

TAMPEREEN YLIOPISTO

Aineenopettajien kokemuksia monialaisten
oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
AINO RAPALA
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

AINO RAPALA: Aineenopettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 1 liitesivua

Toukokuu 2018

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia yläkoulun aineenopettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tarkoituksena oli selvittää kuinka aineenopettajat ovat kokeneet perusopetuksen opetussuunnitelman edellyttämän monialaisten kokonaisuuksien toteuttamisen uutena aihealueena osana opetusta. Voimassa oleva perusasteen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että jokaiseen lukuvuoteen on sisällytettävä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus, johon jokainen koulun oppilas osallistuu.

Tutkimuksen kohteena olivat kuusi aineenopettajaa Päijät-Hämeen seudulta, yhteensä viidestä eri koulusta. Aineisto kerättiin henkilökohtaisilla teemahaastatteluilta keväällä 2017. Haastatteluaineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkielman tärkeimmät löydökset koskivat opettajien muutosmyönteisyyttä, sekä myönteistä suhtautumista monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen yläkoulussa. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että uusi opetussuunnitelma ja monialaiset oppimiskokonaisuudet koetaan osana koulun toimintakulttuurin muutosta, johon liittyvät myös laajemmat opetuksen järjestämistä koskevat toimintatavat. Arvioinnin osalta tutkielmassa selvisi kokemus arviointikulttuurin muutoksen tarpeellisuudesta. Arviointi koettiin tärkeänä, mutta vielä toistaiseksi sen toteuttamista koskevat kysymykset eivät olleet jäsentyneet täysin selviksi.

Kolmas tutkielman löydös koski kokemuksia oppimiskäsityksen laajentumisesta. Haastateltujen opettajien kokemukset monialaisista oppimiskokonaisuuksista olivat nostaneet esille uusia tapoja tarkastella oppimista laajempänä ilmiönä. Laajentuneeseen oppimiskäsitykseen liitettiin niin sosiaalinen vuorovaikutus, oppimisilmapiiri kuin laaja-alainen osaaminen.

Tutkielman avulla saaduista vastauksista voidaan päätellä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi väylä opetussuunnitelman mukaisen toimintakulttuurin muovautumiseen sekä oppimiskäsityksen laajentumiseen. Sen lisäksi tärkeänä voidaan pitää opettajien myönteistä suhtautumista monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä oppiainerajoja ylittävän opetuksen toteuttamiseen. Opettajien muutosmyönteisyys tämän aihealueen parissa voidaan nähdä kehittäväen koulujen opetusta kohti laaja-alaista osaamista sekä oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia, johon uusi opetussuunnitelma on pyrkinyt.

Tutkielman tarpeellisuutta voidaan perustella sillä, ettei aikaisempaa tutkimusta tästä aiheesta juurikaan ole. Monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät ole aiemmin olleet tutkimuksen kohteena, sillä uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on vasta nostanut ne osaksi suomalaista koulujärjestelmää.

Avainsanat: monialaiset oppimiskokonaisuudet, eheyttävä opetus, aineenopettaja, yläkoulu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	TEOREETTINEN TAUSTA	7
2.1	MONIALAISTEN OPPIMISKOKONAISUUKSIEN TAUSTA	7
2.1.1	<i>Laaja-alainen osaaminen.....</i>	7
2.1.2	<i>Eheyttävä opetus</i>	10
2.1.3	<i>Eheyttävän opetuksen pedagoginen tausta</i>	14
2.1.4	<i>Tutkiva oppiminen.....</i>	15
2.1.5	<i>Yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen oppiminen</i>	17
2.1.6	<i>Ongelmaperustainen oppiminen</i>	19
2.2	KOULUN TOIMINTAKULTTUURIN MUUTOS	20
2.3	NÄKÖKULMIA ARVIOINTIIN	23
3	TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN	28
3.1	TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
3.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	28
3.3	AINEISTONKERUU JA –ANALYYSI	33
3.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	35
4	TULOKSET	37
4.1	KOKEMUKSET MONIALAISEN OPPIMISKOKONAISUUDEN SUUNNITTELUSTA JA TOTEUTUKSESTA.....	37
4.2	KOKEMUKSET MONIALAISEN OPPIMISKOKONAISUUDEN ARVIOINNISTA	44
4.3	KOKEMUKSET TAVOITTEIDEN ASETTAMISESTA SEKÄ NIIDEN TOTEUTUMISESTA.....	46
5	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	51
5.1	MUUTTAVA TOIMINTAKULTTUURI.....	51
5.2	ARVIOINNIN MONIULOTTEISUUS	55
5.3	TAVOITTEET OPPIMISKÄSITYKSEN PEILINÄ.....	57
5.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	60
	LÄHTEET.....	63

1 JOHDANTO

Niin koulutusta kuin työelämää koskevissa keskusteluissa maailman ilmiöiden monimutkaisuus sekä laaja-alaisuus ovat olleet vahvasti esillä. Käsitteet kuten vuorovaikutus, verkostoituminen, ilmiöt, teemat ja monialaisuus nousevat yhä enemmän osaksi koulutuksesta käytävää keskustelua. Sen vuoksi myös opetussuunnitelman kehitystyössä on pyritty yhä enemmän pohtimaan maailmaa koskevaa muutosta, ja sitä kuinka se vaikuttaa nykyisiin oppiaineisiin ja opetuksen sisältöihin. (Cantell 2015.) Monissa viimeaikaisissa Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen tutkimuksissa eräs merkittävimmistä trendeistä on ollut muutosvauhdin nopeutuminen, joka johtaa siihen, että keskeisimpiä kilpailukykytekijöitä kaikilla aloilla ovat uudistumiskyky, dynaamisuus, luovuus sekä innovatiivisuus. Parhaiten tähän haasteeseen voidaan vastata kehittämällä uudistuvaa ajattelua sekä osaamista, mikä johtaa puheiden kääntymisen koulutukseen ja osaamisjärjestelmän kehittämiseen. (Hietanen 2011, 39.)

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma on tuonut mukanaan uusia lähestymistapoja opetuksen järjestämiselle. Yksi merkittävimmistä ja konkreettisimmista uudistuksista on ollut monialaisten oppimiskokonaisuuksien tuominen osaksi joka lukuvuotista opetusta. Opetussuunnitelma edellyttää, että jokaisen lukuvuoden aikana oppilaille on tarjottava riittävän pitkä monialainen oppimiskokonaisuus. (Opetushallitus 2014.) Tämän tutkielman tarkoituksena on ottaa selvää, kuinka aineenopettajat kokevat monialaiset oppimiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteutuksen työssään.

Aineenopettajien kokemuksiin pureutuminen tuntuu tärkeältä, sillä yläkoulun puolella oppiaineiden nähdään vieläkin vahvemmin erottuvan toisistaan, sillä yksi opettaja opettaa yhtä tai vain muutamaa ainetta. Luokanopettajien kokemus monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta voidaan nähdä arkipäiväisempänä ilmiönä, sillä luokanopettajan on oletettavasti ollut helpompi toteuttaa monialaista opetusta muun koulutyön ohessa, sillä yksi opettaja vastaa lähes kaikkien oppiaineiden opetuksesta yhdelle luokalle. Aineenopettajien keskuudessa monialainen lähestyminen opetukseen tarkoittaa väistämättä yhteistyötä toisten aineenopettajien kanssa, mikä ei ennen nykyistä opetussuunnitelmaa ole välttämättä ollut itsestään selvää. Aineenopettajien sekä eri

oppiaineiden välinen yhteistyö yläkoulussa on pitkälti melko vähän puhuttu tai tutkittu aihe, vaikka muutoksia sen suuntaan on opetussuunnitelmatasolla asti tehty.

Tässä tutkielmassa haastateltiin kuutta aineenopettajaa, jotka olivat olleet mukana toteuttamassa monialaista oppimiskokonaisuutta uuden opetussuunnitelman voimaantulon jälkeen. Opetushallitus hyväksyi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet joulukuussa 2014 ja näiden perusteiden mukaiset paikalliset opetussuunnitelmat otettiin vuosiluokilla 1-6 käyttöön elokuussa 2016 ja vuosiluokilla 7-9 vuosina 2017, 2018 ja 2019. (Opetushallitus 2014.) Haastatteluissa kerättiin tietoa opettajien kokemuksista oppimiskokonaisuuden suunnittelusta sekä toteutuksesta, tavoitteiden asettamisesta sekä arvioinnista. Tarkoituksena oli kartoittaa opettajien omia kokemuksia, ja sitä kautta saada opettajien oma ääni kuuluviin monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä oppiainerajat ylittävää opetusta koskevassa keskustelussa ja tutkimuksessa.

Tämän aihepiirin parista löytyy aikaisempaa tutkimusta oppiainerajat ylittävän opetuksen sekä erilaisten ilmiö- ja ongelmaperustaisten suuntausten parista niin Suomesta kuin ulkomailta. Tutkimukset ovat pureutuneet eri pedagogisten menetelmien käyttöön varhaiskasvatuksesta korkeakouluopetukseen. Tutkimusten näkökulmaksi on usein valittu osaaminen, jota jonkin pedagogisen menetelmän tulisi edistää oppilaissa. (Järvinen & Rasinen 2015; Magdalena 2016; Nyet Moi, Mui Ken & Sombluling 2017.) Opettajalähtöistä tutkimusta on vähän, ja opettajien kokemuksia oppiainerajat ylittävistä työskentelytavoista ei ole paljoakaan tutkittu. Sen lisäksi tutkimusta uudessa opetussuunnitelmassa esiintyvistä monialaisista oppimiskokonaisuuksista tai laaja-alaisen osaamisen teemoista on vielä vähän, sillä aihe on uusi. Aikaisempaa tutkimusta löytyy nykyistä edeltäneen perusopetuksen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksiin liittyvien toteutusten, sekä eri tieteenaloja yhdistelevien pedagogisten lähestymistapojen parista. Tutkimusten päälinja on ollut tutkia, mitä hyötyjä ja haasteita kokonaisvaltaisella oppimisella on oppimistulosten, motivaation, kouluviihtyvyyden sekä sosiaalisten suhteiden valossa. Aikaisempien tutkimusten valossa voidaan todeta, että tämän tutkielman toteuttaminen on tarpeellista.

Uutta opetussuunnitelmaa koskevaa tutkimusta on tärkeää tehdä myös sen vuoksi, jotta saadaan käsitys siitä, millaisia vaikutuksia uudistuksilla on käytännön tasolla ollut. Tämä tutkielma antaa vain pienen sykäyksen sille, miten monialaiset oppimiskokonaisuudet voidaan uuden opetussuunnitelman myötä nähdä kentällä ja käytännön koulutyössä. Uusi opetussuunnitelma sen myötä tulleet uudistukset ja uudet tavat lähestyä opetusta tarvitsevat kuitenkin yhä enemmän tutkimusta, sillä kyseessä on hyvin laaja kokonaisuus, johon yksi laadullinen tutkielma voi antaa yhden lähestymistavan ja näkökulman.

Sosiaalinen media osaltaan nostaa keskusteluun näkökulmia uudesta opetussuunnitelmasta, joiden taustalla vaikuttavia ongelmia ja mahdollisia väärinkäsityksiä tulee selvittää. Sen vuoksi on myös tärkeää, että suomalaista koulutusta tutkittaessa pureudutaan moniin kysymyksiin, joihin yleisessä keskustelussa on tartuttu. Uuden opetussuunnitelman julkaisun jälkeen mielipiteitä kirvoittivat etenkin numeroarviointien käytäntöjen muuttuminen, ilmiölähtöisyys, digitalisaatio sekä oppilaiden itseohjautuvuus. Tämä tutkielma osaltaan pyrkii nostamaan esiin opettajien kokemuksia uuden opetussuunnitelman käytännön toimivuudesta monialaisten oppimiskokonaisuuksien pohjalta, ja samalla tarjoamaan uusia näkökulmia opetussuunnitelman ja koulun tämän hetkisen tilan tarkasteluun. Opetussuunnitelmaa toteuttavien opettajien äänen kuuleminen on tärkeää, sillä he ovat oppilaiden lisäksi yksi tärkeimmistä opetussuunnitelman kohderyhmistä. Opettajien kokemukset käytännön tasolla tapahtuvasta koulutyöstä mahdollistavat myös jatkossa sen, että opetussuunnitelmatyötä kehitettäessä ne pääsevät kuuluviin.

On tärkeää muistaa, että vaikka nykyinen opetussuunnitelma edellyttää monialaiset oppimiskokonaisuudet osaksi jokaisen koulun toimintaa, on monissa kouluissa niitä toteutettu jo eri muodoissa aiemminkin. Tämänkin tutkielman opettajien keskuudessa oli sellaisia, jotka olivat aiemmin toteuttaneet samalaisia kokonaisuuksia ja sellaisia, joille tämänkaltainen opetus oli vielä melko uutta. Uusi opetussuunnitelma tarjoaa nyt uuden sauman lähteä tarkastelemaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia laajemmalla tasolla sekä tutkimaan, kuinka ne eri kouluissa toteutuvat. Se tarjoaa myös mahdollisuus jakaa ideoita ja kokemuksia opettajien ja koulujen kesken.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 *Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tausta*

2.1.1 Laaja-alainen osaaminen

Laaja-alainen osaaminen on noussut opetussuunnitelmaan vastaamaan niihin tarpeisiin, joita uskotaan tulevaisuudessa tarvittavan. Perinteinen oppiainejakoinen opetus ei yksin riitä vastaamaan tulevaisuuden osaamisen ja oppimisen kehittymistä. Tällainen päätelmä oppimisen tilasta on todettu niin kotimaassa kuin kansainvälisessä keskustelussa. (Halinen & Jääskeläinen, 2015.) Tulevaisuudessa tarvittavien taitojen muuttuminen edellyttää oppilaitoksilta sekä opetustyöltä tulevaisuuteen katsomista myös osaamisalueiden määrittelyssä. Koulussa voidaan vähemmän keskittyä tiedon jakamiseen ja lisätä sellaisia taitoja, joilla oppija voi itse hankkia tarvitsemansa tiedon. (Luukkainen 2004, 271.)

Valtioneuvoston asetus (422/2012) korostaa, että tiedonalakohtaisen osaamisen lisäksi kouluissa on tavoiteltava myös oppiainerajat ylittävää opetusta. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (kuvio 1) ovat luotu ohjaamaan opetusta kokonaisvaltaisempaan suuntaan. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa laaja-alainen osaaminen tarkoittaa taitojen, tietojen, arvojen ja asenteiden kokonaisuutta, sekä kykyä käyttää tietoa tilanteen vaatimalla tavalla. Laaja-alaisen osaamisen tarpeellisuutta perustellaan ympäröivän maailman muutoksella, joka näkyy tulevaisuudessa niin opiskelussa, työnteossa kuin kansalaisena toimimisessa. Kuviossa 1 esitetyt seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta ovat osittain päällekkäisiä, eivätkä täysin erillisiä toisistaan. Niiden yhteinen tavoite on tukea oppilaiden ihmisenä kasvamista, edistää demokraattista toimintatapaa kansalaisena sekä kehittää kestävän elämäntavan omaksumista. (Opetushallitus, 2014.)



KUVIO 1. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet (Opetushallitus, 2016)

Laaja-alaisuus liitetään sekä osaamisen luonteeseen, että sisältöön. Tiedonaloja yhdistävä moniulotteinen ja monialainen osaaminen avaa myös sivistyksen käsitteeseen uuden näkökulman. Sivistys on kykyä ja halua käyttää tietojaan ja taitojaan eettisesti sekä järkevästi eikä niinkään erillistä tietojen hallintaa. Painopisteen tulisi koulutyössä siirtyä miksi- ja miten kysymyksiin, mitä kysymysten sijasta. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28.)

Norrenan (2015) mukaan tulevaisuuden taitoja ovat kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, yhteistoiminta, erilaiset lukutaidot sekä elämänhallinnan ja oppimaan oppimisen taidot. Bell (2010) puolestaan lähestyy artikkelissaan tulevaisuuden taitoja ongelmalähtöisen oppimisen näkökulmasta. Hänen mukaansa tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ovat vastuunotto omasta toiminnasta sekä oman toiminnanohjaus, yhteistyötaitot sekä tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Kaikkia edellä mainittuja taitoja voidaan kehittää hyödyntämällä ongelmalähtöistä oppimista opetuksessa.

Pinnallisen oppimistapahtuman välttämiseksi on oppiminen nähtävä yksilön omien tietojen ja taitojen konstruomisena. Yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta ei keskeisenä niinkään ole asioiden mieleenpainaminen ja ulkoa muistaminen, vaan innovointi, ajattelu sekä kyseenalaistaminen. Näiden taitojen saavuttamiseksi koulutuksessa tärkeää ovat muun muassa taito oppia, päättelytaidot, itsereflektiivisyys, taito hyötyä palautteesta, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, verkostoituminen sekä luova ajattelu. Oppimisessa tulee korostua oppijakeskeisyys. Oppiminen ei

tapahdu ilman vaivaa ja pelkällä ilolla, eikä opettajille ole helppoa järjestää oppimista edistävää opetusta. Siitä huolimatta tavoitteena tulee olla problematisointi sekä ajattelun kehittäminen, jotta voidaan kehittää oppijan riippumattomuutta, itsenäisyyttä sekä rohkeutta. (Luukkainen 2004, 268-269.)

Binkley ym. (2012) lähestyvät tulevaisuuden taitoja tieto- ja viestintäteknologisesta näkökulmasta. Tieto- ja viestintäteknologinen kehitys on muuttanut ja tulee muuttamaan työn tarpeita. Yksinkertaiset ja mekaaniset työt eivät vaadi enää ihmistä, joten ihminen työntekijänä tarvitsee laajempia taitoja työssään. Binkley ym. (2012) ovat luokitelleet tulevaisuuden taidot (21th century skills) neljään ryhmään: ajattelun tavat (ways of thinking), työskentelyn tavat (ways of working), työskentelyn välineet (tools of working) sekä eläminen ympäröivässä maailmassa (living in the World). Ajattelun tapoihin kuuluvat luovuuden, innovoinnin, ongelmanratkaisun, kriittisen ajattelun, päätöksenteon ja oppimaan oppimisen taidot. Työskentelyn tapoihin kuuluvat vuorovaikutuksen sekä yhteistyön taidot. Työskentelyn välineisiin kuuluvat informaation sekä tieto- ja viestintäteknologian lukutaidot. Ympäröivässä maailmassa elämiseen kuuluvat kansalaisuuden (paikallisesti sekä globaalisti) taidot, elämä ja ura sekä henkilökohtainen ja yhteinen vastuullisuus, johon sisältyy myös kulttuurinen tietoisuus ja taitavuus.

Laaja-alaisen osaamisen kehittymistä tukevat oppilaslähtöinen pedagogiikka, oppimisen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa ja oppimisessa. Oppilaslähtöinen pedagogiikka voi pitää sisällään oppilaan kokemusmaailman huomioimista sekä laajentamista, vuorovaikutuksen tukemista sekä tutkivan, yhteistoiminnallisen ja yksilöllistetyn oppimisen tukemista. Oppimisen laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle voi tapahtua ilmiöiden tarkasteluna niiden oikeissa konteksteissa sekä koulun ulkopuolisten tahojen hyödyntämisenä opetuksessa. Oppimisessa käytetty tieto- ja viestintäteknologia voi olla erilaisten laitteiden, sovellusten ja sosiaalisen median hyödyntämistä osana laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 55.)

Laaja-alaisen osaamistavoitteiden omaksumisen kannalta oleellista on, että niitä avataan yhdessä oppilaiden kanssa. Osaamisen taidot eivät kehity itsestään, vaan niitä täytyy aktiivisesti harjoitella ja kehittää niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Opettaja voi auttaa oppilasta huomaamaan, milloin jotakin osaamisen taitoa ollaan kehittämässä. Laaja-alaisen osaamisen arviointi ei perustu arvosanoihin, vaan arvioinnissa korostuu havainnointi, itse- ja vertaisarviointit, ohjaava ja kannustava palaute sekä tavoitteiden jäsentäminen oppilaille. Tärkeää on tiedostaa, että osaaminen kehittyy osana kaikkea koulun toimintaa sekä kaikissa oppiaineissa. Opettajan tulee huomioida mihin oman osaamisen ja kiinnostuksen puitteissa tulee yleensä suuntauduttua sekä sen myötä tiedostaa painottaako jotain osa-alueita omassa opetuksessaan enemmän kuin toisia. Monipuolinen

laaja-alaisen osaamisen sijoittaminen osaksi opetusta takaa sen, että oppilaat saavat riittävästi harjoitusta kustakin osa-alueesta. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 52-53.)

Hickman ja Kiss (2010) huomasivat tutkiessaan oppiainerajat ylittävää opetusta yläkoulussa (*eng. cross-curricular teaching*), että sekä opettajat että oppilaat kokivat, että eri teemojen väliset yhteydet olivat helpommin huomattavissa, jos opettajat tekivät ne oppilaille näkyväksi. Oppimisen kannalta oli myös tärkeää, että oppilaat ymmärsivät miksi eri teemoja ja oppiaineita pyritään yhdistelemään toisiinsa. Kyky tuoda esille oleelliset yhteydet eri teemojen välillä, sekä niiden tuominen kiinteäksi osaksi oppimisprosessia näyttää olevan välttämätöntä, kun oppiainerajat ylittävää opetusta järjestetään yläkoulussa.

2.1.2 Eheyttävä opetus

Perusopetuslaissa (628/1998) opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden kasvua ihmisyyteen sekä tukea heitä kasvamaan eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Laissa määrätään, että opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille heidän elämälleen tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tarkoitus on edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa sekä tukea oppilaiden edellytyksiä kehittää itseään elämänsä aikana sekä osallistua koulutukseen. Tämän lisäksi opetuksen tavoitteena on ajaa yhdenvertaisuutta koulutuksessa koko maassa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 29) edellyttää opetuksen eheyttämistä osana yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria. Sen tavoitteena on tehdä ymmärrettäväksi opiskeltavien asioiden väliset suhteet sekä niiden keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Kokonaisuuksien tutkiminen sekä eri tiedonalojen soveltaminen yhdessä toisten kanssa on osa eheyttävää opetusta. Eheyttävällä opetuksella pyritään auttamaan oppilasta hahmottamaan koulussa opiskeltavien asioiden merkitystä omaan elämään, yhteisöön ja yhteiskuntaan. Samalla se tarjoaa oppijalle mahdollisuuden laajentaa sekä jäsentää maailmankuvaansa. (Opetushallitus 2014, 30.) Opetussuunnitelman tuominen lähelle lapsen omaa elämää antaa opettajille mahdollisuuksia tuoda lasten erilaiset näkökulmat esille oppimisessa. Jokaisella lapsella on yksilöllinen tapa katsoa asioita sekä oppia, minkä huomioiminen opetuksessa motivoi, haastaa ja antaa itseluottamusta. (Barnes 2015.)

Ajatellaan, että tietopuolinen opetus jää yhä enemmän taka-alalle, sillä tiedon hankkiminen on helpompaa kuin ennen. Tiedon opettamisen sijasta, tärkeämpää on kyky hankkia tietoa itsenäisesti, ohjatusti sekä kyky arvioida tietoa kriittisesti ja hyödyntää sitä asianmukaisesti. Käsitteet hyvästä opetuksesta ja oppimisen ohjauksesta ovat muuttuneet. Sen lisäksi itse oppiminen on muuttunut uusien toimintaympäristöjen myötä. Vallitsevissa oppimisen teorioissa, kuten sosio-

konstruktivismissa, korostetaan oppijan omaa kokemusta, toimintaa ja aktiivisuutta sekä oppimisen sosiaalisuutta ja yhdessä oppimista. (Salakari 2009, 29-31.) Myös voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014) ohjaa suomalaisten peruskoulujen opetusta tähän suuntaan muun muassa laaja-alaisten osaamistavoitteiden, toimintakulttuurin ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla.

Yleisesti ottaen eheyttämällä tarkoitetaan irrallisten osien tuomista yhteen ja koulussa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi oppilaan persoonan, opetuksen ja koulupäivän eheyttämistä. Opetuksen sisällön eheyttämällä tarkoitetaan oppilaan tieto- ja taitorakenteiden rakentamista yli oppiainerajojen. Toisin sanoen oppiaines tulisi järjestää niin, että ilmiöistä muodostettaisiin pedagogisesti mielekkäitä ja järkeviä kokonaisuuksia, jotta oppilaille tarjottaisiin mahdollisuus tarkastella maailmaa ja sen ilmiöitä laajoina kokonaisuuksina. (Hellström 2008, 55.) Opetuksen sisällön eheyttämiseen pyritään monien tekijöiden vaikutuksesta, joista keskeisin on muuttunut tiedonkäsitys. Tiedon ajatellaan olevan muuttuvaa sekä dynaamista, jonka omaksuminen edellyttää kykyä rakentaa tietämystä. Tämän lisäksi perinteiset oppiainejaot eivät vastaa lapsen luonnollista tapaa tarkastella maailmaa kokonaisuuksina. (Hellström 2008, 55.)

Myös opetusopillinen muutos on vaikuttanut opetuksen sisältöjen eheyttämiseen, minkä lähtökohdat ovat nousseet 1900-luvun alun työkouluideasta. Siihen kuului oppilaan omatoimisuutta, oma-aloitteisuutta, käden töitä sekä työkirjoja. Koro (1994) mainitsee artikkelissaan, että Suomessa ensimmäinen avaus eheyttävän opetuksen suuntaan oli Mikael Soinisen 1901 ilmestynyt teos *Opetusoppi*. Soininen perusteli eheyttämisen tarpeellisuutta herbartilaisella oppimisen psykologialla, jonka mukaan mielikuva opitaan sitä paremmin, mitä enemmän se on yhteydessä tunteisiin ja harrastuksiin. Koron (1994) mukaan Soinisen teoksessa ilmaistiin eheyttämisen synnyttävän myös laaja-alaisia sekä mieleenpainuvia mielikuvia, ja hän korosti toiminnallisuuden merkitystä oppimisessa. Suomalaisopettajien keskuudessa 1980-luvulla eheyttäminen alkoi kasvattaa suosiotaan. (Hellström 2008, 55-56.)

Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa eheyttämistä on pyritty toteuttamaan aihekokonaisuuksilla, joissa on pyritty kokoamaan yhteen eri oppiaineiden saman sisältöiset asiat yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämän lisäksi niiden tarkoituksena on ollut saada opettajat tekemään yhteistyötä keskenään. Tavoitteena on ollut rakentaa oppiaineiden aiheista uudenlaisia kokonaisuuksia, mutta käytännössä aihekokonaisuudet on laadittu virkamiestyönä. (Hellström 2008, 11-12.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa on ollut seitsemän aihekokonaisuutta: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (Opetushallitus 2004.)

Opetussuunnitelmassa annettiin mahdollisuus toteuttaa opetusta joko eheytyesti tai ainejakoisesti. Opetuksen eheyttämisen tavoitteena oli ohjata oppijaa tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentamalla niistä kokonaisuuksia, jotka korostavat yleisiä kasvatuksellisia sekä koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuuksien tavoitteena oli, että ne sisältyvät useisiin oppiaineisiin, ja mahdollistavat tätä kautta opetuksen ja kasvatuksen eheyttämisen. Opetussuunnitelma myös edellytti, että aihekokonaisuuksia sisällytetään yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineeseen sekä koulun yhteisiin tapahtumiin. (Opetushallitus 2004.)

Karvinen (2003) on tutkinut väitöskirjassaan opetuksen eheyttämistä kokonaisvaltaisen opetuksen viitekehyksessä, ja keskittynyt etenkin kuvataiteen osuuteen aihekokonaisuuksissa. Tutkimuksen kohteena on ilmiö (*eheyttäminen*), jota tutkimuksessa tarkastellaan aihekokonaisuuden käsitteen kautta. Aihekokonaisuus käsitteenä on lähtöisin vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Tutkimus lähestyy eheyttämistä pedagogisena ratkaisuna käytännön opetuksessa sekä tutkii kuvataiteen osuutta siinä. Tutkimuksen tuloksissa esitetään, että opetuksessa toteutettava aihekokonaisuus on yhteydessä seitsemään kategoriaan; *tilaan, aiheen käsittelytapaan, resurssiin, laajuus- ja kestoluokkaan, työskentelymuotoihin, opetusjärjestelyihin* sekä *ilmapiiriin*. (Karvinen 2003, 104.) Karvinen (2003, 137) esittää, että nämä seitsemän kategoriaa ovat keskeisiä aihekokonaisuuden rakentumisen kannalta. Karvinen käyttää aihekokonaisuuksista myös käsitettä projekti tai projektityöskentely. Hänen mukaansa esimerkiksi *aiheen käsittelytapa*-kategorian alakategorioita ovat *ongelmakeskeisyys, teemoittelu, läpileikkaavuus* sekä *kokonaisvaltaisuus*. Karvinen esittää myös, että tutkimissaan aihekokonaisuuksissa opiskelijoiden rooli oli projekteissa keskeinen. Oppijoille tulisi antaa vastuuta ja tilaa opetusjärjestelyistä ja sisältöihin liittyvästä ideoinnista. (Karvinen 2003, 139-141.)

Eheyttämistä voidaan lähestyä myös useasta eri näkökulmasta. Juuti, Kairavuori ja Tani (2015, 82-83) nostavat esiin tiedonalalähtöisen ja ilmiölähtöisen eheyttämisen eroja. Ilmiölähtöinen eheyttäminen tavoittelee opittavien tiedonalojen käsitteitä ilmiöistä käsin. Puolestaan tiedonalalähtöinen pyrkii tiedonalojen käsitteillä ymmärtämään ilmiöitä. Tiedonalalähtöistä eheyttämistä voisikin verrata jokseenkin samanlaiseksi kuin teoriatriangulaatio, jossa samaa tutkimusaineistoa tai ilmiötä käsitellään usean eri teorian näkökulmasta. Suomessa yksi tunnetuimmista tutkimuksellisen opetuksen lähestymistavoista on tutkiva oppiminen.

Nyt voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) lähestyy opetuksen eheyttämistä monialaisten oppimiskokonaisuuksien sekä laaja-alaisen osaamisen kautta. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutumiseksi opetussuunnitelma edellyttää, että jokaisen oppilaan kouluvuoteen tulee sisällyttää vähintään yksi oppimiskokonaisuus vuodessa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään kokonaisuuksien tavoitteet, sisällöt sekä toteuttamistavat, ja niitä

täsmennetään vuosittain koulun lukuvuosisuunnitelmassa. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulee olla kestoaltaan riittävän pitkiä, jotta oppilaalla on mahdollisuus työskennellä mahdollisimman tavoitteellisesti sekä pitkäjänteisesti. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on saavuttaa perusopetukselle asetettuja tavoitteita sekä erityisesti laaja-alaisen osaamisen kehittymistä. (Opetushallitus 2014.)

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että monialaiset oppimiskokonaisuudet mahdollistaisivat koulun ja ulkopuolisten tahojen välisen yhteistyön, jotta oppilaille tarjoutuisi mahdollisuuksia nähdä käsiteltävien asioiden paikallisuus, ajankohtaisuus sekä yhteiskunnallinen merkittävyys. Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät yhteistyötä myös eri oppiaineiden kesken sekä koko koulun muun toiminnan hyödyntämistä. Oppilaiden tulee saada palautetta työskentelystään oppimiskokonaisuuden aikana. Sen lisäksi osaaminen oppimiskokonaisuudessa otetaan huomioon annettaessa sanallista arviota tai arvosanaa oppiaineissa. (Opetushallitus 2014.)

Monialaiset oppimiskokonaisuudet voidaan nähdä tehokkaana tapana tukea oppilaiden ajattelun taitojen kehittymistä, sillä ne auttavat ymmärtämään opiskeltavien asioiden välisiä suhteita sekä keskinäisiä riippuvuuksia, sekä yhdistelevät eri taidonalojen tietoja ja taitoja kokonaisuuksiksi. Myös tiedon soveltamisen taidot kehittyvät näkökulmien laajetessa. (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016, 135.) Laaja-alaisen osaamisen näkökulmasta monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi hyvä keino kasvattaa laaja-alaista osaamista, mutta yksi kokonaisuus vuodessa ei ole riittävä pysyvemmän osaamisen saavuttamiseksi, vaan jokaisen opettajan tehtävänä on ottaa omassa opetuksessaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet huomioon (Norrena 2015, 25-26).

Linturi ja Rubin (2011) ovat julkaisseet tutkimuksen oppimisen tulevaisuuden kuvista, jonka yhtenä osa-alueena oli kouluopetuksen ainejakoisuus. Tutkimukseen osallistuneiden asiantuntijoiden mukaan tulevaisuuden koulussa temaattinen, ilmiötä eri konteksteissa käsittelevä opetuksen ja oppimisen tapa on noussut ainejakoisen oppimisen rinnalle. Tulokset myös osoittavat, että ainejakoisuus nähdään tulevaisuudessa osana opetusta, sillä sen kaltaista oppimisen muotoa tarvitaan myös. Tällaisen opetussuunnitelmatyöhön liittyvän muutoksen nähdään kuitenkin vievän aikaa, sillä perinteiset opetuksen ja oppimisen muodot ovat yhä tiivis osa opetusta suomalaisissa peruskouluissa. (Linturi & Rubin 2011, 26-27.)

Atjonen ym. (2008) ovat arvioineet suomalaisen perusopetuksen pedagogiikan tilaa laajan arvointiaineiston pohjalta. Arvointiaineisto koski opettajien pedagogiikkaa kaikessa koulutyössä. Sen mukaan opettajat liittyivät onnistuneeseen opetukseen tavallisesti selkeät tavoitteet, motivoivat sisällöt sekä opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolisuuden. Esteinä onnistuneelle opetukselle

nähtiin liian suuret ryhmäkoot, koulun käytännöt, kiire sekä opetukseen liittymättömien tehtävien suuri määrä. Päätäjien huomiota opettajat halusivat kiinnittää liian suuriin opetusryhmiin sekä laajoihin oppimistavoitteisiin. Nämäkin tulokset viittaavat siihen, mihin monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla pyritään, monipuolisiin sekä oppimismotivaatiota lisääviin sisältöihin. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa haasteiksi oli nostettu samoja seikkoja, joita voidaan nähdä ilmenevän myös nykyisessä opetussuunnitelmassa, esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta.

2.1.3 Eheyttävän opetuksen pedagoginen tausta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 27-29) edellyttää opettajilta erilaisten oppimisympäristöjen ja työtapojen käyttöä opetuksessa ja sen ohjauksessa. Oppimisympäristöjä ja työtapoja valittaessa lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet sekä oppilaiden tarpeet, edellytykset ja mielenkiinnon kohteet. Opetuksen ja oppimisen monipuolisuus tukee oppimisen iloa sekä onnistumisen kokemuksia.

Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen sekä eri oppiaineiden erityispiirteet edellyttävät opetukselta oppimisen kannalta tärkeiden taitojen, kuten tiedon hankkimisen, käsittelyn, soveltamisen ja luomisen taitojen oppimista. Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely, leikit, taiteellinen toiminta sekä mielikuvituksellisuus ja luovuus ohjaavat työtapojen valintaa, jotta opetussuunnitelman tavoitteet opetukselle ja oppimiselle toteutuvat. (Opetushallitus 2014, 29.)

Eheyttäminen ja laajojen oppimisympäristöjen käyttö edellyttävät rajoja ylittävää pedagogiikkaa. Rajoja ylittävän pedagogiikkaan kuuluvat monipuoliset menetelmät ja ympäristöt, opetuskokonaisuuksien rakentaminen sekä pedagoginen yhteistyö moniammatillisesti. Oppiaineet toimivat tukena käsiteltävissä aiheissa, ja niiden avulla voidaan jäsentää ilmiöitä. Ne eivät kuitenkaan ole sisällöllisiä itseisarvoja, vaan toimivat välineinä informaation analysoinnille. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 40-41.)

Seuraavaksi esittelen muutamia tutkivalle, ongelmalähtöiselle ja luovalle oppimiselle tyypillisiä pedagogisia malleja, jotka vaikuttavat opettajien pedagogisten valintojen taustalla opetusta suunniteltaessa, toteuttaessa sekä arvioidessa. Seuraavat mallit tai menetelmät voivat käsitteellisesti olla osittain päällekkäisiä ja rinnakkaisia, sekä niiden sisältä voi löytyä useita eri muita menetelmiä, joilla on paljon samankaltaisia piirteitä. Olen valinnut seuraavat mallit tai menetelmät sen vuoksi, että mielestäni ne kattavat laajasti niitä keskeisimpiä piirteitä, joita eheyttävältä oppimiselta ja monialaisilta oppimiskokonaisuuksilta edellytetään. Tässä yhteydessä

voisi nojata myös teoriaan, joka perustuu esimerkiksi ilmiöpohjaiseen oppimiseen sekä design- tai projekti-oppimiseen.

2.1.4 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen voi olla yksi pedagoginen lähestymistapa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, joka tukee asiantuntijalle tyypillistä tiedonhankintaa oppimisen yhteydessä. Kyseinen lähestymistapa ohjaa oppijoita ottamaan osaa tutkimukseen ja jakamaan tietoa sekä osaamistaan. Olennaista on, että tietoa ei sulauteta kerralla aikaisempaan tietoon, vaan sitä puretaan ja rakennetaan ratkaisemalla ymmärrykseen liittyviä ongelmia. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2004, 29-30.)

Tutkivan oppimisen lähtökohtana toimii jokin merkittävä ja ajankohtainen aihepiiri, jonka opettaja valitsee yhdessä oppilaiden kanssa. Oppimista ohjataan kysymyksillä, jonka tarkoitus on koota yhteen oppijoiden käsityksiä ja ideoita, ennen uuden tiedon etsimistä. Alun kartoituksen jälkeen etsitään uutta tietoa aiheesta ja sen perusteella muodostetaan uusia tutkimuskysymyksiä oppimisen prosessin tueksi. Tietoa voidaan hankkia kirjoista, verkosta, asiantuntijoilta tai itse kokeilemalla. Olennaista on, että oppijat työskentelevät yhdessä tiedon ja jaettujen ongelmien parissa. Yhteinen tutkiva oppiminen merkitsee siis tiedon jakamista oppijoiden kesken. Jotta tutkiva oppiminen on mielekästä, on tärkeää kiinnittää huomiota niihin yhteisiin kehityskohteisiin, joita prosessin aikana syntyy. Koulumaailmassa se voi tarkoittaa pieniäkin näkökulmia, jotka ovat oppijoille itselle tärkeitä ja herättävät mielenkiintoa. (Hakkarainen ym. 2004, 30-31.)

Oppilaille annetaan itselle mahdollisuus havaintoja tekemällä, kysymällä, päättelemällä, kokeilemalla sekä aisteja käyttämällä rakentaa itse tietoa asiasta. Tutkivan oppimisen avulla luodaan puitteet oppijan omien skeemojen muodostumiselle sekä todelliselle oppimiselle. Tutkimusta tehdessä käsitteet, jotka jäävät epäselviksi on selvitettävä, mikä mahdollistaa käsitteiden sisäistämisen. Tutkiva oppiminen onkin yleisnimitys monille kognitiivisille ja konstruktivistisille tiedonkäsityksen omaaville menetelmille. Tutkivan oppimisen voikin määritellä monin eri tavoin. Ja tarkempi määritelmä riippuu siitä, tarkastellaanko oppimisprosessia ajattelun, työtapojen, tuotoksen tai tieto- tai oppimiskäsityksen näkökulmasta. Tutkivan oppimisen voidaan nähdä ilmentävän tieteellistä ajattelua, johon liittyy päämäärätietoinen toiminta tutkimusprosessin muodossa. (Yli-Paunula 2005, 100-101.)

Kouluissa haasteeksi on esitetty oppilaiden kykyä selviytyä koulun oppimistilanteista, mutta kyvyt selviytyä koulun ulkopuolelle sijoittuvista nopeasti muuttuvista sekä huonosti määritellyistä ongelmanratkaisutilanteista on heikot. Koulujen lähtökohta tiedolle on usein ollut tutkimuksen

tulokset, mutta usein jää uupumaan tieto siitä, kuinka tietoa on hankittu ja miten tutkimustuloksiin on päästy. Tutkivan oppimisen tavoitteena onkin ohjata oppilaita kokeelliseen tiedonhankintaan ja tiedon soveltamiseen joka päiväisessä elämässä. (Yli-Paunula 2005, 97-101.)

Tutkiva oppiminen haastaa perinteisen projektioppimisen siten, että se pyrkii oppijan itse asettamaan tutkittavasta asiasta tutkimusongelmia ja löytämään arvokkaita ja keskeisiä asioita muiden joukosta. Perinteisesti projektioppimisen ongelmana on ollut myös aihepiirit, jotka eivät ole nousseet opetuksen ja oppimisen päätavoitteista, vaan vähemmän merkityksellisistä teemoista. Tutkiva oppiminen kritisoi perinteistä projektioppimista myös siinä, ettei se ohjaa oppilaita tutkimusvalmiuksien ja tiedonkäsittelytaitojen pariin, vaan olettaa oppilaiden hallitsevan nämä oppimisen kannalta keskeiset taidot. (Hakkarainen ym. 2004, 25.)

Myös tutkivan oppimisen malli tarkastelee oppimista osallistumisen näkökulmasta. Oppija toimii ja oppii yhteisön edellyttämällä tavalla, mikä tarkoittaa sitä, että tutkivan oppimisen saavuttamiseksi oppijoita on osallistettava asiantuntijakäytäntöihin. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 129) käyttävät tästä nimitystä *asteittain syvenevä osallistuminen*. Se tarkoittaa prosessia, jossa oppija työskentelee yhdessä toisten asiantuntijoiden kanssa ilman, että hänellä on täyttä vastuuta lopputuloksesta. Toinen lähtökohta osallistavaan oppimiseen on vastavuoroisen opettamisen menetelmä, jossa oppijat jakavat osaamistaan ja pyrkivät hahmottamaan merkityksiä yhteisöllisesti. Opetustyössä tämä voi tarkoittaa sitä, että ryhmään valitaan sekä taidoiltaan heikompia, että jo taidollisesti vahvoja oppijoita. (Hakkarainen ym. 2004, 129-133.)

Käytännön toteutukseltaan ilmiöpohjainen oppiminen on lähellä tutkivaa oppimista. Voidaan nähdä, että ilmiöpohjainen oppiminen tuo tutkivaan oppimiseen uudenlaisia oppimisympäristöjä ja malleja. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa ryhmä kehittää ja kokeilee työtapoja ja lopputuotos voi olla melkein mitä tahansa. Tekemisen prosessi voidaan nähdä yhtä tärkeänä kuin siitä syntynyt tuotos. (Lonka ym. 2015, 57-58.) Ilmiöpohjaisen oppimisen aihe tai ilmiö, on usein laajempi kuin tutkivan oppimisen tutkittava ongelma (Lonka ym. 2015, 70.)

Tulee kuitenkin muistaa, että tutkiva oppiminen ei aina tarkoita eheyttävää oppimista. Tutkiva oppiminen on ilmiölähtöistä, ja siksi se mielletään usein eheyttäväksi opetuksen tavaksi. Mutta myös tutkivaa oppimista on mahdollista lähestyä ainejakoisesti, jolloin se ei vastaa eheyttävän opetuksen piirteitä. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 83.) Tämä on tärkeää ottaa huomioon tässä yhteydessä, kun puhutaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista koskevista lähtökohdista.

2.1.5 Yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen oppiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia niin yksin kuin yhdessä toisten kanssa. Yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen oppiminen ovat osa opetussuunnitelman opetukselle ja oppimiselle asettamia tavoitteita. Opetussuunnitelma edellyttää, että opetusta ja oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa oppilaiden, opettajien, muiden eri toimijoiden sekä oppimisympäristöjen kesken. Oppimisen sosiaalinen luonne tulee ilmi opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä, oppimiselle asetetuissa tavoitteissa sekä toimintakulttuureissa. Oppiva yhteisö sekä vuorovaikutus ovat periaatteita, joita opetussuunnitelma edellyttää koulujen toimintakulttuureihin kuuluvaksi. (Opetushallitus 2014.)

Yhdessä oppimisesta, tai yhteisöllisestä ja vuorovaikutteisesta oppimisesta puhuttaessa nousee esiin monia käsitteitä. Sen vuoksi kutsun tekstissäni näitä opetuksen ja oppimisen suuntauksia yleisesti yhteisölliseksi ja vuorovaikutteiseksi oppimiseksi. Yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen oppimisen lähtökohtana toimii sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka myötä on kehitetty erilaisia sosiaalisen oppimisen teorioita. Oppimisen tutkimuksessa on paljon näyttöä siitä, että oppiminen on yhä enemmän yhdessä oppimisen prosessi. Tätä ilmiötä voi kuvata myös sosiokonstruktivismin käsitteellä, joka korostaa yhteisön ja yhdessä oppimisen merkitystä oppimisprosessille. (Niemi & Multisilta 2014, 13.) Sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan sosiaaliset tasot rakentavat yksilön tiedollisia malleja, ja prosessit aktivoituvat ihmisten välisissä vuorovaikutuksen tilanteissa. Sosio-konstruktivismi on kehittynyt yhdessä kognitiivisen konstruktivismin kanssa sen jälkeen, kun kognitiivinen oppimisen teoria on ottanut valtaa behaviorismilta. Sosio-konstruktivismi näkee oppimisen laajana prosessina, johon kuuluvat muun muassa yhteistyö, sosialisatio, itseohjautuvuus sekä symboliset interaktiot. Tämän tietoteorian mukaan oppimista toteutuu sosiokulttuurisissa konteksteissa, ja keskeistä oppimisessa ovat vuorovaikutus sekä sosiaaliset suhteet. (Kauppila 2007, 47-48.)

Yksi tunnetuimmista yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen oppimisen malleista lienee yhteistoiminnallinen oppiminen (*co-operative learning*). Koppisen ja Pollarin (1993, 8) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppiminen organisoidaan niin, että oppija muun muassa voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä, vastaa omasta ja opiskelutovereidensa oppimisesta sekä oppii tietojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja. Sen lisäksi oppijalle tulee antaa mahdollisuus arvioida ja kehittää omaa työskentelyään.

Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan erottaa yhteisöllisestä oppimisesta (*collaborative learning*), vaikka niistä usein puhutaan toistensa synonyymeina. Yhteistoiminnallinen oppiminen

voidaan ymmärtää työtapana, jolla pyritään yhteiseen tuotokseen ja toiminta usein saa alkunsa jostakin opettajan tarjoamasta velvoitteesta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat usein suorittavat itsenäisesti pienempiä tehtäviä, jotka lopuksi kootaan yhteiseksi kokonaisuudeksi. Yhteisöllinen oppiminen puolestaan voi tarkoittaa toimintakulttuuria, jossa useampi ihminen pyrkii oppimaan yhdessä. Se ei ole velvoite, vaan oppilailla on vapaus oppia yhdessä ja heitä houkutellessaan oppimiseen toistensa kanssa. Yhteisöllisessä oppimisessä korostuu vuorovaikutteisuus sekä keskustelu, joka mahdollistaa omien ajatteluprosessien ja itsestäänselvyyksien kriittisen tarkastelun. (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 44-45.)

Tutkimukset osoittavat, että yhteistoiminnallinen oppiminen voi perinteiseen koko luokalle tapahtuvaan opetukseen verrattuna antaa eri tasoille oppijoille mahdollisuuden kehittyä yksilöllisesti. Yhteistoiminnallinen oppiminen voi tukea etenkin hitaasti oppivia, sillä se mahdollistaa osallistumisen keskusteluun, oppimisen suunnittelun yhdessä sekä ääneen ajattelemisen. Perinteisiin opetusmenetelmiin verrattuna on todettu, että yhteistoiminnallinen oppiminen tukee etenkin heikommin koulussa menestyviä oppilaita ja täten vähentää akateemista eriarvoisuutta. (Shachar 2003, 112.)

Niemi ja Multisilta (2014, 42) käsittelevät teoksessaan yhteistyötä oppimisessa. Yhteistyö oppimisessa kehittää erilaisia oppijoita. Yhteistyö voi olla esimerkiksi avun antamista ja saamista. Kun jollakin osa-alueella vahva osaaja opettaa heikompaa, hyötyvät molemmat. Avun antaja joutuu opettaessaan heikommalle etsimään tiedoistaan keskeisimmät asiat ja jäsentämään ne myös itselleen. Yhteistyö oppimisessa voi olla myös verkostoitumista. Niemi ja Multisilta (2014, 42) määrittelevät verkostoitumiseksi sellaisen toiminnan, jossa jokin yhdistää tai kytkee yhteen erilaisia toimijoita. Tässä oleellista on, että molemmat osapuolet hyötyvät yhteistyöstä ja näkevät sen toiminnalleen eduksi. Koulut voivat verkostoitua esimerkiksi kirjastojen, yritysten tai harrastustahojen kanssa. Se voi mahdollistaa oppimisen eri sukupolvilta toisille tai eri alojen asiantuntijoilta. Tätä myös opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) korostaa puhuessaan koulun yhteistyöstä eri toimijoiden kanssa.

Jos oppiminen edellyttää yhteistyötä, tulee ottaa myös huomioon, etteivät yhteistyötaidot ovat itsestään selviä, ja useimmiten niitä tulee harjoitella. Tällaisia taitoja voivat olla esimerkiksi työn jakaminen kaikkien osallistujien kesken, erilaisten vahvuuksien huomioon ottaminen, rakentavan palautteen antaminen ja saaminen sekä erilaisten roolien huomioon ottaminen ja työskentelyä vaikeuttavien roolien muuttaminen. Nämä edellä mainitut taidot ovat välttämättömiä hyvän yhteistyön syntymiselle, mutta ne kehittyvät samalla, kun yhteistyötä harjoitetaan. (Niemi & Multisilta 2014, 42.) Yhdessä oppimista on siis tärkeää harjoitella keskustelemalla uusista toiminatavoista oppilaiden kanssa ja kokeilemalla niitä käytännössä. Etenkin alakoulussa

työskentelevällä opettajalla on mahdollisuus kehittää yhteisöllisen oppimisen toimintakulttuuria omassa luokassaan, sillä hän opettaa samaa ryhmää useissa aineissa. Yksilöiden persoona- ja temperamenttitekijöiden tunteminen mahdollistaa ryhmän dynamiikan ja ilmapiirin rakentamisen. Opettaja halutessaan voi käyttää hyvää oppilaantuntemustaan avuksi yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentumisessa. (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 46-47.)

Vuorovaikutteinen oppiminen voi olla vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden välillä. Moyles, Hargreaves, Merry, Paterson sekä Esarte-Sarries (2003) ovat tutkineet opettajien käsityksiä vuorovaikutteisesta opettamisesta tästä näkökulmasta. Heidän tutkimuksensa osoitti, että jotta vuorovaikutteinen oppiminen tukee oppijan itsetuntoa, yhteisöllistä ajattelua sekä kehittää korkeampia ajattelun taitoja, tulee opetuksessa edetä niin, että oppijoiden yksilölliset oppimisen tarpeet ja tavat tulee huomioiduksi. Tutkimus myös osoitti, että nuorempien oppijoiden kohdalla opettajien oli helpompaa tukea vuorovaikutteista oppimista, kuin ylempien luokkien oppijoiden kanssa.

2.1.6 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimisen (*problem-based learning*) perusolettamus on, että oppiminen lähtee ongelmista, jotka nousevat ammatillisista käytännöistä. Perinteisesti koulutus on muodostettu erillisistä tieteenhaaroista ja oppiaineista. (Poikela & Poikela 2005.) Ongelmaperustainen oppiminen perustuu kahteen periaatteeseen: sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä itseohjautuvaan oppimiseen. Ongelmaperustainen oppimisen näkemyksen mukaan oppija oppii hankkimaan ja konstruoimaan tietoa yhdessä toisten kanssa, ja tätä kautta saavuttaa itseohjautuvan oppimisen tavoitteita. Ryhmä on oppimisen lähde ja auttaa oppijaa reflektoimaan omaa toimintaansa, ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta, ongelman ydintä sekä ilmiön eri teoreettisia näkökulmia. Ongelmaperustainen oppimisessa itsenäinen tiedon hankkiminen sekä yhteisöllinen oppiminen ovat erillisiä toisistaan, mutta muodostavat kokonaisvaltaisen prosessin ammatillinen tiedon ja kompetenssin kehitykselle. (Lindén & Alanko-Turunen 2006, 66-67.) Käytännössä ongelmaperustainen oppiminen lähestyy opetusta kahden periaatteen kautta: oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessia ohjataan ryhmissä ja oppijoilta edellytetään itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua. Ongelmaperustainen oppimisympäristö on projektikeskeinen, jolloin keskeistä on ongelmanratkaisun ympärille rakentuva oppimisprojekti sekä projektin tavoitteet. Ongelmaperustaiselle oppimiselle on sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen tapaan tyypillistä, että sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä oppijoiden tiedon rakentumisessa. (Poikela & Nummenmaa 2002, 39.)

Neville (1999) käyttää ongelma-perustaisen oppimisen ohjaajasta nimitystä tutoropettaja. Tutoropettajan on merkittävä rooli oppimisprosessin ohjauksessa, sillä hänen tehtävänä on edistää oppijoiden itsenäistä oppimista. Taitava ohjaava onnistuu motivoimaan oppijoita sekä sitouttamaan heidät yhteiseen ongelmanratkaisuun. Oppijoiden ohjaaminen kohti henkilökohtaisia oppimistuloksia, on pedagogisesti haastavaa ohjaavalle tutorille. Tällainen oppimisen muoto edellyttää opettajalta kykyä ylittää perinteisiä opettajuuden rajoja, jossa opettajan rooli on toimia asiantuntijana. Nyt ohjaajan vastuulla on yhteisten ja yksilöllisten oppimisprosessien ohjaus sekä ryhmädynamiikan hyödyntäminen osana oppimisen resursseja. (Neville 1999.)

Ongelma-perustaisen oppimisen tarpeellisuutta on perusteltu koulutuksen ja työn muuttuvilla suhteilla yksilön, ryhmien ja organisaatioiden elämänsä aikana. Koulutuksessa saatu tieto vanhenee nopeasti, mikä edellyttää koulutusjärjestelmästä erilaista lähestymistapaa oppimiseen. Oppijoilta vaaditaan kykyä etsiä tietoa itsenäisesti, kykyä soveltaa saatavilla olevaa tietoa sekä keinoja itsenäiseen ongelmanratkaisuun sekä jatkuvaan oppimiseen. Ongelma-perustainen oppiminen perustuu siihen, että koulutuksen on valmistettava oppijoita ratkaisemaan ongelmia tulevassa ammatillisessa kontekstissa, eikä oppiainejakoisesti yksittäisiä tieteenaloja tutkien. (Poikela & Nummenmaa 2002.)

2.2 Koulun toimintakulttuurin muutos

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) toimintakulttuurin keskiössä on yhtenäisen perusopetuksen ideaali. Toimintakulttuurin muutoksella pyritään säilyttämään perusopetuksen yhtenäisyys vuosiluokkien välillä, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaan kohtaamaan koulutyön laatuun. Toimintakulttuurin määrittelyllä on muitakin tehtäviä, kuten koulu-yhteisössä vallitsevien arvojen, asenteiden ja tapojen tiedostaminen sekä tarvittaessa niiden muuttaminen niin, että ne tukevat opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuurin perustana toimii toisia arvostava, avoin ja osallistava keskustelu kaikkien yhteisön jäsenten välillä. Koulun toimintakulttuurin suuntaamisen avuksi opetussuunnitelmaan on kirjattu periaatteita, joita omaksumalla koulujen on mahdollista tukea toimintakulttuurin muutosta linjassa muiden koulujen ja opetussuunnitelman kanssa. (Opetushallitus 2014, 24.)

Periaatteiden lähtökohtana on edistää toimintakulttuuria, joka vie eteenpäin oppimista, osallisuutta, kestävästä elämäntapaa sekä hyvinvointia. Jotta periaatteiden toteutuminen olisi mahdollista edellyttää se paikallisten mahdollisuuksien ja tarpeiden huomioon ottamista sekä yhteistyötä niin koulun sisällä, kuin koulun ulkopuolisten tahojen, kuten vanhempien ja yhteistyökumppaneiden, kanssa. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat 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 kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen.

Koulun toimintakulttuurin muutoksen määrittelemineen liittyy kaikkeen koulun toimintaan, myös monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Opetuksen eheyttämällä, johon oppimiskokonaisuudet pyrkivät, pyritään tukemaan perusopetuksen yhtenäisyyttä sekä kykyä tarkastella asioita laajoissa kokonaisuuksissa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat siis keskeinen osa toimintakulttuurin muutosta ja sen edistämistä opetussuunnitelman näkökulmasta katsottuna. (Opetushallitus 2014.)

Koulun toimintakulttuurin muutos edellyttää asioiden katsomista uudella tavalla sekä vanhojen toimintamallien kriittistä tarkastelua. Kyseenalaistamista sekä uudenlaista ajattelua syntyy yleensä silloin, kun kouluyhteisö on murroksessa. (Pyhältö & Soini 2007, 162.) Tutkielmani tapauksessa tämä murros voisi tarkoittaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien aloittamista. Pyhältö ja Soini (2007) esittävät artikkelissaan, että opetussuunnitelma ja sen parissa tehtävä työ ovat keskeinen osa opettajien sitouttamista koulun ja sen toimintakulttuurin kehittämiseen. Keskeistä on, että uudet toimintatavat muuttuvat osaksi arkea vähitellen, ja tämä edellyttää aktiivista oman toiminnan arviointia sekä siitä käytävää keskustelua. Tynjälän (2006, 113) uudenlainen työkuultuuri aiheuttaa opettajille uusia vaatimuksia, etenkin kun eletään parhaillaan muutoksen keskellä. Monelle opettajalle haasteita voi aiheuttaa se, että he itse ovat käyneet koulua erilaisessa oppimisen kulttuurissa, kuin missä heidän tulisi nyt opettaa.

Koulun toiminnan kehittämisessä keskeistä on muun muassa yhteistyö koko henkilöstön kanssa. Myös koulua johtavalla rehtorilla on tässä merkittävä rooli myönteisen ja osallisuuteen kannustavan ilmapiirin luomisessa. Koulun kehitystekijöiden tärkeitä osia ovat luovuus, innovaatio, joustavuus ja kannustava ilmapiiri, ja näiden osien hyödyntämiseksi tarvitaan opettajien välistä yhteistyötä. Esimerkiksi yhteistoiminnallisen koulukulttuurin saavuttaminen edellyttää, että se toteutuu opetuksen lisäksi myös opettajien välisessä yhteistyössä. Opettajien välisen yhteistyön mielekkyyttä lisää se, että se tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen yhdessä kokeilemiseen sekä keskusteluun. (Vulko 2007, 116-118.)

Opettajien osallisuus koulutuksellisiin muutoksiin ei riipu ainoastaan heidän kokemuksistaan ja taidoistaan, vaan myös uskomuksista heidän ammatillisesta vaikuttavuudesta sekä motivaatiosta omaksua ja käsitellä uusia ideoita päivittäisessä työssä. Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2013) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien kyvyssä hahmottaa koulussa tapahtuvaa muutosta tapahtui kahden eri mittauskerran välillä muutosta. Tutkimuksen alussa opettajat näkivät kehittymisprosessin hyvin yksilökeskeisesti ja kapea-alaisesti. Kahden vuoden kuluttua opettajat

näkökulmasta ja toivat esille opettajien lisäksi myös oppilaat sekä vanhemmat. Koulutuksen kehittämisen prosessista nostettiin kahden vuoden jälkeen esiin myös yhteistyö alueen muiden koulujen kanssa. He näkivät myös oman asemansa passiivisena muutosprosessin alussa. He kokivat toimivansa ulkoisista muuttujista käsin. Jälleen kahden vuoden kuluttua opettajat kokivat roolinsa aktiivisempina toimijana muutosprosessin eteenpäin viemisessä. Opettajien, jotka kokivat olevansa passiivisia ulkopuolisten toimien kohteita, määrä väheni.

Johnson (2007) näkee, että kouluille asetettu muutospainetta kasvaa jatkuvasti, mikä aiheuttaa haasteita koulujärjestelmälle. Muutospainetta syntyy niin uusien tavoitteiden kautta, kuin oppilaiden tarpeiden muuttumisella ja lisääntymisellä. Koulun kehityksen keskiössä voidaan nähdä se, kuinka aikaisempi toimintakulttuuri on muodostunut. Opettajien erilaiset suhtautumistavat omaan yksilöllisyyteen opettajana ja yhteistyöhön toisten kanssa, voi vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka hyvin koulun toimintakulttuuria voidaan uudistaa. Muutoksen aikaan saaminen edellyttää sitoutumista muutokseen jokaisella kouluorganisaation tasolla, kansallisella, paikallisella ja koulutasolla yhtäaikaisesti. (Johnson 2007.)

Kimonen ja Nevalainen (2001) ovat tutkineet, millaista oppimisen prosessia opettajilta edellytetään koulun toimintakulttuurin muuttuessa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa pakollisia jokaisella luokka-asteella, mikä tarkoittaa sitä, että opettajien on toteutettava eheyttävää opetusta vähintään kerran lukuvuodessa riittävässä määrin. Kimosen ja Nevalaisen (2001) tutkimuksen mukaan opettajan uuden toimintamallin omaksumisen prosessi etenee kuuden vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe oli *haasteiden kohtaaminen*, jossa opettaja koki vanhan toimintamallin tuottavat haasteita oppimisen vaatimuksille. Toinen vaihe oli *käytänteiden analysointi* eli niiden kriittinen reflektointi. Kolmas ja neljäs vaihe koski *uusien käytänteiden määrittelyä* sekä *uusien ajattelu- ja toimintamallien rakentamista*. Viidennessä vaiheessa opettajan uuden oppimisen prosessissa oli *uusien käytänteiden tuottaminen*, ja viimeinen kuudes vaihe oli *uusien haasteiden kohtaaminen*. (Kimonen & Nevalainen 2001, 261-263.)

Keskeinen osa koulun toimintakulttuurin muutosta on oppiaineiden ja sitä kautta opettajien välinen yhteistyö. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutuminen edellyttää yhteistyötä eri lähestymistapoja edustavien oppiaineiden kesken. Koulun henkilöstön tiiviillä yhteistyöllä varmistetaan kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutuminen. Samanaikaisopettajuus voi toimia myös esimerkkinä oppilaille oppivasta yhteisöstä. (Opetushallitus 2014, 36.) Vuosiluokilla 7-9 hyvä ennakkosuunnittelu sekä opettajien ja muiden asiantuntijoiden sujuva yhteistyö ovat edellytys onnistuneelle oppimiskokonaisuudelle. Jokaisen oppiaineen on vuorollaan otettava vastuuta oppimiskokonaisuuden toteuttamisesta. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 34.)

Eräissä Oulun yliopiston kehittämishankkeissa tutkittiin kokemuksia monitieteisestä opettajankoulutuksen kehittämisen projektista aineenopettajakoulutuksessa. Kyseisessä hankkeessa pyrittiin keräämään aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia yhteistyöstä Oulun normaalikoulun sekä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan yhteistyöstä. Hankkeesta kerätyistä kokemuksista käy ilmi, että jo aineenopettajaksi opiskelevat kokevat arvokkaaksi kokemuksen lasten ja nuorten kanssa toimimisesta aineenopettajaksi kasvamisen prosessissa. Kokemukset yhteistyöstä eri tahojen kanssa olivat opiskelijoille sekä myönteisiä, että kielteisiä. Myönteisiä kokemuksia tuottivat mahdollisuus näkökulman laajentumiseen sekä hyvien käytäntöjen jakamiseen. Haasteita yhteistyölle aiheuttivat kaikkien eri toimijoiden toiveiden, tarpeiden sekä aikataulujen yhtensovittaminen. Tämän lisäksi yhteisen kielen löytäminen prosessin aluksi vei aikaa. Ongelmalähtöinen sekä projektimuotoinen työskentely edellytti opiskelijoilta myös tavallista enemmän sitoutumista sekä itseohjautuvuutta. (Kuure & Keisanen 2008, 43-47.)

Luostarinen ja Peltomaa (2016) ovat listanneet keskeisiä oppivan yhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisen osia. Keskeistä on opetusyhteisön tietoisuus tavoitteista ja taustalla vaikuttavista arvoista, sekä ajan ottaminen ajattelutyölle ja reflektiolle. Omien ja koko koulu yhteisön tavoitteiden, arvojen ja toimintatapojen työstäminen ja reflektointi ovat avainasemassa toimintakulttuuria uudistettaessa. Toinen keskeinen osa on opettajien välisen yhteistyön tukeminen yhteisillä tavoitteilla sekä vuorovaikutuksen tukemisella. Opettajien sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin sekä avoimen vuorovaikutuksen luominen tukee niin yhteisön, kuin jokaisen yksilön työhyvinvointia. Näiden edellä mainittujen seikkojen lisäksi toimintakulttuuria ja sen kehitystä ylläpidetään sitoutumalla yhteisiin tavoitteisiin. Päivittäiset kohtaamiset, teot ja käyttäytyminen tekevät sen toimintakulttuurin, joka kouluun muodostuu.

2.3 Näkökulmia arviointiin

Perusopetuslain (628/1998) mukaan oppilaan arvioinnin tarkoituksena on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 46) käyttää oppilaan arvioinnin sijasta käsitettä oppimisen arviointi. Oppimisen arvioinnin lähtökohtana ovat oppimisen edistäminen sekä oppilaiden koko kehitystä tukevan arviointikulttuurin luominen. Opetussuunnitelmaan kirjattuja kouluissa toteutettavan arviointikulttuurin piirteitä ovat muun muassa rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävät toimintatavat sekä arvioinnin monipuolisuus. Arviointi on opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, josta opettaja vastaa siten, että oppilaat alusta asti saavat oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta

sekä tietoa. Oppimisen arvioinnin lisäksi arviointi nähdään opettajien itsearvioinnin ja reflektoinnin välineenä. (Opetushallitus 2014, 46-47.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) on linjannut arvioinnille yleisiä periaatteita, joita noudatetaan sekä opintojen aikaisessa arvioinnissa, että päättöarvioinnissa. Ensimmäinen periaate on, että arvioinnin tulee perustua tavoitteisiin ja kriteereihin. Tavoitteet ja kriteerit ovat niitä, jotka esiintyvät opetussuunnitelman perusteissa sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa. Oppilaiden suorituksia ei verrata toisiinsa, eikä arviointi kohdistu oppilaan persoonaan tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opettaja pitää huolen siitä, että tavoitteet ja arviointiperusteet ovat oppilaiden tiedossa. Toinen arvioinnin yleinen periaate on, että arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaiden ikäkaus ja edellytykset sekä toteuttaa monipuolisia arviointikäytäntöjä. Kolmas yleinen periaate edellyttää itsearvioinnin monipuolista kehittämistä. Yksi keskeinen tavoite on, että opettajat auttavat oppilaita ymmärtämään tavoitteet sekä etsimään niiden saavuttamiseksi hyviä toimintatapoja. (Opetushallitus 2014, 47-48.)

Atjonen (2007) käsittelee teoksessaan *Hyvä, paha arviointi*, arvioinnin eettisiä ulottuvuuksia. Arviointia ei kuulu tarkastella irrallisena osana muusta pedagogisesta toiminnasta, vaan se tulisi liittää osaksi oppimista. Arvioinnin avulla tulisi helpottaa oppimista, edesauttaa virhekäsityksistä luopumista sekä avata silmiä uudelle. Useimmiten kuitenkin vasta jonkin opetusjakson tai –kokeilun päätyttyä pysähdytään miettimään, miten tehtyä työtä tulisi arvioida.

Arviointia määritellään usein kysymyksiin: *mitä, miksi, miten, kuka ja milloin* (Pickford & Brown 2006, 4). Arviointikohteen valinta (*mitä*), vastaa siihen mitä halutaan arvioida? Ja se on vääjäämättä arvokysymys. *Miksi*-kysymykseen vastaaminen edellyttää eettistä pohdintaa vaikeiden teemojen äärellä. Arviointimenetelmiin liittyvät kysymykset (*miten*) haastavat usein tarkastelemaan arvioijan ja arvioitavan välistä suhdetta, mikä sekin edellyttää eettistä tarkastelua. *Kuka*-kysymykseen vastaaminen usein liittyy siihen, kuinka arviointitulokseen vaikuttaa se, kuka arvioinnin tekee. Arvioinnin sijoittumista ajallisesti arvioitavaan kontekstiin (*milloin*) tulee pohtia sen vuoksi, että jatkuva arviointi verrattuna lopussa tapahtuvaan arviointiin asettaa arvioitavan eri asemaan. (Atjonen 2007, 21-23.)

Arviointimenetelmät sekä vaatimukset mitä luultavimmin vaikuttavat oppimisen tapoihin ja sisältöihin. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä arvioidaan, sitä opiskellaan. Jos arvioinnissa keskitytään asioiden muistamiseen sekä suljettuihin kysymyksiin, painottuu silloin pintapuolinen tuottaminen. Jos taas arvioinnin avulla haastetaan pohtimaan ilmiöiden eri puolia, oppijat pyrkivät hahmottamaan jo oppimisvaiheessa syvällisempiä teemoja sekä harjoittelemaan omien ajatusten tuottamista. (Pickford & Brown 2006.) Erilaiset arviointimenetelmät tuottavat siis erilaista oppimista. Sen vuoksi eettisesti hyvää arviointia on monipuolisuus. Sen avulla oppijat voivat eri tavoin osoittaa

osaamistaan. Uudet arviointimuodot perustuvat usein joltain osin vastavuotoisuuteen sekä osittain tasa-arvoisempaan vuorovaikutussuhteeseen, mikä tekee arvioinnista arvioitavalle miellyttävämpää. Arvioija kannalta uudet arviointimenetelmät, esimerkiksi henkilökohtaiset keskustelut, teettävät paljon työtä ja vievät runsaasti enemmän aikaa. Toisaalta, esimerkiksi arviointikeskustelut, voivat helpottaa opettajan työtä oppilaantuntemuksen lisääntyessä. Uusien menetelmien voidaan myös nähdä tuovan opettajan työhön uutta, virkistävää sisältöä. (Atjonen 2007, 65.)

Arviointia voi olla useaa eri tyyppiä, diagnostista, formatiivista sekä summatiivista. Diagnostinen arviointi pyrkii selvittämään opiskelu- tai toimintaedellytyksiä. Se voi tarkoittaa esimerkiksi ennen uuden asian opettamista sitä, että tarkistetaan mitä oppilaat jo tietävät asiasta. Formattiivinen arviointi puolestaan pyrkii kertomaan alku- ja lopputilanteen välillä, miten jotkin taidot ovat kehittyneet. Oppija voi saada palautetta, jonka hän voi ottaa huomioon arvioitavan jakson loppua kohden. Summatiivinen arviointi puolestaan kokoaa sekä ennustaa, ja perinteiset koulu- ja päättökokeet edustavat summatiivista arviointityyppiä. (Atjonen 2007, 66.)

Arvioinnin *toteavaa tehtävää* toteuttavat diagnostinen ja summatiivinen arviointi. Se voi olla tiedon kartuttamista ennen opetusjakson alkua siitä, mitä oppilaat jo osaavat tai päättökokeen muodossa toteamassa, mikä on oppimisen sen hetkinen tila. Arvioinnin *ennustavaa tehtävää* toteuttavat myös diagnostinen ja summatiivinen arviointi. Kyseisten arviointimenetelmien tietojen avulla voidaan ennakoida mahdollisia oppimisvaikeuksia, selviytymistä seuraavista luokka-asteista tai sijoittumista työelämään. Arvioinnin *ohjaavaa tehtävää* täyttää parhaiten formattiivinen arviointi, vaikka summatiivinen tai diagnostinenkin voivat sitä toteuttaa. Ohjaavaa suunta mahdollistuu, kun opettaja ja oppilas tietävät miten tavoitteita kohti on kuljettu. Arvioinnin ohjaavan tehtävän kuuluisi olla *motivoivaa*, sillä se kuvaa jo saavutettuja tavoitteita ja osoittaa kohti päämäärää. Kaikilla neljällä arvioinnin tehtävällä on eettisesti tarkastelulta paikkansa. Ilman toteavaa tehtävää on haastavaa ohjata tai ennustaa. Ilman ennustavaa tehtävää tieto jää osittain hyödyntämättä. Jos arviointi ei ole motivoivaa, ei se ole yksilön kannalta hyödyllistä tai kannustavaa. (Atjonen 2007, 66-68.)

Oppiminen ja arviointi ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Oppimiselle ja opetukselle asetettavat uudet tavoitteet edellyttävät aina arvioinnin avulla saatua palautetta. Sen lisäksi oppimisen ohjaamisessa ja opetuksen kehittämisessä tavoitteellisesti edistyminen edellyttää arviointia ja siitä saatua palautetta. Suomalaisessa peruskoulussa arviointi nähdään prosessina, jonka tehtävä on tukea oppilaan oppimista ja kehitystä. Palautteen avulla oppilas ymmärtää, kuinka hän on suoriutunut suhteessa annettuihin tavoitteisiin, ja tätä voidaan kutsua arvioinnin oppimisen formatiiviseksi tehtäväksi. Arvioinnin summatiivinen tehtävä on puolestaan kuvata arviointitietoa tarvitseville oppilaan edistymistä ja suoritustasoa. Tätä arvioinnin muotoa ilmenee etenkin

perusopetuksen nivel- ja päättövaiheessa arvosanojen muodossa. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna arvosanojen tehtävä on kuvata oppilaan oppimistuloksia. (Ouakrim-Soivio 2016, 14-15.)

Opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että oppimisen arvioinnin tulee perustua monipuolisiin näyttöihin. Tämä voidaan tulkita niin, että arvosanan tulee perustua muuhunkin kuin kokeellisesti suoritettuun tulokseen. Muita menetelmiä voivat olla muun muassa portfolioit, oppimispäiväkirjat ja arviointikeskustelut. Monipuoliset arviointimenetelmät ovat yhteydessä tapaan oppia ja toteuttaa opetusta. Keskeistä on ajatus siitä, että oppilaille annetaan monia erilaisia tapoja sekä erilaisia mahdollisuuksia osoittaa osaamistaan. Arviointitapa tulisikin valita aina sen mukaisesti, mikä olisi tietyn aiheen, toimintatavan tai oppiaineen kannalta toimivinta. (Ouakrim-Soivio 2016, 81.) Tämän perusteella voidaankin todeta, että monialaiset oppimiskokonaisuudet monipuolistavat myös peruskoulun arviointikäytäntöjä, sillä ne luovat uudenlaisen mahdollisuuden osoittaa oppimista.

Atjosen (2005, 146) mukaan arviointi on pedagogisesti tarkasteltuna myös opetuksen laadun mittari. Silloin kun arviointi ei palvele tarkoitustaan, eli oppilaiden monipuolista inhimillistä kasvua, se menettää merkityksensä. Arviointi ei tue opetusta, jos sen päämäärät ovat hukassa, perusteita ei pidetä tasapuolisina, toteutus ja lupaukset eivät kohtaa toisiaan ja arvioinnissa palvellaan oppilaiden kasvun kannalta epäolennaisia, jopa epäeettisiä päämääriä. Tämän lisäksi arvioinnin ei tule osoittaa ainoastaan virheitä, työllistää oppilaitoksia liiaksi tai olla metodologisesti epäluotettavaa.

Tulevaisuuden taitojen näkökulmasta arvioinnin tulisi perinteisen ainejakoisen arvioinnin lisäksi keskittyä myös tulevaisuuden taitojen arviointiin. Tulevaisuuden taitojen arviointi edellyttää taitojen asettamista arvioitavaan muotoon. Haasteellista on se, kuinka kukin aine määrittelee oman tapansa arvioida jotakin laajempaa osaamista, kuten esimerkiksi ongelmanratkaisukykyä. Laajempia osaamiskokonaisuuksia ei voida arvioida perinteisin testauksin, vaan ne tarvitsevat formatiivisempaa lähestymistapaa, jossa keskeistä on prosessissa kehittyminen. (Scardamalia, Bransford, Kozma & Quellmalz 2012.)

Ilmiölähtöisen opiskelun aikana tarkastellaan muutosta, jota omassa ja muiden ajattelussa tapahtuu. Opiskelun loppuvaiheeseen kuuluu arvio siitä, mitä opittiin, mitä uutta luotiin ja kuinka prosessi eteni. Kokonaisuudesta ei arvioida ainoastaan lopputulosta, vaan koko prosessi, ja arviointiin osallistuvat kaikki. Ilmiölähtöisen oppimisen yksi haasteista onkin arviointi, sillä usein herää kysymyksiä; minkä kaiken voi arvioida, mikä kaikki on tarpeellista tulla arvioiduksi ja kuinka arvioinnin periaatteet sovitaan? Ilmiötä arvioidessa tulisikin antaa oppilaille palautetta siten, että huomio siirtyisi prosessikeskeisyyteen eikä ainoastaan lopulliseen tulokseen. Arviointiin kuuluu olennaisena osana oppilaiden arviointi omista ja toisten toiminnan eri vaiheista. (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 66.)

Tavoitteiden asettelu on osittain välttämätöntä arvioinnin pätevyyden kannalta. Tavoitteet ohjaavat arviointia. Arvioinnin tulokset taas palvelevat seuraavien tavoitteiden asettamista. Oppilasarvioinnissa on tärkeää, että tavoitteita ei aseteta yksipuolisesti eli nähdä se ainoastaan opettajan etuoikeutena. Tavoitteiden tulisi olla sellaisia, että ne ohjaavat opetusta ja ovat saavutettavissa. (Atjonen 2007, 76-77.) Laajemmat kuin vain oppituntikohtaiset saavutukset voidaan nähdä *oppimisen päämääränä* (learning target), kun taas oppituntikohtaisista saavutuksista voidaan puhua *oppimistavoitteina* (learning objective) (Brooks 2002). Oppimisen päämäärän voi nähdä siis sisältävän useita oppimistavoitteita. Oppilaan arvostamisen sekä kehityksen tukemisen kannalta on oleellista, että hän saa itse olla mukana asettamassa päämäärää. Se motivoi oppilasta ja tekee oppimisen merkitykselliseksi. (Atjonen 2007, 77.)

Oppilasarvioinnin kannalta keskeisimpinä arviointia ohjaavina teemoina voidaan nähdä tavoitteiden asettaminen, yksilön voimaannuttaminen, oppilaan ohjaaminen vastuuseen ja autonomiaan sekä monipuolisen ja vastavuoroisen palautteen antaminen. Oppilaan herättäminen oman oppimisen seuraamiseen sekä säätelyyn on yksi avain mielekkäisiin oppimisprosesseihin ja – tuloksiin. Opettajan tehtävänä on toimia vastuullisen aikuisena, joka tukee oppilasta itsearvioinnissa, antaa palautetta ja tukee tavoitteiden asettamisessa. Samanaikaisesti opettaja saa itselleen tärkeää tietoa oman toiminnan kehittämiseksi, opetuksen suuntaamiseksi sekä opetus suunnitelman mukauttamiseksi. (Atjonen 2007.)

Arviointi koskettaa oppilasarvioinnin lisäksi myös koulun toiminnan ja opetuksen arviointia. Räisäsen (2005, 114) mukaan kehittävän arvioinnin yksi edellytyksistä on itsearviointi. Itsearvioinnin avulla on mahdollista nähdä toiminnan taustalla vaikuttavaa hiljaista tietoa sekä nostaa myös se arvioinnin keskiöön. Yksilön ja yhteisön tuottaman itsearvioinnin avulla on mahdollista tuottaa uutta tietoa sekä kehittää uusia tapoja toimia. Tämän kaltaiselle arvioinnille ei ole määriteltävissä selkeää alkua tai päätöstä vaan se on jatkuvaa. Tällainen oman toiminnan arviointi voidaan nähdä osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, jolloin arviointi ei kosketa ainoastaan oppilaita vaan myös opettajien ja opetuksen kehittämistä.

Ongelmaperustaisen pedagogikaan kontekstissa arviointia toteutetaan eri lähtökohdista kuin ainejakoisen pedagogiikan arviointia. Tietojen hallinnan mittaamisen sekä yksittäisten suoritusten sijasta, arvioinnissa keskitytään kokonaisvaltaisesti oppimisprosessiin sekä sen tuottamaan osaamiseen. Tämän lisäksi arvioinnin reflektiivisen keskustelun muodot kuuluvat oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin. Tärkeää on huomioida, ettei reflektiivisyys, palautteen anto sekä vastaanottaminen tai arviointikriteerien asettaminen ole valmiiksi omaksuttu taito. Arvioinnin taidot vaativat tukea ja kehittämistä sekä harjaantumista, mikä puolestaan vaatii aikaa. (Poikela & Poikela 2006.)

3 TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tehtävänä on selvittää, millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteuttamisesta sekä arvioinnista sekä millaisia tavoitteita oppimiskokonaisuudelle on asetettu, ja miten opettajat kokevat niiden toteutumisen. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen perusopetuksen yläluokilla?
 - o Millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta ja toteutuksesta perusopetuksen yläluokilla?
 - o Millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksia arvioinnista?
- Millaisia tavoitteita aineenopettajat ovat asettaneet monialaisille oppimiskokonaisuuksille ja kuinka he kokevat tavoitteiden toteutuneen?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Kaikkien tieteenalojen juuret ovat filosofiassa. Vilkas tieteenfilosofinen keskustelu viittaa siihen, että filosofiset kysymykset ovat osa tieteen tekemistä. Tieteenfilosofiset ongelmat liittyvät tietoppiin, ontologiaan sekä etiikkaan. Tieteiden piirissä nousevat esiin tutkimuskohteen rajaaminen, tiedon perustan ja tieteen vastuun ongelma, jotka ovat esimerkkejä filosofisista teemoista. (Aaltola 2007, 12-13.)

Tieteenfilosofian tämän hetkisen tilan ymmärtäminen edellyttää paluuta muutamiin tutkimuksen kentän paradigmojen yhteentörmäyksiin. Kolmesta merkittävimmistä yhteentörmäyksistä ensimmäinen oli antipositivismin ja konstruktivismin taistelu positivismia vastaan vuosina 1970 ja 1990, joka päättyi antipositivistien, konstruktivistien sekä kriittisten teoreetikkojen yhteistyöhön muun muassa etiikan, kenttätutkimuksen, tietojen karttumisen, totuuden ja arvojen ongelmien ratkomiseksi. Toinen yhteentörmäys koettiin, kun moni-menetelmälliset

(mixed methods) lähestymistavat aiheuttivat vastareaktion paradigmojen ”puhtaudesta”. Väitettiin, että kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia sekä antipositivistisia ja muista -ismejä ei voida yhdistellä niiden välisten erojen vuoksi. Erot, jotka eivät vastustajien mukaan mahdollistaneet suuntausten välisiä yhteyksiä, koskivat käsityksiä paradigmoista. Tässä tapauksessa paradigmalla tarkoitetaan ontologisia, epistemologisia ja metodologisia kysymyksiä. Moni-menetelmällisyyden kritiikin haastoi kuitenkin käsitys triangulaatiosta, jolla tarkoitettiin eri menetelmien mahdollisuutta tutkia samaa ilmiötä. Vähitellen 1990 luvun aikana kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä alettiin sovittaa yhteen, ja tutkijoiden oli mahdollista käyttää tutkimuksen teossa molempia menetelmiä. Kolmas yhteentörmäys on koettu tämänhetkissä mullistuksissa ja väittelyissä tieteellisestä tutkimuksesta, joka tapahtuu tässä koulutuksen teoreettisessa maailmassa. Voidaan todeta, että tämän kaltainen keskustelu on moni-menetelmällisyyden ja aineistopohjaisen tutkimuksen tapa kohdata, joka antaa tilaa vapaammalle tutkimukselle. (Denzin & Lincoln 2011, 1-2.)

Kuten aikaisemmin mainitsin tutkimuksen teon epistemologisia, ontologisia ja metodologisia kysymyksiä voidaan kutsua paradigmaksi tai tulkinnalliseksi viitekehykseksi. Tällä tarkoitetaan niitä uskomuksia, jotka ohjaavat toimintaa. Kaikki tutkimus on tulkinnallista ja ohjautuu uskomuksilla ja tunteilla maailmasta, sekä siitä kuinka maailma tulisi ymmärtää ja kuinka sitä tulisi tutkia. Yleisellä tasolla kvalitatiivinen tutkimus voidaan jakaa neljään sitä määrittävään paradigmaan: positivismiin ja anti-positivismiin, konstruktivismiin ja interpretivismiin, kriittiseen sekä feminismiin ja jälkistrukturalismiin. (Denzin & Lincoln 2011, 13.) Omat käsitykseni ja sitä kautta tutkielmani sijoittuvat konstruktivistiseen sekä interpretivistiseen lähestymistapaan. Konstruktivistinen paradigma omaksuu relativistisen ontologian, mikä tarkoittaa käsitystä siitä, että on olemassa useita todellisuuksia. Sen lisäksi kyseiseen lähestymistapaan voidaan liittää subjektiivinen epistemologia, millä tarkoitetaan tietäjän ja vastaajan yhdessä luomaan ymmärrystä. Metodologiset menettelytavat pohjautuvat konstruktivistisessä lähestymistavassa luonnolliseen ympäristöön. Käsitteet uskottavuus, siirrettävyys, luotettavuus sekä vahvistettavuus korvaavat positivismille tyypilliset käsitteet sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista, reliabiliteetista sekä objektiivisuudesta. (Denzin & Lincoln 2011, 13.)

Käsitykseni tiedosta ja sen rakentumisesta ovat vahvasti yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, mikä konstruktivistisessä lähestymistavassa tarkoittaa tiedon vuorovaikutuksellista luonnetta. Tutkielmassani pyrin keräämään tietoa kokemusten kautta, jotka nousevat haastateltavien omasta elämästä. Koen, että heidän kokemuksensa ovat rakentuneet vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja myös tiedonkeruu, joka tapahtuu haastattelujen kautta, on osa tiedon rakentumisen prosessia yhdessä haastateltavan kanssa. Koen, että kokemukset, joita haastateltava tuo esille ovat

rakentuneet hänen oman kokemusmaailmansa kautta, ja tutkimuksesta nouseva tieto on tutkijan ja tutkittavan välisen keskustelun tulosta.

Fenomenologisen tutkimusotteen keskiössä on kokemus. Yksi tapa määritellä kokemusta fenomenologisessa kontekstissa, on nähdä se ihmisen kokemuksellisenä suhteena todellisuuteensa, jossa hän elää. Laajemmin katsottuna elämisessä on kyse kehollisesta toiminnasta ja havainnoinnista, mutta myös koetun ymmärtävästä jäsentämisestä. Kokemus syntyy yksilön vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, johon voidaan ajatella kuuluvaksi muun muassa suhteet toisten ihmisten kanssa, ympäröivä kulttuuri ja luonto. (Laine 2007, 29.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa keskitytään Laineen (2007, 29) mukaan ihmisen suhteeseen oman elämäntodellisuutensa kanssa. Sen vuoksi ihmistä ei voida ymmärtää irrallisena kyseisestä suhteesta. Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Todellisuus on siis havaittavan omien pyrkimysten, uskomusten sekä kiinnostusten kaltainen. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan, ja näitä merkityksiä fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan. Lähtökohta merkitysten tutkimiselle on olettaus, että ihmisen toiminnalla on jokin tarkoitus tai merkitys. (Laine 2007, 30.)

Fenomenologiassa nähdään myös, että yksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Merkitykset, jotka ovat osa todellisuutta, eivät ole synnynnäisiä, vaan ympäröivän yhteisön mukana tuomia. Merkityksiä voi näin ollen kuvata intersubjektiivisiksi, eli subjekteja yhdistäviksi tai subjektien välisiksi. Yksilön kuuluessa yhteisöön, tuo se mukanaan kaikille yhteisiä merkityksiä. Tämän vuoksi fenomenologisessa tutkimuksessa nähdään, että jokaisen yksilön kokemus paljastaa myös jotain yleisistä merkityksistä. Tulee kuitenkin muistaa, että fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita yksilöistä. Tutkittavassa ihmisessä ei kiinnosta sen samankaltaisuus muiden kanssa, vaan ympäröivän maailman kautta muovautunut yksilö. Tutkimuksen tarkoitus onkin löytää jonkin tietyn alueen ihmisten sen hetkisiä merkityksiä, kuin universaaleja yleistyksiä. (Laine 2007, 30-31.)

Kohteena laadullisessa tutkimuksessa on yleensä ihminen ja ihmisen elämismaailma. Elämismaailma voidaan ymmärtää niiden merkitysten kokonaisuutena, joita ihmistutkimuksessa tavataan. Niihin lukeutuvat muun muassa yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä arvotodellisuuden kohteet. Elämismaailma muodostuu siis merkityksistä, joita laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan. Elämismaailman ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisistä, sillä ilman ihmistä ei synny merkityksiä. Elämismaailma on moniulotteinen kokonaisuus, joka edellyttää erilaisia tapoja kysyä asioita, tematisoida sekä ryhtyä tutkimaan maailmaa. (Varto 1992, 23-25.)

Tutkimuksen tekeminen on valintojen tekemistä. Tutkimuksen aiheeseen, aineistoon lähestymistapoihin liittyviin kysymyksiin on vain harvoin oikeita vastauksia. Päätökset ovat kuitenkin tärkeitä, sillä ne ohjaavat tutkimusta tiettyyn suuntaan. Kahdella erilaisella

lähestymistavalla, ei tehdä kahta samanlaista tutkimusta. Syvimmät ja perusteellisimmat päätökset tehdään, joko tiedostaen tai tiedostamatta, koskien tutkimuksen tieteenfilosofiaa. Tieteenfilosofiset valinnat koskevat ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä. Ontologiset kysymykset kysyvät: miten tutkija ymmärtää tutkittavan kohteen? Epistemologiset kysymykset puolestaan yrittävät selvittää, miten tutkija ajatteli saavansa tietoa tutkittavasta kohteesta. Voidaan ajatella, että tutkimukselle on luotu hyvä pohja silloin, kun tutkijan valinnat kaikilla tasoilla, ongelmanasettelun, tieteenfilosofisten valintojen, tutkimusstrategian sekä teoreettisen ymmärtämisen tasolla, ovat koherentteja eli yhteensopivia toisiinsa nähden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 123-124.)

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on tulla tietoiseksi siitä, millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta. Olen kiinnostunut siitä, miten aineenopettajat ovat kokeneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun, tavoitteiden asettamisen sekä toteutumisen perusopetuksen yläluokilla. Pyrin selvittämään millaisia sen hetkisiä merkityksiä aineenopettajat antavat jo toteutetuille oppimiskokonaisuuksille. Kuten Laine (2007, 33) toteaa, fenomenologisesta metodista ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta, vaan se soveltuu muotoonsa kunkin tutkimuksen tekijöiden tuloksena. Fenomenologinen lähestymistapa toimii tutkielmani tieteenfilosofisena lähtökohtana, mutta sen tutkimusstrategioissa voidaan nähdä piirteitä myös muista suuntauksista.

Pro gradu -tutkielmassani ilmenee myös tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Tapaustutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sen toteuttamistavat ovat moninaiset sekä jo itse käsite voidaan ymmärtää monin eri tavoin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181). Syrjälä ja Numminen (1988, 8) määrittelevät tapaustutkimusta sitä luonnehtivien ominaisuuksien perusteella, joita ovat muun muassa yksilöllistäminen, vuorovaikutus sekä mukautuvaisuus. Tapaustutkimuksen lähtökohtana toimivat yksilöiden kyvyt tulkita elämän tapahtumia sekä kyky muodostaa merkityksiä maailmasta. Tapaustutkimukselle on myös ominaista, että tutkija ja tutkittava ovat aineiston kokoamisprosessin ajan vuorovaikutuksessa keskenään. Tapaustutkimuksen mukautuvaisuus tarkoittaa tutkimuskohteen tietoista valintaa tutkimusongelmien mukaisesti sekä tavoitteiden mukautumista olosuhteiden mukaiseksi tutkimuksen edetessä. (Syrjälä ja Numminen, 8-10.)

Vaikka tapaustutkimusta on hankala määritellä ja rajata yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi, voi tapaustutkimuksista Erikssonin ja Koistisen (2005, 4) mukaan löytää erään yhdenmukaisuuden. Heidän mukaansa tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, ja tutkimuksen keskeisin tavoite on näiden tapausten määrittely, analysointi ja ratkaisu. Robson (1995, 40) esittelee teoksessaan tutkimusstrategioiden kolme ryhmää: kokeet, survey-tutkimus sekä tapaustutkimus. Näistä kolmesta tutkimusstrategiasta tapaustutkimus voidaan määritellä myös yksityiskohtaiseksi ja

intensiiviseksi tavaksi etsiä tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta tapauksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa (Hirsjärvi ym. 2009, 132).

Lähdettäessä tekemään tapaustutkimusta, ei niinkään valita metodologista lähestymistapaa, vaan tutkimuksen kohdetta. Tapaustutkimus kohdistuu siis yksilölliseen kohteeseen, jota voidaan mitata, niin kvalitatiivisesti kuin kvantitatiivisesti sekä analyttisesti kuin hermeneuttisesti tai käyttäen moni-menetelmällisiä (mixed methods) tapoja. Toiseksi, tapaustutkimus pyrkii intensiiviseen kohteen kuvaamiseen, muodostaakseen siitä syvemmän kuvauksen, kuin esimerkiksi poikittaistutkimus tekee. Kolmanneksi tapaustutkimus muodostuu toisiinsa yhteydessä olevista tapahtumista, jotka auttavat näkemään tapauksen kokonaisuutena. Tapaustutkimukset keskittyvät myös tapauksen ja ympäristön väliseen suhteeseen, josta muodostuu konteksti. Tapauksen määritelmässä tehdään selväksi, mikä on itse tapaus, ja mikä muodostuu sen kontekstiksi. (Flyvbjerg 2011, 301.)

Vaikka tapaustutkimusta käytetään runsaasti tieteellisen tutkimuksen kentällä, ilmenee sitä kohtaan myös runsaasti väärinymmärrystä ja aliarviointia. Yksi merkittävimmistä väärinymmärryksistä tapaustutkimusta kohtaan on väite, että yleinen, teoreettinen tieto on arvokkaampaa, kuin konkreettinen tapauskohtainen tieto. Tapauskohtaisen tiedon etu on kuitenkin sen läheinen suhde ympäröivään maailmaan. Tapaustutkimuksen tiedolla on mahdollista luoda sellaisia interventioita, jotka auttavat oikealla tavalla kohdejoukkoa. Toinen tapaustutkimukseen kohdistuva väärinymmärrys väittää, että tapaustutkimus ei voi edesauttaa tieteellistä kehitystä, sillä yhden tapauksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä. Väitettä voidaan kuitenkin haastaa esimerkiksi falsifioinnin periaatteen avulla. Falsifioinniksi riittää yksikin havainto väitteen kumoamiseksi, ja tapaustutkimuksen avulla on mahdollista tarkentaa tai jopa kumota aiemmin muodostettuja hypoteeseja tai väitteitä. Sen vuoksi yksittäistapaukset ovat tärkeä osa teorioiden kehitystä. (Flyvbjerg 2011, 302-305.)

Tapaustutkimuksen lukemattomat määritelmät tekevät oman pro gradu -työn luokittelamisen haastavaksi. Tutkielmassani on tapaustutkimuksen elementtejä, sillä tutkittavana joukkona ovat kuusi aineenopettajaa eri kouluista Päijät-Hämeen seudulta. Kohdejoukoksi valikoitu kyseinen alue, sillä kyseisellä alueella toimivat kunnat ja koulut ovat tehneet yhteistyötä opetussuunnitelmatyössä. Tapaukseksi voidaan tutkielmassani luokitella myös ilmiö, monialaiset oppimiskokonaisuudet yläkoulussa. Jos määrittelen tutkimukseni luonnetta Flyvbjergin (2011, 301) esittelemän tapaustutkimuksen määritelmän mukaan, on tutkielmani tapaus Päijät-Hämeen seudun aineenopettajat ja konteksti monialaiset oppimiskokonaisuudet yläkoulussa. Tutkielma ei ole kuitenkaan pelkistetysti tapaustutkimus, vaan siitä löytyy tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä.

3.3 Aineistonkeruu ja –analyysi

Aineistonkeruu laadullisessa tutkimuksessa suosii yleensä metodeja, joissa tutkittavan oma ääni ja näkökulmat pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Pro gradu –tutkielmassani aineistonkeruu menetelmänä toimii henkilökohtaiset teemahaastattelut. Teemahaastattelussa aiheet, eli teemat, on etukäteen määritelty ja ne nousevat suoraan tutkimuskysymyksistä. Haastattelurunko löytyy tutkielman liitteistä (Liite 1), tutkielman lopusta. Kysymysten muoto ja järjestys ei ole tarkkaan asetettu, ja ne haastattelun kuluessa saattavat muuttaa muotoaan. Teemahaastattelussa oleellista on, että kaikki teemat tulee käydyiksi haastattelutilanteessa, vaikka sisällöllisesti haastattelut eivät olisi identtisiä. (Eskola & Vastamäki 2015, 29.)

Haastattelulla on aina jokin päämäärä, johon pyritään. Haastattelija pyrkii hankimaan tietoa haastateltavalta kannustamalla vastaamaan, ohjailemalla keskustelua sekä fokuoimalla tiettyihin teemoihin. Tutkimushaastattelussa tutkimuksen tavoite ohjaa haastattelun kulkua. Haastattelutilanteen institutionaalista luonnetta korostaa tallennus, eli haastattelija kirjoittaa muistiinpanoja sekä äänittää haastattelua. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23.)

Valitsin aineistonkeruutavaksi haastattelun, sillä haluan korostaa fenomenologisen lähestymistavan tapaan yksilön omia kokemuksia sekä niille antamia merkityksiä. Haastattelutilanteessa tutkittavan on mahdollista tuoda vapaasti esille omia kokemuksiaan, ja olla itse aktiivinen osapuoli. Käytän haastattelutilanteessa teemahaastattelulle ominaisia piirteitä, sillä tarkkojen kysymysten asettaminen ei ole välttämätöntä. Haastatteluja tein kuudelle yläkoulun aineenopettajalle, jotka ovat toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksia tai niiden kaltaisia kokeiluja yläkouluissa Päijät-Hämeen alueella. Opettajat saivat orientoitua haastatteluun teemojen ja alustavien kysymysten kautta, jotka olen heille toimittanut ennen varsinaista haastattelua. Alustava haastattelurunko löytyy tutkimuksen lopusta liitteistä (liite 1). Haastattelut tapahtuivat kaikki kasvotusten siten, ettei tilassa ollut muita henkilöitä. Haastattelupaikkana toimivat koulut, joissa opettajat työskentelivät ja kukin haastattelu kesti noin 45-60 minuuttia. Haastateltavista opettajista kaikilla oli kokemusta opettajan työstä yli viiden vuoden ajalta, ja heidän opetettaviin oppiaineisiinsa kuuluivat matematiikka, kemia ja fysiikka, maantieto ja biologia, kotitalous sekä historia ja yhteiskuntaoppi. Haastateltavista neljä oli miehiä ja kaksi naisia.

Laadullisen aineiston analyysi edellyttää aineiston puhtaaksi kirjoittamista eli litterointia. On yleisempää litteroida aineisto ennen sen käsittelyä kuin analysoida sitä suoraan äänitetyistä nauhoista. Litterointi voidaan suorittaa koko aineistolle tai poimia aineistosta vain tietyt osat, esimerkiksi teema-alueiden mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 217.) Aineiston analyysissä voidaan käyttää useita menetelmiä, mutta laadullisen tutkimuksen

perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi voidaan nähdä yksittäisenä metodina tai teoreettisena kehyksenä, jollekin toiselle analyysimenetelmälle. Sitä voidaan hyödyntää monenlaisessa tutkimuksessa, sillä useimmat eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Aineiston analyysillä on tarkoitus luoda selkeä sanallinen kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Sisällönanalyysi pyrkii järjestämään aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, ettei sen sisältämä informaatio katoa. Analyysin avulla pyritään informaatiosta saamaan selkeää, mielekästä ja yhtenäistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Sisällönanalyysi on historiallisen analyysin ja diskurssianalyysin tapaan tekstianalyysia. Sisällönanalyysi kuitenkin eroaa edellä mainituista siten, että se pyrkii etsimään tekstin merkityksiä, kun puolestaan diskurssianalyysi pyrkii analysoimaan sitä, kuinka kyseisiä merkityksiä tekstissä tuotetaan. Sisällön analyysi sopii siis hyvin myös strukturoimattoman aineiston analyysiin, sillä tällä menetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleinen kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103-104.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston avulla tutkija pyrkii löytämään uusia näkökulmia, ei ainoastaan vahvistamaan jo odotettua. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että vastaajat saavat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta, ja siinä tapauksessa tutkija etsii vastauksia aineistostaan. Tutkijan suhde teoriaan määrittelee sen, mitkä lähtökohdat aineiston analyysillä ovat. Tutkimus voidaankin määritellä aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi tai teorialähtöiseksi tutkimukseksi. (Eskola 2007, 162.) Oma tutkielmani on aineistolähtöinen, mikä tarkoittaa sitä, että aineistonkeruu ja –analyysi ei rakennu, jonkin tietyn teorian mukaan, vaan tieto rakentuu aineiston kautta kokonaisuudeksi. Laadullisen aineiston analyysi voidaan luokitella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettisen kokonaisuuden, ja aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei tulisi olla mitään tekemistä analyysin toteutuksen tai sen lopputuloksen kanssa. Perusajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole sovittuja tai harkittuja, vaan ne nousevat aineistosta. Teoriaohjaavassa analyysissä on yhteyksiä teoriaan, mutta analyysiyksiköt nousevat edelleen aineistosta. Teorialähtöinen analyysi puolestaan nojaa suoraan johonkin teoriaan tai malliin, jonka perusteella myös saatua aineistoa analysoidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmen vaiheen kautta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Miles & Huberman 1994, viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa analysoitava informaatio pelkistetään karsimalla siitä kaikki epäolennainen pois. Informaatiota joko tiivistetään tai pilkotaan. Tarkoituksena on etsiä aineistosta

tutkimustehtävää vastaavia alkuperäisilmauksia ja niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia. Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä redusoinnista löydetty ilmaukset käydään läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jonka jälkeen samaa tarkoittavat asiat ryhmitellään alaluokiksi. Tämän jälkeen aineistoa abstrahoidaan, jonka tarkoituksena on luoda teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa yhdistellään ilmauksia niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. Analyysin lopuksi on tarkoitus muodostaa aineistoon pohjautuva malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai teemat, jotka kuvataan tuloksissa. Tuloksissa kuvataan myös käsitteet, jotka ovat muodostuneet luokittelujen pohjalta. Johtopäätöksissä pyritään ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-113.) Tämän tutkielman aineistosta nousi abstrahointivaiheessa lopulliseksi kolme teemaa, jotka toimivat tutkittavat aineiston kuvaajina.

Tutkielmassani päätin toteuttaa aineiston analyysin hyödyntäen sisällönanalyysii, sillä se sopii parhaiten tutkielmani luonteeseen. Tutkimani ilmiö on melko uusi, jonka vuoksi en pohjaa sitä aikaisempaan teoriaan, vaan pyrin nostamaan itse aineistosta niitä käsitteitä, jotka kuvaavat tutkielmani ilmiöitä parhaiten. Pyrin siis vastaamaan kysymyksiin siitä, kuinka aineenopettajat kokevat monialaiset oppimiskokonaisuudet, niin vahvuudet ja haasteet, yläkoulun opetuksessa. Olen muodostanut jokaisen tutkimuskysymyksen alle, oman koko tutkimuskysymystä kuvaavan käsitteen. Käsitteiden syntyä kuvatakseni olen luonut ala- ja yläkäsitteistä taulukon, jotta on ymmärrettävämpää se, kuinka tutkimuskysymyksiä vastaavat käsitteet ovat syntyneet. Taulukot on esitetty jokaista tutkimuskysymystä kuvaavan luvun alussa.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida reliabiliuden ja validiuden näkökulmista. Reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa puolestaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus. Edellä mainitut käsitteet liitetään kuitenkin usein kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226-227.)

Tutkimusta tulisi kuitenkin voida arvioida, vaikka edellä mainittuja käsitteitä ei haluttaisi käyttää. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen toteutuksesta. Aineiston keruussa ilmenneet olosuhteet tulisi kertoa totuudenmukaisesti ja selvästi. Laadullisen aineiston analyysissä keskeistä on luokittelut, ja lukijalle olisi tärkeää kertoa, kuinka ne ovat syntyneet. Tulosten tulkinnan osalta tarkkuutta voidaan lisätä kertomalla millä perusteella

tulkintoja on tehty ja mihin päätelmät on perustettu. Suorat haastatteluotteet ja tai muut autenttiset dokumentit voivat toimia tässä apuna. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227-228.)

Tutkimuksen luotettavuuden ja tarkkuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. Aineiston keruusta on kerrottu sille osoitetussa luvussa ja aineiston analyysissä ole pyrkinyt selkeyttämään saatuja tuloksia sitaattien sekä luokitteluista syntyneiden kuvioiden avulla. Tästä näkökulmasta tarkastelusta tutkimukseni luotettavuutta on melko helppo tarkastella. Toisaalta, luotettavuutta voi vähentää se, että tutkimuksessa on käytetty vain yhtä menetelmää, henkilökohtaisia haastatteluita. Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen validiutta voi tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228). Omassa tutkimuksessani niin ei ole tehty, joten sen voi nähdä luotettavuutta heikentävänä seikkana.

Nämä tavat eivät ole ainoita lähestyä tutkimuksen luotettavuutta, sillä laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne. Siihen kuuluu monia hyvin erilaisia perinteitä, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan käsitellä monin eri tavoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.)

4 TULOKSET

Tässä tutkielmassa pyrittiin selvittämään, millaisia kokemuksia aineenopettajilla on monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta perusopetuksen yläluokilla, eli millaisia kokemuksia heillä on oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista. Tämän lisäksi tutkielman tavoitteena oli ottaa selvää, millaisia tavoitteita aineenopettajat olivat asettaneet monialaisille oppimiskokonaisuuksille ja kuinka he kokivat tavoitteiden toteutuneen.

Tulokset kuvataan tutkimusaineistosta nousseiden teemojen mukaan tutkimusongelmittain. Jokaista tutkimusongelmaa kohden on aineistosta muodostettu pelkistettyjä ilmauksia, alaluokkia sekä yksi tai useampi tutkimusongelmaa kuvaava teoreettinen käsite.

4.1 Kokemukset monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelusta ja toteutuksesta

Ensimmäiseksi pyrittiin selvittämään aineenopettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta sekä suunnittelusta. Aineenopettajilta kysyttiin työskentelytavoista, joilla kokonaisuutta suunniteltiin ja toteutettiin sekä näiden työskentelytapojen toimivuudesta ja haasteista. Tämän lisäksi opettajilta kysyttiin yhteistyöstä toisten opettajien tai muiden koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä oppilaiden osallisuudesta suunnitteluun. Taulukossa 1 on esitelty vastauksista muodostetut ala- ja yläluokat, sekä yksi koko tutkimuskysymystä kuvaava käsite.

TAULUKKO 1. Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Yhteistyön mielekkyys Vastuun jakaminen Yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa	Yhteistyön lisääntyminen	Kokemus toimintakulttuurin muutoksesta
Opettajaresurssin tarve Tilojen aiheuttamat rajoitukset Työn määrän kasvu	Resurssien tarpeen kasvu	
Oppilaiden toiveiden ja käytännön yhteensovittamisen haasteet Erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen Opettajalähtöinen suunnittelu	Oppilaiden osallistamisen muutokset	
Aikaisemmat vastaavat kokemukset Kokemusten kautta kehittyminen Kokemusten tuomat tiedot ja taidot	Kokemusten merkityksellisyyden kasvu	
Monipuoliset toteuttamismahdollisuudet Opettajien myönteinen asenne Työn monipuolistuminen	Työnkuvan muutos	

Koko tutkimusongelmaa kuvaavaksi käsitteeksi nousi *kokemus toimintakulttuurin muutoksesta*. Vastauksista voimme päätellä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet koetaan keskeiseksi osaksi koulun toimintakulttuurin muutosta. Koko prosessi ja uusien toimintatapojen kehittäminen

edellyttävät keskustelua, jota opettajat vastauksissaan tuovat ilmi. Opettajien kokemukset perustuvat uusiin toimintamalleihin ja uusiin näkökulmiin, joita he ovat kohdanneet oppimiskokonaisuuksia toteutettaessa. Kokemus toimintakulttuurin muutoksesta näkyy *yhteistyön lisääntymisenä*, sillä oppimiskokonaisuudet ovat uusi tapa työskennellä yhdessä toisten opettajien kanssa. Opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 25) korostaa toimintakulttuurin muodostumisessa oppivan yhteisön ideaalia, jossa kaikkia sen jäseniä kannustetaan oppimiseen. Oppivan yhteisön ideaali korostaa myös pedagogisen sekä jaetun johtajuuden merkitystä, jonka yhtenä ilmenemismuotona voidaan nähdä opettajien välinen yhteistyö.

Resurssien tarpeen kasvu puolestaan heijastelee toimintakulttuurin muutosta siten, että tietyt organisaation sisäiset rakenteet ja käytännön rajoituksen tuottavat haasteita kokonaisuuden järjestämiselle. Opettajien kokemukset resurssien tarpeen kasvusta edellyttävät muutoksia koulun sisäisessä toimintakulttuurissa, mutta myös laajemmalla tasolla siinä, miten koulutusta järjestetään yhteiskunnallisella tasolla. Opettajat nostivat vastauksissaan esiin haasteita, joita ratkaisemalla päästäisiin lähemmäs toivottua kehitystä ja uudistuvaa toimintakulttuuria.

Oppilaiden osallistamisen muutokset nosti esiin vastauksissa halukkuutta kehittyä siten, että oppilaita voisi osallistaa enemmän toiminnan suunnitteluun. Opettajat ovat siis halukkaita kehittämään koulun toimintakulttuuria tältä osin, mutta toistaiseksi se nähtiin vielä kovin haasteellisenä. Koulun toimintakulttuurin muutoksen voidaankin nähdä kehittyvän hitaasti, vaikka opettajilla olisikin halukkuutta sitä kohti.

Kokemuksia toimintakulttuurin muutoksesta heijastelivat myös vastaukset *kokemusten merkityksellisyyden kasvusta*. Opettajat kokivat, että heillä on jo hallussaan paljon kokemuksen tuomaa tieto-taitoa, jota voi hyödyntää monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa, mutta samalla he kokivat, että kehitettävääkin on, ja että kokemukset opettavat kohti parempaa toimintaa. Jälleen muutosta kuvattiin tulevaisuuteen suuntaavana toimintana, jossa kehitytään askel kerrallaan paremmaksi. Myös *työnkuvan muutoksen* voidaan nähdä kuvaavan toimintakulttuurin muutosta. Työnkuvan muutoksen kuvattiin olevan *monipuolisia toteuttamismahdollisuuksia, opettajien myönteistä asennetta* sekä itse *työn monipuolistumista*. Kaikki edellä mainitut seikat kertovat siitä muutoksesta, jota on jo tapahtunut.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja toteutumista koskevissa vastauksissa *yhteistyön lisääntyminen* nousi yhdeksi teemaksi opettajien vastauksissa. Oppimiskokonaisuudet itsessään edellyttävät aineenopettajien välistä yhteistyötä, mikä näkyi selvästi opettajien vastauksista. Opettajat kokivat *yhteistyön mielekkäänä*. Opettajat kokivat, että yhdessä suunnittelu oli antoisaa ja vaivatonta. Vastauksista kävi myös ilmi, että yhteistyön onnistumisen edellytyksenä ovat toimivat henkilösuhteet sekä oma halu työskennellä yhdessä toisen opettajan kanssa. Eräs

opettaja mainitsi, että koulupäivien päätteeksi oli mukava suunnitella oppimiskokonaisuuteen liittyviä asioita yhdessä työkaverien kanssa, sillä kaikki olivat innokkaasti mukana. Seuraavista sitaateista käy ilmi opettajien myönteisiä kokemuksia yhteistyöstä toisten opettajien kanssa:

Oli kaikilla semmonen oma innostus siinä mukana, niin oli kivakin jäädä sitten työpäivän päätteeksi tekemään. –H2

Tää oli nyt ihan ensimmäinen kokeilu, missä ihan käytännössä tehtiin, niin mä ainakin koen sen tosi mukavana asiana ja jollain tavalla siitä ei tullut vaivaantunut olo opettaa toisen kanssa. Se tuntu jollain tavalla luonnolliselta. –H1

Opettajien vastauksista ei käynyt ilmi, että suunnittelu tai yhteistyö toisten opettajien kanssa olisi herättänyt kielteisiä tunteita. Tämän kaltainen täysin myönteinen suhtautuminen voi kertoa siitä, että haastateltaviksi oli valikoitunut asiasta kiinnostuneita opettajia, jotka näkivät yhteistyön vain voimavarana tai sitten opettajilla ei ollut halua kertoa mahdollisista epäkohdista, joita oli ilmennyt.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin opettajien välisen yhteistyön kannalta tärkeinä, sillä niiden koettiin olevan suorassa yhteydessä yhteisopettajuuden lisäämiseen koulu yhteisössä. Suurimaassa osassa kouluista suunnittelu tapahtui tiimeissä tai ryhmissä, sillä joko oppimiskokonaisuuksia oli useita tai sitten opettajat jaettiin työryhmiin vastuualueiden mukaan. *Vastuun jakaminen* nähtiin keskeisenä osana yhteistyön rakentumista, sillä etenkin koko koulua koskevilla projekteilla koettiin välttämättömänä jakaa opettajia tiimeihin, jotta suunnittelu olisi vaivattomampaa. Yhteistyötä vahvistaviksi seikoiksi mainittiin aikaisemmat kokemukset vastaavista toteutuksista tai opettajien myönteinen suhtautuminen oppimiskokonaisuuden järjestämiseen.

Osassa vastauksia mainittiin myös *yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa*. Yhteistyö ulkopuolisten tahojen kanssa liittyi erilaisten oppimis- ja opetusmateriaalien hankintaan sekä vierailijoihin, jotka osallistuivat johonkin osuuteen oppimiskokonaisuudesta. Merkittävää roolia ei siis ulkopuolisilla tahoilla ollut, vaikka ne koettiin hyvänä lisänä oppimiskokonaisuuteen. Vain yksi opettaja mainitsi oppilaiden vanhemmat yhteistyöstä puhuttaessa, ja hänkin koki sen haasteellisena itse oppilaiden kielteisen suhtautumisen vuoksi. Osa opettajista, jotka eivät olleet tehneet yhteistyötä ulkopuolisten tahojen kanssa kokivat, että se olisi mahdollista ja oppilaat kokisivat sen mielekkäänä.

Et nehän (vierailut) on aina niikun, että oppilaat tykkää kauheesti. Et kun tulee jotain ulkopuolisia, kun tulee jotain normaaliin ohjelmaan poikkeavaa, et ei mennä sillä samalla rytmillä. –H5

Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun ja toteutukseen liitettiin vastauksissa myös *resurssien tarpeen kasvu*. Yhdeksi haasteita aiheuttavaksi seikaksi mainittiin opettajien *työn määrän kasvu*. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat yksi selkeä lisätyötä vaativa työnkuvan muutos uudessa opetussuunnitelmassa. Lähes kaikki haastattelemani opettajat olivat sitä mieltä, että kokonaisuusien suunnittelu ja toteutus lisäävät opettajien työmäärää. Kuitenkin vain muutama opettaja mainitsi, että sillä olisi heikentävä vaikutus työssä jaksamiseen. Muutama opettaja mainitsi, ettei lisätyö tuntunut raskaalta, sillä tekeminen oli mukavaa ja innostavaa. Työaikaan liittyvissä keskusteluissa mainittiin myös virkaehtosopimuksen määrittämän työajan riittämättömyys nykyisen opetussuunnitelman tuomiin lisätyötä vaativiin muutoksiin opettajien työnkuvassa, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi:

Tää on ikuisuuskysymys täällä koulussa, mistä revitään se aika, milloin näitä tehdään, milloin näitä suunnitellaan. Virkaehtosopimus on jo sellainen, että jos rehellisiä ollaan niin ei se riitä. Meidän nykyinen työaika on tällaisen toiminnan suurin vihollinen. –H4

Opettajat kokivat, että suunnittelua tehtiin pitkälti omalla ajalla. Opettajien työmäärän lisääntymiseen liittyivät suunnittelun lisäksi myös toteutukseen kuluva aika. Monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin koulun arjesta poikkeavana työskentelynä, mikä tuottaa kyseisille viikoille opettajille enemmän lisätyötä ja rasitusta muun koulutyön lisäksi.

Yhdeksi monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutusta hankaloittavaksi tekijäksi mainittiin *tilojen aiheuttamat rajoitukset*. Vastauksista kävi ilmi, että esimerkiksi oppilaiden toiveet koskevat sellaisia aihepiirejä joiden tiloihin on haastavaa saada järjestymään isoja ja aikaa vieviä projekteja. Yhdeksi tällaiseksi mainittiin kotitalousluokat. Opettajat kokivat myös, että kokonaisuuden järjestäminen samaan aikaan koulun kaiken muun opetuksen kanssa aiheutti haasteita, sillä tilojen käytön organisointi vaatii paljon suunnittelua ja ennakointia. Seuraavassa kahdessa sitaatissa tulee ilmi opettajien kokemuksia tästä:

Tähän pitäis keksiä joku ratkaisu tähän kotitalousasiaan – me oikeestaan päätettiin aika omatoimisesti mikä päivä se (oppimiskokonaisuus) on ja se ei ollu ihan paras mahdollinen, kun oli paljon muita valinnaisryhmiä ja kotitalousopettajat joutu keksimään heille sitten muuta tekemistä tähän taloon siksi aikaa. -H2

Ja ihanteellisinta olis ollut jos me oltais pystytty olemaan yhdessä tilassa kaikki. Vaikkapa juhlasaliin jos sais semmosen tehtyä, et niiku nyt me oltiin vähän niiku irrallaan toisistaan. –H5

Resurssien tarpeen kasvu ilmeni myös opettajaresurssin tarpeena. Opettajien kokemuksista kävi ilmi, että laajaa ja tavallista luokassa tapahtuvaa opiskelua suurempaa kokonaisuutta tehdessä tarvittaisiin enemmän opettajia kuin normaalisti. Haasteita tuottivat muun muassa työskentelyn sijoittuminen useille pisteille, jolloin valvontaa oli hankalampi järjestää samanaikaisesti useaan paikkaan. Tämän lisäksi työskentely kokonaisuuksissa oli oppilaiden osalta aktiivisempaa ja toiminnallisempaa kuin luokassa työskentely, mikä johti siihen, että oppilailla heräsi enemmän kysymyksiä ja avun tarvetta. Tällaisissa tilanteissa opettajat kokivat, että he eivät kyenneet vastaamaan täysin oppilaiden tarpeisiin. Muutama opettaja myös koki, että oppilaat olisivat ymmärtäneet asiat paremmin, jos opettajalla olisi ollut enemmän aikaa tukea ja auttaa tehtävien suorittamisessa. Se nähtiin siis myös oppimisen laatua heikentävänä seikkana.

Ehkä ainoa semmonen haaste siinä oli sitten se, että meitä oli kuitenkin vaan kaksi siellä, iso ryhmä, et ehtii sitten jokaista neuvomaan siellä, et ois voinut olla enemmänkin sitten niitä neuvoja. –HI

Oppilaiden osallistamisen muutokset nousi yhdeksi teemaksi opettajien vastauksissa. Opetussuunnitelma edellyttää, että oppilaita on osallistettava oppimiskokonaisuuden suunnitteluun. Vastauksista kävi ilmi, että noin puolessa opettajien järjestämässä kokonaisuuksissa oppilaita oli osallistettu suunnitteluun vähintään kysymällä ideoita ja toiveita kokonaisuuteen liittyen. Opettajat kuitenkin kokivat, että oppilaat olisivat voineet olla enemmän mukana suunnittelussa, sillä pääsääntöisesti se oli *opettajalähtöistä suunnittelua*. Samoin oppilaiden toiveisiin vastaaminen ja heidän ehdottamien ideoiden toteuttaminen koettiin haasteellisenä. Opettajat tiedostivat, että oppilaiden aktiivinen rooli olisi tärkeää oppimiskokonaisuuden suunnittelussa, mutta käytännön tasolla se ei ollut toteutunut vielä kovin hyvin. Oppilaiden osallisuuden lisääminen koetaan tärkeänä myös opetussuunnitelmatasolla, sillä se on yksi tapa vahvistaa oppilaiden aktiivista kansalaisuutta. Osallisuuden avulla voidaan vaikuttaa kokemuksiin kuulluksi tulemisesta, itsensä arvokkaaksi kokemisesta sekä taitoihin globalisoituneessa maailmassa toimimiseen. (Opetushallitus 2014, 26.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta opetussuunnitelma edellyttää oppilaiden osallistamista suunnitteluun (Opetushallitus 2014, 30.)

Oppilaiden toiveiden ja käytännön yhteensovittamisen haasteet nähtiin oppilaiden osallistamista heikentävänä seikkana. Opettajat kokivat, että oppilaiden toiveet oppimiskokonaisuudelle eivät olleet käytännön tasolla toteutettavissa muun muassa siksi, ettei resursseja olisi riittävästi järjestää kaikille toiveidensa mukaista toimintaa. Myös *erilaisten*

oppijoiden huomioon ottaminen nousi keskeiseksi oppilaiden osallistamista koskevassa keskustelussa. Vastauksissa kävi ilmi, että erilaisten oppijoiden innostaminen toimintaan voi olla haasteellista, jolloin on tärkeää pitää toiminta mahdollisimman monipuolisena. Tämän voidaan nähdä olevan yhteydessä myös siihen, kuinka hyvin oppilaiden ideoita ja toiveita otetaan huomioon. Eräs opettaja ehdotti ratkaisuksi oppilaiden osallisuuden lisäämiseen, että varattaisiin yksi päivä oppimiskokonaisuuden suunnitteluun siten, että opettajat ja oppilaat tekisivät suunnittelutyötä yhdessä.

Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutuksessa nousi keskeiseksi myös *kokemusten merkityksellisuuden kasvu*. Opettajien puheesta kävi ilmi, että *aikaisemmat vastaavat kokemukset* teemapäivistä ja sen tapaisista kokonaisuuksista antoivat itsevarmuutta ja helpottivat kokonaisuuden suunnittelua ja toteutusta. Useampi opettaja toi esille sen, ettei tämän tapainen opetus ole täysin uutta, vaan samankaltaisia toteutuksia on tehty ennenkin. Tällä tarkoitettiin koulussa järjestettyjä liikunta- ja tapahtumapäiviä. Yksi opettaja kertoi, että heillä oli ollut täysin oppimiskokonaisuutta vastaavaa toimintaa ennenkin:

Tyhjästä ei tarvinu keksiä, prosessi oli tuttu ja sitten kollegat oli tutustunut aiheeseen jo hyvin monipuolisesti jo aikaisemmin, niin se siirtyminen oli itseasiassa aika kivuton ja siitä on saatu hyvät kokemukset aikaisemmilta vuosilta, niin se riitti kannustamaan tän muuten ehkä työlään ops-prosessin askelman yli. –H6

Opettajat toivat vastauksissaan myös ilmi, että *kokemusten kautta kehittyminen* oli osa oppimiskokonaisuuden tarkoitusta. He kokivat, että tämä kokeilu oli harjoitusta tulevia toteutuksia varten. Samoin heidän vastauksissaan kävi ilmi, että aina voi oppia ja kehittyä lisää, varsinkin kun kyseessä on uudenlainen tapa opettaa, joka vaatii erilaisia toimintatapoja kuin ennen. Tässäkin suhteessa opettajat olivat hyvin toiveikkaita ja suhtautuivat myönteisesti tulevaan. Opettajien myönteinen asenne monialaisia oppimiskokonaisuuksia kohtaan näkyi siis siinä, että he kokivat kiinnostusta ja halua tehdä asiat tulevaisuudessa paremmin. Muutama opettaja ilmaisi haastatteluissa, että ”tämä oli nyt tämmöinen kokeilu”, minkä voi myös tulkita niin, että ensimmäinen toteutettu monialainen ei vastannut sitä, mihin jatkossa pyritään.

Kokemusten merkityksellisyyttä tuotiin ilmi myös siinä, kuinka opettajien *kokemuksen tuomat tiedot ja taidot* nähtiin tuovan lisäarvoa työskentelyyn. Opettajat toivat ilmi etenkin kollegoidensa hyvää ammatillista osaamista, jonka he kokivat voimavarana kokonaisuuden toteutuksessa. Opettajien puheesta ei juurikaan noussut tarpeita, jotka olisivat kuvastaneet heidän tarvitsevansa esimerkiksi lisäkoulutusta uudenlaista toimintaa varten. Päinvastoin vastauksissa ennemminkin koettiin, että jo olemassa olleet tiedot ja taidot nähtiin voimavarana kokonaisuutta suunniteltaessa ja sitä toteutettaessa.

Opettajien *työnkuvan muutos* ilmeni vastauksissa *työn monipuolistumisena, monipuolisina toteuttamismahdollisuuksina sekä opettajien myönteisenä asenteena*. Osalle opettajista uudet työtehtävät nostivat pintaan innostusta, sillä kokemuksista puhuttaessa se usein mainitsivat, että on kiinnostusta kehittää oppimiskokonaisuuksia eteenpäin. Monien opettajien vastauksissa ilmeni myönteistä puhetta sen suhteen, kuinka ideoita ja mahdollisuuksia on toteutettavaksi paljon. Useamman oppiaineen yhteistyö nähtiin mahdollisuutena monipuolistaa sisältöjä, ja opettajat kokivat, että jokaisella oppiaineella on mahdollisuus tuoda omanäkökulmansa aiheeseen. Opettajat olivat siis myös tulevaisuuden suhteen erittäin myönteisiä ja luottavaisia.

Vain yksi opettaja nosti suoraan puheessaan ilmi sen, kuinka tämä mahdollistaa uusien menetelmien kokeilun omassa työssä ja antaa haastetta sekä vaihtelua työnkuvaan. Muiden puheessa työnkuvan monipuolistuminen tuotiin lähinnä esille kommentteilla, jotka yleisesti koskivat sitä, että tämänkaltainen uudistus opetussuunnitelmaan oli hyvä ratkaisu ja tervetullut lisä. Pääsääntöisesti siis opettajien myönteisillä kommentteilla viitattiin yleisen tason muutokseen, ja reflektointia omasta henkilökohtaisesta näkökulmasta tuotiin vain vähän.

Ainakin mä oon itse huomannut, että kaipaa jotakin muutosta siihen (työhön). Et ei aina vedä samanlailla sitä tiettyä asiaa. –H5

Hirveen hyvä uudistus mun mielestä, että opetussuunnitelmaan nää on tullu ja mun mielestä se nimenomaan lisää sitä innostusta ja motivaatiota ja kiinnostusta, kun vähän lähetään miettimään miten ne oikeasti arjessa nää meidän opettamat asiat toimii. –H2

4.2 Kokemukset monialaisen oppimiskokonaisuudet arvioinnista

Toiseksi pyrittiin selvittämään aineenopettajien kokemuksia monialaisen oppimiskokonaisuuden arvioinnista. Opettajilta kysyttiin arvioinnin tavoista sekä niiden toimivuudesta.

TAULUKKO 2. Opettajien kokemuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien arvioinnista.

Henkilökohtaisen palautteen merkitys Oppimiskokonaisuuden aikainen arviointi Arviointi osana oppiainetta	Arvioinnin moniulotteisuus	Kokemus arviointikulttuurin uudistamisen tarpeesta
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------	----------------------------------------------------

Työskentelyn dokumentointi	Toiminnan sisäinen arviointi
Palautteiden merkityksellisyys	

Kokemus arviointikulttuurin uudistamisen tarpeesta nousi esille muun muassa *arvioinnin moniulotteisuudessa*, jota kuvasivat henkilökohtaisen palautteen merkitys, oppimiskokonaisuuden aikainen arviointi sekä arviointi osana oppiainetta. Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 31) mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointia toteutetaan antamalla oppilaille palautetta työskentelystään kokonaisuuden aikana, sekä oppiaineessa sanallista arviota tai arvosanaa annettaessa otetaan huomioon oppilaan osoittama osaaminen oppimiskokonaisuuden aikana. Haastatteluissa opettajat kokivat, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi on luonnollisinta toteuttaa osana oppiaineen arviointia. Tämä onnistuu parhaiten silloin, kun monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheiksi valitaan sellaisia, jotka luonnostaan ovat osana oppiainetta.

Henkilökohtaisen palautteen merkitystä tuotiin esille siten, että oppilaiden on tärkeää tietää, kuinka he näyttivät osaamistaan oppimiskokonaisuuden aikana, vaikka kokonaisuutta arvioitaisiin myös osana oppiaineen arvosanaa. Ajankäytöllisesti helpointa olisi antaa oppilaille arvosana tai sanallinen arvio kyseisestä kokonaisuudesta, joka sitten otettaisiin huomioon myös yksittäistä oppiainetta arvioidessa. Arvioinnin muodosta keskusteltaessa nousi esiin myös *oppimiskokonaisuuden aikaisen arvioinnin* tärkeys, josta käytettiin myös termiä *formatiivinen arviointi*. Eräs opettaja totesi, että tärkeintä ei ole arvioida vain osana arvosanaa, vaan oppimiskokonaisuus on hyvä konteksti suorittaa *formatiivista arviointia*. Tällä hän tarkoitti siis monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana tapahtuvaa jatkuvaa arviointia sekä itsearviointia.

Eräässä koulussa oppimiskokonaisuuden osaamista oli muutamia viikkoja toteuttamisen jälkeen mitattu kirjallisella kokeella tai esseellä. Opettaja koki, että tällä tavoin voidaan tarkastella, millaista tietoa oppilaat olivat omaksuneet. Tätä tietoa voidaan hyödyntää muun muassa jatkossa oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa. Opettaja kertoi myös, että oppilaiden menestys näissä oppimiskokonaisuuksiin liittyvissä tehtävissä on ollut tavallista korkeampi, mikä on kertonut oppimisen tehokkuudesta. Arviointia koskevissa vastauksissa tuli ilmi, että opettajilla ei ollut vielä selkeää kuvaa siitä, kuinka arviointi tulisi toteuttaa. Suurin osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että helpointa on tehdä se osaksi oppiaineen arviointia.

Aineenopettajat kokivat oppilasarvioinnin lisäksi myös itse *toiminnan sisäisen arvioinnin* olevan tärkeää toiminnan kehittämiseksi, tämä ilmeni muun muassa *työskentelyn dokumentoinnin* kautta. Useissa kouluissa oli hyödynnetty Pedanet-palvelua, johon oli koottu tekstiä, kuvia ja

videoita oppimiskokonaisuudesta sekä materiaalia suunnittelusta. Opettajat kokivat, että työskentelyn dokumentointi toimii apuna tulevaisuudessa, jotta muistetaan, mitkä toimintamallit ja ajatukset olivat toimivia, ja mitä osa-alueita tulee jatkossa kehittää. *Työskentelyn dokumentoinnin* koettiin siis olevan keskeinen osa *toiminnan sisäistä arviointia*.

Palautteen keruu nähtiin myös keskeisessä roolissa arvioinnin kannalta. Palautteen avulla opettajat kokivat voivansa kehittää toimintaansa tulevaisuudessa sekä arvioida omaa toimintaansa. Palautteita oli myös dokumentoitu talteen, jotta niihin voidaan palata jatkossa suunnitteluvaiheessa. Osa opettajista kertoi, että palautetta oli kerätty oppilailta sähköisesti. Osa kertoi, että palaute, jota he olivat keränneet suoraan oppilailta kasvotusten, oli jäänyt vähäiseksi vain muutaman minuutin pituiseksi tuokioksi, ajan käytöllisten haasteiden vuoksi. Opettajien vastauksissa ei arvioinnista puhuttaessa juurikaan noussut opettajien ja oppilaiden kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen merkitys. Vain yksi opettaja kertoi, että heidän oppimiskokonaisuuden jälkeen he olivat antaneet oppilaille henkilökohtaista palautetta kokonaisuudesta kasvokkain. Kyseinen opettaja koki tämän haasteellisenä, sillä se vie paljon aikaa ja on sen vuoksi työläs toteuttaa. Muut opettajat eivät maininneet arvioinnin yhteydessä siitä, olivatko he antaneet oppilaille palautetta henkilökohtaisesti oppimistilanteissa.

Opetussuunnitelman mukainen arviointikulttuuri rohkaisee sekä kannustaa yrittämään, se edistää oppilaiden osallisuutta ja keskustelevuutta sekä tekee oppilaan oman henkilökohtaisen oppimisen prosessin näkyväksi ja tukee siinä prosessissa. Sen lisäksi arvioinnin tulee olla monipuolista, eettistä sekä arviointitietoa tulee hyödyntää opetuksen ja koulutyön suunnittelussa. (Opetushallitus 2014, 46.)

Opettajien vastauksista käy ilmi, että heillä on *kokemus arviointikulttuurin uudistamisen tarpeesta*. Keinot sen toteuttamiseksi eivät kuitenkaan olleet vielä täysin selkeytyneet, vaikka askeleita sen toteuttamiseksi oli jo otettu.

4.3 Kokemukset tavoitteiden asettamisesta sekä niiden toteutumisesta

Kolmanneksi pyrittiin selvittämään, millaisia tavoitteita aineenopettajat olivat asettaneet monialaisille oppimiskokonaisuuksille sekä miten he kokivat tavoitteiden toteutuneen. Opettajilta kysyttiin, millaisia tavoitteita kokonaisuudelle oli asetettu, millaisia tavoitteita opettajat olivat itselleen asettaneet sekä miten opettajat kokivat tavoitteiden toteutuneen. Tämän tutkimuskysymyksen vastausten luokittelun helpottamiseksi on itse tavoitteista koottu ala- ja yläkäsitteet sekä yksi koko tutkimuskysymystä kuvaava käsite. Tavoitteiden toteutumisesta on kerrottu samassa yhteydessä tavoitteiden kanssa.

TAULUKKO 3. Opettajien kokemuksia asetetuista tavoitteista ja niiden toteutumisesta.

Ajattelun taidot Laaja-alaisen ajattelun kehittyminen Eheyttäminen	Laaja-alaisen osaamisen lisääntyminen	Kokemus oppimiskäsityksen laajentumisesta
Ryhmänä kehittyminen Yhteistyötaitojen kehittyminen	Sosiaalisen oppimisympäristön luominen	
Oppilaiden myönteiset kokemukset Opettajien uudet kokemukset Tavallisesta koulupäivästä poikkeavat kokemukset	Oppimisilmapiirin muutos	

Kaikki tavoitteita ja niiden toteutumista koskevat vastaukset voidaan nähdä *kokemuksena oppimiskäsityksen laajentumisesta*. Opettajien asettamat tavoitteet sekä niiden toteutuminen muodostivat kokonaisuuden, jossa oppimiseen on yhdistetty tietojen ja taitojen laaja-alainen luonne sekä oppilaiden sosiaalinen oppimisympäristö sekä oppimisilmapiiri. Tavoitteet viestittivät siis sen, kuinka oppiminen nähdä laajempaan kokonaisuuteen, kuin vain yksittäisten taitojen omaksumisena. Tavoitteissa korostuivat uuden opetussuunnitelman mukainen *laaja-alaisen osaamisen lisääntyminen*, josta opettajat erityisesti mainitsivat *ajattelun taidot*, *laaja-alaisen ajattelun kehittymisen* sekä *eheyttämisen*. Kaikki opettajat sanoivat tavoitteekseen pyrkiä kehittämään eheyttävää opetusta sekä oppilaiden laaja-alaista osaamista. Monet mainitsivat myös ajattelun taidot oppimiskokonaisuuksien yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi. Kahden opettajan vastauksista kävi selvästi ilmi, että tavoitteita oli kirjattu ylös ja niitä oli mietitty tarkasti. Muut opettajat mainitsivat muutamia tavoitteita, mutta eivät kertoneet oliko niitä kirjattu ylös sekä mietitty yhdessä toisten opettajien kanssa. Tavoitteiden kirjaaminen ja niihin ajankäyttö saattoi vielä toistaiseksi jäädä osittain tekemättä sen vuoksi, että osa koki tämän oppimiskokonaisuuden harjoituksena tulevia varten. Tavoitteissa mainittiin myös ainekohtaisia osaamisen tavoitteita, joita tässä kohtaa ei ole tarpeen mainita yksitellen erikseen. Opetussuunnitelma määrittelee tavoitteet yhdeksi tärkeimmäksi arviointikriteeriksi. Arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelma perusteissa annettuihin sekä paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 47.)

Kokemukset tavoitteiden toteutumisesta olivat myönteisiä. Pääsääntöisesti opettajat kokivat, että kokonaisuudet olivat laaja-alaisuudessaan toteutuneet hyvin ja niissä oli onnistuttu saavuttamaan eheyttävää, kokonaisvaltaista oppimista. Laaja-alaisen ajattelun nähtiin kehittyneen siten, että oppilaille oli muodostunut selkeämpiä käsityksiä asioiden välisistä yhteyksistä, sekä siitä

miten eri oppiaineiden väliltä voi löytyä selkeitä yhteyksiä. Eräs opettaja koki, että oppilaat saivat kokonaisuuden aikana paljon ajatuksia siitä, kuinka asiat näyttäytyvät heidän omassa elämässään. Samankaltaisia ajatuksia oli toisellakin opettajalla, joka koki, että laaja-alainen osaaminen näyttäytyi hyvin siinä, kuinka koulussa opittua tietoa voi soveltaa monissa muissakin ympäristöissä.

Monissa vastauksissa mainittiin tavoitteiden koskeneen myös *sosiaalisen oppimisympäristön luomista*. Monissa kokonaisuuksissa oppilaat työskentelivät yhdessä toisten kanssa, millä oli pyritty kehittämään oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta. Monet opettajat kokivat tärkeänä oppilaiden *ryhmänä kehittymisen*, sillä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa usein korostui ryhmissä toimiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Eräs opettaja koki, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla oppilaita voidaan myös ryhmäyttää hyvin, jos se otetaan tavoitteeksi, kuten seuraavasta sitaateista käy ilmi:

Yhteistyötaitojen kehittymiseksi oli myös asetettu useita tavoitteita. Opettajat kokivat, että vuorovaikutus ja viestintä ovat tärkeässä roolissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Sen lisäksi vastauksissa mainittiin oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen tiivistyminen sekä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kehittyminen. Opettajat kokivat, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutettaessa nämä taidot todella kehittyvät, sillä oppilaat joutuvat työskentelemään tiiviisti yhdessä. Kaikissa opettajien järjestämissä kokonaisuuksissa itsenäisen opiskelun sijaan työskenneltiin ryhmissä. Seuraavissa sitaateissa opettajat kuvaavat kokemuksiaan oppilaiden ryhmissä toimimisesta:

Jos me ollaan seiskaluokkia otettu tähän kokonaisuuteen mukaan ysi- ulkopuolelta, niin silloin meillä on ollu nimenomaan taustalla sen ryhmädynamiikan ja sosiaalisten suhteiden verkoston kartoittaminen, parantaminen ja kehittäminen. Et sillä saman ongelman äärellä tai pienten ongelmien äärellä, ollaan saatu ryhmäytettyä tosi tehokkaasti opettajan johdolla sen luokan oppilaita, yhteishenkeä ja toimintaa. –H6

Se on se, mikä tässä on kaikkein tärkeintä, että saadaan porukka tekemään ja innostumaan yhdessä, ja jotain muuta kuin sitä luokassa istumista. –H4

Yhdeksi keskeiseksi *oppimisilmapiirin muutosta* kuvaavaksi tavoitteeksi oli asetettu *opettajien uudet kokemukset*. Monelle opettajalle oli tärkeää saada itselleen hyviä kokemuksia oppimiskokonaisuuden järjestämisestä, etenkin myönteisten ja kannustavien kokemusten saaminen nähtiin tärkeänä. Opettajien kokemuksista tuli myös ilmi, että vanhojen toimintamallien ja kaavojen rikkominen nähtiin oleellisena tavoitteena näiden oppimiskokonaisuuksien toteutumisessa.

Muutama opettaja mainitsi myös, ettei tässä oppimiskokonaisuudessa oltu lähdetty tekemään mitään liian haastavaa tai uutta, jotta nähdään mitkä asiat toimivat ja mitkä koetaan haasteellisina.

Oppimisilmapiirin muutosta kuvailtiin myös *oppilaiden myönteisten kokemusten* kautta. Vain muutama opettaja mainitsivat puheessaan yhdeksi asetetuksi tavoitteeksi oppilaiden myönteiset kokemukset. Mutta sitäkin useampi mainitsi sen toteutuneen puhuttaessa tavoitteiden toteutumisesta. Sitä ei ehkä varsinaisesti oltu asetettu oppimiskokonaisuuden tavoitteeksi, mutta silti sen noustessa esille toteutuksessa se nähtiin tärkeänä asiana. Opettajat mainitsivat eri ilmaisuin sitä, kuinka oppilaiden innokkuus näkyi oppimiskokonaisuuden toteutuksessa.

Kaikki jutut mitä me niille (oppilaille) näytettiin oli uusia. Niillä oli tosi hyvä semmonen palo siihen hommaan. –H1

Mutta tunnelma oli positiivinen, lähensi opettajien ja oppilaiden välejä, eli normitunnit on erityyppisiä kun tää, tää on semmosta kivempaa ja rennompaa. –H4

Opettajat kokivat tärkeänä oppilaiden kannalta myös sen, että he saavat *tavallisesta koulupäivästä poikkeavia kokemuksia*. Voidaan siis todeta, että opettajat kokevat vaihtelevuuden ja monipuolisuuden tärkeänä oppimisen ja oppilaiden viihtyvyyden kannalta. Tätä perusteltiin siten, että kokemukset jotka poikkeavat normaalista arjesta jäävät paremmin oppilaiden mieleen. Myös oppilaiden innostuneisuuden nähtiin lisääntyneen aina kun jotain poikkeavaa tapahtuu. Erään opettajan kokemuksen mukaan myös luokkatila avautuu oppilaille avoimemmaksi, kun perinteinen pulpettimalli rikkoutuu. Tämän hän näki johtavan siihen, että oppilaat rohkenevat toimimaan aktiivisemmin, kun luokkatilaa käytetään monipuolisesti, eikä oppilas istu aina omalla pisteellään, pulpetin ääressä. Opettaja, jonka toteuttamassa kokonaisuudessa oppimista oli mitattu kokeellisesti jälkeen päin koki, että oppimistulokset olivat parempia, kuin perinteisin menetelmin. Kyseinen opettaja kuitenkin oli myös sitä mieltä, että jos kyseistä oppimisen tapaa käytettäisiin jatkuvasti se menettäisi tehokkuutensa.

Kun oon mitannut niitä sitten ihan kokeellisesti, että seuraavassa kirjallisessa kokeessa on myös kysymyksiä, jotka liittyy tohon (oppimiskokonaisuuden) osaluueeseen. Niin niissä se oppilaiden menestys on poikkeuksellisen korkea, mutta täytyy muistaa jos koko vuosi olisi samanlaista tivoliala, niin sitten se menetelmä varmasti menettäisi teränsä, mutta ton tyyppisesti se varmasti toimii ihan hyvin. –H6

Opetussuunnitelman mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien tulee edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä etenkin laaja-alaisen osaamisen kehittymistä (Opetushallitus 2014, 30). Opettajien oppimiskokonaisuuksille asettamissa tavoitteissa yhteistä opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden kanssa oli tiedonalakohtaisen tiedon lisäksi oppiainerajat ylittävän osaamisen tavoittelemisen laaja-alaisen osaamisen sekä eheyttämisen muodossa. Oppilaiden välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen korostaminen tavoitteissa voidaan nähdä tavoittelevan laajemmin opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 17) mukaisia tavoitteita, kuten yhteistyötä, vastuullisuutta, ihmisarvon loukkaamattomuutta sekä kasvua hyviin tapoihin.

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueista tavoitteissa korostuivat etenkin ajattelun taidot. Useampi opettaja mainitsi ne yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista. Sen voidaan nähdä vastaavan laaja-alaisen osaamisen tavoitetta *ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)*. Opetussuunnitelman mukaan ajattelun ja oppimisen taidot luovat perustan elinikäiselle oppimiselle sekä muulle osaamisen kehittymiselle. Olennaista tämän tavoitteen parissa on, että oppilaat oppivat havainnoimaan, hakemaan, arvioimaan sekä tuottamaan tietoa sekä jakamaan ideoita. (Opetussuunnitelma 2014, 18.)

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Kaiken kaikkiaan opettajien kokemukset monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Opettajat toivat ilmi myös haasteita, mutta niiden ei nähty olevan suuresti oppimiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteuttamisen tiellä. Opettajat kokivat, että uusi opetussuunnitelma oli toivottu lisä koulun arkeen ja useat kokivat monialaiset oppimiskokonaisuudet opetusta rikastuttavana seikkana. Tässä luvussa olen tarkastellut haastatteluaineistosta nousseita tuloksia yhdessä aikaisempien tutkimusten sekä teorioiden valossa.

5.1 *Muuttuva toimintakulttuuri*

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tapauksessa voidaan puhua muutosmyönteisyydestä, jota opettajien vastauksissa oli tulkittavissa. Opettajat toivat vastauksissaan ilmi, että uuden opetussuunnitelman uudistukset olivat tervetulleita koulun arkeen. Kuten tulosluvussa on esitelty, ovat opettajien vastaukset oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta ja toteutuksesta johdettavissa kokemuksiin koulun toimintakulttuurin muutoksesta.

Luukkainen (2004, 278) toteaa väitöskirjassaan, että muutosten tahti ei tule hidastumaan, vaan sitä on nähtävissä yhä enenevässä määrin muun muassa arvoissa, perheiden olosuhteissa, koulutuksessa, monikulttuurisuudessa sekä työssä. Kaikki edellä mainitut pakottavat kansalaisen kohtaamaan muutoksen sekä siihen liittyvät epävarmuudet. Turvallisuuden tunteen tulee jatkossa syntyä siitä, että hyväksyy elävänsä muutoksen maailmassa sekä omaa valmiuksia kohdata niitä. Tämä on myös kasvatuksen tavoite; kyky kohdata tulevaisuus sekä sen aiheuttamat epävarmuudet sellaisena kuin ovat sekä kokea voivansa hyvin myös epävarmuuden tilassa. (Luukkainen 2004, 278.) Täten voi todeta, että opettajien myönteinen suhtautuminen muutoksiin, tukee samalla oppilaiden valmiuksia kohdata muutoksia niin koulussa kuin muualla elämässä. Sen vuoksi on erittäin tärkeää, että haastatteleman opettajat kokivat pääsääntöisesti monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä opetussuunnitelmauudistuksen myönteisessä valossa. On myös mahdollista, että opettajat ovat tottuneet jatkuvaan muutokseen ja uudistuksiin, eikä uusien toimintatapojen aloittaminen ja niiden mukaan ottaminen työhön aiheuta sen vuoksi negatiivisia

reaktioita. Toisaalta voidaan nähdä, että yleisessä keskustelussa, esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja tiedotusvälineissä, ääneen ovat päässet ne toimijat, jotka suhtautuvat opetussuunnitelmaan ja sen tuomiin muutoksiin kriittisesti. Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta muutamia poikkeuksia, pääsääntöisesti kriittiset näkökulmat ovat saaneet äänensä paremmin kuuluviin, kuin opetussuunnitelmaan myönteisesti suhtautuvat kannanotot.

Luostarinen ja Peltomaa (2016) kuvaavat halua kehittyä *kasvun asenteena*. Kasvun asenteen omaava ihminen uskoo, että hänellä on mahdollisuus kehittää itseään ja osaamistaan harjoittelemalla. Epäonnistumisia ei tulkita lahjattomuutena, vaan harjoittelun puutteena. Rohkeus myöntää keskeneräisyytensä välittyy oppilaille siten, että opettaja uskaltaa myös epäonnistua. Samalla hän viestittää oppilaille sinnikkyuden ja rohkeuden tärkeyttä oppimisessa. Haastattelemani opettajat ilmasivat selvästi vastauksissaan *kasvun asennetta*, kertomalla avoimesti halustaan kehittyä ja oppia uutta. *Kasvun asenteesta* viestitti myös myönteinen suhtautuminen yhteistyöhön toisten opettajien kanssa sekä ilmaisut siitä, että jokainen uusi kokeilu kartuttaa kokemusta tulevaisuutta varten.

Pyhältön ja Soinin (2007) mukaan opetussuunnitelmatyö on keskeinen osa opettajien sitouttamista koulun ja sen toimintakulttuurin kehittämiseen. Heidän mukaansa keskeistä on, että uudet toimintatavat muuttuvat osaksi koulun arkea vähitellen, mikä edellyttää oman toiminnan arviointia sekä keskustelua siitä. Tämä voi selittää myös haastattelemini opettajien myönteistä suhtautumista muutokseen. Voi olla, että kouluissa opettajat ovat osallistuneet aktiivisesti opetussuunnitelman valmisteleamiseen tai seuranneet sekä kommentoineet tekoprosessia. Näin heillä on ollut aikaa prosessoida sekä keskustella uusista muutoksista, joita uusi opetussuunnitelma on tuonut tullessaan. Opettajien myönteinen suhtautuminen yhteistyöhön kollegoiden kanssa voi osaltaan selittää myös myönteistä suhtautumista monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Kuten Luostarinen ja Peltomaa (2016) toteavat yhteistyön toimivuus koko kouluyhteisön tasolla heijastuu kaikkiin sen piirissä työskenteleviin ja sitä kautta keskeisesti opettajien työhyvinvointiin. Väistämättä yhtenäinen työyhteisö tekee myös opettajien suhteesta työhönsä myönteisen.

Kaiken kaikkiaan opettajien kokemukset monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että uuden opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan oli lähdetty myönteisin mielin. Opettajien vastauksista ilmeni innokkuutta sekä halua kehittää toimintaa parempaan suuntaan. Opettajat suhtautuivat yhteistyöhön toisten opettajien kanssa myönteisesti, ja näkivät sen voimavarana etenkin oppimiskokonaisuuksia suunnitellessa.

Opettajien kokemukset yhteistyöstä olivat myönteisiä. Kukaan haastateltava ei maininnut haasteita yhteistyössä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät aineenopettajilta aiempaa

enemmän yhteistyötä opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Oli yllättävää, että vastauksista ei käynyt ilmi minkäänlaisia haasteita yhteistyöstä puhuttaessa. Olisi ollut oletettavaa, että uudenlaiset toimintatavat tuovat mukanaan myös haasteita, etenkin kun kyseessä on uudenlainen tapa työskennellä yhdessä. Voi olla, että haastateltavikseni oli valikoitunut sellaisia opettajia, joilla ei ollut ilmennyt lainkaan haasteita yhteistyössä tai sitten opettajilla ei ollut halukkuutta kertoa mahdollisista ongelmista, jos niiden taustalla vaikuttivat esimerkiksi ihmisten väliset kemiaat. Toisaalta koulujen toimintakulttuuri on jo ennestään voinut olla yhteistyölle suotuisa, mikä voisi toimia myös selittävänä tekijänä sille, ettei haasteita mainittu.

Forten ja Floresin (2014, 102-103) tutkimuksessa opettajien välisen yhteistyön esteenä nähtiin enemmän olevan itse organisaatioon liittyvät haasteet, kuten aika sekä työolosuhteet koulussa kuin opettajien valmiudet työskennellä yhdessä. Myös motivaatio sekä henkilökohtaiset vaikeudet, joista osa liitettiin yksilökeskeiseen työskentelyyn, vaikeuttivat opettajien välistä yhteistyötä. Kannustavan ja kokemuksiä jakavan työyhteisön todettiin parantavan opettajien motivaatiota sekä työssä viihtymistä ja sen myötä myös aitoa ja antoisaa yhteisöllistä työtä. Tässä tutkielmassa saatuihin tuloksiin verrattuna, voidaan todeta, että opettajien myönteiset kokemukset yhteistyöstä voivat olla myös lähtöisiä työskentelyyn, joissa yhteistyö on luonteva osa opetustyötä sekä työyhteisön hyvästä ilmapiiristä.

Kuurteen ja Keisasen (2008) tutkimat aineenopettajaopiskelijat suhtautuivat yhteistyön sekä myönteisesti, että kielteisesti. Tutkimukseeni haastattelemani opettajat olivat Kuurteen ja Keisasen (2008) tutkimuksen opiskelijoiden kanssa samaa mieltä siitä, että yhteistyö mahdollisti näkökulman laajentumisen sekä hyvien käytäntöjen jakamisen. Puolestaan haastattelemani opettajat eivät maininneet haasteita yhteistyössä, kun taas Kuurteen ja Keisasen (2008) tutkimat opiskelijat mainitsivat haasteiksi yhteisen kielen löytämisen, sekä eri toimijoiden tarpeiden ja aikataulujen yhteensovittamisen.

Haasteita monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelulle ja toteutukselle, samalla toimintakulttuurin muutokselle aiheuttivat käytettävissä olevat resurssit. Kukaan ei kuitenkaan nostanut asiaa esille toivottomana, vaan tämäkin nähtiin ratkaistavissa olevana ongelmana. Resurssien puute ilmeni työn määrän kasvuna, jonka myötä aikaa suunnitteluun ja toteutukseen työajasta kului enemmän. Tämän lisäksi koulun käytettävissä olevien tilojen nähtiin joissain tapauksissa aiheuttavan haasteita. Haasteelliseksi koettiin etenkin toteuttaa oppilaiden toiveita sekä toiminnallista opetusta suurelle ryhmälle kerrallaan tilarajoitusten vuoksi. Myös opettajien määrän nähtiin olevan riittämätön silloin, kun oppilaat työskentelivät joko usealla pisteellä ryhmissä tai itsenäisesti jonkin uuden haastavamman työn parissa. Tällaisissa tilanteissa opettajat kokivat, että

oppilaita ohjaavia aikuisia olisi tarvittu enemmän, jotta oppilaiden avun tarve olisi tullut riittävän huomioiduksi.

Mielenkiintoista on, että opettajat eivät kokeneet resurssien puutteen olevan minkään tahon syytä, vaan se hyväksyttiin sellaisenaan. Voi olla, että opettajat ovat kouluissa työskennellessään tottuneet siihen, että käytettävissä olevat resurssit ovat sellaisia kuin ovat tai sitten he hyväksyivät sen, että muutos tälläkin saralla tapahtuu hitaasti ja kaikkea ei voi muuttaa kerralla. Vain yksi opettaja näki, että virkaehtosopimuksen on muututtava samalla, kun opettajien työn vaatimukset esimerkiksi ajallisesti muuttuvat. Hän koki, että nykyinen työaika ei riitä tällaisen toiminnan järjestämiseen ja muutosta sillä saralla on tapahduttava. Hänen mukaansa ei ole oikein, että opettajat käyttävät tavallaan omaa vapaa-aikaansa esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun.

Haastatteluissa resurssien puutteeseen liittyvä puhe ei nostanut esiin opettajissa tuntemuksia, joiden perusteella he olisivat puolustamassa tai ajamassa heidän asemaansa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Myös kentällä toimivien opettajien aktiivisuutta ja mielipiteitä tarvitaan, jotta muutoksia laajemmalla tasolla tehdään. On tärkeää ottaa huomioon, että opettajien itse tulee olla puolustamassa ja vaatimassa itselleen resursseja, jotta ne nousisivat yleiseen keskusteluun ja sitä kautta muutoksia tapahtuisi.

Haasteita aiheutti myös oppilaiden osallistaminen. Opettajat kokivat, että oppilaiden osallistamista vaikeuttivat oppilaiden toiveiden ja käytännön yhteensovittaminen, erilaisten oppijoiden huomioon ottaminen sekä opettajälähtöisyys. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrätään, että oppilaat on osallistettava oppimiskokonaisuuden suunnitteluun (Opetushallitus 2014). Haastattelemani opettajat kokivat samoin, mutta puheista kävi myös ilmi, että osallisuutta olisi pitänyt olla enemmän. Eräs opettaja ehdotti ratkaisuksi oppilaiden ja opettajien yhteistä suunnittelupäivää, jolloin itse suunnitteluun käytettäisiin reilusti aikaa. Opettajat kokivat, että oppilaiden toiveet voivat olla hankalasti toteutettavissa, mikä heikensi osallisuuden mahdollisuutta. Monissa kouluissa oppilaiden osallisuus miellettiin suunnittelun osalta ainoastaan toiveiden esittämiseksi, eikä muita vaihtoehtoja nostettu esille. Luostarinen ja Peltomaa (2016, 96) näkevät oppilaiden osallistamisen suunnitteluun laajana kokonaisuutena, jota voi lähestyä eri näkökulmista. Oppilaiden suunnittelu voi koskea niin laajoja teemoja, kuin yksityiskohtaisempia toteutustapoja, kuten mitä oppimistapoja tai -välineitä oppimiskokonaisuudessa voisi käyttää. Oppilailta voidaan myös kysyä, kuinka heidän mielestään oppimiskokonaisuutta tulisi arvioida. Oleellista on, että oppilaiden kokemusmaailma ja vahvuudet yhdistyvät opettajien uusiin ja innostaviin näkökulmiin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 96.)

Kokemusten merkityksellisyyden voi nähdä osana toimintakulttuurin muutosta tulevaisuuden toiminnan edistämiseksi. Opettajat kokivat, että aikaisemmat kokemukset, ammatillisen osaamisen tuoma varmuus sekä nykyisten kokemusten kautta kehittyminen veivät ja tulevat viemään koulun toimintaa eteenpäin. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kannalta nähtiin tärkeänä, että koulussa oli aikaisemmin toteutettu vastaavaa toimintaa. Samoin tulevaisuuden kannalta nähtiin tärkeänä, että kokemusta karttuu, jotta oppimiskokonaisuudet voi kehittyä. Opettajien ammatillisen kokemuksen tuomien tietojen ja taitojen nähtiin edesauttavan oppimiskokonaisuuden suunnittelua. Monet opettajat mainitsivat etenkin kollegoidensa ammatillisen osaamisen olleen oppimiskokonaisuutta edistävä tekijä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 32) ehdotetaan, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat erinomainen tapa lisätä koulun ja muun yhteiskunnan välistä yhteistyötä. Samaan aikaan painotetaan käsiteltävien asioiden paikallisuutta, ajankohtaisuutta sekä yhteiskunnallista merkittävyyttä. Haastattelemani opettajat kokivat yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa mahdollisena, jos sellaista vielä ei oltu toteutettu. Muutamissa kouluissa koulun ja muun yhteiskunnan välinen yhteistyö oli sisältänyt esimerkiksi poliisin tai muun asiantuntijan vierailun koululle. Sen lisäksi yhdessä koulussa paikallinen kauppias oli osallistunut tarjoamalla materiaalia koulun käyttöön oppimiskokonaisuuden toteuttamiseksi.

Yhteistyö koulun ja sen ulkopuolisten tahojen välillä oli kuitenkin vielä pienimuotoista. Opetussuunnitelmassa painotetaan oppimiskokemuksen yhteyttä oppilaan omaan elämään ja koulun ulkopuolisen oppimisen tuomista osaksi kouluopetusta (Opetushallitus 2014, 32). Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden harrastusseurojen ja -yhdistysten sekä koulun välistä yhteistyötä monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa. Sen lisäksi opetussuunnitelmassa edellytetään, että oppimiskokonaisuus innostaa oppilaita toimimaan yhteisöä ja yhteiskuntaa rakentavalla tavalla (Opetushallitus 2014, 32). Paikallisuus, osallisuus ja ajankohtaisuus mahdollistaisivat koulun ja oppilaiden osallistumisen esimerkiksi kunnan sisällä tapahtuviin muutoksiin, kampanjoihin tai tapahtumiin.

5.2 Arvioinnin moniulotteisuus

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointiin perustuvien vastausten perusteella voidaan nähdä kokemus arvioinnin uudistumisen tarpeesta, sillä arviointiin liitettiin oppilaiden arviointi oppimiskokonaisuuden aikana ja sen jälkeen sekä oppimiskokonaisuuden toiminnan arviointi. Voidaan nähdä, että uudet oppimis- ja opetusmenetelmät tuovat mukanaan myös uusia arvioinnin tapoja, joilla kehittää ja vie eteenpäin opetusta ja oppimista. Arviointi ei opettajien vastauksissa

ollut vielä jäsentynyt kovin tarkaksi sen suhteen, kuinka se käytännössä tulisi toteuttaa niin, että oppilas saa kuvan siitä, millaista osaamista on näyttänyt oppimiskokonaisuuden aikana. Opettajat kuitenkin kokivat, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi on osa oppiaineiden arviointia. He myös kokivat tärkeänä, että oppilaat saavat henkilökohtaista palautetta oppimiskokonaisuuden aikana tapahtuvasta toiminnasta, vaikka käytännössä ei osattu tarkasti määrittellä kuinka se voisi tapahtua. Yksi opettaja kertoi henkilökohtaisista arviointikeskusteluista, jotka hän oli kokenut antoisana, mutta aikaa vievänä. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrää, että oppilaiden tulee saada palautetta työskentelystään oppimiskokonaisuuden aikana. Tämän lisäksi osaaminen oppimiskokonaisuuden aikana otetaan huomioon annettaessa sanallista arviota tai arvosanaa oppiaineissa. (Opetushallitus 2014.)

Atjosen (2007, 76-77) mukaan tavoitteiden asettelu on osittain välttämätöntä arvioinnin pätevyyden kannalta. Tavoitteet ohjaavat arviointia ja arvioinnin tulokset ohjaavat seuraavien tavoitteiden asettamista. Tavoitteiden asettamista ei saisi nähdä ainoastaan opettajan etuoikeutena, vaan oppilaan tulisi saada itse olla mukana asettamassa päämäärää, jotta se motivoi ja tekee oppimisesta merkityksellistä. Haastattelemieni opettajien vastauksissa ei keskusteltu tavoitteiden ja arvioinnin välisestä suhteesta. Kuitenkin opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden osallistaminen oppimiskokonaisuuden suunnitteluun olisi tärkeää ja sitä tulisi tehdä enemmän. Arvioinnin voidaan nähdä olevan osa suunnittelua myös tavoitteiden asettamisen kannalta, mikä olisi yksi mahdollisuus lisätä arvioinnin näkyvyyttä ja oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa oman toiminnan suuntaamiseen. Toisaalta kuten Luostarinen ja Peltomaa (2016, 96) toteavat oppilaita voi osallistaa myös arvioinnin suunnitteluun.

Atjonen (2007) näkee oppilasarviointia ohjaavina teemoina tavoitteiden asettamisen, yksilön voimaannuttamisen, oppilaan ohjaamisen vastuuseen sekä itsenäisyyteen sekä monipuolisen ja vastavuoroisen palautteen antamisen. Vaikka haastatteleman opettajat näkivät oppimisen arvioinnin siinä mielessä monipuolisena, että he mainitsivat sekä formatiivisen, että summatiivisen arvioinnin merkityksen, ei heidän puheessaan kuitenkaan nostettu esiin arvioinnin kehittävää tehtävää tai vastavuoroisuutta. Arviointi nähtiin edelleen oppimista kokoavana alueena, johon monialaiset oppimiskokonaisuudet antavat uutta sisältöä. Arvioinnista puhuttaessa esimerkiksi luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ei mainittu ollenkaan, vaikka sekin voidaan nähdä osana arviointia. Voi siis olla, että opettajat eivät miellä luokassa tapahtuvaa arviointia osaksi arviointiprosessia tai palautteen antamista ja vastaanottamista itse oppimistilanteessa jää vähäiseksi.

Oppilasarvioinnin lisäksi opettajat nostivat esiin toiminnan sisäisen arvioinnin. Opettajat kertoivat koonneensa tietoa ja palautetta kokonaisuudesta ylös tulevaisuuden varalle, sekä hyödyntäneensä aikaisempia materiaaleja oppimiskokonaisuuden suunnittelussa. Myös Räsänen

(2005, 114) mukaan arvioinnin yksi tärkeä osa-alue on kehittävä itsearviointi. Yksilön tai yhteisön tuottama itsearviointi mahdollistaa uuden tiedon tuottamisen sekä uusien toimintatapojen muodostamisen. Voidaan nähdä, että opettajat kokivat tärkeänä muun muassa oman toiminnan kehittämiseksi kerätä tietoa sekä palautetta, jota hyödyntää myöhemmin. Arvioinnilta edellytetään myös dokumentoivaa tehtävää, jotta se on luotettavaa. Dokumentoinnin tulisi myös olla monipuolista eikä perustua ainoastaan kokeisiin tai esseisiin. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 192-193.)

5.3 Tavoitteet oppimiskäsityksen peilinä

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja niiden mukanaan tuomien työtapojen voidaan nähdä laajentavan oppimiskäsitystä. Tavallisesta ainejakoisesta ja luokkaopetuksesta poikkeava toiminta tuo mukanaan uusia työtapoja, joka saa toiminnalle asetetut tavoitteetkin muuttamaan muotoaan laaja-alaisempaan suuntaan. Opettajien asettamat tavoitteet monialaiselle oppimiskokonaisuudelle vastasivat hyvin perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Opettajat kokivat tärkeiksi tavoitteiksi eri laaja-alaisen osaamisen muotojen lisäksi sosiaalisen oppimisympäristön luomisen sekä oppimisilmapiirin muutoksen. Tavoitteissa mainittiin myös ainekohtaisia osaamisen tavoitteita, joita tässä kohtaa ei ole tarpeen mainita yksitellen erikseen.

Monet opettajat toteuttivat oppimiskokonaisuuksia siten, että oppilaat työskentelivät paljon ryhmissä. Sen vuoksi oli luontevaa, että tavoitteiksi oli myös asetettu sosiaalisen oppimisympäristön luominen. Opettajat korostivat etenkin ryhmänä kehittymistä sekä yhteistyötaitoja. Näiden taitojen todella nähtiin kehittyvän, sillä oppilaat työskentelivät muihin koulupäiviin verrattuna enemmän yhdessä. Osa opettajista koki monialaisten oppimiskokonaisuuksien lähentävän myös opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tavoitteissa selvästi painottuivat ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutus, mikä on suorassa yhteydessä käytettyihin työtapoihin. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutettaessa ryhmissä työskentely on luultavasti suosittu työskentelymuoto sen vuoksi, että se mahdollista useiden eri asioiden tekemisen samanaikaisesti. Koulu yhteisössämme selvästi painotetaan myös yhdessä tekemistä, sillä toiminnallinen oppiminen liitetään lähes poikkeuksetta ryhmässä toimimiseen.

Yhteisöllisen työskentelyn lisäksi monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa työskenneltiin ilmiöiden parissa. Useamman oppiaineen kohtaaminen vaatii opettajia ja oppilaita löytämään oppiaineita yhdistäviä ilmiöitä. Haastattelemieni opettajien toteuttamissa kokonaisuuksissa tutkittiin ja tarkasteltiin muun muassa kotitaloutta ja kemiaa yhdistäviä ilmiöitä, terveyttä, kansainvälistymistä, slummeja ja kehitysmaiden haasteita sekä fysiikan ja käsityön yhdistävää e-

vaate –projektia. Kaikki kokonaisuudet tavoittelivat ilmiölähtöistä pedagogiikkaa. Osa oppimiskokonaisuuksista muistuttivat myös ongelmaperustaista oppimista. Täysin ei kuitenkaan voi sanoa, että oppimiskokonaisuudet olisivat olleet juuri tietyllä pedagogisella lähestymistavalla toteutettuja, sillä opettajien tavoitteista eikä muista vastauksista käynyt ilmi, että kokonaisuus olisi toteutettu noudattaen jotakin tutkivan, ongelmaperustaisen tai ilmiöpohjaisen oppimisen periaatteita. Oppimiskokonaisuudet olivat kuitenkin lähtökohdiltaan sellaisia, että niistä voidaan löytää yhteyksiä kaikkien edellä mainittujen suuntauksien välille.

Ilmiöpohjaiselle oppimiselle olennaista on oppimisen suuntaaminen joihin ilmiöitä kohti (Lonka ym. 2015). Jokaisessa monialaisessa oppimiskokonaisuudessa oppimista ohjasi jokin laajempi kokonaisuus, jota voidaan nimittää myös ilmiöksi. Tutkivalle oppimiselle puolestaan tyypillistä on, että oppilaille itselleen annetaan mahdollisuus havaintoja tekemällä, kysymällä, pääättelemällä, kokeilemalla sekä aisteja käyttämällä rakentaa itse tietoa asiasta. Tutkivan oppimisen avulla luodaan puitteet oppijan omien skeemojen muodostumiselle sekä todelliselle oppimiselle. (Yli-Paunula 2005, 100-101.) Opettajien toteuttamissa oppimiskokonaisuuksissa löytyi myös piirteitä, jotka muistuttivat tutkivan oppimisen luonnetta. Muun muassa kemian ja kotitalouden yhdistävät kokonaisuudet lähestyivät tutkittavia ilmiöitä kokeellisesti havainnoimalla sekä aistimalla. Tämän lisäksi oppimiskokonaisuuksissa oli myös ongelmaperustaiselle oppimisella tyypillisiä piirteitä. Ongelmaperustainen oppimisen näkemyksen mukaan oppija oppii hankkimaan ja konstruoimaan tietoa yhdessä toisten kanssa. Ryhmä on oppimisen lähde ja auttaa oppijaa reflektoimaan omaa toimintaansa, ryhmän keskinäistä vuorovaikutusta, ongelman ydintä sekä ilmiön eri teoreettisia näkökulmia. Ongelmaperustainen oppimisessa itsenäinen tiedon hankkiminen sekä yhteisöllinen oppiminen ovat erillisiä toisistaan, mutta muodostavat kokonaisvaltaisen prosessin ammatillisen tiedon ja kompetenssin kehitykselle. (Lindén & Alanko-Turunen 2006, 66-67.) Opettajat vahvasti ohjasivat oppilaita työskentelemään yhdessä tutkittavien ilmiöiden ja ongelmien parissa. Vaikka opettajat eivät välttämättä tietoisesti käyttäneet edellä mainittuja oppimisen muotoja, on haastattelujen perusteella helppo sanoa, että monissa oppimiskokonaisuuksissa oli poimittu erilaisia käytäntöjä itse toteutukseen, jotka viittaavat edellä mainittuihin pedagogisiin lähestymistapoihin.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien painottuminen ryhmissä toimimiseen voi olla yksi osatekijä niin opettajien kuin oppilaiden myönteisille kokemuksille. Esimerkiksi Peterson ja Miller (2004) ovat todenneet tutkimuksessaan, että yhteistoiminnallinen oppiminen lisäsi oppilaiden motivaatioita oppimiseen, tavalliseen luokkatyöskentelyyn verrattuna. Oppilaat olivat yhteistoiminnallisesti työskennellessään sitoutuneempia työskentelyyn, he kokivat opiskeltavan asian tärkeämmäksi ja he saavuttivat suhteellisen korkeita haasteita ja taitoja. Jälkimmäinen liitetään

usein flow-tilaan, joka mielletään usein korkeaksi keskittymisen, ilon ja motivaation tilaksi. (Peterson & Miller 2004.)

Tavoitteiden kannalta mielenkiintoista olivat tavoitteet koskien oppimisilmapiiriin muutosta. Muutama opettaja mainitsi asettaneensa tavoitteeksi oppilaiden myönteiset kokemukset, mutta sitäkin useampi sanoi sen olleen yksi merkittävä seikka, joka oppimiskokonaisuuden aikana toteutui. Opettajat siis kokivat tärkeäksi, että oppilaiden oppimiskokemuksiin liittyy myönteisiä tunnetiloja. Oppimisilmapiirin muutosta voidaan nähdä kuvaavan myös tavoitteet kokemuksista, jotka poikkeavat tavallisesta koulupäivästä. Opettajat kokivat, että normaali arjen rytmistä poikkeaminen tuo mukanaan hyvää, mikä voidaan tulkita ajatuksena siitä, että opetuksen monipuolistaminen on hyvä keino tehostaa oppimista. Nämä tavoitteet vastaavat sitä oppimiskäsitystä mihin myös nykyinen opetussuunnitelma perustuu. Opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilaan rooli korostuu. Oppimista edistävinä tekijöinä nähdään myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo, yhteistyö sekä vuorovaikutus. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23.) Opettajien asettamat tavoitteet ja heidän kokemukset niiden toteutumisesta vastasivat siis hyvin myös uuden opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä. Halinen ja Jääskeläinen (2015) näkevät uuden oppimiskäsityksen asettavan myös haasteita koulutyölle. Koulutyö tulisikin järjestää niin, että oppilaiden aktiiviselle roolille, kuten kysymyksille, keskusteluille, ideoille, tekemiselle ja ratkaisuille on aikaa ja tilaa. Omassa tutkimuksessani opettajien toteuttamissa kokonaisuuksissa monissa toteutuivat konkreettinen tekeminen ja ideointi. Haastatteluissa ei käynyt ilmi, kuinka paljon aikaa ja tilaa oppilailla oli esittää ja pohtia kysymyksiä sekä keskustella. Muutama opettaja mainitsi haasteeksi ajankäytölliset rajoitukset, jotka voivat olla osa syy siihen, miksi oppilaista lähtevälle keskustelunavauksille ei ole ollut riittävästi tilaa. Toisaalta on hyvin mahdollista, että keskustelut ja kysymykset ovat jo luonnollinen osa opetusta, eikä niitä mielletä mainitsemisen arvoisiksi, vaan ne ikään kuin kuuluvat luonnostaan osaksi opetustilannetta.

Kaikkien tavoitteiden voidaan nähdä liittyneen yleiseen oppimiskäsityksen laajentumiseen. Opettajien tavoitteissa nostettiin esiin useita eri lähestymistapoja oppimiseen, kuten kokonaisvaltaisuutta, ryhmässä toimimista sekä oppilaiden ja opettajien myönteisiä kokemuksia. Monialaiset oppimiskokonaisuudet lähes automaattisesti lähtevät muodostamaan opettajien ajattelussa laajempaa oppimisen kuvaa. Tavoitteiden kautta voimme huomata, että laajat tavoitteet mahdollistavat myös laajemman oppimisen käsityksen. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta oppiminen sai uusia sävyjä, eikä tavoitteita nähty ainoastaan oppiainekohtaisten tavoitteiden kautta. Myös Luostarinen ja Peltomaa (2016, 94-95) näkevät oppiainekohtaisten tavoitteiden rinnalla tärkeänä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. On siis oleellista pohtia, mitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita oppimiskokonaisuuden aikana halutaan painottaa ja kuinka ne pilkotaan

sopiviksi osatavoitteiksi. Pelkkä laaja tavoite ei myöskään riitä, sillä muuten kokonaisuuden aikainen ohjaus ja arviointi on hankalaa, eikä oppilaille jää selkeää käsitystä siitä mitä oppimiskokonaisuuden aikana on tarkoitus oppia.

Myös Hickmanin ja Kissin (2010) tutkimus osoittaa, että laajoja kokonaisuuksia opiskeltaessa sekä opettajat, että oppilaat ovat kokeneet teemojen välisten yhteyksien olevan helpommin huomattavissa, jos opettaja on tehnyt ne oppilaille näkyväksi. Sen lisäksi oppimisen kannalta oli myös tärkeää, että oppilaat ymmärsivät miksi eri teemoja ja oppiaineita pyritään tuomaan yhteen. Tutkimuksessa todettiin, että kyky tuoda esille oleelliset yhteydet sekä niiden tuominen kiinteäksi osaksi oppimisprosessia on oleellista yläkoulun oppiainerajoja ylittävässä opetuksessa. Tämäkin tutkimus antaa tukea sille ajatukselle, että opettajan on sanoitettava ja kerrottava oppilaille mitä oppimisprosessin tarkoitus ja tavoitteet ovat, ja perustella miksi oppimista toteutetaan juuri kyseisellä tavalla. Oppilaiden kyky löytää asioiden väliset yhteydet eivät välttämättä toteudu itsestään, vaan siihen tarvitaan opettajan tukea ja avustusta.

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tarkempi tavoitteiden asettelu ja konkretisoituminen ei kaikissa opettajien osaamiskokonaisuuksissa käynyt toteen. Osa opettajista oli tehnyt selkeän kirjallisen listauksen tavoitteista, mutta osalle tavoitteet olivat lähinnä muotoutuneet ajatuksen tasolla. Tavoitteiden yhteyttä muun muassa oppilaiden oppimisen suuntautumiseen sekä arviointiin ei siis kaikissa opettajien toteuttamissa oppimiskokonaisuuksissa oltu mietitty vielä kovin tarkasti. Opettajat mainitsivat puheessaan oppimiskokonaisuudelle asettamia tavoitteita, mutta vain muutama opettaja kertoi, että niitä oli kirjattu ylös ja aktiivisesti pohdittu yhdessä kollegoiden kanssa. Luostarinen & Peltomaa (2016, 124-125) näkevät tavoitteiden asettamisen tärkeänä muun muassa siksi, että ilman tavoitteita, emme voi pohtia mitä oppimisympäristöjä ja -välineitä on asianmukaista käyttää. Tavoitteiden jakaminen oppilaiden kanssa on askel oppilaiden oman toiminnan ohjaukseen, sekä siihen, että he huomaavat, millaisia taitoja tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan esimerkiksi ryhmässä.

5.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkielman kriittinen arviointi on tarpeellista, jotta kyseisen aihealueen tutkimusta voidaan kehittää eteenpäin. Tämän tutkielman aineisto, kuusi aineenopettajaa, on melko pieni, ja sen vuoksi tuloksista ei voida tehdä laajempia yleistyksiä aineenopettajien kokemuksista monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta. Toisaalta tätä tapauskohtaista tietoa on mahdollista käyttää hyödyksi pienemmässä mittakaavassa kouluissa ja opettajahuoneyhteisöissä. On myös mahdollista,

että eri kouluista haastateltaviksi ovat valikoituneet sellaiset opettajat, jotka ovat olleet aktiivisesti mukana toteuttamassa uutta opetussuunnitelmaa sekä osallistuneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämiseen omatoimisesti. On kuitenkin todettava, että vaikka opettajat kokisivat muutoksen tavallista myönteisemmässä valossa, on heillä varmasti myös opetuksen kehittäjinä näkemyksiä, joissa on parannettavan varaa. Pienen aineiston tutkielmassa piilee se riski, että opettajista muodostuu vain tietynlainen joukko, joka ei edusta laajasti eri näkemyksiä omaavia opettajia. Sen vuoksi seuraavaksi on esitelty jatkotutkimusehdotuksia, joiden avulla kyseiseen aihepiiriin olisi mahdollista syventyä tarkemmin ja laajemmin.

Mahdollisia jatkotutkimuksia voisi kyseisen teeman ympäriltä kehittää runsaasti. Tutkimusaiheen laajuus ja ajankohtaisuus huomioon ottaen voidaan todeta, että tutkimusta on aiheen ympärille mahdollista kehittää vielä runsaasti. Monialaiset oppimiskokonaisuudet jo itsessään sisältävät useita eri mahdollisuuksia sekä eri näkökulmia, mutta sen lisäksi oppimisen tutkiminen esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen sekä uudenlaisten oppimisympäristöjen sekä pedagogisten ratkaisujen näkökulmasta, mahdollistaa uuden opetussuunnitelman tarkastelemisen käytännön näkökulmasta.

Mielenkiintoista olisi selvittää esimerkiksi opettajien muutosmyönteisyyttä ennen uuden opetussuunnitelman voimaantumista ja sen jälkeen. Tutkimuksestani saatuihin tuloksiin verraten olisi mielenkiintoista tietää suhtautuvatko opettajat työtään koskeviin uudistuksiin myönteisesti jo ennen kokemusta siitä, vai vasta niistä saadun kokemuksen jälkeen. Ylipäänsä olisi mielenkiintoista tietää sekä aineen- että luokanopettajien suhtautumisesta muutoksiin koulumaailmassa sekä halukkuutta olla osallisena uudistamassa koulujen toimintakulttuuria. Opettajien työnkuvassa tapahtuu muutoksia jatkuvasti etenkin uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan, joten se on keskeinen osa opettajien työnkuvaa.

Tutkimuksen tulokset saivat myös pohtimaan aiheuttavatko kouluissa tapahtuvat uudistukset ja sitä myötä esimerkiksi työn määrää lisäävät tekijät, opettajille kuormitusta ja haasteita työssä jaksamiseen. Olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi kvantitatiivisin menetelmin suuren joukon opettajia kokemuksia uudistuksien sekä työn määrän kasvun aiheuttamasta kuormituksesta. Valtakunnallisesti olisi myös hyödyllistä selvittää tuottaako uuden opetussuunnitelman voimaan astuminen vain lisätyötä, vai jääkö työnkuvasta samalla jotain muuta pois, mikä tasapainottaa työn määrää.

Käytännössä täysin samaa tutkimusaihetta olisi mahdollista tutkia myös monin eri menetelmin, eri näkökulmista. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat uusi aihe ja niiden ympäriltä riittäisi tutkittavaa myös esimerkiksi määrälliseen tutkimukseen. Se mahdollistaisi suurien joukkojen tutkimisen kerralla, sekä laajemman käsityksen siitä miten suomalaiset opettajat ovat

kokeneet monialaiset oppimiskokonaisuudet työssään. Aihetta olisi mahdollista tutkia myös esimerkiksi oppilaiden tai oppimistulosten näkökulmasta. Eräs tässä tutkielmassa haastateltu opettaja mainitsi, että oppilaiden osaaminen kokeellisesti mitattuna on ollut vahvempaa monialaisen oppimiskokonaisuuden teeman osalta, verrattuna perinteisen opetuksen avulla opetettuihin aihealueisiin, kun näitä on kysytty samassa kokeessa.

Monesti tutkimuksessa yhden osapuolen ääni ei kerro kuin yhden näkökulman ilmiöön. Sen vuoksi olisi myös tärkeää vertailla muiden, tässä tapauksessa oppilaiden, kokemuksia ilmiöstä ja sen aiheuttamista muutoksista. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kannalta se edellyttäisi pidempää kokemusta kyseisestä ilmiöstä sekä mahdollisesti pidempää tutkimusjaksoa. Oppilaat ovat usein kykeneväisiä huomamaan omassa koulunkäynnissään tapahtuvia muutoksia eri tasolla kuin opettajat, joten heidän äänen saaminen kuuluviin tätäkin ilmiötä koskevassa keskustelussa olisi tärkeää. Oppilaiden kokemukset esimerkiksi koulussa viihtymisestä, oppimisesta sekä motivaatioista oppimiskokonaisuuden aikana olisi mielenkiintoinen tutkimusaihe.

Tämän teeman ympärille rakentuvaa tutkimusta tarvitaan vielä lisää, jotta on mahdollista kehittää nykyistä ja tulevaa opetussuunnitelmaa oikeaan suuntaan. Monialaiset oppimiskokonaisuudet perustuvat oppiainerajoja ylittävään pedagogiseen lähestymistapaan, jonka tutkiminen koulumaailmassa mahdollistaa uusien ja jatkuvasti kehittyvien opetusmenetelmien tuomisen osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Tutkimus tämän aihealueen ympärillä mahdollistaa myös opettajien henkilökohtaisen työssä kehittymisen, sillä kokemusten jakaminen opettajien tietoon on arvokasta tietoa oman työn kannalta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 12- 27.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 143-152.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Barnes, J. 2015. Cross-curricular learning 3-14. Third edition. London: Sage.
https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=piKJCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=cross+curricular&ots=Vd1SPE-jym&sig=GeXbIoaYOOKbDxPNG7FggYLnN8A&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (Luettu: 17.3.2017)
- Bell, S. 2010. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House 83, 39-43. <https://media-proquest-com.helios.uta.fi/media/pq/classic/doc/2076345121/fmt/pi/rep/NONE?cit%3Aauth=Bell%2C+Stephanie&cit%3Atitle> (Luettu 27.2.2018)
- 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. McGraw & E. Care (toim.) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. New York: Springer, 17-66.
- Brooks, M. 2002. Assessment in secondary schools. A new teacher's guide to monitoring, assessment, recordings, reporting and accountability. Philadelphia: Open University.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11- 15.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2011. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus julkaisuja, 4/2005.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159-183.

Flyvbjerg, B. 2011. Case study. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Sage handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.

Forte, A. M. & Flores, M. A. 2014. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. European Journal of Teacher Education, 37 (1), 91-105.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2004. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-36.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hickman, R. & Kiss, L. 2010. Cross-Curricular Gallery Learning: A Phenomenological Case Study. International Journal Of Art & Design Education, 29(1), 27-36.

Hietanen, O. 2011. Koulu on keksittävä uudelleen. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekinen (toim.) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän arviointia. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvostonjulkaisuja 53, 39-46.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-84.

Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77-93.

Järvinen, E. & Rasinen, A. 2015. Implementing technology education in Finnish general education schools: studying the cross-curricular theme 'Human being and technology'. *International Journal Of Technology & Design Education*, 25(1), 67-84.

Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 37-45.

Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsinki: Yliopistopaino.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20037/kohtikok.pdf?sequence=1> (Luettu: 17.3.2017)

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2001. Active learning for educational change. Teoksessa E. Kimonen (toim.) Curriculum approaches. University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, 249-267.

Koppinen, M. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.

Koro, J. 1994. Kehittyvä opetustyö. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY, 101-148.

Kuure, L. & Keisanen, T. 2008. Moniaineinen opettajuuden työpaja. Kokemuksia monitieteisestä opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta. Teoksessa L. Kuure & M. Rauniomaa (toim.) Yhteistyössä, yhdessä yksin. Kokemuksia oppiainerajat ylittävistä opetuksen kehittämishankkeista. Oulu: Oulun yliopisto, 35-47.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28-45.

Lindén, J. & Alanko-Turunen, M. 2006. Deconstructing conceptions of problem-based learning. Teoksessa E. Poikela & A-R. Nummenmaa (toim.) 2006. Understanding problem-based learning. Tampere: Yliopistopaino.

Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisentulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisuja. 1/2011 Turku: Turun yliopisto.

Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sanström, N., Vaara, L. & Westling, S. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49-76.

Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986, Tampereen yliopisto.
- Magdalena, S.M. 2016. Cooperative Learning, Social Competence and Self Concept in Primary School Students` - Pilot Study. Romanian Journal Of Experimental Applied Psychology, 7, 372-376.
- Moyles, J., Hargreaves, L., Merry, R., Paterson, F. & Esarte-Sarries, V. 2003. Interarctive teaching in the primary school. Digging deeper into meanings. Maidenhead: Open University Press.
- Neville, A.J. 1999. The problem-based learning tutor: Teacher? Facilator? Evaluator? Medical teacher 21 (4).
- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-49.
- Niemi, H. & Multisilta, J. 2014. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 8-27.
- Norrena, J. 2015 Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyet Moi, S., Mui Ken, C. & Sombuling, A. 2017. The Effects of Problem Based Learning with Cooperative Learning on Preschoolers' Scientific Creativity. Journal Of Baltic Science Education, 16(1), 100-112.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf (Luettu 23.11.2017)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu: 23.11.2017)
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman järjestämistä koskeva määräys. https://www.oph.fi/download/163775_maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf (Luettu: 16.5.2018)
- Opetushallitus. 2016. Laaja-alainen osaaminen –juliste. http://www.oph.fi/download/165207_laajaalainen_osaaminen_juliste.pdf (Luettu: 27.2.2018)
- Ouakrim-Soivio, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Peterson, S. E. & Miller, J. A. 2004. Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. The Journal of Educational Research, 97 (3), 123-133.
- Pickford, R. & Brown, S. 2006. Assessing skills and practice. London: Routledge.

- Poikela, E. & Nummenmaa, A-R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen oppiminen. Teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print Oy.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139-154.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. The Strategic Points of Problem-Based Learning. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) PBL in Context – Bridging Work and Education. Tampere: Tampere University Press, 7-22.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2013. Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303-325. <https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/1727710842?pq-origsite=summon> [Luettu: 28.2.2018]
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-187.
- Robson, C. 1995. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. 5. painos. Oxford: Blackwell.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Ylöjärvi: Eduskills Consulting.
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, B. & Quellmalz, E. 2012. New Assessments and Environments for Knowledge Building. Teoksessa P. Griffin, B. McGraw & E. Care (toim.) Assessment and Teaching of 21st Century Skills. New York: Springer, 231-300.
- Shachar, H. 2003. Who gains what from co-operative learning. Teoksessa R. Gillies & A. Ashman (toim.) Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups. London: RoutledgeFalmer, 103-118.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 51/1988.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped Learning. Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 139-154.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/28.6.2012.

Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Opettajien kollegiaalisuutta etsimässä. Teoksessa A. Pennanen (toim.) 2007. Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105-128.

Yli-Paunula, E. 2005. Tutkiva oppiminen. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg. *Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka* (97-102). Opetus 2000. Keuruu: PS-Kustannus.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu (*teemat kurstiivilla*)

Taustat

- Yleistä keskustelua monialaisista oppimiskokonaisuuksista, miten opettaja kokee niiden tulon opetussuunnitelmaan.
- Monialaisen oppimiskokonaisuuden kesto sekä teema tai aihe (tai ilmiö) sekä toteutustavat

Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu

- Miten monialainen oppimiskokonaisuus suunniteltiin?
- Yhteistyö suunnittelussa
- Haasteet suunnittelussa? Millaisia?
- Oppilaiden osallistaminen suunnitteluun. Hyödyt/haasteita oppilaiden osallistamisessa?
- (aihepiirit: suunnittelun tapa, yhteistyö, haasteet, oppilaiden osallistaminen)

Monialaisille oppimiskokonaisuuksille asetetut tavoitteet

- Opetussuunnitelman mukaiset laaja-alaisen osaamisen tavoitteet
- Muut tavoitteet (sosiaalisia, tiedollisia, taidollisia)
- Opettajan omat tavoitteet itselle
- (aihepiirit: laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, muut tavoitteet, omat tavoitteet)

Monialaisen oppimiskokonaisuuden toteutus

- Työskentelytavat
- Mitkä toimivat, mitkä ei? Miksi?
- Oppimiskokonaisuuden aikainen yhteistyö?
- (aihepiirit: toimivat ja haasteelliset työtavat, yhteistyö)

Asetettujen tavoitteiden toteutuminen

- Tavoitteiden toteutuminen kokonaisuudessaan
- Mitkä tavoitteet toteutuivat?
- Mitkä tavoitteet eivät toteutuneet? Mistä luulet tämän johtuneen?
- Tavoitteiden arviointi
- (aihepiirit: toteutuneet ja ei toteutuneet tavoitteet)