistä siten, että tietyt oppiaineet limittyvät. (Beane 2016.) Tehokkaassa integroinnissa tieto on mielekkäästi yhdistetty muihin oppimisen alueisiin sekä oikeaan elämään (Morris 2003, 164). Integraatio ei ole toimintatapana absoluuttinen, eikä aina paras lähtökohta oppimiseen. Sitä ei myöskään tule tehdä vain sen itsensä vuoksi. (Hinde 2005, 107; Morris 2003, 164.) Opetussuunnitelman integrointi on siis paljon muutakin kuin kahden eri oppiaineen yhdistämistä, mutta koulutyössä täytyy kuitenkin huomioida laissa määrätty asetus, jossa linjataan, että jokaista oppiainetta täytyy opettaa tietty vähimmäismäärä vuosiviikkotunteina lukuvuoden aikana (Perusopetuslaki 422/2012 § 6). Oppiaineita ei siis voi kokonaan häivyttää kouluopetuksesta ja se tuskin tavoitteena onkaan.

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

Suomessa ei ole haluttu erotella edellä mainittuja käsitteitä Lehrplan ja Curriculum, vaan tavoitteena on ollut ikään kuin yhdistää suunnittelun hallinnollinen ja pedagoginen puoli (Malinen 1992, 14–15). Opetushallitus linjaa, että opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulun toiminnan pedagogista kokonaissuunnitelmaa, eikä pelkästään oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita (Halinen & Holappa & Jääskeläinen 2013, 191). Kaikissa peruskoulun aikaisissa opetussuunnitelmissa on ikään kuin kaksi eri osaa: opetussuunnitelman perusteissa näkyy Curriculum- ja Lehrplan-koulukuntien rakenteellinen ja ohjauksellinen kaksijakoisuus, mutta niiden taustaksi ei kuitenkaan muodostu yhtenäistä teoreettista viitekehystä. Ensimmäisessä on esitetty yleisemmän tason periaatteita, jotka sisältävät laajoja kasvatustavoitteita ja pedagogisia tehtäviä (Curriculum) ja toisessa oppiainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä, joissa korostetaan enemmän oppimiskeskeisyyttä (Lehrplan). (ks. Salminen & Annevirta 2014; Cantell 2013, 196.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa huomioidaan siis sekä oppiaine- että oppilaskeskeisyys. Tavoitteena on siirtynyt enemmän oppilaskeskeisen, yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan, mutta oppiainekeskeisellä lähestymistavalla on vielä varsin vahva rooli koulutuksessa (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 679–680). Huomionarvoista on se, että näiden kahden mallin ajattelutapojen sekoittuminen on ilmeistä opetussuunnitelman perusteissa. Suomalaisilla peruskoulun opettajilla ei näyttäisi olevan yhtenevää käsitystä siitä, miten opetussuunnitelman eri osien on tarkoitus ohjata koulujen opetustyötä. (Salminen & Annevirta 2014, 337.) Asiaa hankaloittaa lisäksi se, ettei laaja-alaiselle osaamiselle ole varattu erillisiä tunteja, vaan niitä on tarkoitus käsitellä oppiaineiden sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen (POPS 2014). Myöskään monialaisille

[Type here]

oppimiskokonaisuuksille ei ole varattu erillistä tuntiresurssia (Cantell 2015, 13). Herääkin kysymys siitä, miten opettaja saa yhdistettyä nämä kaksi toisistaan eroavaa opetussuunnitelman osaa mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä huomioitua laaja-alaisuuden tavoitteen kaikkien oppiainesisältöjen lisäksi.

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

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) *Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa?*
- 2) *Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa?*
- 3) *Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta?*
- 4) *Mitkä asiat mahdollistavat/estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?*

Menetelmät ja tutkimusaineisto

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

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

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

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

[Type here]

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

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

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

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

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

Eläytymismenetelmäaineistoksi vastaukset olivat siis poikkeuksellisen pitkiä.

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

Vastausten kokonaismäärä ei ollut kovin suuri, mutta yksittäisten vastausten keskipituus mahdollisti kuitenkin sen, että aineistosta saatiin teemoiteltua mielekkäitä kokonaisuuksia. Aineistonkeruutapojen ja -paikkojen monipuolisuus mahdollisti vastausten keräämisen eri kouluissa ja kaupungeissa työskenteleviltä opettajilta. Tulokset eivät siis kuvaa vain yhden koulun tai alueen opettajien näkemyksiä, vaan ne kuvaavat tiettyssä hetkessä ja paikassa kerättyä aineistoa sekä tiettyjen opettajien näkemyksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Aineiston koosta huolimatta opettajat esittivät monipuolisia

[Type here]

näkemyksiä laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen. Tulokset ovat kiinnostavia erityisesti siitä syystä, että ne ilmentävät opettajien käsityksiä laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista hetkellä, jolloin uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta on kulunut vasta reilu vuosi. Tulososiossa aineistoa lähestytään tutkimuskysymysten kautta. Tulosten käsittelyssä edetään päätulosten kautta muihin mielenkiintoisiin aineistossa ilmeneviin tekijöihin.

Tulokset

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

Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa?

Laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu oli suhteellisen monipuolista molemmissa kehyskertomusvariaatioissa. Tutkimukseen vastanneet opettajat puhuivat monessa kertomuksessa laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista erillään, vaikka ne liittyvätkin keskeisellä tavalla toisiinsa. Tästä syystä niitä käsitellään tulososiossa kahden teeman kautta: **monialaiset oppimiskokonaisuudet opetuksessa** sekä **laaja-alaisuus opetuksessa**.

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

Laaja-alaiseen opetukseen ja oppimiseen liittyvä toteutustapojen pohdinta näkyi molempien kehyskertomusvariaatioiden vastauksissa. Innostuneiden opettajien vastauksissa (n=6/16) oli nähtävissä selkeämmin positiivinen asenne laaja-alaisuutta kohtaan, kun taas huolestuneiden opettajien (n=9/16) vastauksissa ilmentyi kriittisempi ja pohtivampi ote. Eräs innostunut opettaja mainitsi pitävänsä laaja-alaisuutta mukana opetuksessa esimerkiksi

[Type here]

joustamalla tiettyjen oppituntien paikoista ja tutkimalla tiettyä aihetta pidemmän aikaa eri oppiaineiden kautta. Eräs huolestunut opettaja kertoo laaja-alaisen oppimisen toteuttamisesta: *Keskustelimme kollegani kanssa siitä, että näitä värikkään ympyrän osa-alueita tulee oikeastaan sisällytettyä - ainakin jossain määrin - kaikkiin oppiaineisiin ja lähes jokaiselle oppitunnille. Pohdimme, että tuskin on kuitenkaan tarkoituksenmukaista, että opettajat huomaavat jälkikäteen sisällyttäneensä opetukseensa laaja-alaisen osaamisen alueita.* Olisi tärkeää sisällyttää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita systemaattisesti mukaan omaan opetukseensa, jotta kaikki seitsemän eri sisältöaluetta tulisia huomioitua opetuksessa (ks. POPS 2014).

Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa?

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

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

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

Yhteisen toimintakulttuurin puute näkyi erityisesti huolestuneiden opettajien (n=5/16) vastauksissa: *kouluissa tämä uuden opetussuunnitelman hieno tavoite toteutuu käytännössä vain tämän yhden viikon ajan.* Myös osa innostuneista opettajista (n=2/16) koki ettei koko koulu yhdessä ole sitoutunut laaja-alaisuuden tavoitteeseen, vaikka eräs opettaja sitä itse pyrkiikin toteuttamaan: *Niin onhan noita teemaviikkoja sun muita tempauksia ollut useampia, mutta ite oon yrittänyt pitää tuota laaja-alaisuutta mukana arjessa koko ajan.* Eräs vastaajista mainitsi, että

[Type here]

silloin kun opetussuunnitelma tuli eduskunnan käsittelyyn, oli lukujärjestyksessä varattu tietty tuntimäärä muuhun kuin oppiaineiden substanssin opetteluun: *Laaja-alaisen kokonaisuuksien saamisesta osaksi opetusta ei tarvitsisi kantaa niin paljon huolta, jos niille olisi alunperin varattu aikaa tuntikehyksestä.* Aihekokonaisuuksille (nykyiselle laaja-alaisella osaamisella) esitettiin varattavaksi ensimmäistä kertaa oma tuntiresurssi, mutta kyseiset tunnit kuitenkin poistuivat eduskuntakäsittelyn aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 29.) Laaja-alaiset taidot ja monialaiset oppimiskokonaisuudet voisivat mahdollisesti olla paremmin osa koulun arkea, jos niille olisi jo alunperin varattu tilaa tuntikehyksestä ja sitä kautta lukujärjestyksestä.

Yhteistyö opettajien kesken laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyen oli erotettavissa huolestuneen opettajan (n=3/16) vastauksissa: *Eihän kaikki olekaan sinun käytävää, onhan meitä täällä koulussa muitakin opettajia. Jospa vaikka yhdessä katsoisimme, mikä osa-alue sujahtaa luontevasti jonkun toisen opettajan aihekokonaisuuksiin tai oppiaineeseen.* Saamansa opettajankoulutuksen ansiosta opettajat voivat tehdä luovia ja pedagogisesti relevantteja ratkaisuja omassa opetuksessaan. Opettajien rooli on tärkeä myös opetussuunnitelmaprosessissa, sillä he ovat oman työnsä ammattilaisia ja jakavat opetukseen, oppimiseen ja arviointiin liittyviä vinkkejä. (Vahtivuori-Hänninen & Halinen & Niemi & Lavonen & Lipponen 2014, 25.) Opettajan työn luonteeseen kuuluu, että opettajan tulee osallistua opetuksen ja muiden koulussa tapahtuvien aktiviteettien kehittämiseen yhdessä kollegoidensa ja muun henkilökunnan kanssa (Nevalainen & Kimonen & Alsbury 2017, 215). Edellä mainittujen aktiviteettien kehittämiseen voi kuulua esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tuominen entistä enemmän osaksi koulun arkea. Laaja-alaisen taitojen käsittely ja käyttöönotto opetuksessa varmasti helpottuu, jos opettajat alkavat suosimaan aiempaa enemmän kollegiaalista yhteistyötä.

Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta?

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

Yhteisenä tekijänä näiden eri kehyskertomusten variaatioiden välillä voidaan mainita se, että osa **opettajista** (n=5/32) koki toteuttaneensa samankaltaisia sisältöjä, kuin uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan, jo ennen kuin ne oli kirjattu opetussuunnitelmaan velvoittavina tekijöinä. Innokas opettaja totesi: *Olimme kumpainkin olleet luokanopettajan työssä jo useita vuosia ennen uutta OPSia ja tehneet paljon luokkatasoyhteistyötä sekä erilaisia projekteja, jotka toteuttivat monialaisuuden. Myös tavoitteita oli laadittu oppilaiden kanssa. Joten siinä mielessä ei mitään niin ihmeellistä paitsi uusia käsitteitä.* Sekä huolestuneen että innostuneen opettajan vastauksista oli havaittavissa kriittisyyttä opetussuunnitelmassa esiintyviä uusia puolia, laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia, kohtaan. Tämä ilmeni koettuna stressinä ja lisääntyneinä töinä. Lisäksi innostuneet opettajat (n=6/16) kuvailivat omassa ajattelussaan tai toiminnassaan tapahtunutta muutosta. Eräs innostunut opettaja totesi: *Joutunut itsekin miettimään omaa opettajuuttaan ja työyhteisön toimintakulttuuria.* Henkilökohtaiset tekijät varmasti jollain tasolla vaikuttavat siihen, miten kokee muutoksen. Kuten jo edellä on todettu, jotkut opettajat ovat voineet koko työuransa ajan toteuttaa vuoden 2016 opetussuunnitelmassa ilmeneviä laaja-alaisia ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien kaltaisia kokonaisuuksia. Perinteisen koulukulttuurin muutos vaatii opettajilta kriittistä suhtautumista omiin opetustapoihinsa sekä niiden uudistamista. Opettajien täytyy siis luoda uusi koulukonteksti uuden opetussuunnitelman myötä. (Nevalainen & Kimonen & Alsbury 2017, 215.) Opetussuunnitelmassa

[Type here]

entistä enemmän korostunut laaja-alaisen oppimisen tavoite haastaa opettajia pohtimaan omaa opetustaan.

Osa tutkimukseen vastanneista huolestuneista opettajista (n=5/16) nostaa esille huolen **oppilaista** uuden opetussuunnitelman ja siinä ilmenevien uusien käsitteiden myötä. Huoleen liittyy esimerkiksi se, että oppilasryhmät ovat entistä heterogeenisempiä ja tukea tarvitsevat oppilaat eivät pysy mukana opetuksessa, sillä he tarvitsivat strukturoidummat tehtävät ja tuntirakenteet. Kuten jo edellä todettu, laaja-alaisuuteen liittyy läheisesti opetussuunnitelman integrointi, joka voi näkyä usean eri oppiaineen tiedonsisältöjen käsittelemisenä jonkin tietyn aiheen kautta (ks. Fogarty & Pete 2009). Tämän johdosta koulun tuntirakenteet eivät välttämättä ole aina yksiselitteisiä, sillä kaikkien oppitunteja ei voida merkitä lukujärjestykseen minkään tietyn oppiaineen alle. Laaja-alaisuus saattaa näyttäytyä oppilaille aluksi sekavana, jos opettajakaan ei ole vielä täysin selvillä siitä, millä tavalla hän ottaa laaja-alaisen oppimisen mukaan omaan opetukseensa. Eräs opettaja kertookin tarinassaan siitä, että välillä oppiaineiden ja laaja-alaisen kokonaisuuksien yhdistäminen ei ole helppoa, jolloin lopputuloksesta saattaa tulla pakotetun oloinen.

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

Vuosien ajan vallalla ollut ajattelu oppikirjojen täyttämisestä kokonaan alkaa väistyä ainakin erään innostuneen opettajan kertomuksen mukaan: *Ja kun kirjaa ei seurata orjallisesti, oppilaat oppivat hakemaan ja tuottamaan tietoa laajemmin ja opiskelu on projektiluontoisempaa. Opitaan elämää varten eikä kokeita tai opettajaa varten.* Ellei opetussuunnitelmassa ole selkeästi ilmaistu eri oppiaineiden tehtäviä ja tavoitteita, oppimateriaalien tuottajat lähtevät itse tekemään tulkintoja sisällöistä. Tällöin oppimateriaaleista voi pahimmassa tapauksessa tulla opetussuunnitelman korvikkeita. (Cantell 2013, 196.) Monesti oppikirjat keskittyvät yhteen oppiaineeseen ja sen sisältöihin. Opetuksen siirtyessä laaja-alaisempaan suuntaan, kirjojen merkitys oppimisvälineenä voi vähentyä.

Eräs huolestunut opettaja tuo esiin huolen oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta: *Ei siinä paljon laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia opi kun on tuo luku- ja kirjoitustaito jo teknisenäkin rapistunut.* PISA-tutkimuksen tulokset vuodelta 2015 viittaavat samaan, vaikka suomalaiset nuoret ovat edelleen parhaiden lukijoiden joukossa. Tutkittaessa lukutaidossa tapahtunutta muutosta, voidaan huomata, että heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt ja huippulukijoiden määrä on vähentynyt tai pysynyt samana Suomessa. Vallitsevaa trendiä on kuitenkin mahdollisuus muuttaa kiinnittämällä entistä enemmän huomiota nuorten lukemiseen sitouttamiseen ja lukuinnon herättämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016.) Lukutaito on yksi tärkeimmistä koulussa opittavista ja myöhemmin elämässä tarvittavista taidoista. Lukutaidolla on siis suuri merkitys myös laaja-alaisen taitojen oppimisen kannalta. Laaja-alaisen oppimisen myötä tapahtuneista muutoksista huolimatta koulun yhden tärkeimmistä tehtävistä voidaan tiivistää seuraavaan: *Ja lopulta oppilaat kaipaisivat kohtaamista, läsnäoloa, kuuntelua, hyväksyntää. Samoja asioita mitä me aikuisetkin haluamme.*

Mitkä asiat mahdollistavat/estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?

[Type here]

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

Mahdollistaviksi tekijöiksi mainittiin erityisesti innostuneiden opettajien (n=5/16) kertomuksissa opettajan ja oppilaiden innostus laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia kohtaan. Opettajan ja oppilaiden innostunut asenne laaja-alaisuuteen liittyen oli nähtävissä myös huolestuneiden opettajien kertomuksissa. Yhteisopettajuus ja muunlainen yhteistyö opettajakollegoiden kanssa sekä koulun ulkopuoliset asiantuntijat mainittiin molemmissa kehyskertomusvariaatioissa (n=8/32) mahdollistavina tekijöinä: *Onneksi sitä tajusi pikkuhiljaa olla armollinen itselleen ja löysi sen oman juttunsa, miten toteuttaa uutta OPSia vanhoja hyviä juttuja unohtamatta. Siinä tietysti tärkeänä osana yhteistyö opettajakollegoiden kanssa.* Yhteisopettajuuden hyödyntäminen koulutyössä voidaan nähdä olevan osa integroitua opetussuunnitelmaa, jossa tarkoitus on häivyttää oppiaineiden rajoja suunnittelemalla ja toteuttamalla interdisiplinaarisia kokonaisuuksia. Tässä opetussuunnitelman integraation mallissa opettajatiimi, joka koostuu eri tieteenalojen asiantuntijoista, suunnittelee yhdessä opetuskokonaisuuden. (ks. Fogarty & Pete 2009; Vitikka 2009.)

Innostuneet opettajatkin (n=6/16) mainitsivat joitakin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista **estäviä** tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat esimerkiksi opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi sekä tilat ja välineet. Opettajan asenteen ei suoraan mainittu olevan estävä tekijä, mutta sen pystyi lukemaan rivien välistä: *En jaksa uudistua koko ajan tai Lisää hommia vaan...* Opettajan asenne estävänä tekijänä saattaa johtua traditionaalisesta kouluorganisaatiosta, joka saattaa rajoittaa opettajia. Este ei siis kaikissa tapauksissa liity välttämättä suoraan opettajaan itseensä. (Welker 2017, 33.) Kuten jo edellä todettiin, innostuneet opettajat nostivat esiin kiireen ja ajanpuutteen: *Ei tämä arkemme riitä edes perusopetukseen. Jos perusopetuksena tarkoitetaan ainejakoista opetusta, niin opettajia voisi auttaa se, että he pohtisivat laaja-alaisuutta oppiaineiden kautta, niin kuin eräs opettaja neuvoi auttaessaan huolestunutta kollegaansa: jos mieltii noita kokonaisuuksia vaikka perinteisen oppiainejaon mukaan, niin selkiytyiskö hommat yhtään?* Eheyttäminen ja ainejakoisuus opetussuunnitelmaa toteuttaessa eivät ole toisiaan poissulkevia (Atjonen 1992, 11). Ehkä juuri tästä syystä suomalaisessa opetussuunnitelmassa on kaksi erilaista osaa, joita kumpaakin on mahdollista hyödyntää saavuttaakseen kokonaisvaltaisen oppimisprosessin. Stressi mainittiin laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista estävänä tekijänä: *Olipa mielenkiintoista keskustella pitkästä ajasta kollegan kanssa vuonna 2016 lanseeratusta OPSista ja sen tuoneista muutoksista koulumaailmaan. Puhuimme paljon siitä, mitä kaikkea olemme tehneet näinä viitenä vuotena ja kuinka opetuksemme on muuttunut vai onko muuttunut? -- kauhea stressi ensimmäiset pari vuotta.* Stressiä kokee OAJ:n Työolobarometrin mukaan 33% kyselyyn vastanneista. Työssä koettu stressi on korkealla tasolla verrattuna muuhun suomalaiseen työelämään. (OAJ 2016.) Uusi opetussuunnitelma on voinut vaikuttaa barometrin, joka toteutettiin marraskuussa 2015, tuloksiin: kyseessä oli ajankohta, jolloin opetussuunnitelman valmisteluprosessi oli kiivaimmillaan.

Samoja teemoja kuin edellä liittyen laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista **estäviin** tekijöihin oli havaittavissa myös huolestuneiden opettajien vastauksissa. Huolestuneiden opettajien kertomuksissa ne kuitenkin korostuivat ja olivat vieläkin selkeämmin erotettavissa. Vastauksista yli puolessa (n=10/16) oli mainittu huoli **ajan riittämättömydestä** ja/tai **kiireestä**. Eräs huolestunut opettaja nosti ajan käytössä esille sekä opettajan että oppilaiden näkökulman: *Lisää töitä, jotka vievät aikaa muulta koulutyöltä ja suunnittelulta. Millä ajalla kaiken saa tehtyä, en tiedä... Oppilaat tarvitvat aikaa oppimiseen, emme voi jatkuvasti paahtaa eteenpäin.* Tähän vastaukseen on tiivistettävissä se, mikä näkyi useassa vastauksessa – laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole vielä täysin

[Type here]

tulleet luontevaksi osaksi koulujen arkea. Ne nähdään ikään kuin ylimääräisinä tehtävinä, jotka vaikeuttavat muuta koulutyötä.

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

Opettajan rooli laaja-alaisuutta ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia estävänä tekijänä oli havaittavissa huolestuneiden opettajien (n=8/16) vastauksissa, esimerkiksi opettajan oma asenne nostettiin esille monessa kertomuksessa. Asenteeseen liitettiin mielenkiintoisena huomiona arvot, joita opetussuunnitelmassa on jonkin verran: *Laaja-alaisissa tavoitteissa on osittain arvoja, arvot taas yksilöllisiä ja opettajat niitä yksilöitä. Voiko yksilö muuttaa omia arvojaan työpäivän ajaksi vastaamaan koulun arvoja? Eivät kaikki ainakaan tässä talossa*. Tämä on mielenkiintoinen huomio, sillä opettajan tulee virkamiehenä noudattaa opetussuunnitelmaa. Syitä, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voi johtua monen muun tekijän lisäksi koulukulttuurista ja asenteista, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259). Tämä voi liittyä usean huolestuneen opettajan mainitsemaan kaipuuseen perinteistä luokkahuoneopetusta kohtaan. Perinteisellä luokkahuoneopetuksella tarkoitetaan todennäköisesti ainejakoista opetusta, mikä ei ota huomioon laaja-alaisuutta ja oppiaineiden integraatiota siinä määrin, kuin uusi opetussuunnitelma edellyttäisi. Koulukulttuuriin ja asenteisiin liittyy lisäksi opettajien kokema kollegoidensa taholta tuleva vastustus, joka ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelynä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana. Tuloksia kuvataan tarkemmin taulukossa 1.

[Type here]

Taulukko 1. Innostunut vs. huolestunut opettaja

	Innostunut opettaja	Huolestunut opettaja	Molemmat
1. Miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ja sitä kautta laaja-alainen osaaminen näkyy opetuksessa?	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=8/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=6/16)	Opetettujen monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuvailu (n=5/16) Laaja-alaiseen oppimiseen liittyvä pohdinta (n=9/16)	
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on laaja-alaisuuden ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien roolista koulun arjessa?	Osa koulun arkea (n=5/16) Toiveena ja tavoitteena (n=3/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=2/16)	Osa koulun arkea (n=1/16) Toiveena ja tavoitteena (n=6/16) Yhteisen toimintakulttuurin puute (n=5/16) Yhteistyö (n=3/16)	
3. Miten laaja-alaisuus on muuttanut opetusta?	Opettajan ajattelussa ja toiminnassa tapahtunut muutos (n=6/16) Opetussuunnitelman sisällöissä tapahtunut muutos (n=3/16) +Oppikirjojen merkityksen mahdollinen väheneminen	Huoli oppilaista (n=5/16) +Huoli oppilaiden luku- ja kirjoitustaidosta	Samankaltaisten sisältöjen toteutus jo ennen uutta opetussuunnitelmaa (n=5/32)
4a. Mitkä asiat mahdollistavat laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?	Opettajan ja oppilaiden innostus (n=5/16)		Yhteistyö opettajakollegoiden ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa (n=8/32)
4b. Mitkä asiat estävät laaja-alaisuuden sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista?	Estäviä tekijöitä: esim. opettajan asenne, kiire ja ajanpuute, stressi, tilat ja välineet (n=6/16)	Ajan riittämättömyys/kiire (n=10/16) Laitteet ja niiden puute/toimimattomuus (n=5/16) Opettajan rooli (n=8/16)	

Pohdinta ja johtopäätökset

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

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

tavoitteita tähän liittyen. Tämä viittaa siihen, että opettajat pyrkivät löytämään mahdollisia ratkaisuja tai ajattelemaan positiivisesti hankalassa tilanteessa.

Uusi opetussuunnitelma ja siinä ilmenevät uudet käsitteet laaja-alaisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat vaikuttanut opetukseen ja jopa muuttaneet sitä monin tavoin. Muutokset liittyivät opettajan rooliin ja toimintaan, huoleen oppilaista sekä yleisesti opetussuunnitelman sisältöön. Opettajat mainitsivat monia laaja-alaisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Estäviä tekijöitä oli helpommin löydettävissä aineistosta ja tämä koski sekä innostuneita että huolestuneita opettajia. Kiire ja aika, laitteet sekä opettajan rooli mainittiin useimmiten laaja-alaisuuteen ja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin vaikuttavina estävinä tekijöinä. Syitä, miksi opettajat eivät ole välttämättä ottaneet integraatiota osaksi opetustaan voi liittyä ajan ja työmäärän aiheuttamiin haasteisiin, materiaalien puuttumiseen sekä koulukulttuuriin ja asenteisiin, jotka suosivat perinteisempää lähestymistapaa opetussuunnitelmaan (McBee 2000, 259; Hargreaves & Earl & Moore & Manning 2001, 102–103). Samankaltaisiin tuloksiin on siis päädytty jo aiemmissakin tutkimuksissa. Edellä mainitut koulukulttuuri ja asenteet tulivat ilmi opettajien vastauksissa, sillä osa opettajista mainitsi kaipaavansa takaisin perinteiseen luokahuoneopetukseen. Opettajien kokema kollegoidensa taholta tuleva vastustus, mikä ilmenee esimerkiksi yhteistyön välttelynä monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana, liittyy myös koulukulttuuriin ja asenteisiin.

Laaja-alaisuus on tärkeä näkökulma, joka palvelee oppilaita muuttuvassa maailmassa. Sen toteutuminen ja toteuttaminen koulun arjessa on kuitenkin monin tavoin haastavaa. Herää myös kysymys siitä, mitkä tekijät ovat voineet vaikuttaa opettajien käsityksiin ja kokemuksiin laaja-alaisuudesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Yksi tekijä, joka voi liittyä laaja-alaisuuden haastavuuteen kouluarjessa sekä opettajien kokemuksiin, saattaa olla vuosia jatkuneet koulutusleikkaukset, jotka ovat koskettaneet jokaista koulutusastetta.

Työmarkkinakeskusjärjestön jäsenten mielestä suomalaisen yhteiskunnan merkittävimmät uhat ovat syrjäytyminen, eriarvoisuuden kasvu ja koulutuksen määrärahoista leikkaaminen (Akava 2017). Väite ei ole tuulesta temmattu, sillä edellä mainitut käsitteet liittyvät läheisesti toisiinsa: koulutusleikkaukset voivat aiheuttaa pitkällä tähtäimellä syrjäytymistä ja eriarvoisuuden kasvua. Yksi esimerkki koulutusleikkauksista on perusopetuksen opetusryhmien pienentämiseen liittyvä rahoitus. Vielä lukuvuodelle 2015–2016 oli mahdollisuus hakea valtion erityisavustusta opetusryhmien pienentämisen aiheuttamiin kustannuksiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015), mutta kyseisen rahoituksen hakeminen ei ole enää mahdollista. Tämä on saattanut kaupungit tukalaan tilanteeseen, sillä vain osa on pystynyt pitämään ryhmäkoot entisellään valtionavustuksen loputtua (Yle 2016). Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia sekä opetusta ylipäänsä olisi huomattavasti helpompi toteuttaa pienemmissä opetusryhmissä.

Koulutusleikkaukset liittyvät myös tutkimuksessa ilmi tulleeseen resurssipulaan. Suomalaista koulutusjärjestelmää kiitellään esimerkiksi maksuttomuudesta, koulukuljetuksista ja kouluruokailusta, joten jatkossakin on tärkeää turvata perusopetuksen riittävät resurssit ja mahdollisuuksien mukaan myös lisätä niitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 50). Tämä on kunnianhimoinen tavoite, sillä ainakin tämän tutkimuksen perusteella koulutukseen varatut resurssit eivät ole riittäviä. Kouluilla ei välttämättä ole esimerkiksi mahdollisuutta hankkia uusia laitteita tai ohjelmia, jotka mahdollistaisivat opetussuunnitelmassa mainitun laaja-alaisen tavoitteen tieto- ja viestintäteknologisesta osaamisesta. Tieto- ja viestintäteknikan kehitys on ollut todella nopeaa viimeisten vuosikymmenten aikana, mutta näyttää kuitenkin siltä, että olemme vasta teknologisen vallankumouksen alkuvaiheessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 35). Tämä aiheuttaa haasteita koulutuksen kentällä, sillä laitteet ja ohjelmat uudistuvat ja kehittyvät koko ajan. Haasteiden keskellä täytyy kuitenkin muistaa tieto- ja viestintäteknologian tarjoamat mahdollisuudet, joita ovat esimerkiksi niiden rooli oppimisen apuvälineenä sekä oppimisympäristöjen muuntaminen, laajentaminen ja monimuotoistaminen. Oppilaat käyttävät teknologiaa oppimiseen kaiken aikaa vapaa-ajallaan (Vahtivuori-Hänninen ym. 2014, 27.), joten sitä olisi tärkeää hyödyntää myös koulussa, sillä koulua ei voi eikä pidä sulkea sen seinien

ulkopuolella olevan maailman ulkopuolelle. Opetussuunnitelman integroinnin yksi tärkeimmistä puolista on se, että se hyödyttää kaikkia oppilaita tekemällä oppimisesta relevantimpaa heidän elämäänsä liittyen (Hargreaves ym. 2001, 84). Eli kouluopetuksessa olisi tärkeää hyödyntää esimerkiksi samankaltaisia tieto- ja viestintäteknologisia mahdollisuuksia kuin mitä oppilaat käyttävät vapaa-ajallaan.

Yhteiskunnassa on tapahtunut valtava tiedonkäsityksen muutos kohti laaja-alaista osaamista. Tähän muutokseen nähden nykyinen kouluopetus on vielä liian sisältöpainotteista ja se perustuu yksittäisten tietoinesten oppimiseen. Lisäksi koulussa opiskeltu tieto on vielä suurelta osin pilkottu tiedonaloittain, mikä ei sellaisenaan tue laaja-alaista osaamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 37.) Tästä näkökulmasta laaja-alaisuuden korostaminen opetussuunnitelmassa on erittäin toivottu ja tarvittu muutos: koulun ulkopuolisen maailman tapahtumia ei pysty arvioimaan pelkästään yksittäisten oppiaineiden kautta, joten miksi koulun tulisi olla jaoteltu niin tiukasti oppiaineisiin. Vaikka laaja-alaisen osaamisen mukaan ottaminen opetukseen nähdään tämän tutkimuksen tulosten perusteella osittain vaikeana ja monitulkintaisena asiana, niin siihen liittyy myös monia mahdollisuuksia. Laaja-alaisuuden myötä lapset voivat oppia näkemään asioita entistä monipuolisemmin, useaa eri näkemystä hyödyntäen. Laaja-alaisen oppimisen myötä olisi mahdollisuus siirtyä yhä enemmän oppilaskeskeiseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen suuntaan (ks. Salonen-Hakomäki ym. 2016), joiden voidaankin sanoa olevan yhteiskunnasta nousevia tärkeitä muutostarpeita.

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

Lähteet

- Akava. 2017. Sivistyskysely. Kantar TNS 2017.
https://www.akava.fi/uutishuone/teemajutut/arkistoa/teemajuttuja_vuosi_2017/akava_selvitti_sy_rjautyminen_eriarvoistuminen_ja_koulutusleikkaukset_ovat_akavalaisten_mielesta_sivistysyhteiskunnan_uhkia (Luettu 10.4.2018)
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi ehyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. 1992:43.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print, 234–250.
- Beane, J. A. 2016. Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press.
- Bulut, M. 2007. Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education* 3 (3), 203–212.
- Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* 44 (2), 195–198.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen ehyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Chisholm, L. & Leyendecker, R. 2008. Curriculum reform in post-1990s Sub-Saharan Africa. *Educational journal of educational development* 28, 195–205.
- Eskola, J. & Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 63-77.
- Fogarty, R. & Pete, B. M. 2009. How to integrate the curricula. Corwin: A SAGE Company.
- Halinen, I., Holappa, A.-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016 – Sivistysnäkemys ja opetuksen ehyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. Learning to change: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco: HB Printing.
- Hinde, E. R. 2005. Revisiting Curriculum Integration: A Fresh Look at an Old Idea. *The Social Studies* 96 (3), 105–111.
- Ni, Y., Li, Q., Li, X. & Zhang, Z.-H. 2011. Influence of curriculum reform: An analysis of student mathematics achievement in mainland China. *International journal of education research* 50, 100–116.
DOI:10.1016/j.ijer.2011.06.005
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McBee, R.H. 2000. Why teachers integrate. *The Educational forum* 64 (3), 254–260. DOI: 10.1080/00131720008984762
- Morris, R. J. 2003. A guide to curricular integration. *Kappa Delta Pi Record* 39 (4), 164–167.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Alsbury, T.L. 2017. Educational change and school culture: Curriculum change in the Finnish school system. Teoksessa E. Kimonen & R. Nevalainen (toim.) Reforming teaching and teacher education: Bright prospects for active schools. Rotterdam: Sense Publishers, 195–224.
- Niemi, H., Multisilta, J., Lipponen, L. & Vivitsou, M. What are innovations in the Finnish educational ecosystem? Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) Finnish innovations and technologies in schools. Rotterdam: Sense Publishers, 165–169.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20> (Luettu 6.4.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-913-4> (Luettu 21.4.2018)

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-129-9> (Luettu 25.4.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Perusopetuksen opetusryhmien pienentäminen. http://minedu.fi/avustukset/avustus/-/asset_publisher/erityisavustus-perusopetuksen-opetusryhmien-pienentamiseen (Luettu 10.4.2018)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. PISA 15 Ensituloksia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-436-8> (Luettu 3.4.2018)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (Luettu 19.1.2018)
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–187.
- Salonen-Hakomäki, S.-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of curriculum studies* 48 (5), 671–691. DOI: 10.1080/00220272.2016.1143530
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelma perusteiden välittäjä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333–348.
- Sarjala, J. 2006. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 36–39.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. & Lipponen, L. 2014. A new Finnish national core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vívitsou (toim.) Finnish innovations and technologies in schools. Rotterdam: Sense Publishers, 21–32.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Wallace, J., Sheffield, R., Rennie, L. & Venville, G. 2007. Looking back, looking forward: Re-searching the conditions for curriculum integration in the middle years of schooling. *The Australian Educational Researcher* 34 (2), 29–49. DOI: 10.1007/BF03216856
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Welker, R. Sr. 2017. *The Role of Integrated Curriculum in the 21st Century School*. University of Missouri Saint Louis.
- Westbury, I. 2000. Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach Curriculum?. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.) *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 15–39.
- Yle. 2016. Selvitimme koulujen luokkakokoja: säästöt purevat, ryhmät kasvavat. <https://yle.fi/uutiset/3-9082025> (Luettu 11.4.2018)