

Annukka Paloniemi

**LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ LAAJA-
ALAISEN OSAAMISEN TAVOITTEIDEN
TOTEUTUMISESTA
LIIKUNNANOPETUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Annukka Paloniemi: Luokanopettajien näkemyksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta liikunnanopetuksessa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, luokanopettajan opintosuunta
Huhtikuu 2022

Yhteiskunnan jatkuvan muutoksen myötä on huomattu tarve oppiainerajat ylittävien tietojen ja taitojen omaksumiselle osana koulutusta. Tietojen ja taitojen kokonaisuutta kutsutaan tässä tutkimuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetyn laaja-alaisen osaamisen -käsitteen kautta. Liikunnanopetuksen näkökulmasta laaja-alaista osaamista on tutkittu maltillisesti. Liikunta on yksi taito- ja taideaineista, jonka opetuksessa on omat erityispiirteensä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu liikunnanopetuksen, opetussuunnitelman, laaja-alaisen osaamisen taustalla olevien mallien ja Juho Norrenan teoreettisen mallin ympärille. Laaja-alaisen osaamisen taustalla olevat mallit pitävät sisällään kansainvälisten organisaatioiden ja toimijoiden kehittämiä omia mallejaan liittyen tulevaisuudessa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin. Norrenan malli koskee puolestaan opettajan toimintaa tulevaisuuden taitojen edistäjänä, johon tutkimuksen tuloksia peilataan lopuksi tutkielman pohdintaosuudessa.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää liikunnanopetuksen suunnitteluun liittyviä seikkoja ja oppiaineen haasteita sekä mahdollisuuksia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Mitä asioita opettajat ottavat huomioon liikunnanopetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta? ja 2. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa liikunnanopetuksessa?

Tutkimus on fenomenografian viitekehyksessä toteutettu laadullinen tutkimus, joka sijoittuu ymmärtävän ihmistieteen alueelle. Tutkimuksen kohteena olivat alakoulussa liikuntaa säännöllisesti opettavat luokanopettajat. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla marras-joulukuussa 2021. Haastateltavat hankittiin sosiaalisen median viestintäkanavia hyödyntäen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa ympäri Suomea. Tutkimusaineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tulokset muodostuivat kolmeen pääluokkaan tutkimuskysymysten perusteella. Pääluokat jakaantuivat edelleen ylä- ja alaluokkiin. Tutkimuksessa selvisi, että opetuksen suunnitteluun liittyvät tekijät ovat laaja-alainen osaaminen suunnittelun taustalla, yhteistyö suunnittelussa, opettajan omat painotukset, monialaiset kokonaisuudet ja oppiaineen tavoitteet edellä. Tutkimuksessa nousi esille, että haasteet laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiselle ovat moninaiset opetusryhmät, rajalliset opetusresurssit, kouluarjen hektisyys, tavoitteiden laajuus sekä vakiintuneet menetelmät ja käytänteet. Lisäksi tutkimuksessa tuli ilmi, että liikunnanopetuksen mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa ovat oppiaineen kokonaisvaltaisuus, opetuksen moniulotteisuus ja opetusmetodien rajattomuus.

Tutkimuksen tuloksissa ilmi tulleita seikkoja kehittämällä liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toimintakulttuurissa voidaan huomioida laaja-alaisen osaamisen tavoitteet entistä paremmin. Tutkimuksen kautta saatua tietoa voidaan välittää opettajille, rehtoreille ja muille opetuksen suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta vastaaville toimijoille.

Avainsanat: laaja-alainen osaaminen, opetussuunnitelma, liikunnanopetus, laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Annukka Paloniemi: Classrooms teachers' views on the realization of the goals of the transversal competencies in physical education

Master's Thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies, Class Teacher Education

April 2022

With the constant change in society, the need to acquire cross-curricular knowledge and skills as part of education has been recognized. The totality of knowledge and skills is named to in this study through the concept of transversal competences as defined in the Finnish national core curriculum for basic education. From the perspective of physical education, transversal competences have been studied moderately. Physical education is one of the practical and arts subjects that has its own special characteristics. The theoretical framework of the study is built around physical education teaching, the curriculum, transversal competences models and Norrena's theoretical model. Theoretical models behind transversal competences include own models developed by international organizations and actors in relation to the knowledge and skills needed in the future. Norrena's theoretical model concerns the teacher's role as a promoter of 21st century skills, in which the results of this research are reflected in the end of research discussion.

The purpose of this study was to find out issues related to the planning of physical education and the challenges of the subject, as well as the possibilities for the realization of the goals of transversal competences. The research questions were: 1. What issues do teachers consider in the planning of physical education teaching in terms of achieving the goals of transversal competences? and 2. What challenges and opportunities do teachers see in achieving the goals of transversal competences in physical education?

The research is a qualitative study carried out in the framework of phenomenography, which is in the field of understanding humanities. The target of the study was classroom teachers who regularly teach physical education in primary schools. The research material was collected through a semi-structured interview in November-December 2021. The interviewees were acquired using social media communication channels. Eight classroom teachers from all over Finland participated in the study. The research material was analyzed using data-driven content analysis.

The results were divided into three main categories based on the research questions. Main categories were further divided into upper and lower categories. The study revealed that the factors related to the design of teaching are transversal competences behind the design, collaboration in the design, teacher's own emphases, cross-curricular totalities and the goals of the subject in front. The study highlighted that the challenges to achieving the goals of transversal competences are diverse teaching groups, limited teaching resources, hectic schooldays, the wideness of the goals and established methods and conventions. In addition, the study revealed that the possibilities of physical education in the realization of transversal competences are the comprehensiveness of the subject, multidimensionality of teaching and limitlessness of teaching methods.

By developing the aspects revealed in the results of the study, the goals of transversal competences can be considered even better in the planning and working culture of physical education. The information obtained through the research can be passed on to teachers, principals and other actors responsible for the planning and implementation of teaching.

Keywords: transversal competences, curriculum, physical education, qualitative research, content analysis

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN	10
2.1	Laaja-alainen osaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	10
2.2	Laaja-alainen osaaminen liikunnanopetuksessa	16
2.3	Mallit laaja-alaisen osaamisen taustalla	19
2.4	Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen koulussa	23
2.5	Opettajan toiminta tulevaisuuden taitojen edistäjänä Norrenan mallin mukaan.....	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
4	TUTKIMUKSEN TOTEUS	34
4.1	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia	34
4.2	Tutkimusaineisto	36
4.2.1	<i>Tutkimuskohde ja haastatteluaineiston hankinta</i>	36
4.2.2	<i>Aineistonhankintamenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu</i>	37
4.3	Aineiston analyysi	39
5	TULOKSET	44
5.1	Seikat laaja-alaisen osaamisen opetuksen suunnittelussa	47
5.1.1	<i>Laaja-alainen osaaminen suunnittelun taustalla</i>	47
5.1.2	<i>Yhteistyö suunnittelussa</i>	49
5.1.3	<i>Opettajan omat painotukset</i>	50
5.1.4	<i>Monialaiset kokonaisuudet</i>	51
5.1.5	<i>Oppiaineen tavoitteet edellä</i>	52
5.2	Havaitut haasteet laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa	52
5.2.1	<i>Moninaiset opetusryhmät</i>	52
5.2.2	<i>Rajalliset opetusresurssit</i>	53
5.2.3	<i>Kouluarjen hektisyys</i>	54
5.2.4	<i>Tavoitteiden laajuus</i>	55
5.2.5	<i>Vakiintuneet menetelmät ja käytänteet</i>	57
5.3	Havaitut mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen toteuttamisessa	58
5.3.1	<i>Oppiaineen kokonaisvaltaisuus</i>	58
5.3.2	<i>Opetuksen moniulotteisuus</i>	60
5.3.3	<i>Opetusmetodien rajattomuus</i>	61
6	POHDINTA	63
6.1	Tutkimustulokset teoreettiseen viitekehykseen rinnastettuna	64
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	75
6.3	Jatkotutkimusehdotukset	79
6.4	Johtopäätökset.....	81
	LÄHTEET	84

KUVIOT

KUVIO 1.	LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN OSA-ALUEET PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA OPETUSHALLITUKSEN MALLIN POHJALTA ..	12
KUVIO 2.	MALLI TULEVAISUUDEN TAITOJEN EDISTÄMISESTÄ LUOKKAHUONETASOLLA.....	29
KUVIO 3.	MALLI TULEVAISUUDEN TAITOJEN EDISTÄMISESTÄ KOULUTASOLLA.....	30

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI AINEISTOSTA TEHDYSTÄ SISÄLLÖNANALYYSISTÄ	41
--------------------	---	-----------

TAULUKKO 2.	TULOSTEN RAKENNE ERI LUOKKIIN RINNASTETTUNA	44
--------------------	--	-----------

1 JOHDANTO

Jatkuvasti muuttuva yhteiskunta vaatii yksilöiltä yhä moninaisempia taitoja työssä ja arjessa selviytymiseen. Sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla on huomattu tarve oppiainerajat ylittävien tietojen ja taitojen kehittämiseksi osana koulutusta. Tällaisia moninaisia taitoja on määritelty kansainvälisissä viitekehyksissä useilla eri tavoilla. Määritelmät sisältävät oppiainerajat ylittäviä merkittäviä taitoja, joita on kutsuttu esimerkiksi käsitteillä ”key competences” eli avaintaidot, ”life-long learning competences” eli elinikäisen oppimisen taidot, ”21st century skills” eli 21. vuosisadan taidot, tulevaisuuden taidot ja laaja-alainen osaaminen (Organization for Economic Cooperation and Development, 2005; European Union, 2006; Partnership for 21st Century Skills, 2009; Binkley ym., 2012; Salo ym., 2011; POPS, 2014).

Tämän tutkimuksen kontekstissa käytän käsitettä laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemää käsitettä. Tulevaisuuden taitoihin viitataan paikoin tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, mikäli tietty teoreettinen malli tai lähdeviite on omalta osaltaan painottanut juuri kyseistä termiä. Tulevaisuuden taidot eivät ole laaja-alaisen osaamisen kanssa täysin rinnakkaisia termejä, sillä niillä ei tarkoiteta opetussuunnitelman perusteissa olevaa taitojen kokonaisuutta. Tulevaisuuden taidot ovat sellaisia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan tulevaisuuden kansalaiseksi kasvamisessa (Binkley ym., 2012). Ne ovat nimitys taitokokonaisuudelle, josta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen -käsite on saanut osittain vaikutteita.

Liikunnan oppiaineella on osansa laaja-alaisen tietojen ja taitojen opetuksessa. Liikunnanopetuksen keskiössä ovat tiedot ja taidot, jotka edistävät fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä ollen samalla

eduksi hyvinvoinnille ja terveydelle nyt ja tulevaisuudessa (Opetushallitus, 2021b; Sääkslahti & Lauritsalo, 2013). Liikunnanopetuksella on paikkansa laaja-alaisen osaamisen opetuksessa, mutta sitä myös haastaa alati muuttuva yhteiskunta. Tulevaisuuden liikunnanopetuksen haasteena on yhteiskunnallisiin pulmiin vastaaminen laiminlyömättä oppiaineen tärkeintä tehtävää eli oppilaiden liikuntaan kasvamista (Lahti, 2013).

Suomessa kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on käytetty laaja-alaisen osaamisen käsitettä (Harju, 2014). Eri koulutusasteiden voimassa olevissa opetussuunnitelmissa on osuudet tulevaisuudessa tarvittavien tietojen, taitojen ja kykyjen edistämisestä. Opetussuunnitelmissa nämä taidot tunnetaan laaja-alaisena osaamisena (VASU, 2018; POPS, 2014; LOPS, 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen tärkeyttä perustellaan lisääntyneellä tarpeella oppia ympäröivän maailman muutoksista. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden opetuksessa laaja-alaista osaamista, joka rakentuu eri näkökulmista (Opetushallitus, 2021a). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kuuluu yhteensä seitsemän tavoitetta, joita opetetaan, opiskellaan ja arvioidaan aina osana yksittäisiä oppiaineita. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista (POPS, 2014, s. 20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käsittää laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden merkityksen arjen taitoina, joita tarvitaan jokapäiväisessä elämässä.

Koulutukselta vaaditaan muutosta yhteiskunnan muutoksen myötä. Kansainvälisissä sekä kansallisissa koulutusta koskevissa keskusteluissa on pohdittu nykypäivänä tarvittavaa osaamista (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Laaja-alaisesta osaamisesta puhuttaessa opetuksen ja oppimisen on muututtava haasteeseen vastaamiseksi (Ananiadou & Claro, 2009). Etenkin jatkuva teknologinen muutos tuo omat vaatimuksensa nykypäivän kouluun. Opetuksen avulla oppilaita tulee varustaa tiedoilla ja taidoilla, joilla pärjää tulevaisuuden elämässä. Pelkkä tiedollinen tietämys ei riitä, vaan tarvitsemme taitoja, joilla voimme toimia jatkuvasti kehittyvässä yhteiskunnassa (Norrena, 2016). Laaja-alaisen osaamisen sisällyttäminen opetukseen vaatii koko koulun panosta. Opetuksen järjestäjä, koulun johto,

opettajat ja oppilaat yhdessä luovat oppiainerajat ylittävää opetusta, jossa laaja-alainen osaaminen on keskiössä (Norrena, 2015).

Kansainväliset organisaatiot ja poliittiset tahot ovat olleet kiinnostuneita muuttuvan maailman tuomista tarpeista ja määritelleet, millaisia taitoja yksilöt tulevaisuudessa tarvitsevat. Lähestymistapoja koulutuksen kontekstiin ovat luoneet muun muassa OECD (DeSeCo-hanke), Euroopan Unioni (Key Competences), Yhdysvaltain yritysmaailma yhdessä koulutusalan kanssa (P21-viitekehys) ja Cisco System Inc. yhdessä Intel Corporationin ja Microsoftin kanssa (ATC21-viitekehys). Nämä tahot ovat luoneet kukin omanlaisen kokonaisuutensa tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin liittyen. Mallit pitävät sisällään paljon yhdenmukaisia taitoja, kuitenkin painottaen hieman eri seikkoja.

Tässä tutkielmassa lähdän aikaisempien teorioiden ja tutkimuksien pohjalta analysoimaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista liikunnanopetuksessa. Laaja-alaista osaamista on tutkittu varsin paljon erilaisista konteksteista ja näkökulmista, mutta taito- ja taideaineiden opetusta ja tarkemmin liikunnanopetuksen näkökulmasta tutkimusta on tehty vielä maltillisesti, etenkin Suomessa. Tutkimuksen avulla on tarkoitus saada tietoa liikunnanopetuksen erityispiirteistä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Yleisellä tasolla tiedetään, että laaja-alainen osaaminen ja opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteet ovat yhä tärkeämmässä roolissa ihmisenä kasvamisessa ja sivistyksen omaksumisessa, mutta taidot tulee liittää kokonaisvaltaiseen elämään myös koulun ja työn ulkopuolelle (Salo ym., 2011; Norrena, 2016). Laaja-alaisen osaamisen kytkeytymistä liikunnanopetukseen on tarpeellista tutkia tarkemmin. Ilmiön tutkiminen on tärkeää, sillä opettajien näkemyksien kautta saadaan selville seikkoja, joita parantamalla liikunnanopetuksen suunnittelussa ja toimintakulttuurissa voidaan kehittyä entisestään. Tätä kautta tärkeitä taitoja pystytään opettamaan laadukkaammin sekä suunnitelmallisemmin liikunnanopetuksessa itsenäisenä oppiaineena ja osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Samalla saadaan tärkeää tietoa liikunnanopetuksen erityispiirteistä laaja-alaisen osaamisen opetuksen ”väylänä”. Tutkimuksen kautta saatua tietoa voidaan välittää opettajille,

rehtoreille ja muille opetuksen suunnittelusta ja käytännöstä vastaaville toimijoille.

2 LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä syvennytään laaja-alaiseen osaamiseen. Teoriaosuus pitää sisällään viisi kokonaisuutta. Teoriaosuudessa avataan tutkimuksen kannalta keskeisten käsitteiden ja avainsanojen osalta laaja-alainen osaaminen, opetussuunnitelma ja liikunnanopetus. Nämä edellä mainitut seikat muodostavat tutkimuksen lähtökohdat. Teoreettisen tiedon pohjalta on helpompi ymmärtää empiirisesti toteutettua haastattelututkimusta ja syventyä myöhemmin tutkimuksen tuloksiin.

2.1 Laaja-alainen osaaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Yhteiskunnan jatkuva muutos edellyttää tietojen ja taitojen yhdistelyn yli tieto- ja taitoalojen. Tietoyhteiskunnassa on havaittavissa syvällisiä muutoksia liittyen osaamiseen ja työhön sekä koko arkielämän toimintaympäristöön (Lehtinen, 2004). Maailman muuttuessa yksilö tarvitsee taitokokonaisuuksia koko elämänkaaren ajan. Salon ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa käy ilmi, että tulevaisuuden taidot ja osaaminen liitetään kokonaisvaltaiseen elämään pelkän koulun ja työn sijaan. Oppimista tapahtuu koulun seinien ulkopuolella esimerkiksi harrastuksissa ja työelämässä. Koulu on kuitenkin merkittävä taho osaamisen ja taitojen omaksumisessa. Nykypäivänä tiedollinen oppiminen ei riitä vastaamaan maailman haasteisiin, joten koulun tulee tarjota oppilaille kokonaisvaltaista oppimista, jossa tiedot, osaaminen ja ominaisuudet limittyvät toisiinsa (Norrena, 2016, s. 10). Tarvitsemme kykyjä, valmiuksia ja taitoja reagoida erilaisiin tilanteisiin.

Etenkin Euroopan Unionin vuonna 2006 julkaistu avaintaitoja koskeva suositus johti laaja-alaisen osaamisen sisällyttämiseen Suomen

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (EU, 2006). Avaintaitojen taustalla on ollut tavoite määritellä elämän ja hyvin toimivan yhteiskunnan kannalta tärkeimmät perustaidot (Rychen & Salganik, 2003; EU, 2006). Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alainen osaaminen asetetaan koko opetusta käsittäväksi tavoitteeksi. Laaja-alainen osaaminen on tunnistettu jo aiemmissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 oppiainerajoja läpäisevät teemoja kutsuttiin aihekokonaisuuksiksi. Ne olivat opetusta eheyttävä teemoja, joiden tarkoituksena oli saavuttaa oppiainekohtaisen opetuksen lomassa tarpeellisia yleisiä taitoja (POPS, 2004). Myöhemmin vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö laativat kansalaisen taidot -käsitteen. Niihin kuuluivat työskentelyn ja vuorovaikutuksen taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot, ajattelun taidot, käden ja ilmaisun taidot sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010). Käsitteestä kuitenkin luovuttiin ja tilalle haluttiin tuoda osaamisen käsite avaintaitojen kuvaukseen. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (POPS, 2014).

Laaja-alainen osaaminen liittyy koulukontekstissa opetussuunnitelman perusteisiin, jossa on määritelty laaja-alaiselle osaamiselle tavoitteet. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen osa-alueita on seitsemän. Tavoitteet on liitetty osaksi kaikkien oppiaineiden sisältöjä ja tavoitteita vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9, kulkien koko ajan oppiaineiden mukana. Osa-alueet ovat seuraavat:



KUVIO 1. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Opetushallituksen mallin pohjalta

L1: Ajattelu ja oppimaan oppiminen

”Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan oma tapansa oppia ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimaan oppimisen taidot karttuvat, kun oppilaita ohjataan ikäkaudelleen sopivalla tavalla asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtään, arvioimaan edistymistään sekä hyödyntämään teknologisia ja muita apuvälineitä opiskelussaan (POPS, 2014, s. 21).”

L2: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

”Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-

identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan (POPS, 2014, s. 21).”

L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

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

L4: Monilukutaito

”Oppilaiden monilukutaitoa kehitetään kaikissa oppiaineissa arkikielestä kohti eri tiedonalojen kielen ja esitystapojen hallintaa. Osaamisen kehittyminen edellyttää rikasta tekstiympäristöä, sitä hyödyntävää pedagogiikkaa sekä oppiaineiden välistä ja muiden toimijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Opetus tarjoaa mahdollisuuksia erilaisista teksteistä nauttimiseen (POPS, 2014, s. 22–23).”

L5: Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen

”Oppilaita opastetaan tuntemaan TVT:n erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia sekä huomaamaan niiden merkitys arjessa, ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja vaikuttamisen keinona. Yhdessä pohditaan, miksi tieto- ja viestintäteknologiaa tarvitaan opiskelussa, työssä ja yhteiskunnassa ja miten näistä taidoista on tullut osa yleisiä työelämätaitoja (POPS, 2014, s. 23).”

L6: Työelämätaidot ja yrittäjyys

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

L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

”Perusopetuksessa luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostukselle kouluyhteisön ja yhteiskunnan asioita kohtaan. Koulussa kunnioitetaan heidän oikeuttaan osallistua päätöksentekoon ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa, yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (POPS, 2014, s. 24).”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan osaaminen tarkoittaa kykyä reagoida erilaisiin tilanteisiin soveltaen tietoja ja taitoja. Oppilaiden kykyyn käyttää tietoja ja taitoja vaikuttaa oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen edellyttävät tietojen ja taitojen ylittävää ja yhdistävää osaamista tulevaisuudessa (POPS, 2014). Yhteiskunnan jatkuva muutos lisää tarvetta laaja-alaisen osaaminen kehittämiselle (POPS, 2014; Norrena, 2015).

Kuten edellä mainittiin, laaja-alainen osaaminen on sisällytetty yksittäisten oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin. Opetussuunnitelma ohjeistaa, että osa-alueet arvioidaan osana oppiainesisältöjen arviointia. Voogtin ja Roblinin (2012) mukaan opetussuunnitelmia tarkastellessa on olennaista erottaa suunnitelman, toteutuksen ja saavutetun lopputuloksen näkökulmat. Näiden kolmen näkökulman yhdenmukaisuuden ja

tasapainon varmistaminen ovat haasteena opetussuunnitelmauudistuksissa.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet limittyvät vahvasti toisiinsa. Niiden yhteisenä tavoitteena on tukea oppilaiden ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestäväen elämäntavan edellyttämää osaamista (POPS, 2014, s. 20). Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1) voidaan ajatella jonkinlaisena kaiken kattavana tavoitteena, joka sisältyy kaikkiin muihin yksityiskohtaisempiin osa-alueisiin. Myös muilla tavoitteilla voidaan nähdä paljon yhtymäkohtia.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita kehitetään yksittäisten oppiaineiden sisällä myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla tarkoitetaan useamman eri oppiaineen kautta toteutettavaa opetusta. Ne ovat tavoitteellisia, suunnitelmallisia ja kestoltaan yhtä teemapäivää pidempiä kokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen, 2015). On luonnollista, että monialaisten taitojen ja valmiuksien kehittämiseen käytetään oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koululla on velvollisuus järjestää yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana jokaista oppilasta kohden.

Norrenan (2015) mukaan laaja-alaisen osaamisen oppimismahdollisuuksien rakentamisessa yhdistyy tavoitteita oppimisen teemoista, tulevaisuuden taidoista ja työvälineistä. Näiden osa-alueiden ymmärtäminen ja jäsentäminen osaksi opetusta luo kouluun laaja-alaista osaamista tukevan kulttuurin. Norrena (2015) kritisoi voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, koska se sekoittaa nämä tasot toisiinsa liittäen mukaan myös opetusmetodeihin liittyviä tavoitteita. Tämä aiheuttaa opettajalle vaikeuksia hahmottaa kokonaisuudet ilman selkeää jäsentelyä. Seurauksena voi olla laaja-alaisen osaamisen pirstaleisuus oppiaineiden opetuksessa ilman punaista lankaa ja opettajan pintapuolinen ymmärrys opetussuunnitelman keskeisestä kokonaisuudesta.

Laaja-alaisessa osaamisessa keskeinen ajatus on, että oppimisen ytimessä on oppilaan henkilökohtainen kiinnostus, kokemusmaailma ja työskentely-ympäristö (Norrena, 2015, s. 22). Tietojen ja taitojen

omaksumisen kautta oppimista sovelletaan myös koulun ulkopuoliseen maailmaan. Tulevaisuuden taidoista puhuttaessa keskiössä on oppijan aktiivinen rooli ja toimijuus (Harju, 2014). Tulevaisuuden taidot ovat monimutkaisia taitokokonaisuuksia, joilla tarkoitetaan laajempaa osaamista kuin pelkkä taito-sana antaa ymmärtää. Anttila (2008) nostaa esiin taitojen erityisluonteen. Tällä Anttila tarkoittaa sitä, että tulevaisuuden taitojen osa-alueet esimerkiksi ongelmanratkaisu ja yhteistoiminta sisältävät useita omia taitokokonaisuuksiaan. Pelkkä tieto siitä, miten asia tehdään, ei yksinään riitä, vaan taitojen hallitseminen vaatii käytännön soveltamista. Hänen mukaansa taito ja oppiminen kulkevat käsi kädessä prosessinomaisesti.

2.2 Laaja-alainen osaaminen liikunnanopetuksessa

Laaja-alainen osaaminen näyttäytyy jokaisessa oppiaineissa omalla tavallaan. Liikunta on yksi taito- ja taideaineisiin kuuluva oppiaine. Liikunnanopetuksessa on omat erityispiirteensä, jotka vaikuttavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen käytännön opetuksessa. Liikunnanopetuksen keskeisenä tehtävänä on ohjata oppilaita turvalliseen, eettisesti kestäväan toimintaan edistäen yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, yhteisöllisyyttä ja kulttuurista moninaisuutta (POPS, 2014, s. 273). Tulevaisuudessa tarvittavien tietojen ja taitojen integroiminen osaksi edellä mainittuja oppiainekohtaisia seikkoja on sitä, mihin laaja-alaisella osaamisella pyritään.

Oppiaineen tehtävä ei ole ainoastaan liikkuminen ja fyysinen toiminta, vaan useiden yleisten taitojen opettaminen, joihin kuuluu olennaisesti myös sosiaalisten ja psyykkisten tekijöiden kehittäminen. Esimerkiksi liikunnan oppiaineen tavoitteeseen T8: ”Ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen.” liittyy laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L2: Kulttuurinen osaamisen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L6: Työelämätaidot ja yrittäjyys ja L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväan tulevaisuuden rakentuminen (POPS, 2014, s. 274).

Liikunnan oppiaineen tavoitteita on yhteensä kymmenen 1.–2. vuosiluokilla ja yksitoista 3.–6. vuosiluokilla. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on sisällytetty oppiaineen tavoitteisiin. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L1: Ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen ja L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sisältyvät liikunnan opetuksen tavoitteeseen T1: Kannustaa oppilaita fyysiseen aktiivisuuteen, kokeilemaan erilaisia liikuntatehtäviä ja harjoittelemaan parhaansa yrittäen (POPS, 2014, s. 274).

Jokaista laaja-alaisen osaamisen tavoitetta ei ole sisällytetty kaikkien vuosiluokkien tai oppiaineiden kokonaisuuksiin. Liikunnanopetuksessa tieto- ja viestintäteknologinen osaamisen tavoite (L5) ei ole sisällytetty oppiaineen tavoitteisiin millään vuosiluokkakokonaisuudella. Loput kuusi osa-aluetta ovat mainittu liikunnanopetuksen vuosiluokkakokonaisuuksissa, moni tavoitteista useampaan otteeseen. Tieto- ja viestintäteknologia on kuitenkin mahdollista sisällyttää myös liikuntaan, sillä viime vuosien aikana erilaiset digitaaliset sovellukset ja apuvälineet ovat nostaneet suosiota liikunnanopetuksessa.

Oppiaineena liikunta on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen, minkä vuoksi sen avulla on mahdollisuuksia kehittää monenlaisia oppimisvalmiuksia kuten myönteistä minäkäsitystä, sosioemotionaalista kasvua ja liikuntataitoja (Jaakkola ym., 2013). Alakoulussa liikuntakasvatuksen keskeisenä tavoitteena on oppia tietoja ja taitoja, joilla voi huolehtia omasta päivittäisestä hyvinvoinnista ja terveydestä (Sääkslahti & Lauritsalo, 2013, s. 494). Perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa esille laaja-alaisen elämässä tarvittavien taitojen opetuksen lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen ohella.

Kalajan ja kumppaneiden (2013) mukaan liikunnanopetuksen kautta voidaan vahvistaa kasvavan nuoren minäkäsitystä tarjoamalla liikunnallisia onnistumisia oppitunneilla. Täten liikunnanopettajalta vaaditaan herkkyyttä ja eettistä osaamista. Opetussuunnitelmien tulisi huomioida liikunnan moniulotteisuus ja ohjata opettajia laaja-alaiseen ajatteluun myös tästä näkökulmasta (Kalaja ym., 2013). Jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet ovat tuoneet esille eetosta, jossa oppiaineet ja koko opetussuunnitelma nivotaan yhteen.

Nykyisen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat vieneet tätä asiaa eteenpäin tukemalla oppiaineiden integroimista konkreettisemmin. Liikunnanopetuksessa tulee yhtä lailla huomioida laaja-alaiset tavoitteet opetuksen lähtökohtina oppiainekohtaisten osuuksien lisäksi (Kalaja ym., 2013).

Liikunnanopetusta kuten koulumaailmaa ylipäänsä haastaa jatkuvasti muuttuva yhteiskunta. Opetussuunnitelma uusiutuu säännöllisin väliajoin, mikä edellyttää opettajilta kehitystä omien opetuskäytänteiden osalta ja valveutumista moninaisesti alan muutoksiin (Sääkslahti, 2013). Globaalisti yhteiskunta automatisoituu ja teknologia kehittyy entisestään. Teknologian kehitys tuo tulevaisuudessa liikunnanopetukseen mukaan erilaisia mittareita, laitteita sekä sovelluksia (Mäkelä ym., 2013). Tänä päivänä erilaisia laitteita käytetään opetuksen tukena jo varsin paljon. Teknologian lisääntyminen yleisesti lasten ja nuorten elämässä näyttäytyy koululiikunnassa oppilaiden taitotason ja fyysisen kunnon jakautumisena ääripäihin (Mäkelä ym., 2013). Vaikka opettaja laittaisi kaiken osaamisensa tuntien suunnitteluun ja toteuttaisi oppitunteja pääsääntöisesti tarjoten kaikille oppilaille taitotasonsa mukaista opetusta, silti opetussuunnitelmassa määritetyt oppiaineen tavoitteet ja päämäärät jäävät osin saavuttamatta (Ilmanen, 2013). Tulevaisuuden liikunnanopetus on haastavan tehtävän edessä, sillä yhteiskunnallisiin haasteisiin pitäisi pystyä vastaamaan unohtamatta keskeisintä tehtävää eli oppilaiden liikuntaan kasvamista (Lahti, 2013, s. 44).

Yhteiskunnallisten muutosten takia opetus- ja kasvatustyö muuttuu kaiken aikaa. Mäkelä ja kumppanit (2013) näkevät, että muutosten vuoksi opettajan työtehtävät ovat laajentuneet entisestään. Heidän mukaansa muutokset vaikuttavat tulevaisuudessa myös siihen, että osa työtehtävistä voi muuttua tai poistua kokonaan. Toisaalta tulevaisuus voi tuoda liikunnanopetukseen haasteita, joista meillä ei ole vielä tietoaakaan. Liikunnanopettajan toivotaan olevan ensisijaisesti fyysisen hyvinvoinnin monitaitoinen ammattilainen. Pohdittavan arvoinen asia on kuitenkin se, että tulisiko opettajan työssäänkin painottaa metavalmiuksia, kuten oppimaan oppimistaitoja ja ongelmanratkaisukykyä yksittäisten työtehtävien kehittämisen sijaan (Sääkslahti, 2013, s. 569).

2.3 Mallit laaja-alaisen osaamisen taustalla

Kansainväliset organisaatiot ja toimijat ovat kehittäneet omia mallejaan osaamista silmällä pitäen. Mallit sisältävät vain osittain samoja elementtejä, mutta kaikissa on havaittavissa tausta-ajatus siitä, että taidot ovat moniulotteisia. Näitä erilaisia lähestymistapoja koulutukseen ovat luoneet esimerkiksi OECD (DeSeCo-hanke), Euroopan Unioni (Key Competences), Yhdysvaltain yritysmaailma yhdessä koulutusalan kanssa (P21-viitekehys) ja Cisco System Inc. yhdessä Intel Corporationin ja Microsoftin kanssa (ATC21-viitekehys). Tunnetuimmissa malleissa on havaittu yhteisiksi käsitteiksi ja piirteiksi ainakin luovuus, kriittinen ajattelu, yhteistyötaidot, motivaatio ja metakognitio (Lai & Viering, 2012). Voogt & Roblin (2012) toteavat myös laajassa tutkimusvertailussaan, että yhteneväisyyksiä on havaittavissa mallien välillä. Heidän mukaansa näitä taitoja ovat esimerkiksi yhteistyö, vuorovaikutus, tietotekniikkataidot, sosiaaliset ja kulttuuriset taidot sekä kansalaisuustaidot. Seuraavaksi esitellään edellä mainitut keskeisimmät kansainväliset mallit.

OECD:n DeSeCo -projekti oli yksi ensimmäisistä hankkeista, jossa määriteltiin tulevaisuudessa tarvittavia taitoja. Se käynnistyi 1990-luvun lopulla ja varsinainen raportti julkaistiin vasta 2000-luvun alussa. Sen tavoitteena oli määritellä elämän ja hyvin toimivan yhteiskunnan kannalta tärkeimmät taidot. Projektissa avaintaidot on jaettu kolmeen yläluokkaan. OECD:n raportin (2005) mukaan ensimmäinen taitojen luokka käsittää interaktiivisten työkalujen käytön, jolla tarkoitetaan tietotekniikan, kielen, symbolien ja tekstien käyttöä ympäristön kanssa. Toinen luokka pitää sisällään vuorovaikutuksen ja toimeen tulemisen vaihtelevissa ryhmissä. Tarkemmin tällä tarkoitetaan kykyä kommunikoida muiden ihmisten kanssa, kykyä tehdä yhteistyötä ja kykyä hallita sekä ratkaista konflikteja. Kolmannessa luokassa yksilöiltä vaaditaan itsenäistä toimintaa, joka käsittää kykyä ottaa vastuuta itsestään, kykyä hallita omaa elämäänsä ja ymmärtää oma toiminta osana sosiaalista yhteisöä. DeSeCo-projektin aikana laadituissa taidoissa on monia yhtäläisyyksiä laaja-alaisen osaamisen kanssa. Muun muassa L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3: itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä L5:

tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen ovat laaja-alaisen osaamisen osa-alueita, jotka ovat varsin yhteneviä usean hankkeen avaintaitojen kanssa.

1900-luvun puolesta välistä alkaen useita eurooppalaisia työryhmiä perustettiin ja työpajoja järjestettiin Euroopan Unionin avaintaitojen määrittelyä varten. Lisäksi avaintaitojen taustalla on vahvasti DeSeCo -projekti (OECD, 2001). Edellä mainittujen tahojen yhteistyön tuloksena ovat muovautuneet avaintaitojen täsmälliset määrittelyt. Eurooppa neuvosto aloitti eurooppalaisen viitekehyksen luomisen elinikäisin oppimisen ympärille kuuluvista perustaidoista. Euroopan parlamentin vuoden 2006 suosituksessa osaaminen määriteltiin kontekstiin sopivien tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistelmänä. Ne nähtiin välttämättöminä taitoina tavoitella aktiivista kansalaisuutta, henkilökohtaisten tarpeiden ja onnistumisten toteutumista, sosiaalista osallisuutta ja työllistettävyyden edistämistä tietoyhteiskunnassa (EU, 2006). Suosituksissa korostettiin myös kielten, lukemisen, laskemisen ja tietotekniikan perushallintaa, jotka tukevat yksilöä tulevaisuudessa jatkokoulutuksessa ja työelämässä.

Vuoden 2006 suosituksissa avaintaidot on jaettu kahdeksaan yhtä tärkeään osaan. Nämä taidot ovat viestintä äidinkielellä ja vieraalla kielellä, matemaattinen sekä luonnontieteiden ja tekniikan alan osaaminen, digitaaliset taidot, oppimaan oppiminen, sosiaaliset ja kansalaistaidot, aloitekyky ja yrittäjäyys sekä kulttuurin tuntemus ja ilmaisutaidot (EU, 2006). Vuoden 2018 suositukset ovat muuttuneet jonkin verran entisistä ja uusia osuuksia on tullut vanhojen lisäksi. Oppimaan oppiminen on ryhmitelty henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen kanssa. Näissä vuoden 2018 suosituksissa avaintaitoja ovat lukutaito, monikielinen osaaminen, matemaattinen osaaminen sekä osaaminen tieteessä ja teknologiassa, digitaalinen osaaminen sekä henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimaan oppimisen taidot, kansalaisuusosaaminen, yrittäjäyysosaaminen sekä kulttuurinen tietoisuus ja ilmaisutaito (European Union, 2018). Kaikkien taitojen taustalla on koko viitekehyksen läpäiseviä teemoja, joita ovat esimerkiksi kriittinen ajattelu, analyyttiset taidot, luovuus ja ongelmanratkaisutaidot (EU, 2018). Avaintaidot ovat mukautuvien tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuus, joita yksilö tarvitsee kokonaisvaltaisesti

elämää varten (EU, 2018). Euroopan neuvoston vuoden 2018 suosituksissa tuodaan esille, että avaintaitojen kehittäminen on mahdollista korkealaatuisen ja osallistavan koulutuksen ja opetuksen kautta. Sekä vuoden 2006 että vuoden 2018 suosituksissa on yhtymäkohtia laaja-alaisen osaamisen kanssa. Laaja-alaisen osaamisen osa-alueista esimerkiksi L1: ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L4: monilukutaito ja L6: työelämätaidot ja yrittäjäyys ovat hyvin samanlaisia avaintaitojen osuuksiin verraten.

Yhdysvaltain yritysmaailma yhdessä koulutusalan kanssa on toteuttanut viitekehysten, joka kulkee nimellä The Partnership for 21st Century Skills eli P21-hanke. Mallissa oli tarkoitus luoda taitoja ja valmiuksia, joita tarvitaan perustason koulutukseen ja myöhemmin korkeakoulutuksessa ja työelämässä (P21, 2009). Tämän mallin keskiössä ovat oppimis- ja innovaatiotaidot, tietotekniikka-, media- ja teknologiataidot sekä elämä- ja urataidot (P21, 2009; Lai & Viering, 2012). Oppimis- ja innovaatiotaitoihin kuuluvat luovuus ja innovatiivisuus, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisutaidot, kommunikaatio ja yhteistyö. Tietotekniikka-, media- ja teknologiataidot sisältävät tiedonlukutaidon (kriittinen lukutaito), medialukutaidon sekä tietotekniikkataidot. Elämä- ja urataidot pitävät sisällään puolestaan joustavuuden ja sopeutuvuuden, aloitteellisuuden ja itseohjautuvuuden, sosiaaliset ja kulttuuriset taidot, tuottavuuden sekä johtajuuden ja vastuunoton. Hanke pitää sisällään tietotekniikkataidot, jotka ovat yhtenevät laaja-alaisen osaamisen L5: tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kanssa. Myös mallissa kuvatut sosiaaliset ja kulttuuriset taidot ovat vastaavanlainen osa-alue kuin laaja-alaisen osaamisen L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu.

Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21) on hanke, jossa Cisco System Inc. yhdessä Intel Corporationin ja Microsoftin kanssa ovat määritelleet tulevaisuuden taitoja. Muihin edellä mainittuihin malleihin verrattuna ATC21-viitekehys korostaa huomattavasti enemmän arviointia. Binkleyn ja kumppanien (2012) mukaan hankkeen tarkoituksena olikin kehittää arviointimenetelmiä tulevaisuuden taitojen arviointia varten. Viitekehys sisältää neljä pääluokkaa: ajattelutavat, työskentelytavat,

työskentelyvälineisiin ja maailmassa elämiseen (Binkley ym., 2012; Lai & Viering, 2012). Ensimmäinen luokka eli ajattelutavat kattavat luovuuden ja innovaation, kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon sekä metakognition eli oppimaan oppimisen. Toiseen luokkaan eli työskentelytapoihin sisältyy kommunikaatio ja yhteistyö. Kolmas luokka tarkoittaa työskentelyvälineitä, johon kuuluvat informaatiolukutaito ja tieto- ja viestintäteknologiset taidot. Viimeinen luokka eli maailmassa eläminen kattaa sekä globaalin että paikallisen kansalaisuuden, elämä- ja urataidot sekä henkilökohtaisen ja sosiaalisen vastuun. Tässäkin hankkeessa on pitkälti kyse samoista asioista kuin laaja-alaisen osaamisen määritelmässä.

Lisäksi Salo ja kumppanit (2011) ovat määritelleet tutkimusartikkelissaan tulevaisuuden taitoja eri alojen asiantuntijoiden näkemysten kautta neljään pääteemaan ja kolmeen teemoja läpäiseviin aihealueisiin. Heidän jaottelussaan on paljon samoja yhtymäkotia kansainvälisiin malleihin verrattuna muun muassa oppiminen, vuorovaikutustaidot ja luovuus. Tarkastellessa kaikkia edellä esitettyjä malleja yhtenä kokonaisuutena, voidaan havaita, että taidot ovat peräisin useilta eri aloilta, jotka muodostavat yhdessä moninaisten taitojen kokonaisuuden. Täyttä yhteisymmärrystä ei ole muodostunut mallien välille siitä, mitkä taidot ovat tärkeimpiä tulevaisuuden työelämän kannalta. Voogt ja Roblin (2012) analysoivat artikkelissaan kahdeksan eri kansainvälisen toimijan mallia, jotka kuvasivat 21. vuosisadan taitoja. Analyysin tulokset toivat esille eri alojen välistä yhdenmukaisuutta taitojen osalta ja erityisesti millaista 21. vuosisadan osaaminen tahojen mukaan on ja miksi se on tärkeää. Suomessa eri kouluasteiden opetussuunnitelmissa on havaittavissa kansainvälisten mallien piirteitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta. Salo ja kumppanit (2011) tunnistavat haasteena taitojen jalkauttamisen koulujen käytännön opetukseen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä kehityksen kohteena on taitojen ja osaamisen tuominen konkreettisemmalle tasolle opettajille ja oppilaille.

Kansainväliset suuryritykset, tahot ja toimijat ovat vaikuttaneet opetussuunnitelmissa osaamisen määrittelyyn. OECD:n piirissä kehitetyt yleiset ydinkompetenssien määrittelyt näkyvät Suomen opetussuunnitelmatyössä koulutuksen kaikilla tasoilla (Lehtinen, 2004).

Kasvatuksen ja koulutuksen on sopeuduttava yhteiskunnan kehitykseen, jossa työnteko muuttuu, teknologia kehittyy ja innovaatiot nostavat päätään. Miettinen (2019) kritisoi artikkelissaan vaikutusvaltaisia ylikansallisia toimijoita koulutuspolitiikan määrittäjinä. Hänen mukaansa niiden kompetenssit tähtäävät kasvatusta valmiuksiin, jotka ovat mitattavissa ja keskittyvät työllisyyden ja talouden kehitykseen (Miettinen, 2019). Lisäksi hänen mukaansa OECD:n perustehtävän mukaisesti koulutuksen pääasiallinen tehtävä on panoksen antaminen taloudelliseen kehitykseen (Miettinen, 2019, 212). Tämä vie huomion kasvatuksen ja koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä, jotka eivät ole mitattavissa, kuten moraalinen kehitys. OECD:n vaikutusvaltaiset verkostot ovat vaikuttaneet voimakkaasti kansalliseen koulutuspolitiikkaan (Meyer, 2014; Rinne, 2008). OECD:n lisäksi Euroopan Unionilla on ollut merkittävä kansainvälinen vaikutus Suomen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon (Lehtinen, 2004). Laaja-alaisesta osaamisesta puhuttaessa on tärkeää tiedostaa, mistä käsite juontaa juurensa ja miten se linkittyy koulumaailman ulkopuolisiin tahoihin.

2.4 Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen koulussa

Koulun ja sen sisällä tapahtuvien opetustapojen on uudistuttava yhteiskunnan muutoksen vaatimalla tavalla (Norrena ym., 2011). Toimintakulttuuri kouluissa luo perustan laaja-alaisen osaamisen kehittymiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 20) tuodaan esille, että osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Monialainen yhteistyö, monitieteinen tutkimus ja niitä tukeva toimintakulttuuri ovat tekijöitä, jotka mahdollistavat oppimisen ja osaamisen tukemisen sekä jatkuvan kehittämisen vaihtelevissa ympäristöissä (Kumpulainen & Lipponen, 2010). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen vaikuttaa esimerkiksi opettajien oma kiinnostus,

ainedidaktinen hallinta, perusopetuksen opetussuunnitelma sekä opetuksen järjestäjän ja rehtorin vastuu koulutyön toteutuksesta.

Tänä päivänä alasta riippumatta yksilön on kyettävä löytämään ja analysoimaan tietoa, joka tulee useista lähteistä ja myös pystyttävä käyttämään tietoa tehdäkseen päätöksiä arkielämässä (Silva, 2009). Sekä kansainvälinen koulutusta koskeva keskustelu että Suomen sisäinen koulutuspoliittinen tavoitteenasettelu ovat nostaneet pohdittavaksi kysymyksen yleissivistyksen olemuksesta ja tässä ajassa tarvittavasta osaamisesta (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Tulevaisuudessa tarvittavista taidoista puhuttaessa oppimisen tulee muuttua, jotta tähän haasteeseen voidaan vastata (Ananiadou & Claro, 2009).

Opettajan vastuulla on opetussuunnitelman tavoitteisiin vastaaminen. Opettajalle annetaan raamit opetettavasta sisällöstä, mutta samalla hänellä on vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla. Opetussuunnitelman perusteet eivät pidä sisällään tarkkoja ohjeita siitä, miten laaja-alaista osaamista tulisi käytännössä opettaa. Siksi koulujen omat työskentelytavat ovat tärkeässä roolissa niiden toteutumisessa. Niihin vaikuttavat koulutuksen kansallinen, kunnallinen ja koulukohtainen hallinto, koulun toimintakulttuuri, yksittäinen opettaja sekä oppilaat (Harju, 2014). Työskentelytapojen ja käytänteiden muutokseen tarvitaan kaikkien näiden toimijoiden osallistumista. Etenkin opettaja voi valitsemillaan käytänteillä edistää oppilaiden laaja-alaisen osaamisen omaksumista. Norrena (2013, s. 24) määrittelee väitöskirjassaan käytänteiden olevan opettajan toimintatason heijastuma hänen uskomuksistaan, ammattitaidostaan ja kulttuurisesta ympäristöstään. Samassa tutkimuksessa tulevaisuuden taitoja edistävässä toiminnassa oppilas nähdään oppimistilanteen aktiivisena osapuolena, jossa opettaja on tulevaisuuden taitojen mahdollistaja. Opetuksen suunnittelu ja valitut käytänteet ovatkin keskeisessä roolissa laaja-alaisen osaamisen sisällyttämisessä osaksi opetusta.

Opettajat tekevät työtään jatkuvasti tulevaisuus huomioiden. Heidän osaamistarpeensa määrittyvät sen perusteella, millaisia tietoja ja taitoja nähdään tarpeellisina tulevaisuuden yhteiskunnassa. Laaja-alaista osaamista ajatellen liikuntaa opettavan opettajan osaamistarpeet liittyvät

liikunnan opettamisen monitieteisten ilmiöiden sekä eettisten ja kulttuuristen haasteiden tiedostamiseen ja sisäistämiseen (Kari, 2016, s. 109–110). Liikunnanopettajalla tulee olla vankka tietämys oppiaineestaan monitahoisesti. Opettajan tulee hallita alansa monitieteinen sisältötieto, eli liikuntapedagoginen, -psykologinen ja -fysiologinen sekä lainsäädännöllinen tieto, hyvät liikunnanopetus-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä ymmärtää työn eettinen vastuu (Kari, 2016, s. 111), jotta laaja-alainen osaaminen on mahdollista kytkeä oppiaineeseen luontevasti. Taitava opettaja hallitsee moninaisia opetusmenetelmiä, joita soveltamalla opettaja pystyy vastaamaan mahdollisimman monen oppijan tarpeisiin ja joiden avulla niin oppiainekohtaiset tavoitteet kuin laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Jaakkola, 2013). Koulun ja tarkemmin opettajan pedagogisilla menetelmillä ja niiden oppilaille tarjoamilla ominaisuuksilla on keskeinen rooli tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta, sillä niiden avulla yksilöiden on mahdollista muuttua maailman mukana (Lehtinen, 2004). Liikunnan oppiaineen asiantuntijoilla eli opettajilla tulee olla riittävä koulutus, jotta liikunnan avulla pystytään tukemaan lapsen kehitystä moninaisesti, tarjoten samalla taitoja tulevaisuutta varten.

Lehtisen (2004) mukaan oppimisen edellytyksiin vaikuttavat olennaisesti koulun sisäiset pedagogiset käytännöt. Samoin Norrena (2015) näkee laaja-alaisen osaamisen opettamisen edellyttävän monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja, joissa vuorottelevat perinteinen ja edistysellinen opettaminen. Harkitusti valitut opetuksen muodot, tehtävät ja harjoitukset tuovat opetukseen haluttuja asioita. Hyvä suunnittelu auttaa oppiaineen sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamisessa, sillä se tehostaa opetusta ja lisää opiskelun mielekkyyttä (Kalaja ym., 2013, s. 554). Tulevaisuuden taitoja edistävät opetuskäytänteet pitävät sisällään oppilaslähtöisen pedagogiikan, opetuksen laajentamisen luokkahuoneen ulkopuolelle sekä tietotekniikan integroinnin opetukseen ja oppimiseen (Norrena ym., 2011, s. 80). Laaja-alaista osaamista voidaan edistää monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. Niillä tarkoitetaan useamman eri oppiaineen kautta toteutettavaa opetusta. Niiden avulla voidaan yhdistää eri oppiaineiden sisältöjä,

tavoitteita ja menetelmiä kokonaisuudeksi, joka on kestoaltaan pidempi kuin yksi teemapäivä (Halinen & Jääskeläinen, 2015). Monialaisuuteen ja oppiainerajat ylittävään opetukseen opettajat tarvitsevat tukea, jota on mahdollista saada kollegoilta ja koulun johdolta (Norrena, 2015).

Opettajan ei kannata jäädä opetuksen suunnittelussa ainoastaan oman harkintansa varaan, vaan pyytää suunnitteluun apuja myös kollegoilta. Säännöllinen yhteissuunnittelu koko koulun tasolla voi rikastuttaa opetusta ja viedä laaja-alaista osaamista eteenpäin oppiainetasolla sekä monialaisesti useissa oppiaineissa. Koulun sisäiset rakenteet määrittävät askelmerkit sille, miten oppimista ja opetusta voidaan toteuttaa (Norrena, 2013). Laaja-alainen osaaminen tavoitteineen on pidettävä jatkuvasti esillä opettajien ja rehtoreiden työpöydillä, jotta oppiaineiden opetusta voidaan suunnitella siten, että valmistavat oppilaita sellaisilla ominaisuuksilla, jotka ovat isossa roolissa yhteiskunnan jatkuvassa muutoksessa.

Laadukkaiden ja innostavien oppimistehtävien kehittäminen on asetettu tavoitteeksi myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Binkley ja kumppanit (2012) esittelevät mallin, joka on koottu useiden kansainvälisten viitekehysten pohjalta arvioimaan tulevaisuuden taitojen kehittämistä. Kymmenen keskeistä taitoa on jaettu neljään ryhmään, jotka ovat ajattelutavat, työskentelytavat, työkalut työskentelyyn ja eläminen maailmassa. Esimerkiksi tällaisen mallin avulla voidaan koulutuksessa keskittää huomio oikeisiin asioihin, jotta osataan tehdä muutoksia ja kehittää toimintaa tarpeen mukaan. Myös Lankinen (2010) tuo esille edellä mainittujen taitojen tärkeyden jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Hänen mukaansa koulussa käytettävät opetusmenetelmät eivät edistä niiden ajattelun ja työskentelyn taitojen kehittymistä, joita tarvitaan koulun ulkopuolella, jatko-opinnoissa ja myöhemmin työelämässä.

Kansainvälisessä ITL-hankkeessa tutkittiin tekijöitä, jotka voivat edistää tulevaisuuden taitojen opetuksen toteutumista (Norrena & Kankaanranta, 2012). Tutkimuksessa kävi ilmi, että tulevaisuuden taitoja edistävä opetus edellyttää opettajien yhteissuunnittelua ja ajatustenvaihtoa, jotta toimintatavat voidaan jakaa muille ja tätä kautta jalkauttaa käytännön toteutukseen. Tulevaisuuden taitojen tuominen

osaksi käytäntöä vaatii opetussuunnitelman rinnalle käytännön työkaluja, opetuksellista ideoiden jakamista opettajien välillä ja tätä kautta yhteisen päämäärän luomista (Norrena ym., 2011; Norrena, 2015). Tietotekniikan käyttömahdollisuudet sekä tietotekniikan käytön tukeminen ovat tekijöitä, joita tulee koulussa ottaa huomioon innovatiivisten opetuskäytänteiden jalkauttamisessa. ITL-hankkeessa korostettiin opettajien kouluttamista, jossa olisi mahdollista saada työkaluja innovatiivisten opetusmenetelmien toteutukseen. Samoin Norrena ja kumppanit (2011) korostavat opettajille tarjottavan koulutuksen merkitystä tulevaisuuden taitojen käytäntöön saamisessa. Lisäksi tutkimuksessa nähtiin tärkeäksi koulun johdon tuki, joka ilmenee kannustuksena innovatiivisia opetusmenetelmiä kohtaan, aika -ja materiaaliresurssien tarjoamisena sekä mahdollisuutena osallistua erilaisiin koulutuksiin (Norrena & Kankaanranta, 2012).

Ananiadoun ja Claron (2009) artikkelissa korostetaan, että opettajille ja kouluttajille tulee tarjota suuntaviivoja opetuksen suunnittelulle, jossa keskiössä on tulevaisuuden taitojen ja vaatimusten opettaminen. Yhteiskunnan ja talouden kehitys edellyttää, että koulutusjärjestelmät antavat oppilaille uusia taitoja, valmiuksia ja osaamista tulevaisuutta varten. Opettajilla on opetuksensa tueksi käytössä teknologiaa, mutta heiltä uupuu malli, miten opetusta voidaan konkreettisesti monipuolistaa (Norrena ym., 2011). He tarvitsevat tähän ja ylipäätään tulevaisuuden taitojen opettamiselle pedagogista tukea. Mäkelän ja kumppanien (2013) mukaan opettajilta vaaditaan kykyä oppia ja omaksua uusia asioita sekä sopeutumaan jatkuvaan muutokseen. He korostavat opettajille säännöllisin väliajoin tarjottavien täydennyskoulutusten tärkeyttä omaehtoisen kouluttautumisen lisäksi. Täten kasvatusalan ammattilaiset pysyvät mukana opetustyön muutoksessa nyt ja tulevaisuudessa.

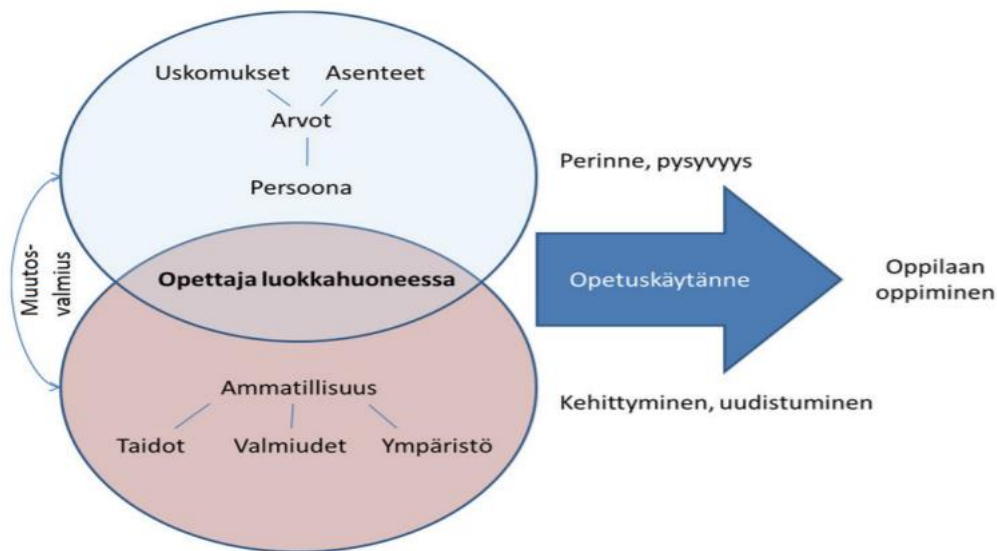
Kouluissa tulevaisuuden taitojen kehittämiseen tuo haasteen opettajien eriävät näkemykset siitä, mitä termillä tarkalleen tarkoitetaan (Salo ym., 2011). Jotta oikeanlaisia ratkaisuja voidaan tehdä koulutusta ja opetusta koskevassa suunnittelussa tulevaisuuden taitoja silmällä pitäen, täytyy asianomaisilla olla perinpohjainen ymmärrys tulevaisuuden taidoista ja laaja-alaisesta osaamisesta. Siksi opettajille kohdistuvia osaamisen

opettamiseen ja kehittämiseen liittyviä koulutusohjelmia tarvittaisiin lisää (Ananiadou & Claro, 2009).

Aiemmin tehdyssä tutkimuksessa keskeiset havainnot ovat koko yhteiskunnan jatkuva muutos, jossa koulutuksen tulee pysyä mukana. Tulevaisuudessa tarvittavat taidot eivät ole täysin uusia, sillä esimerkiksi kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja on tarvittu jo vuosikymmenien ajan (Silva, 2009). Vaikka tulevaisuudessa tarvittavat taidot on tiedostettu jo kauan aikaa sitten, teoria ja käytäntö eivät ole kohdanneet (Norrena, 2015). Taitojen tarve on voimistunut yhteiskunnan muuttuessa, joka vaatii käytännön koulutukseen tehokkaampia työkaluja opettajien opetuksen tueksi. Koulutuksen tulee tarjota varhaiskasvatuksesta korkeakouluun asti nykypäivän elämään tähtääviä valmiuksia ja taitoja. Tutkimuksissa on todettu, että tulevaisuudessa tarvitsemme yhä moninaisempaa tietämystä ja laajempia taitoja niin työelämässä kuin työelämän ulkopuolellakin. Esimerkiksi tulevaisuudessa tehtäviä teknologisia kehitysaskelaita on vaikeaa ennustaa. Koulun tavoitteena on pohjustaa oppilaita työtehtäviin, joita ei ole edes vielä olemassa. Koko ajan tulee uusia menetelmiä ja systeemejä, joiden haltuun ottamiseen vaaditaan erilaisia valmiuksia ja taitoja. Tulevaisuuden toimija tarvitsee laajan työkalupakin etenkin kommunikointiin ja yhteistyöhön.

2.5 Opettajan toiminta tulevaisuuden taitojen edistäjänä Norrenan mallin mukaan

Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden tulevaisuuden taitojen omaksumiseen. Juho Norrena on kehittänyt väitöskirjansa yhteydessä teoreettisen mallin, joka keskittyy opettajan toimintaan tulevaisuuden taitojen edistämiseksi. Malli pitää sisällään kolme eri tasoa, jotka ovat luokkahuonetaso, koulun taso sekä kansallinen ja alueellinen taso. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista on tarkastella mallia luokkahuonetason ja koulun tason näkökulmista.



KUVIO 2. Malli tulevaisuuden taitojen edistämisestä luokkahuonetasolla (Norrena, 2013, s. 163)

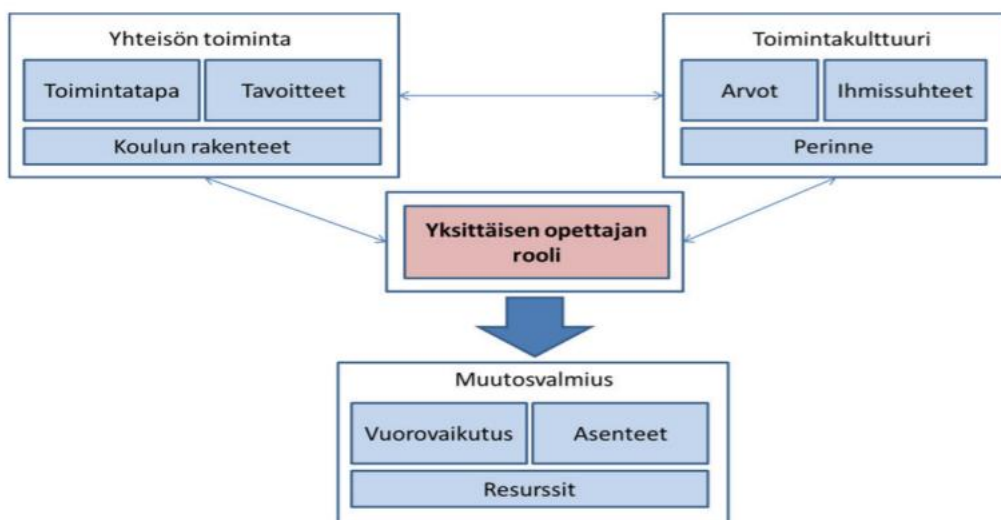
Luokkahuonetasolla keskeisessä roolissa ovat opettajan ylläpitämät käytännöt, joilla tarkoitetaan muun muassa opettajan valitsema tehtäviä oppitunneille tai opettajan tapaa puhua (Norrena, 2013). Keskeistä on kehittää käytänteitä siten, että kouluun liittyvät taustatekijät tukevat tulevaisuuden taitoja. Mallin mukaan perinne ja kehittyminen kulkevat luokkahuoneessa rinnakkain. Subjektiiiviset tekijät opetuskäytänteiden taustalla nähdään olevan persoona ja ammatillisuus. Nämä toimivat kaiken aikaa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Persoonaan kuuluu tarkemmin arvot, joiden kautta asenteet ja uskomukset muovautuvat. Ammatillisuuteen liittyvät tekijät jakautuvat taitoihin, valmiuksiin ja ympäristöön. Taidot ja valmiudet ovat osa opettajan käytänteitä. Ne kehittyvät ammatillisuuden mukana työkokemusta kerryttämällä. Ympäristö pitää sisällään esimerkiksi fyysisen luokkahuonetilan.

Edellä mainitut opettajan ammatilliset ja persoonaan liittyvät seikat muodostavat mallin mukaan muutosvalmiuden. Opettajan tulee kyetä tarkastelemaan omia ennakkoluulojaan ja ihanteitaan kriittisesti, mutta toisaalta tunnistaa omat vahvuutensa. Opettajalla tulee olla kykyä erottaa

henkilökohtaiset ominaisuutensa ammatillisesta toiminnasta. Tätä kautta opettajan on mahdollista rakentaa toimivia käytänteitä kehittämällä omaa ammatillisuuttaan.

Norrena kuvaa opettajaa vastuunkantajana, joka omalla toiminnallaan tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia toteuttaa uteliaisuutta. Opettaja nähdään mallissa ennemminkin ohjaajan roolissa kuin tiedonjakajana. Opettaja käyttää koulutuksen ja kokemuksen kautta kerryttämää ammattitaitoaan sopivien pedagogisten menetelmien ja käytänteiden valitsemiseen. Niiden avulla tulevaisuuden taitoja kehitetään unohtamatta opettamisen perinnettä. Tulevaisuuden taitoja edistävä opettaja pystyy tarpeen mukaan laajentamaan oppimisympäristöä fyysisesti tai virtuaalisesti (Norrena, 2013).

Koulutasolla merkittävin asia on opettajien välinen vuorovaikutus. Koulun toimintakulttuurissa on omat kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt, joiden ympärille toiminta rakentuu (Norrena, 2013). Opettaja toimii koulun tasolla ammatillisessa yhteisössä, toteuttaa yhteisiä arvoja ja toteuttaa opetustaan koulun resurssien puitteissa. Yksittäisen opettajan toimiminen koulutasolla käsittää kolme osa-aluetta, jotka ovat yhteisö, toimintakulttuuri ja muutosvalmius.



KUVIO 3. Malli tulevaisuuden taitojen edistämisestä koulutasolla (Norrena, 2013, s. 165)

Norrenan teoreettisessa mallissa koulutasolla toimintatavat ja tavoitteet ovat yhteisön toiminnan taustalla. Toiminnan mahdollistaa koulun rakenteet kuten opettajien lukujärjestykset sekä tietotekniikka. Koulun toimintakulttuuri määrittää opettajien sitoutumisen yhteisiin tavoitteisiin. Joskus tavoitteet voivat olla kaukana käytännön tasolta. Jotta yhteisiin tavoitteisiin sitoudutaan, koulun yhteiset arvot ja henkilökunnan väliset suhteet tulee olla kunnossa (Norrena, 2013). Perinteillä on merkitystä yhteisön toiminnan mahdollistamiseen. Yksittäisen opettajan työhön vaikuttavat yhteisö ja toimintakulttuuri ja myös päinvastoin.

Koulutasolla perinteen ja muutostarpeen ristipaineessa toimivat yksilöt, yhteisö ja kulttuuri. Koulun muutosvalmius muodostuu yhteisön ominaisuuksista, joka nähdään pitkälti vuorovaikutuksena toisten kanssa. Henkilöstön vuorovaikutus ja kulttuuri välittävät asenteita koulun toimintaan, esimerkiksi muutoksia koskien. Muutosvalmiuden mahdollistaa koulun resurssit, mistä esimerkkinä käytettävissä olevat välineet ja laitteet.

Vuorovaikutus on tärkeä osa opettajien toimimista koulutasolla. Sen tulisi tukea yhteisesti määritettyjä tavoitteita. Koulun opettajat yhdessä muodostavat laajaa tietotaitoa, jonka jalkauttaminen käytäntöön on keskeinen asia koulun kehityksen kannalta. Avoin ja yhteinen keskustelu opettajien kesken koulun toimintamalleista on keskeistä, jotta yksittäinen opettaja ei koe ristiriitaa yhteisten tavoitteiden ja oman pedagogisen ideologian kesken (Norrena, 2013). Arvokeskustelut auttavat koulun yhteisten tavoitteiden laatimisessa. Avoin keskustelu arvoista helpottaa luomaan kehittymistä tukevaa toimintaympäristöä.

Norrenan malli tunnistaa nykykoulun jatkuvan asenteiden, lähestymistapojen ja rakenteiden tarkastelun välttämättömyyden. Tähän liittyy myös säännöllinen ammatillinen kouluttautuminen. Opettajien vahvuuksien sekä tietojen ja taitojen yhteen nivominen ja käytäntöön saaminen antaa lähtökohdat tulevaisuuden taitojen opettamiselle. Ammatillinen ilmapiiri ja yhteiset tavoitteet koulutasolla ovat avainasemassa tulevaisuuden taitojen edistämässä. Koulun tulee toimia yhdessä, jotta muutos on mahdollista. Yksittäisen opettajan on mahdotonta saada aikaan kestävää muutosta. Opettajat muodostavat yhdessä ammatillisen toimintakulttuurin sekä vuorovaikutuksen yhteisössä, jotka

ovat merkittävimmät seikat muuttuvan yhteiskunnan haasteiden vastaamisessa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta liikunnanopetuksessa. Tutkimus kohdistui alakouluun, jonka kautta saatiin selville näkemyksiä niiltä luokanopettajilta, jotka opettavat liikuntaa säännöllisesti. Liikunta on yksi taito- ja taideaineista, jonka opetuksen toteuttaminen on erilaista verrattuna muihin oppiaineisiin. Oppiaineessa on omat erityispiirteensä, minkä takia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutuminen vaatii opettajalta ja koko kouluyhteisöltä erilaista suunnittelua ja toimintatapoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville opetuksen suunnitteluun liittyviä seikkoja ja oppiaineen haasteita sekä mahdollisuuksia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä asioita opettajat ottavat huomioon liikunnanopetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta?
2. Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa liikunnanopetuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUS

Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien käsityksiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta liikunnanopetuksessa laadullisin menetelmin. Tässä luvussa esitellään tutkimuksen laadullista otetta, metodologisia valintoja, tutkimusaineistoa sekä sen hankintaa ja analyysia. Samalla avataan tutkimuksen loput keskeiset käsitteet, joita olivat laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

4.1 *Laadullinen tutkimus ja fenomenografia*

Tutkimus on fenomenografian viitekehyksessä toteutettu laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joka sijoittuu ymmärtävän ihmistieteen alueelle (Raatikainen, 2005). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen tunteita, ajatuksia, kokemuksia ja niiden merkityksiä (Davies, 2007; Vilkkä, 2021). Tutkimuksessa tavoitellaan ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtämistä (Syrjälä ym., 1994, s. 126). Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin vaiheiden edetessä (Kiviniemi, 2010). Tämän tutkielman keskiössä oli luokanopettajien kokemukset ja käsitykset, joten laadullisen tutkimuksen menetelmät olivat sopivampia määrällisten menetelmien sijaan. Silverman (2006) korostaa, ette tutkimusmenetelmän valinnassa tule huomioida tutkimusta koskeva tutkimusongelma.

Tutkimuksen tavoitteena on tulkita ja kuvata ihmisten tuottamia monitulkintaisia ja subjektiivisia merkityksiä heidän elämismaailmassaan (Kakkori & Huttunen, 2010; Marton, 1986). Näkemyksiä ja käsityksiä tutkiessa on kyse fenomenografisesta tutkimusotteesta. Fenomenografiassa korostetaan ajattelun sisältöjä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon muodostamisen perustana (Niikko, 2003, s. 9). Tutkielmani keskiössä on haastateltavien erilaisten ajattelutapojen

kirjo. Käsitykset voivat olla hyvin erilaiset riippuen iästä, koulutustausta, kokemuksista ja sukupuolesta (Metsämuuronen, 2003, s. 174). Vilkan (2021) mukaan fenomenografisessa lähestymistavassa analysoidaan käsityksiä ja tehdään niistä kuvauskategorioita. Toisin sanoen tutkielmassani pyrin tulkitsemaan tutkittavien käsityksiä ja tekemään näiden käsityksien välille merkityssuhteita (Raatikainen, 2005). Kokemusten kautta muodostettujen käsiterakenteiden tunnistaminen on fenomenografisen menetelmän ydin (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Menetelmässä ihminen ajatellaan tietoisena olentona, joka rakentaa omia ajatuksiaan ja käsityksiään. Pyrkimyksenä on tunnistaa ja kartoittaa laadullista vaihtelua, joka koskee ihmisten yksilöllisiä kokemuksia erilaisista ilmiöistä heidän ympärillään (Marton, 1986).

Laadullinen tutkimus toimii tässä tutkimuksessa määrällisiä menetelmiä paremmin, sillä tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja kuvaaminen. Tutkimuksessa paneudutaan laadullisen tutkimuksen tavoin sanoihin ja lauseisiin määrällisen tutkimuksen perustuvien lukujen sijaan (Kananen, 2008). Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella määrällisen tutkimuksen tavoin yleistyksiin, vaan pyritään saamaan tutkittavasta kohteesta mahdollisimman paljon tietoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta käsitellään perusteellisesti syvyyssuunnassa (Kananen, 2008, s. 25).

Tutkimus on ihmistieteellinen laadullinen tutkimus, joka sijoittuu tarkemmin ymmärtävän ihmistieteen tutkimukseen. Ihmistieteellisen tutkimuksen kohteena on ihminen laajasti ja erityisesti yksilön itsensä luoma merkitystodellisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Metsämuuronen, 2006a). Tällainen tutkimus on aina ilmiöiden tutkimusta. Ihmistieteellinen laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtävään selittämiseen jostakin paikallisesta ilmiöstä välttämällä universaaleja lainalaisuuksia ja yleistyksiä (Alasuutari, 2011, s. 55) Tässä tutkielmassa käytetään ihmistieteellisen tutkimuksen laadullisia menetelmiä, jossa ratkaistaan arvoitusta tietystä ilmiöstä (Alasuutari, 1995). Tutkimus suuntautuu tarkemmin laadullisen tutkimuksen ymmärtävään tutkimukseen, sillä sen avulla halutaan syventyä ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.

34). Pyrkimyksenä on löytää ilmiötä kuvaavia yleisiä sääntöjä siitä, kuinka ilmiön on havaittavissa.

Laadullista tutkimusta voidaan jakaa eri tavoin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 31) mainitsevat, että tapoja ovat luokittelut, erittelyt tai tyypittelyt, joiden taustat ja alkuperäiset merkitykset poikkeavat toisistaan. Heidän mukaansa nämä jaottelut ovat peräisin laadullisen tutkimuksen historiasta. Laadullisen tutkimuksen ihmistieteen perinteen sisälle on kehittynyt erilaisia suuntauksia. Metsämuuronen (2006a) jakaa ihmistieteen suuntauksia neljään eri alueeseen, jotka ovat toiminnan vastaanottajaa koskeva tutkimus, toiminnan ensisijaista suorittajaa koskeva tutkimus, toimintaa koskeva tutkimus sekä laajasti käsittäen kaikkia toimintaa sääteleviä tai rajoittavia tekijöitä koskeva tutkimus. Tämä tutkimus sijoittuu laadullisen tutkimuksen perinteessä ihmistieteelliseen ymmärtävään tutkimukseen ja tarkemmin toimintaan koskevaan tutkimukseen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja tässä tutkielmassa toimintaan koskeva tutkimus liittyy opetukseen ja sen käytännön toteuttamiseen.

4.2 *Tutkimusaineisto*

4.2.1 Tutkimuskohde ja haastatteluaineiston hankinta

Tutkimuksen kohteena olivat alakoulussa liikuntaa säännöllisesti opettavat luokanopettajat. Tutkimushaastatteluun osallistuneet opettajat olivat ympäri Suomea, kaikki eri paikkakunnilta. Tavoitteena oli saada mahdollisimman kirjava haastatteluaineisto, jossa haastateltavina on mukana opettajia eri koulutustaustoilla, erilaisella kokemuksella, eri luokkasteilta sekä erilaisista kouluista. Tavoitteeseen päästiin ja lopullinen aineisto piti sisällään kattavasti yhtenäisiä sekä toisistaan poikkeavia näkökulmia. Tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan haastateltavaa empiirisen aineiston keräämistä varten.

Haastateltavat hankittiin sosiaalisen median viestintäkanavia hyödyntäen. Facebook toimi ensisijaisena alustana haastateltavien hankinnassa. Osaan tutkittavista olin henkilökohtaisesti yhteydessä Facebook Messenger -pikaviestinnän ja Whatsapp-palvelun välityksellä.

Facebook-ryhmiin välitetyn tutkimustiedotteen avulla sain neljä haastateltavaa. Loppujen haastateltavien saamiseksi päädyin käyttämään omia kontaktejani. Tuttujen opettajien haastattelut tuottivat tavoitellun tutkimusaineiston. Erillisiä tutkimuslupia ei tarvinnut tässä tapauksessa anoa. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksiä hyödyntäen marras-joulukuun aikana 2021.

Haastateltaviin oltiin tarkemmin yhteydessä sähköpostitse, minkä välityksellä haastatteluajoista sovittiin. Sähköpostin yhteydessä haastateltaville välitettiin toistamiseen tutkimustiedote läpikäytäväksi ja haastattelutilanteeseen liittyvät liitteet liikunnan oppiaineen tavoitteista sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Haastateltaville lähetettiin samalla kutsulinkki haastatteluun. Kaikki haastattelut toteutettiin lopulta Teams-palvelun välityksellä.

Haastatteluissa oli mukana haastattelija sekä haastateltava. Haastattelutilanteen alussa opettajilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta äänitallenteelle. Etänä toteutetuissa haastatteluissa varmistettiin rauhallinen ja kiireetön tunnelma. Haastatteluiden kestot pysyivät alkuperäisen suunnitelman mukaan noin 30 minuutissa.

4.2.2 Aineistonhankintamenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimuskysymyksiin vastattiin keräämällä haastatteluaineisto. Haastattelussa halutaan saada jotain tietoa ihmisestä, mitä hän ajattelee ja minkälaisia motiiveja hänellä on (Eskola & Suoranta, 1998, s. 86). Tiedonkeruumenetelmänä haastattelu pyrkii saamaan tietoa esittämällä kysymyksiä haastateltavalle koskien henkilön ajatuksia, faktoja ja mielipiteitä pitäen koko ajan mielessä tutkimusongelman (Kananen, 2008). Haastattelu on pätevä tekniikka silloin kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita (Metsämuuronen, 2006b). Tähän tutkimukseen haastattelu oli sopiva aineistonkeruumenetelmä, sillä tätä kautta luokanopettajien näkemyksiä ja käsityksiä päästiin kysymään suoraan tutkittavalta kohdejoukolta, jotka tietävät asiasta ja joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa on olennaista saada mahdollisimman kattavasti tietoa halutusta ilmiöstä (Tuomi & Sarajarvi, 2018).

Aineistonkeruumenetelmänä toimi tarkemmin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten esittämisjärjestystä voidaan vaihdella, jotta saadaan aikaan luonnollinen keskustelunomainen tilanne (Ruusuvuori & Tiittula, 2005). Omassa tutkielmassani turvauduin varsin samanlaiseen esittämisjärjestykseen. Tutkittavasta riippuen pystyin kuitenkin joustamaan haastattelurungosta tarpeen mukaan. Pyrin kuitenkin koko ajan avoimeen keskusteluun, jäykän ja strukturoidun otteen sijaan.

Teemojen kautta rakennetussa tutkimushaastattelussa päästään teemaan liittyvien spesifien kysymysten kautta avoimempaan keskusteluun (Vilka, 2021). Puolistrukturoidun teemahaastattelun vahvuus on lähes samassa järjestyksessä esitetyt peruskysymykset kaikille haastateltaville, mikä lisää vastausten vertailtavuutta (Cohen ym., 2018). Haastattelutilanteessa tutkijan on mahdollista toimia joustavasti. Esimerkiksi kysymyksien ja väärinkäsitysten oikaisu, ilmausten sanamuotojen selventäminen ja avoin keskustelu tutkittavan kanssa on teemahaastattelussa tyypillistä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 73). Teemahaastattelun etuna on myös haastateltavan rooli merkityksiä luovana aktiivisena osapuolena.

Kun käsiteltävänä on heikosti tiedostetut seikat tietystä ilmiöstä, tällöin puolistrukturoitu teemahaastattelu toimii aineistonkeruumenetelmänä (Hyvärinen, 2017; Metsämuuronen, 2006b). Tutkittavien ääni saadaan kuuluviin, kun haastattelu on osittain avoin. Samalla korostetaan haastateltavien kokemusmaailmaa, jossa ollaan kiinnostuneita kokemuksista, ajatuksista, uskomuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastattelumuoto vei kokonaisuudessaan tutkimuksen teossa varsin paljon aikaa, sillä vapaamuotoisen haastattelun analysointi, tulkinta ja raportointivaiheisiin ei ole olemassa yksiselitteisiä malleja (Hirsjärvi & Hurme, 2000).

Aineiston käsittelyä ja analyysia varten äänitiedostot täytyi purkaa kirjalliseen muotoon. Aineiston litterointi tarkoittaa puheen tai kuvan muuttamista tekstiksi (Ruusuvuori, 2010, s. 424). Word-tiedostoon puretut äänitallenteet muodostivat tutkielman tutkimusaineiston, jonka avulla lähdettiin tekemään varsinaista aineistonanalyysia. Litterointi on tärkeä

vaihe myös aineiston anonymisoinnin kannalta. Silloin aineistosta poistetaan tai muutetaan kaikki tiedot, joiden perusteella haastateltavat on mahdollista tunnistaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017).

Ennen litterointia oli pohdittava tutkimuksen aiheen kannalta litteroinnin tarkkuus. Litteroinnin tarkkuus määritetään tutkimusongelman ja aineistolta kysyttävien kysymyksien sekä metodisen lähestymistavan perusteella (Ruusuvuori, 2010; Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tässä tutkimuksessa keskeistä on käsitysten tutkiminen eikä esimerkiksi vuorovaikutus, joten kovin yksityiskohtainen litterointi ei ollut tarpeen.

Olennaista on litteroida kaikki ne puheen piirteet, jotka ovat keskeisiä tutkimusongelman kannalta (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tutkimustallenteita litteroidessa pidettiin jatkuvasti mielessä tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset, joihin haluttiin vastauksia. Täten saatiin varmuus olennaisten kohtien sisällyttämisestä tutkimusaineistoon. Samalla tiedostettiin tutkijan oma esiyymmärrys aiheesta, jotta vältetään haastatteluista muodostuvan kokonaisuuden rakentuminen esiyymmärryksen kaltaiseksi kertomukseksi.

4.3 *Aineiston analyysi*

Tutkimukseen valittu aineistonanalyysimenetelmä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivis ja yleinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Cohen ym., 2018; Kananen, 2008). Sisällönanalyysia käytetään järjestämään ja järjeistämään sanallista sisältöä (Davies, 2007). Se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä minkä tahansa kirjalliseen muotoon saatetun dokumentin analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2013; Toivonen, 1999).

Aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysin muoto tarkoittaa aineistonanalyysimenetelmää, jossa yksittäisestä tapauksesta edetään yleiseen käsitykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Kananen, 2008). Aineiston pohjalta pyritään tekemään johtopäätöksiä yksittäisistä tapauksista eli tutkimuksen etenemissuunta on empiriasta teoriaan. Tällaisessa tavassa tutkimusaineistosta nousevat asiat määrittävät teoriaosuuden sisältöä.

Tutkimukseni luonteeseen aineistolähtöinen ote on toimiva, sillä tutkimuskysymykset itsessään ovat muodoltaan aineistolähtöisiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ennen aineistonkeruuta tai analyysin tekemistä ei olisi tarpeen perehtyä lainkaan teoriaan. Tutkimushaastattelua ja aineistonanalyysiä varten on ollut tärkeää hahmottaa tutkimuksen aiheen kannalta olennaista teorian tietoa, jotta tutkijana on olemassa yleinen käsitys aiheesta. Aikaisemmat teoriat ja tiedot eivät kuitenkaan saa vaikuttaa analyysiin merkittävästi (Kananen, 2008).

Tutkimusaineistona toimi tässä tutkimuksessa haastattelujen avulla kerätty aineisto. Se on laadullinen aineisto, jossa tutkimuksen kohteena on luokanopettajien käsitykset tutkimusaiheeseen liittyen. Tämän takia tutkimusaiheen kannalta relevantiksi aineistonanalyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi. Kun tarkastelun kohteena on kommunikation sisältö, analyysimenetelmäksi sopii parhaiten sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi, 2013). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä (Ruusuvuori ym., 2010, s. 15). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään etsimään tutkimusaineistosta uusia, havaitsemattomia jäsennyksiä ja merkityksiä, joilla voidaan ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Ruusuvuori ym., 2010, s. 16).

Aineistonanalyysi tapahtui pääasiassa ATLAS.ti-ohjelmaa ja Word-sovellusta hyödyntäen. Aluksi Word-tiedostoon litteroitiin kaikki tutkimushaastattelut, jonka jälkeen ne siirrettiin ATLAS.ti-ohjelmaan tarkempaan käsittelyyn. Ohjelmaa on käytetty helpottamaan ja sujuvoittamaan aineiston analyysia, kuten työlästä aineiston organisointia (Jolanki & Karhunen, 2010). Word-ohjelmaa käytettiin litteroinnin lisäksi huomioiden keräämiseen ja jäsentelyyn esimerkiksi taulukoita hyödyntämällä. Yleisesti tietokoneohjelmien työkaluja hyödyntämällä pyritään aineiston parempaan hallintaan, jolloin saadaan apua luokitteluun, jäsentämiseen ja luokittelujärjestelmien kehittämiseen (Rantala, 2010; Jolanki & Karhunen, 2010). ATLAS.ti-ohjelman yksinkertaisimmat työkalut olivat riittäviä tämän tutkimuksen sisällönanalyysin toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi noudattaa pragmaattista analyysitapaa. Tällainen pragmaattinen analyysitapa etenee erojen ja säännönmukaisuuksien etsimisestä ryhmittelyyn ja ryhmien luokittelun

kautta luokkien nimeämiseen (Vilkkä, 2020, s. 42). Tutkimusaineiston sisältö on kuvattu sisällönanalyysin vaiheiden avulla lopulta sanalliseen muotoon. Tutkimuksessa aineistoa käsiteltiin ja analysoitiin sisällönanalyysille tyypillisten vaiheiden kautta. Kananen (2008, s. 94–95) esittelee seuraavanlaisen etenemisen sisällönanalyysille, jota myös tässä tutkimuksessa on pääpiirteittäin noudatettu. Ensiksi lähdetään liikkeelle aineiston läpikäymisestä etsien samanlaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tämän jälkeen muodostetaan analyysiyksikköjä sanasta, lauseesta tai lauseista. Seuraavaksi samaan asiaan rinnastuvat käsitteet ryhmitellään omiksi alaluokiksi ja nimetään sisältöä kuvaavalla nimellä. Analyysi jatkuu erotteluvaiheeseen, jossa oleellinen tieto erotetaan epäoleellisesta muodostaen teoreettinen käsitteistö. Lopuksi luokituksia yhdistetään laaja-alaisemmiksi käsitteiksi, jolla pyritään nostamaan yleistettävyytensä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineistosta tehdystä sisällönanalyysistä

Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Yrittää painottaa oppilaille sitä, että mitkä on tärkeimpiä juttuja ja miksi liikuntaa on. Liikuntaa olisi hyvä olla muuallakin kun koulussa. Oppilaat ymmärtäis sen merkityksen, että ei liikuta opettajaa varten, että siinä on paljon isompi se taustamerkitys. Siellä taustalla on ne laaja-alaiset taidot ja tavoitteet niinkun enemmänkin. (H7)	Laajempi merkitys	Laaja-alaisuus suunnittelun taustalla	Seikat laaja-alaisen osaamisen opetuksen suunnittelussa

Ne on taustalla. Ei arjessa niitä kaikkea pysty miettimään, mutta ne on siellä. (H6)	Lähtökohta opetuksessa		
Ne tulee huomaamatta. Tietoisesti ei ehkä sisällytä sinne, mutta varmaan se tulee omalla painollaan sinne kyllä mukaan. (H7)	Taustatekijä suunnittelussa		
Jotenkin aattelee, että ne on oppiaineiden sisällä jo valmiiksi, että ei tarvitse erikseen miettiä, että miten mä sisällyttäisin tämän. Ne tulee koulun arjessa mukana jokatapauksessa. (H8)	Luonnollinen osa koulutyötä		
Yleisesti laaja-alaisuuteen pyritään sekoittamalla oppiaineiden välistä rajaa. (H1)	Oppiaineiden integrointi	Monialaiset kokonaisuudet	
Meidän koululla tulee MOK eli monialainen kokonaisuus yksi kokonainen viikko syyslukukaudella ja kevät lukukaudella. (H4)	Monialainen teemaviikko		

Tutkielman teoriatausta muotoutui lopulliseen muotoonsa vasta aineistonanalyysin jälkeen. Tässä tutkielmassa teoreettiseen viitekehykseen on sisällytetty tutkimuksen kannalta tärkeä Norrenan (2013) teoreettinen malli opettajan toiminnasta tulevaisuuden taitojen edistäjänä, jonka avulla tutkimustulokset ovat lopulta nivottu yleisemmälle tasolle. Lisäksi teoreettinen viitekehys pitää sisällään useampien eri auktoriteettien ajattelua tukien valittua teoreettista mallia. Teoreettiset käsitteet ovat tarkennettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen teoreettiseen viitekehykseen.

5 TULOKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimustulokset. Aineisto jäsenyi lopulta kolmeen pääluokkaan tutkimuskysymysten perusteella. Ensimmäinen pääluokka vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee seikkoja liikunnanopetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Toinen pääluokka vastaa toiseen tutkimuskysymykseen opetuksen haasteiden osalta. Tämä pääluokka käsittelee havaittuja haasteita liikunnanopetuksessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Kolmas pääluokka vastaa myös toiseen tutkimuskysymykseen. Se käsittelee havaittuja mahdollisuuksia liikunnanopetuksessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta.

Pääluokat jakaantuivat edelleen yläluokkiin ja alaluokkiin. Tulokset on havainnollistettu taulukossa 2. Taulukon jälkeen tulokset käydään kokonaisuudessaan läpi purkaen analyysissä muodostuneet eri luokat yksityiskohtaisesti. Tässä osassa esitetään pelkät tulokset tiiviissä muodossa. Tutkielman pohdinnassa empiiriset tutkimustulokset nivotaan yhteen Norrenan teoreettisen mallin sekä muun teorian kanssa.

TAULUKKO 2. Tulosten rakenne eri luokkiin rinnastettuna

Tulokset		
Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Seikat laaja-alaisen osaamisen opetuksen suunnittelussa	Laaja-alainen osaaminen suunnittelun taustalla	Laajempi merkitys Lähtökohta opetuksessa

		Taustatekijä suunnittelussa Luonnollinen osa koulutyötä
	Yhteistyö suunnittelussa	Suunnittelu -ja koulutuspäivät Esihenkilön tuki Tiimipalaverit Dialogi kollegoiden ja työparien kesken
	Opettajan omat painotukset	Omat suuntaukset Keskeiset teemat Opettajan korostamat painopisteet
	Monialaiset kokonaisuudet	Oppiaineiden integrointi Monialainen teemaviikko
	Oppiaineen tavoitteet edellä	Opetussuunnitelman oppiainekohtaiset tavoitteet Oppiaineen sisällöt ja tavoitteet
Havaitut haasteet laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa	Moninaiset opetusryhmät	Vaihtelevat taidot Moninainen oppilasaines Ryhmien eroavaisuudet
	Rajalliset opetusresurssit	Opettajan voimavarat opetuksen toteutuksessa Resurssit koulujärjestelmän eri tasoilla Resurssit opetusvälineisiin -ja tarvikkeisiin
	Kouluarjen hektisyys	Jatkuvasti muuttuvat opetustilanteet Kollegiaalisen yhteistyön vähyyys

		Rajallinen opetustuntien määrä
	Tavoitteiden laajuus	Tavoitteiden irrallisuus Abstraktit tavoitteet Liikaa tavoitteita
	Vakiintuneet menetelmät ja käytänteet	Perinteiset opetuskäytänteet Kehityskohteet opetuksessa Opetuksen kyseenalaistaminen Valmiit menetelmät
Havaitut mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen toteuttamisessa	Oppiaineen kokonaisvaltaisuus	Ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen Kommunikointi vaihtelevissa oppimisympäristöissä Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppimispaiikka
	Opetuksen moniulotteisuus	Fyysisen kunnon osa-alueet ja motoriset taidot Fysiologia Kognitiiviset taidot Minäkuvan tukeminen Vuorovaikutus ja ilmaisu Positiivinen yhteishenki
	Opetusmetodien rajattomuus	Erilaiset lähestymistavat ja menetelmät Lajirajojen ylittäminen Monipuolisuus suunnittelutyössä

5.1 *Seikat laaja-alaisen osaamisen opetuksen suunnittelussa*

5.1.1 Laaja-alainen osaaminen suunnittelun taustalla

Laaja-alainen osaaminen oli havaittavissa suunnittelun alusta alkaen taustalla vaikuttavana tekijänä. Siihen kuului tarkemmin seuraavat seikat: lähtökohta opetuksessa, taustatekijä suunnittelussa, luonnollinen osa koulutyötä ja laajempi merkitys.

Lähtökohta opetuksessa koettiin olennaiseksi seikaksi suunnittelusta käytännön toteutukseen sakka. Haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat, että laaja-alainen osaaminen on opetuksessa läsnä, vaikka sitä ei tulisi pohdittua päivittäin oppitunteja suunniteltaessa. Opettajat käsittivät sen isona kuvana opetuksen taustalla. Laaja-alainen osaaminen tuo opettajien mukaan tietynlaiset raamit opetukselle. Vain kolme opettajaa kahdeksasta mainitsi kiinnittävänsä huomiota laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden yksityiskohtiin opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa. Nämä liittyivät esimerkiksi oppilaiden osallistamiseen alkulämmittelyjen keksimisessä tai käymällä keskustelua oppilaiden kanssa asioista, joita tunneilla on tehty ja liittämällä niitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden eri sektoreihin. Toisin sanoen opettajat pyrkivät sanoittamaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteita oppilaille tietoisesti oppituntien aikana.

”Ne on taustalla. Ei arjessa niitä kaikkea pysty miettimään, mutta ne on siellä.” (H6)

Lisäksi laaja-alaisen osaamisen koettiin olevan tietynlaisena taustatekijänä suunnittelussa. Suurin osa opettajista koki, että laaja-alainen osaaminen tulee esille opetuksessa huomaamatta. Varsinaisesti se ei ohjaa opetuksen suunnittelua, vaan vaikuttaa taustalla kaiken aikaa. Haastateltavat eivät ole kertomansa mukaan kovinkaan paljon käyttäneet aikaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden syvällisempään pohdintaan, mutta kokivat sen osa-alueiden olevan tuttuja ennestään. Lisäksi opettajat näkivät laaja-alaisen osaamisen roolin yleisesti tärkeänä liikunnanopetuksessa ja koulussa ylipäätään. Vaikka laaja-alainen osaaminen ei ole keskeisesti mukana

päivittäisessä suunnittelussa, opettajat ymmärtävät sen merkityksen taustatekijänä opetuksen kokonaisuudessa.

”Ne tulee huomaamatta. Tietoisesti ei ehkä sisällytä sinne, mutta varmaan se tulee omalla painollaan sinne kyllä mukaan.” (H7)

Laaja-alainen osaaminen oli suunnittelun taustalla luontevana osana opetustyötä. Neljä opettajaa kahdeksasta näkivät laaja-alaisen osaamisen itsestäänselvyytenä ja tietynlaisena kokonaisuutena opetuksen taka-alalla. Laaja-alainen osaaminen nähtiin luontevana lähestymistapana opetuksen suunnittelussa huomioitaviin erilaisiin seikkoihin. Sen nähtiin olevan valmiiksi osana oppiaineiden sisältöjä. Vaikka liikunnanopetuksessa kaikkia laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ei tulisi tasapuolisesti esille, joka tapauksessa ne tulevat ilmi koulun arjessa jollakin tavalla. Neljä haastateltavaa kahdeksasta painottivat, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulevat täytettyä muilla oppitunneilla, mikäli liikunnanopetuksessa ei tule kaikkea esille.

”Jotenkin aattelee, että ne on oppiaineiden sisällä jo valmiiksi, että ei tarvitse erikseen miettiä, että miten mä sisällyttäisin tämän. Ne tulee koulun arjessa mukana joka tapauksessa.” (H8)

Laaja-alaisen osaamisen merkitys nähtiin laajempaan opetuksen suunnittelussa. Opettajan on tärkeää itse tiedostaa laaja-alaisen osaamisen tarkoitus suuremmassa mittakaavassa. Haastateltavat kokivat liikunnanopetuksella olevan merkittävä rooli monenlaisten taitojen kehityspaikkana. Neljä haastateltavaa toi ilmi liikunnan merkityksen oppilaiden ihmisenä ja kansalaisena kasvamisessa, mikä on oleellisesti koulun tehtävä ylipäättäen. Liikunnanopetuksen nähtiin tarjoavan paljon työkaluja tämän kasvun tueksi. Tätä tärkeyttä on olennaista sanoittaa oppilaille liikuntatunneilla, jotta hekin ymmärtävät liikunnan merkittävyyden itsensä kannalta myös koulun ulkopuolella.

”Yrittää painottaa oppilaille sitä, että mitkä on tärkeimpiä juttuja ja miksi liikuntaa on. Liikuntaa olisi hyvä olla muuallakin kun koulussa.

Oppilaat ymmärtäis sen merkityksen, että ei liikuta opettajaa varten, että siinä on paljon isompi se taustamerkitys. Siellä taustalla on ne laaja-alaiset taidot ja tavoitteet niinkun enemmänkin.” (H7)

5.1.2 Yhteistyö suunnittelussa

Yhteistyö näkyi laaja-alaisen opetuksen suunnittelussa useilla eri tavoilla. Yhteistyötä ylläpidettiin suunnittelu- ja koulutuspäivien, esihenkilön tuen ja tiimipalaverien avulla sekä säännöllisen dialogin käymisenä kollegoiden ja työparien kesken. Haastateltavista neljä opettajaa kahdeksasta toimivat työssään vuosiluokkatiimeissä tai työparin kanssa, joten yhteissuunnittelu oli suuremmalle osalle tuttua. Kolme opettajaa, jotka suunnittelivat liikunnanopetustaan enemmän yksin, toivat kuitenkin esille, että esihenkilön ja kollegoiden tuki on saatavilla, mikäli sitä kokee tarvitsevänsä. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat ovat omasta mielestään pärjänneet hyvin oman asiantuntijuuden ja harkinnan varassa.

”Puhutaan tosi paljon opehuoneessa ja työparin kanssa. Mietitään kaikkia ratkaisuja ja semmoisia käytänteitä.” (H7)

”Oman esihenkilön kanssa aika usein juttelen ja kerron näistä omista jutuista, mitä liikunnan parissa haluaisin kokeilla tai toteuttaa.” (H2)

Kolme haastateltavaa toivat esille yhteistyön suunnittelussa etenkin suunnittelu -ja koulutuspäivien osalta. Usein lukuvuoden alussa on toteutettu yhteisiä palavereita sekä koulutusjaksoja, joissa myös laaja-alainen osaaminen ja sen tavoitteet ovat tulleet esille. Merkille pantavaa oli kahden haastateltavan kohdalla se, ettei heidän kouluissaan laaja-alainen osaaminen ole tullut lainkaan puheeksi opettajien ja kollegoiden keskuudessa.

”Kun syyslukukausi alkoi, niin meillä oli semmoiset opettajien vesopäivät. Siellä suunniteltiin ja käytiin tuota laaja-alastakin enemmän läpi.” (H1)

”Opekokouksissa, tiimeissä ja silloin tällöin kahvikuppikeskusteluissa tulee joku tilanne tai joku asia huomata. Esimerkiksi et tietyn vuosiluokan oppilaat ei osaa tai ei ole harjaantunut siihen, tähän tuohon. Sitten puututaan ja huomataan et asia onkin johonkin laaja-alaiseen osaamiseen liittyvää.” (H3)

5.1.3 Opettajan omat painotukset

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteita toteuttavassa opetuksessa suunnittelussa keskeisenä tekijänä oli opettajien omat painotukset. Omat suuntaukset, keskeiset teemat ja opettajien korostamat painopisteet sisältyivät opettajien omiin painotuksiin.

Haastateltavat korostivat ylipäätään sitä, että jokaisella opettajalla on omat asiat ja kokonaisuudet opetuksessaan. Heidän mukaansa yksittäinen opettaja toimii ja toteuttaa laaja-alaista osaamista ja sen opetusta omalla tavallaan. Haastatteluun osallistuneet opettajat toimivat varsin itsenäisesti oman opetuksen suunnittelun kanssa ja tekevät omat ratkaisunsa sen suhteen. Omat valinnat ja painotukset ovat pedagogisen vapauden ydintä.

”Oon tehnyt omat suuntaukset. Toisilla se on tietyn tyyppistä laaja-alaisuutta ja sen huomioimista. Mulla itellä liikunnassa on ihan kärkijuttuna vuorovaikutus. Ylipäätään liikuntaa liittyy aktiivisuus ja liikunnan ilon löytäminen. Ne ovat mulla kaiken pohjalla ja keskiössä. Sitten laaja-alaisuus tulee siellä jossain kerroksessa ylempänä.” (H1)

”Mulla on aina vahva teema luokkaryhmien kanssa vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Osattaisiin toimia siinä ryhmässä. Jos ryhmädynamiikka pelaa niin oppiminen ja oivaltaminen on parempaa. Minun näkemykseni mukaan...” (H4)

”Opettajalla on paljon mahdollisuuksia. Liikunta ja muutkin oppiaineet ja niiden opetus on paljon kiinni siitä, minkälainen se tyyppi on, joka opettaa ja mitä asioita se haluaa korostaa ja painottaa...” (H7)

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että omasta mielestä tärkeimpien ja helpoimmin käsitettävien laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden korostaminen on luontevaa opetuksessa. Useimmat haastateltavat näkivät L1: Ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2: Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot olevan tavoitteita, jotka ovat tärkeimmät ja helpoimmat käsittää liikunnanopetuksessa.

5.1.4 Monialaiset kokonaisuudet

Suunnittelun taustalla otettiin huomioon monialaiset kokonaisuudet opetuksessa. Tällaisia monialaisia kokonaisuuksia toteutettiin oppiaineita integroimalla ja järjestämällä kouluissa monialaisia teemaviikkoja.

Monialaiset teemaviikot olivat yleisiä kolmen haastateltavan kouluissa. Niiden avulla varmistettiin opetussuunnitelman veloitteen toteutuminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yksi monialainen opetuskokonaisuus on toteutettava lukuvuoden aikana. Monialaiset teemaviikot koettiin toimivana tapana järjestää monialaista opetusta kouluissa.

”Meidän koululla tulee MOK eli monialainen kokonaisuus yksi kokonainen viikko syyslukukaudella ja kevät lukukaudella.” (H4)

Haastateltavat olivat päässeet toteuttamaan toisiinsa verrattuna vaihtelevasti monialaisia kokonaisuuksia, joissa liikunnanopetus oli ollut mukana. Epidemiatilanne on vaikuttanut negatiivisesti monialaisten opetuskokonaisuuksien toteutumiseen viime vuosien aikana. Kokonaisuuksien lisäksi liikunnanopetusta integrointiin usein maantietoon järjestämällä erilaisia luontoretkeä, joissa työskenneltiin erilaisilla rasteilla pitäen sisällään vaihtelevasti maantiedon oppiaineen sisältöjä. Seitsemän haastateltavaa kahdeksasta mainitsivat toteuttavansa oppiaineiden integroimista toisiinsa myös kevyemmin yksittäisillä oppitunneilla. Esimerkiksi liikuntaa ja matematiikkaa yhdistettiin toisiinsa pitämällä laskujuoksuja oppilaiden kanssa.

”Yleisesti laaja-alaisuuteen pyritään sekoittamalla oppiaineiden välistä rajaa.” (H1)

5.1.5 Oppiaineen tavoitteet edellä

Opetuksen suunnittelussa edettiin yleisesti oppiaineen tavoitteet edellä. Suunnittelussa pidettiin tärkeänä opetussuunnitelman oppiainekohtaisia tavoitteita ja oppiaineen sisältöjä, joiden kautta laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koettiin toteutuvan lähes automaattisesti.

Kuusi kahdeksasta opettajasta ei ole kiinnittänyt laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin erityistä huomiota. Tarkemmin ottaen kaksi haastateltavista totesivat, että keskittymällä oppiaineen tavoitteisiin, laaja-alaisen osaaminen kokonaisuus ja sen yksityiskohtaisemmat osiot toteutuvat liikunnan opetuksen taustalla lähes itsestään. Pitämällä kiinni oppiaineen tavoitteista, oppilaat saavat kaiken oleellisen liikunnanopetukseen liittyen. Niiden kautta opettajat uskovat laaja-alainen osaaminen toteutuvan tavalla tai toisella.

”Enemmän pohdin ihan liikunnan opetussuunnitelman tavoitteita, että ne tulis semmoiseksi, että lapsi saisi liikunnan puolesta kaiken tarvitsevansa.” (H2)

”Lähinnä olen pysynyt vaan oikeastaan oppiaineen omissa sisällöissä ja tavoitteissa.” (H8)

5.2 *Havaitut haasteet laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa*

5.2.1 Moninaiset opetusryhmät

Laaja-alaisen osaamisen toteutukseen liittyvä keskeinen haaste oli moninaiset opetusryhmät. Siihen sisältyi tarkemmin vaihtelevat taidot, moninainen oppilasaines ja ryhmien eroavaisuudet.

Seitsemän haastateltavaa kahdeksasta mainitsivat opetusryhmissä olevien erilaisten ja eri tasoisten yksilöiden vaikeuttavan opetusta ja myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Tasoerojen ollessa

suuret, vaaditaan opettajalta laajaa eriyttämistä, jotta jokainen oppilas kokee onnistumisen tunteita ja kehittyä omalla tasollaan. Haastateltavat mainitsivat haasteena myös isot ryhmäkoot, jotka rajoittavat paneutumista yksittäisen oppilaan tarpeisiin.

”Siellä on kielitaidottomia, tosi taitavia, tosi heikkoja ja siellä on arkoja ja kaikkea mahdollista... Ja siellä on erityisoppilaat ja kaikki mukana.” (H3)

”Toiset on kärsimättömämpiä, haluaisi jo mennä eteenpäin ja sit jotkut on taas sellaisia, että pahoittaa mielensä jokaisesta kolhusta. Se on niin moninainen se oppilasaines.” (H5)

Kolmen haastateltavan puheista nousi esille opettavien ryhmien eroavaisuudet keskenään ryhmädynamiikan osalta. Joidenkin opetusryhmien kanssa pystyy käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä ja toteuttamaan monenlaisia asioita oppitunneilla, kun taas toiset ryhmät vaativat enemmän kurinpitoa ja täten myös edellyttävät yksinkertaisempia opetuksen toteutuksen tapoja. Haastateltavien mukaan energiaa ja aikaa kuluu joidenkin ryhmien kanssa eniten kurinpitoon, jolloin tavoitteiden miettimiseen ei jää aikaa ja samalla opetuksen toteutus käytännössä vaikeutuu. Tämän vuoksi laaja-alainen osaaminen toteutuu vaihtelevasti eri ryhmien välillä liikunnanopetuksessa.

”Riippuu paljon siitä ryhmästä, että minkälaisia asioita voi, pystyy ja jaksaa ottaa ja miten panostaa siihen opetukseen.” (H8)

5.2.2 Rajalliset opetusresurssit

Merkittävänä haasteena laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa oli myös rajalliset opetusresurssit. Resursseihin kuului opettajan voimavarat opetuksen toteutuksessa, resurssit koulujärjestelmän eri tasoilla sekä resurssit opetusvälineisiin -ja tarvikkeisiin.

Kolme tutkimukseen osallistuneista haastateltavista harmitteli, ettei heillä ole jaksamista ja resursseja hyödyntää uusia menetelmiä tai

kokonaisuuksia opetuksessa, vaikka haluja siihen olisikin. He kertoivat olevansa erittäin työllistettyjä eikä aikaa riitä kovinkaan paljoa uusien asioiden opetteluun ja niiden jalkauttamiseen käytännön opetuksessa. Yhdessä haastattelussa mainittiin myös ohjaajaresurssien vähyys, joka vaikuttaa paljon opettajien toteuttamaan opetukseen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden näkökulmasta, sillä apukäsiä ei ole opettajan tueksi juuri saatavilla.

”Aina silloin tällöin... Tai kun on aikaa ja energiaa itellä järkätä ja sitten kun se sopii hyvin opetukseen.” (H6)

Neljä haastateltavista olivat hyvin tietoisia, että kuntaresursseista lähtien on kehittämistä, jotta kouluihin saataisiin riittävä määrä esimerkiksi teknologiaa opetuksen tueksi. Tähän liittyy myös muiden opetusvälineiden ja tarvikkeiden rajallisuus. Haastatellut opettajat toteuttavat työtään niillä resursseilla ja varoilla, joita on tarjolla ja pyrkivät täyttämään niiden avulla parhaansa mukaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Opettajien käsityksien mukaan teknologian ja muiden opetusvälineiden saatavuus on vahvasti kouluriippuvainen asia.

”Opettajaresurssit, kouluressit ja kuntaresurssit vaihtelee tieto- ja viestintäteknologisessä osaamisessa.” (H3)

”Vähän tuntuu, että se on kouluriippuvainen asia, että minkälainen välineistö on ja kuinka paljon on resursseja ostaa erilaisia välineitä ja muuta...” (H8)

5.2.3 Kouluarjen hektisyys

Kouluarjen hektisyys koettiin opettajien keskuudessa haasteena laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiselle. Jatkuvasti muuttuvat tilanteet, kollegiaalisen yhteistyön vähyys ja rajallinen opetustuntien määrä olivat yksityiskohtia kouluarjen hektisyyteen liittyen.

Kouluarki ja opettajan työ kokonaisuudessaan koettiin erittäin kiireiseksi. Päivät ovat vaihtelevia ja opetustyö muuttuu kaiken aikaa.

Opettajalla on haasteita vastata jatkuvasti muuttuviin opetustilanteisiin. Useimpien haastateltavien mielestä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita tarvitsisi tuoda enemmän esille, mutta tällä hetkellä opettajien päivissä on jo ihan riittävästi tekemistä, ettei niiden pohtimiseen jää aikaa ja energiaa, vaikka haluja olisi panostaa niihin enemmänkin.

”Kun se arki on niin hektistä ja liikkatunneilla koko aika jotakin tapahtuu. Pystyis pysähtymään yksittäisen oppilaan asiaan tai yhteen tilanteeseen. Sais rauhotettua ne tilanteet niin, että ne ois semmosia oppihetkiä.” (H5)

Parin haastateltavan mukaan aikaa ei ole riittävästi kollegoiden väliseen yhteistyöhön kuten pohtimiseen, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteita voisi huomioida paremmin opetuksessa. Luonnollisesti myös liikuntatuntien rajallinen määrä viikkotasolla haastaa monipuolisen ja vaihtelevan opetuksen toteuttamisen laaja-alaisen osaamisen kannalta. Varsinkin yksittäisillä liikuntatunneilla on haastavaa ehtiä toteuttaa kovinkaan erikoisia opetuskokonaisuuksia. Opettajat korostivat, että ajan ollessa rajallinen on tärkeämpää kiinnittää huomiota liikunnanopetuksen kannalta olennaisimpiin seikkoihin ja jättää vähemmän tärkeät asiat pienemmälle huomiolle.

”Toki aina olis kiva kun olis aikaa kollegoiden kanssa vähän pohtia laajemminkin, että miten asioita otettaisiin huomioon ja millain ja miten eri tavoin.” (H3)

”Toki se liikkatuntikin on aina loppupeleissä aika lyhyt aika ja pieni määrä viikosta.” (H7)

5.2.4 Tavoitteiden laajuus

Haastateltavat toivat esille laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden laajuuden opetuksen toteutuksen haasteena. Tavoitteet nähtiin abstrakteina, irrallisina ja niitä oli opettajien mielestä liikaa.

Opettajien mielestä tavoitteet ovat jopa yltiöoptimistisia. Haastateltavien puheista nousi esille, ettei kaikkia tavoitteita ole edes tarpeellista tuoda liikunnanopetukseen, mikäli ne eivät istu opetukseen luontevasti.

”Tavoitteet on luotu tosi hienoiksi tavallaan. Tuntuu, että ne ovat tosi laajoja, jos miettii kokonaisuutena. Lähtisin siitä, että panostaisi just siihen, mitä itse haluaisi kehittää. Keskittyen yhteen/kahteen asiaan.”

(H1)

”Tavoitteet... Vaikka ne on siellä, niin monella voi olla ajatuksen tasolla tunne, että niitä vaan on liikaa eikä pysty niitä yhdistämään opetukseen.” (H4)

Epäollennaisiksi ja hankaliksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiksi liikunnanopetuksessa nähtiin L4: Monilukutaito ja L5: Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnanoppiaineen tavoitteisiin ei ole sisällytetty lainkaan laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L5: Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Haastateltavat olivat puolesta ja vastaan sen suhteen, että tämä tavoite pitäisi olla liikunnan oppiaineen tavoitteista. Neljä opettajaa kahdeksasta hyödyntää teknologiaa paljonkin opetuksessaan ja he ihmettelivät sen puuttumista. Toisten mielestä taas sen uupuminen ei juuri haittaa, sillä liikunnan oppiaineen ensisijainen tehtävä on muiden laaja-alaisen tavoitteiden toteuttaminen.

Yksi opettajista ilmaisi, että olisi teennäistä, jos kaikkia tavoitteita pitäisi väkisin sisällyttää yhteen oppiaineeseen. Tämän asian yhteydessä esille tuotiin myös koulujen resurssit ja opettajien osaaminen liittyen teknologiaan. Lisäksi oppilaiden ikä ja taitotaso nähtiin yhtenä vaikuttavana tekijänä teknologian hyödyntämisessä opetuksessa.

”Tavallaan se, että opetussuunnitelmien laatijat... Tai saattaa jäädä kaukaiseksi arjesta, vaikka siellä on hyvät ajatukset taustalla. Ehkä kaikkea ei kuitenkaan ole käytännössä niissä olosuhteissa, missä eletään niin hirveen helppo välttämättä toteuttaa. Tänä päivänä

opettajille on säilytetty niin paljon kaikenlaista muutakin vastuuta, että väkisinkin jostakin joutuu tinkimään. Kaikkea ei voi ihan pilkulleen noudattaa.” (H2)

5.2.5 Vakiintuneet menetelmät ja käytänteet

Haastateltavien puheista kävi ilmi vakiintuneiden menetelmien ja käytänteiden negatiivinen vaikutus laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen. Perinteiset opetuskäytänteet, kehityskohteet opetuksessa, oman opetuksen kyseenalaistaminen ja valmiit opetusmenetelmät olivat seikkoja, jotka haastavat tavoitteiden toteutumista.

Viisi haastateltavaa kahdeksasta toivat esille, että jokaisella opettajalla on omat jutut, asiat ja kokonaisuudet, joita haluaa painottaa opetuksessa. Kuitenkin puheissa kävi ilmi, että siinä on hyvät ja huonot puolensa. Tuttuihin käytäntöihin ja kaavoihin kangistutaan varsin helposti. Välillä olisi hyvä kehittää opetusta ja ottaa opetukseen enemmän niitä asioita, jotka jäävät omassa opetustavassa paikoin vähemmälle.

”Ois itelläkin työsarkaa kyllä parantaa. On kyllä paljon mahdollisuuksia, mitä vois... Mä oon ehkä toteuttanut näitä aika perinteisiä, mitä on ennenkin käytetty. ” (H1)

”Tulee aina välillä muistutettua jossakin yhteydessä itsellekin, että niin joo näitäkin oli... Ei varmasti itsekkään jokaisen viikoittaisen oppitunnin kohdalla ensimmäisenä käy läpi, että mitä laaja-alaisen juttuja...” (H4)

Seisemän opettajaa kahdeksasta tiedostivat omassa opetuksessaan olevan kehityskohteita laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen liittyen. Kolme haastateltavista toivat etenkin oppilaiden osallistamisen olevan seikka, jota tulisi enemmän huomioida liikunnanopetuksessa. Tällä tarkoitettiin muun muassa liikunnallisesti taitavien oppilaiden hyödyntämistä oppitunneilla, joissa omaa liikuntalajia harjoitellaan. Oppilaat voisivat esimerkiksi näyttää lajitekniikoita vertaisille tai vastata yksittäisen harjoitteen vetämisestä muille oppilaille.

”Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, ehkä herättää pohtimaan sitä omaa opetusta, että tuleeko nämä kaikki siellä esille ja jos ei tuu niin pohtia, että miten sitä vois tuoda. Tämä on vähän semmoinen herätyskellokin.” (H5)

”Monesti liikunnanopetuksessa sortuu siihen, että alkaa käyttämään valmiita menetelmiä. Kun mietin tuota L1: ajattelua ja oppimaan oppimista, niin ehkä pitäisi enemmän huomata ja antaa oppilaiden itse keksiä ja miettiä, että mikä olisi tähän sopivin ratkaisu tai miten tämän voisi tehdä vaihtoehtoisilla tavoilla.” (H7)

5.3 Havaitut mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen toteuttamisessa

5.3.1 Oppiaineen kokonaisvaltaisuus

Opettajat näkivät liikunnanopetuksen pitävän sisällään haasteiden ohella myös mahdollisuuksia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa. Mahdollisuutena koettiin etenkin oppiaineen kokonaisvaltaisuus. Liikunnanopetus on haastattelujen perusteella monisyinen oppiaine, jonka kautta laaja-alaisen osaamisen tavoitteita voi kehittää kokonaisvaltaisesti. Ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen, kommunikointi vaihtelevissa ympäristöissä ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimispaikka olivat seikkoja, jotka tulivat esille oppiaineen kokonaisvaltaisuuden yhteydessä.

Opettajat tunnistivat liikunnanopetuksen pitävän vahvasti sisällään ihmisenä ja kansalaisena kasvamisen eetoksen. Opetuksessa tulee vastaan paljon tilanteita, joissa oppilaan tulee sopeutua monenlaisiin olosuhteisiin. Nämä tilanteet vaativat oppilailta tietojen ja taitojen ylittävää ja yhdistävää osaamista, jotka edistävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista.

”Laaja-alaisen osaamisen päätavoitteena on ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen. Kun muiden kanssa teet, toimit ja harjoittelet, oot esillä, yrität ja teet parhaasi. Kun sun pitää sietää ja

kestää paljon ja ottaa epäonnistumisia vastaan ja pettymyksensietoa ja samaan aikaan harjoittelet sitä ryhmässä toimimista ja sosiaalisuutta ja muiden huomioonottamista... Se on ihan hirmu laaja.” (H3)

Neljä haastateltavaa kokivat vaihtelevien ympäristöjen ja niissä paikoissa kommunikoinnin tekijöiksi, jotka mahdollistavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista oppiaineen opetuksessa. Liikunnanopetuksessa on ominaista moninaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen kuten liikuntasalin, koulun pihan, lähimetsän, uimahallin tai jäähallin käyttö. Näissä ympäristöissä toimitaan erilaisissa ryhmissä, porukoissa ja kokoonpanoissa, jotka edesauttavat laaja-alaisen osaamisen toteutumista.

”Se kun liikutaan ja vaihdetaan paikkaa ja sitten pyöritään esim. suunnistamassa, luistelemassa tai hiihtämässä niin koen, että ne on hyödyllisiä taitoja ja niihin liittyy aina semmonen toisten kanssa kanssakäyminen.” (H6)

Lisäksi opettajat mainitsivat vuorovaikutus- ja tunnetaitojen roolin oppiaineen kokonaisvaltaisuudessa. Niiden merkitys on valtava oppiaineessa kaiken aikaa. Kolme kahdeksasta haastateltavasta toivat erityisesti esille, ettei missään muussa oppiaineessa opita häviämistä yhtä hyvin kuin liikunnanopetuksessa. Opettajien mukaan etenkin näiden taitojen kehittäminen on tänä päivänä merkittävässä roolissa oppiaineesta riippumatta. Liikunnanopetuksessa vuorovaikutus- ja tunnetaitojen jatkuva läsnäolo edistää laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista.

”Vuorovaikutus on tärkeää. Liikunta on niille taidoille hyvä paikka oppia. Tunnesäätelyt, missä on ehkä nykyään enemmän haasteita oppilailla, liikunta on tosi hyvä paikka oppia säätämään tunteita ja sietämään pettymyksiä ja huomioimaan niinkun muita.” (H7)

5.3.2 Opetuksen moniulotteisuus

Opetuksen moniulotteisuus välittyi haastateltavien puheista yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mahdollistajana liikunnanopetuksessa. Tarkemmin opetuksen moniulotteisuuteen liitettiin fyysisen kunnon osa-alueet ja motoriset taidot, fysiologia, kognitiiviset taidot, minäkuvan tukeminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä yhteishenki. Edellä mainituista seikoista hahmottuivat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen osa-alue. Liikunnan oppiaine on erityinen, sillä siellä jatkuvasti muuttuvat tilanteet kehittävät oppilaiden fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia, jotka kaikki ovat yhteydessä laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen.

Haastatteluista nousi esille opetuksen moniulotteisuuden fyysiseen osa-alueeseen liittyviä seikkoja. Oppilaat oppivat liikuntatunneilla omista fyysisistä ominaisuuksistaan ja kehittyvät niissä. Oppitunneilla perehdytään ihmisen fysiologian seikkoihin, joista on tärkeä tietää arjessa itsestä huolehdittaessa.

”Liikuntatunnilla opitaan yrittämään parhaansa. Oppilas näkee kehittyvänsä motorisissa taidoissa tai fyysisen kunnon osa-alueissa.”
(H2)

”3.-4.luokkalaiset jo vähän hiffaa, että kun sydän sykkii niin onks se nyt tärkeätä, että tulee hiki ja muuta tämmöstä.” (H3)

Liikunnanopetuksessa oppilaiden kognitiiviset taidot kuten ongelmanratkaisu, havainnointi, muisti ja tarkkaavaisuus kehittyvät erilaisten pelien ja leikkien ohessa. Lisäksi yhdessä toimiessa tulee noudattaa sääntöjä ja reilunpelin ideologiaa, mitkä ovat erinomaisia väyliä kehittää oppilaita tunteidenhallinnassa. Erittäin tärkeä tehtävä on myös oppilaan ehjän ja terveen minäkuvan tukeminen. Opetuksen kautta on tärkeää saada kaikille oppilaille onnistumisen kokemuksia liikunnan parissa. Nämä psyykkiset tekijät ovat tärkeitä mahdollistajia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa.

”Joukkuepeleissä tulee monipuolisesti kognitiivisia juttuja ja myös sitä psyykkistä puolta, että joutuu hallitsemaan niitä tunteita.” (H1)

”Näen, että liikunnan opetus on semmosta oppilaan minäkuvaa tukevaa.” (H2)

Vuorovaikutus ja ilmaisu on olennainen osa liikunnanopetusta sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Kaikki haastateltavat pitivät vuorovaikutusta ja ilmaisua ensisijaisena asiana liikunnanoppiaineessa. Se on lähes aina läsnä opetusmenetelmästä riippumatta. Tähän liittyen haastatteluista nousi esiin yhteishenki oppitunneilla. Yksi haastateltavista sanoi, että opettajan liikuntataidot ovat toissijaisia, mikäli hän pystyy luomaan opetukseen hyvän ilmapiirin ja yhteishengen. Tällä hän tarkoitti sitä, että opettajalla ei tarvitse olla erinomaisia liikuntataitoja tai omata täydellisiä fyysisiä ominaisuuksia, jos hänellä on osaamista hyvän ryhmähengen luomiseen. Sosiaalinen ulottuvuus nähtiin fyysisistä ulottuvuutta merkittävämpänä asiana liikunnassa. Yhteishenkeä pidettiin tärkeänä myös muiden opettajien osalta. Se on pohja kaikelle tekemiselle liikuntatunneilla edistään laaja-alaisen osaamisen toteutumista.

”Koen sosiaalisen puolen kannalta tosi tärkeän vuorovaikutuksen ja ilmaisun. Liikunta on vaan paras tunti niihin.” (H6)

”Sitten on myös sitä sosiaalista, että osaa luoda hyvän ilmapiirin ja luoda yhteishenkeä ja semmosta hyvää fiilistä sinne.” (H7)

5.3.3 Opetusmetodien rajattomuus

Opetusmetodien rajattomuus nähtiin niin ikään laaja-alaisen osaamisen toteutumisen mahdollistajana liikunnanopetuksessa. Erilaiset lähestymistavat ja menetelmät, lajirajojen ylittäminen ja monipuolisuus suunnittelutyössä käsitettiin opettajien keskuudessa tärkeinä asioina opetusmetodien rajattomuuteen liittyen.

Useiden opettajien puheista kävi ilmi, että on loputtomasti mahdollisuuksia keksiä ja kehittää opetusmetodeja. Opettajilla on lähes rajattomat edellytykset toteuttaa opetusta.

”Ne ei poissulje mitään. Kun ajattelee positiivisen kautta, niin opettajalla on vain taivas rajana ideoissa. Mahdollistaa monia erilaisia lähestymistapoja ja tyylejä niinkun toteuttaa liikuntatunteja.” (H4)

Kaksi haastateltavaa korostivat liikunnanopetuksen olemuksta, missä nykyään oppitunnit eivät keskity enää tiettyihin urheilulajeihin, vaan ytimessä on erilaiset sovellukset eli viitepelit varsinaisista lajeista. Oppitunneilla voi hyödyntää monenlaisia ideoita eikä ole tarvetta sovittaa opetusta perinteisten lajien raameihin.

”Nykyään muutenkin ne lajit... Tai pystyy niinkun monipuolistamaan sitä tunnin sisältöä ja ylipäättään liikuntajaksoja ja kaikkea.” (H1)

Monipuolisuuden huomioiminen suunnittelussa edesauttaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Kolme haasteltavista toivat esille vaihtelevien sisältöjen ja menetelmien huomioimisen jo oppitunteja suunniteltaessa. Kun tunnit ovat vaihtelevia, laaja-alaisen osaamisen osa-alueet tulevat opettajien mukaan luonnostaa toteutuneeksi.

”Tunnit pyrkii suunnittelemaan monipuoliseksi, täten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulee automaattisesti toteutuneeksi.” (H5)

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä asioita opettajat ottavat huomioon liikunnanopetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa liikunnanopetuksessa. Tämä tutkimus kohdistui alakouluun, jonka kautta saatiin selville näkemyksiä niiltä luokanopettajilta, jotka opettavat liikuntaa säännöllisesti. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla, minkä jälkeen aineisto litterointiin ja analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysin kautta tulokset hahmottuivat kolmeen pääluokkaan, jotka olivat seikat laaja-alaisen osaamisen opetuksen suunnittelussa, havaitut haasteet laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa ja havaitut mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen toteuttamisessa.

Tutkimustuloksista on havaittavissa liikunnanopetuksen tärkeys yleisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Tulosten perusteella liikunta on kokonaisvaltainen oppiaine, pitäen sisällään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppiaineessa useat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tulevat esille. Mielenkiintoista onkin, että opettajat eivät juurikaan mieti laaja-alaista osaamista opetuksen suunnittelussa, mutta korostavat liikunnanoppiaineen erityisyyttä useiden tavoitteiden saavuttamisessa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajat käsittävät laaja-alaisen osaamisen opetuksen taustalla olevana tekijänä, jonka tavoitteiden toteutuminen tapahtuu lähes automaattisesti oppiaineen opetuksessa.

Seuraavaksi tuloksia tarkastellaan tarkemmin suhteessa Norrenan (2013) teoreettiseen malliin opettajien toiminnasta tulevaisuuden taitojen edistämisestä luokkahuonetasolla ja koulun tasolla sekä muuhun teoriaan ja aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Tämän jälkeen paneudutaan

tutkimuksen eettisyyteen, luotettavuuteen ja jatkotutkimusehdotuksiin. Lopuksi esitetään johtopäätökset tutkimuksesta.

6.1 Tutkimustulokset teoreettiseen viitekehykseen rinnastettuna

Norrenan (2013) teoreettinen malli kuvaa opettajan toimintaa tulevaisuuden taitojen edistämässä. Mallissa on kolme tasoa, jotka ovat luokkahuonetaso, koulun taso sekä kansallinen ja alueellinen taso. Tässä tutkimuksessa on keskeistä peilata tuloksia mallin luokkahuonetasoon ja koulun tasoon. Luokkahuonetasolla olennaisessa osassa ovat opetuskäytänteet, jotka muodostuvat opettajan subjektiivisten tekijöiden eli persoonan ja ammatillisuuden kautta. Persoonaan ja ammatillisuuteen liittyvät tekijät muodostavat muutosvalmiuden. Koulutaso muodostuu yksittäisen opettajan roolista, yhteisön toiminnasta ja toimintakulttuurista. Koulutasolla edellä mainitut seikat ovat yhdessä perinteen ja muutoksen ristipaineessa.

Tutkimuksessa tuli hyvin vahvasti ilmi se, että laaja-alainen osaaminen nähtiin taustatekijänä ja lähtökohtana opetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Se koettiin laajempaan merkityksensä antaen opetukselle tietynlaiset raamit. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät ole kiinnittäneet erityisesti huomiota laaja-alaiseen osaamiseen opetuksen suunnittelussa, vaan se käsitettiin luonnollisena osana koulutyötä. Norrenan (2013) teoreettisessa mallissa koulutasolla tuodaan esille, että kouluyhteisön toiminta rakentuu yhteisesti sovituista toimintatavoista sekä tavoitteista. Useimmat opettajat toivat ilmi, että heidän kouluissaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on tuotu esille koulun tasolla. Tästä voidaan päätellä, että laaja-alainen osaaminen ja sen tavoitteet ovat sitä kautta opettajille varsin tuttuja entuudestaan ja ohjaavat toimintaa ainakin jossain määrin.

Lisäksi laaja-alaisen osaaminen tuttuuteen viittaa se, että jo aiemmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on ollut aihekokonaisuudet, jotka ovat sisällöltään varsin yhteneväisiä voimassa olevan opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden

kanssa (POPS, 2004; POPS, 2014). Toisaalta kansainväliset organisaatiot ja toimijat ovat tehneet jo pidemmän aikaa tutkimusta ja kehittäneet omia mallejaan laaja-alaiseen osaamiseen liittyen. Jo 2000-luvun alkupuolella OECD:n DeSeCo-hankkeesta lähtien on määritelty elämän ja hyvin toimivan yhteiskunnan kannalta tärkeimpiä taitoja (OECD, 2005). Tämän jälkeen useat muut tahot ovat tutkineet tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ja myös Suomessa aiheesta on tehty tutkimusta (Salo ym., 2011). Näiden hankkeiden myötä myös Suomessa eri kouluasteiden opetussuunnitelmien perusteissa on havaittavissa kansainvälisten mallien piirteitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden osalta. Edellä mainitut seikat selittävät osaltaan tutkimustuloksia siitä, että laaja-alaista osaamista pidetään luonnollisena osana koulutyötä.

Tuloksista tulee selkeästi esille yhteistyön merkitys opettajille opetuksen suunnittelussa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista keskusteltiin tiimeissä, esihenkilön kanssa, yhteisillä suunnittelu- ja koulutuspäivillä ja yleisesti kollegoiden sekä työparien kesken. Norrenan (2013, s. 164) teoreettisessa mallissa koulutasolla on keskeistä, kuinka opettajat toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mikä puolestaan edellyttää vahvaa johtajuutta. Tulosten perusteella opettajat pitivät tärkeänä säännöllistä ajatuksenvaihtoa kollegoiden kanssa. Lisäksi Norrenan koulutason mukaan koulun toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, millä tavalla opettajat sitoutuvat koulun yhteisiin tavoitteisiin. Tähän liittyen keskeisessä roolissa ovat koulun yhteiset arvot sekä toimijoiden väliset ihmissuhteet (Norrena, 2013, s. 165).

Tulosten perusteella moni opettaja teki yhteistyötä kollegoiden kanssa suunnittelu- ja koulutuspäivillä, joissa myös laaja-alaisen osaamisen osa-alueita käytiin läpi. Kumpulainen ja Lipponen (2010) korostavat monialaista yhteistyötä ja koulun toimintakulttuuria oppimisen sekä osaamisen tukemisessa. Samoin Norrena (2013) pitää tärkeänä koulun sisäisiä rakenteita, sillä ne määrittävät lähtökohdat oppimisen ja opetuksen toteutukselle. Tuloksista voidaan havaita, että suurin osa opettajista on tottunut tekemään yhteistyötä muiden koulun opettajien kanssa. Vain muutama opettaja toi esille, että on suunnitellut liikunnanopetusta enemmän itsekseen. Kuitenkin säännöllinen

yhteissuunnittelu koko koulun tasolla luoden työkaluja tulevaisuuden taitojen käytännön opetukselle nähdään merkittävänä asiana yhteisten päämäärien asettamisen rinnalla (Norrena ym., 2011; Norrena, 2015). Koulutasolla avoin keskustelu arvoista edesauttaa kehittymistä tukevan toimintaympäristön ja asenneilmapiirin rakentamisessa (Norrena, 2013). Norrenan koulutason mukaan vaaditaan koko yhteisön toiminnan panosta ja sitoutumista, sillä yhden opettajan puurtaminen muutoksen eteen ei tuo tuloksia.

Tässä tutkimuksessa opettajien omat painotuksen opetuksen suunnittelussa tulivat vahvasti esille. Opettajat tekevät työtään omista lähtökohdista käsin. Näitä tutkimustuloksia tukee Norrenan teoreettisen mallin osuus tulevaisuuden taitojen edistämisestä luokkahuonetasolla, jossa opetuskäytänteiden taustalla olevat opettajan subjektiiviset tekijät voidaan luokitella persoonaan ja ammatillisuuteen. Luokkahuonetasolla persoona ja ammatillisuus toimivat vuorovaikutuksessa kaiken aikaa. Tutkimuksen tulokset mukailevat hyvin teoreettisen mallin luokkahuonetason kokonaisuutta, jossa opettaja valitsee omien taitojen ja valmiuksien sekä ympäristön avulla tiettyjä opetuskäytänteitä. Taidot ja valmiudet ovat kehittyneet työkokemuksen ja opettajankoulutuksen kautta (Norrena, 2013, s. 163). Samaan aikaan luokkahuonetason mukaan valintoihin vaikuttavat opettajan persoonan liittyvät arvot, joiden pohjalta uskomukset ja asenteet muodostuvat.

Tulosten perusteella opettajat tekevät ratkaisunsa itsenäisesti opetuksen suunnitteluun liittyen nimenomaan omia taitoja ja valmiuksia silmällä pitäen. Jaakkolan (2013) mukaan taitava opettaja hallitsee moninaisia opetusmenetelmiä, joita hän pystyy soveltamaan ja tätä kautta vastaamaan useiden erilaisten oppijoiden tarpeisiin ja niiden avulla sekä oppiainekohtaiset tavoitteet että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet voidaan saavuttaa. Myös Norrenan mallin luokkahuonetasoon keskittyvä osuus tuo esiin, että opettajalla on oltava ammattitaitoa tehdä oppimista edistäviä pedagogisia valintoja perustuen omaan opettajankoulutukseen, työkokemukseen sekä yleisesti ammattitaitoon (Norrena, 2013, s. 164).

Tulosten perusteella jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja toimii oman ammatillisuuden ja harkinnan varassa korostaen tiettyjä

painopisteitä sekä suuntauksia opetuksessaan. Lehtinen (2004) korostaa, että opettajan valitsemilla pedagogisilla menetelmillä ja niiden oppilaille tarjoamalla ominaisuuksilla on keskeinen rooli, sillä niiden avulla yksilöt muuttuvat maailman mukana. Lisäksi tuloksista havaitaan, että osa opettajista tunnistaa oman opetuksensa kehityskohdat ja tietojensa päivittämisen tarpeen. Norrenan (2013) luokkahuonetasolla opettajan toimintaan sekoittuu koko ajan opetuksen teoria, opettajan aiemmat kokemukset sekä tiedostamaton uskomus siitä, miten luokkahuoneessa pitää toimia. Tulevaisuuden taitoja edistävä opettaja ei unohda opetuksen perinnettä, mutta pystyy tuomaan opetukseen toimivimmat pedagogiset lähestymistavat, metodit sekä työvälineet oppimistilanne huomioiden (Norrena, 2013).

Tulosten perusteella monialaiset kokonaisuudet olivat olennainen seikka opetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Tämä näkyi pääasiassa oppiaineiden integroimisena tai monialaisten teemaviikkojen järjestämisenä koko koulun kanssa yhteisesti. Useimmilla opettajilla oli kokemusta monialaisten kokonaisuuksien toteuttamisesta teemaviikkojen muodossa. Opettajat kokivat teemaviikkojen olevan toimiva tapa järjestää monialaista opetusta. Laaja-alaisen osaamisen tuominen opetukseen useamman eri oppiaineen kautta nähtiin toimivana myös tutkimuksen teoreettisessa viitekehysessä. Halisen ja Jääskeläisen (2015) mukaan niiden avulla on mahdollista yhdistää oppiaineiden sisällöt, tavoitteet ja menetelmät yhdeksi kokonaisuudeksi. Samalla ne ovat tavoitteellisia, suunnitelmallisia ja kestoltaan yhtä teemapäivää pidempiä kokonaisuuksia (Halinen & Jääskeläinen, 2015).

Opettajat toteuttavat opetustaan vahvasti oppiaineen tavoitteet edellä. Tuloksista kävi ilmi, että opetussuunnitelman oppiainekohtaiset tavoitteet sekä oppiaineen sisällöt ja tavoitteet olivat opettajien suunnittelussa keskeisessä roolissa. Opettajien näkemykset olivat varsin yhtenäiset sen suhteen, että keskittymällä oppiaineen tavoitteisiin, laaja-alaisen osaaminen kokonaisuus ja sen yksityiskohtaisemmat osiot toteutuvat liikunnanopetuksen taustalla lähes itsestään. Tästä voidaan päätellä, että opettajat luottavat perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteiden liikunnan oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, sillä heidän mukaansa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutuvat lähes automaattisesti niihin keskittymällä. Tällä tarkoitan sitä, että opettajat eivät kiinnitä erikseen huomiota laaja-alaiseen osaamiseen omana kokonaisuutenaan, vaan uskovat sen toteutuvan liikunnan oppiaineen tavoitteiden kautta, joihin laaja-alainen osaaminen on sisällytetty. Kalajan ja kumppaneiden (2013) mukaan liikunnanopetuksessa tulee yhtä lailla huomioida laaja-alaiset tavoitteet opetuksen lähtökohtina oppiainekohtaisten osuuksien lisäksi. Jokaisessa oppiaineessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ovat nivottu osaksi opetusta sisällyttämällä ne oppiaineen omiin tavoitteisiin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät ole jokaisessa oppiaineessa täysin samat, vaan ne vaihtelevat oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden mukaan. Vaikka opettajat luottavat oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, olisi kuitenkin syytä kiinnittää huomiota laaja-alaiseen osaamiseen omana kokonaisuutenaan, jotta sen sisällöt tulisivat entistä enemmän esille käytännössä liikunnanopetuksessa.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa oli havaittavissa useita haasteita liikunnanopetuksessa. Tuloksissa havaittiin moninaisten opetusryhmien tuoma haaste opetuksen toteuttamisessa. Tähän liittyi oppilaiden vaihtelevat taidot, moninainen oppilasaines ja ryhmien eroavaisuudet keskenään. Norrena (2015, s. 22) pitää tärkeänä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa oppilaan kiinnostusta, kokemusmaailmaa ja työskentely-ympäristöä, joiden tulisi olla oppimisen keskiössä. Tämän tutkimuksen perusteella opettajilla on vaikeuksia saada huomioitua kaikki oppilaat, sillä tasoerot ovat suuret ja ryhmäkoot ovat isoja. Laajaan eriyttämiseen pyritään tasoeroista huolimatta, mutta se tuo opettajille todella paljon vaatavuutta ja työläyttä opetuksen toteuttamiseen.

Norrenan (2013) luokkahuonetasolla opettaja nähdään oppimisprosessin vastuunkantajana, jonka on tärkeää ymmärtää ohjaajan rooli opetuksessa. Opettajajohtoinen opetustapa ei nykypäivänä riitä, vaan oppilaille tulee antaa mahdollisuuksia uteliaisuuteen toiminnan kautta (Norrena, 2013). Moninainen oppilasaines ja ryhmien eroavaisuus keskenään tuo haasteena sen, että tietyille oppilaille on haastavaa antaa vastuuta oppimistilanteissa ja tuoda yleisesti opetukseen uusia

ulottuvuuksia, sillä useat heistä tarvitsevat rutiineja sekä opettajan jatkuvaa apua, tukea ja huomiota. Ilmanen (2013) tuokin esiin sen, että opetussuunnitelman perusteiden määrittämät oppiaineen tavoitteet jäävät paikoin saavuttamatta, vaikka opettaja laittaisi kaiken osaamisensa suunnitteluun ja toteuttaisi opetusta pääsääntöisesti tarjoten kaikille oppilaille taitotasonsa mukaista opetusta.

Tutkimuksessa oli huomioitavaa, että rajalliset opetusresurssit olivat keskeisinä estävinä tekijöinä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Rajallisiin opetusresursseihin kuului opettajan voimavarat opetuksen toteutuksessa, resurssit koulujärjestelmän eri tasoilla sekä resurssit opetusvälineisiin -ja tarvikkeisiin. Norrenan (2013) teoreettisessa mallissa luokkahuonetasolla ympäristön nähdään vaikuttavan työskentelyolosuhteisiin. Siihen kuuluvia seikkoja ovat muun muassa fyysinen luokkatila ja koulutason tekijät, jotka vaikuttavat luokkahuoneen sisällä tapahtuviin asioihin (Norrena, 2013). Tässä tutkimuksessa samat seikat tunnistettiin haasteena laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Opettajat tunnistivat resurssipulan koulun eri tasoilla ja tiedostavat, että resursseihin liittyvät asiat ovat vahvasti kouluriippuvaisia asioita.

Norrenan teoreettisessa mallissa koulutasolla opetuksen muutosvalmiuden lähtökohtavana ovat koulun resurssit, joista esimerkkinä ovat kouluarjessa hyödynnettävät apuvälineet ja laitteistot sekä käytävissä oleva budjetti (Norrena, 2013). Tutkimustuloksissa on havaittavissa se, että rajalliset resurssit liittyen opetusvälineisiin ja tarvikkeisiin vaikeuttavat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Täten muutosvalmius ja tulevaisuuden taitojen edistäminen on usein haasteellisempaa.

Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esiin, ettei heillä ole jaksamista hyödyntää uusia menetelmiä tai kokonaisuuksia opetuksessa, vaikka haluja olisikin. Norrenan ja Kankaanrannan (2012) ITL-hankkeessa korostettiin opettajien kouluttamista, jonka kautta olisi mahdollista saada työkaluja innovatiivisten opetusmenetelmien toteutukseen. Samassa tutkimuksessa nähtiin olennaisena koulun johdon tuki, joka näyttäytyy kannustuksena uusia opetusmenetelmiä kohtaan antaen samalla

mahdollisuuden osallistua asiaan liittyviin koulutuksiin. Lisäksi Norrena ja kumppanit (2011) nostavat esiin koulutuksen merkityksen tulevaisuuden taitojen käytäntöön saamisessa. Kouluttautuminen olisi opettajille tarpeellista tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella, jotta uusien menetelmien käyttöönotto olisi helpompaa. Opettajille ja kouluttajille tulisi tarjota suuntaviivoja opetuksen suunnittelulle, jossa keskiössä on tulevaisuudessa tarvittavien taitojen ja vaatimusten opettaminen (Ananiadou & Claro, 2009). Tutkimuksen perusteella on selvää, että opettajat tarvitsevat laaja-alaiseen osaamiseen tähtäävään opetukseen ohjeita ja tukea.

Tutkimuksessa saatiin selville myös se, että kouluarjen hektisyys haastaa tavoitteiden toteutumista. Opettajien puheista nousi esille jatkuvasti muuttuvat opetustilanteet, kollegiaalisen yhteistyön vähyys ja rajallinen opetustuntien määrä liikunnanopetuksessa. Osa opettajista kokee yhteistyön riittävänä opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta osan mielestä yhteistyötä kollegoiden kesken on liian vähäistä, jotta aikaa jäisi esimerkiksi yhteisesti sen pohtimiseen, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteita voisi huomioida paremmin opetuksessa. Norrenan teoreettisessa mallissa niin luokkahuonetason kuin koulutasonkin osalta tuodaan vahvasti esille opettajan suuri vastuu oppimisprosessista. Luokkahuonetasolla tulevaisuuden taitoja edistävä opettaja kykenee laajentamaan oppimisympäristöä laajemmaksi esimerkiksi fyysisesti tai virtuaalisesti (Norrena, 2013, s. 164). Tutkimustuloksista kävi ilmi, että varsinkin yksittäisillä liikuntatunneilla on haastavaa ehtiä toteuttaa kovinkaan erikoisia opetuskokonaisuuksia. Opettajat tiedostavat, että heidän tuli tuoda enemmän esille laaja-alaista osaamista ja sen tavoitteita, mutta koulupäivissä on jo ihan riittävästi tekemistä, ettei niiden pohtimiseen jää aikaa tai ylimääräistä energiaa.

Norrenan (2013, s. 165) teoreettisessa mallissa koulutasolla korostetaan sitä, että yksilöt, yhteisö sekä kulttuuri toimivat perinteen ja muutostarpeen keskellä. Yhteisön ominaisuudet määräävät lopulta sen, millainen muutosvalmius koululla on. Teoreettinen malli ei huomioi kouluarjen jatkuvaa kiirettä, joka puolestaan nousee vahvasti esiin tämän tutkimuksen tuloksissa. Jatkuva paine, vastuu ja kiire tekevät opettajista

kädettämiä, eikä opetuksen kehittämiseen ja muutokseen löydy tämän tutkimuksen tulosten perusteella riittävästi aikaa. Koulutasolla huomioidaan kuitenkin se, että nykyään opettajien täytyy kaiken aikaa korjata omia asenteita, pohtia uusia toimintatapoja opetukseen ja arvioida kriittisesti koulun rakenteita (Norrena, 2013). Mikäli yksittäisillä opettajilla ei ole jaksamista luoda ja kehittää yhteisesti uutta toimintaympäristöä, jää kehittyminen ja muutos puolitehen.

Erittäin keskeisenä haasteena laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa pidettiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden laajuutta. Ne koettiin abstrakteina, irrallisina ja niitä oli opettajien mielestä liikaa. Tämän tutkimuksen tulosten valossa kaikkia tavoitteita ei ole edes tarpeellista tuoda liikunnanopetukseen, mikäli ne eivät istu opetukseen luontevasti. Useimmat opettajat kokivat, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L4: monilukutaito ja L5: tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen eivät välttämättä ole liikunnan oppiaineessa olennaisia seikkoja. Kuitenkin kaiken aikaa globaalisti yhteiskunta automatisoituu ja teknologia kehittyy yhä enemmän. Mäkelän ja kumppanien (2013) mukaan kehitys tuo mittareita, laitteita ja sovelluksia osaksi liikunnanopetusta. Tämän nojalla oppiaineen opetuksen olisi syytä kehittyä maailman mukana. Tosin voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa liikunnan oppiainekohtaisissa tavoitteissa tieto- ja viestintäteknologista osaamista (L5) ei ole sisällytetty oppiaineen tavoitteisiin, joten sen perusteella opettajalla ei ole velvollisuutta sitä myöskään opetuksessa painottaa (POPS, 2014).

Tuloksissa havaittu tavoitteiden irrallisuus tuo ongelman opetuksen toteutukseen. Saman asian on tunnistanut Salo ja kumppanit (2011), joiden mukaan suurena haasteena on taitojen jalkauttaminen käytännön opetukseen kouluissa. Tämän tutkimuksen tuloksissa sekä aiemmin tehdyssä tutkimuksessa on havaittavissa suomalaisen koulujärjestelmän kehityskohde, jossa taidot ja osaaminen tulisi tuoda konkreettisemmalle tasolle opetukseen niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Norrenan (2013) teoreettinen malli koulutasolla huomioi hyvin sen, ettei koulun tavoitteena voi olla opetusteknologian lisääminen, jos koulussa ei

ole opetusteknologiaa. Mallissa myös ymmärretään, että tavoitteista voi olla yleisesti pitkä matka käytännön toteutukseen.

Opettajat nostivat yhdeksi haasteeksi vakiintuneet menetelmät ja käytänteet. Perinteiset opetuskäytänteet, kehityskohteet opetuksessa, oman opetuksen kyseenalaistaminen sekä valmiit opetusmenetelmät olivat tekijöitä, jotka koettiin tarkemmin haasteeksi tavoitteiden toteutumista. Sääkslahti (2013) mainitsee, että opetussuunnitelmien säännöllinen uusiutuminen edellyttää opettajilta omien opetuskäytänteiden kehittämistä ja moninaisesti alan muutoksiin valveutumista. Tuloksissa ilmeni, että opettajat pysyttelevät pitkälti samoissa käytännöissä. He kuitenkin tiedostivat, että paikoin olisi tarvetta kehittää opetusta siten, että siihen tuodaan mukaan sellaisia seikkoja, joiden painotus on jäänyt aiemmin vähemmälle. Opettajat ymmärtävät, että valitsemillaan käytänteillä he voivat edistää oppilaiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden omaksumista. Norrena (2013, s. 24) määrittelee väitöskirjassaan, että opetuksen suunnittelu ja valitut käytänteet ovat keskeisessä roolissa tulevaisuuden taitojen sisällyttämisessä osaksi opetusta. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat samaan suuntaan siitä, että opettajien olisi tärkeää tarkastella omia käytänteitä uudessa valossa ja kehittää niitä siten, että ne tukisivat laaja-alaista osaamista ja sen tavoitteita.

Monet opettajat tiedostivat omassa opetuksessaan olevan kehityskohteita laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutukseen liittyen. Näiden tutkimustulosten perusteella etenkin oppilaiden osallistamisen koettiin olevan seikka, jota tulisi entistä enemmän huomioida liikunnanopetuksessa. Norrenan (2013) mallissa koskien luokkahuonetasoa tunnistetaan opetuskäytänteiden olevan vahvasti osa opettajan toimintatapaa, mutta niitä voidaan kehittää ja edistää muun muassa koulutusten avulla. Täten huomion arvoista tutkimustuloksissa onkin se, että opettajat ovat tietoisia omista kehityskohteistaan, joihin paneutuminen esimerkiksi koulutuksen kautta voisi edistää laaja-alaisen osaamisen toteutumista. Tämän tutkimuksen tuloksissa vakiintuneet menetelmät ja käytänteet koettiin pääasiassa opettajien omana kehityksen kohteena, mutta teoreettisessa mallissa luokkahuonetasolla opettajan luokkahuonetoiminnan kannalta on tärkeää myös se, miten kouluun liittyvät

taustatekijät saadaan tukemaan tulevaisuuden taitoja edistäviä opetuskäytänteitä (Norrena, 2013, s. 163).

Tutkimustuloksissa oli nähtävillä myös liikunnanopetuksen mahdollisuudet laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa. Opettajien käsityksien mukaan oppiaine on kokonaisvaltainen. Tähän liittyy ihmisenä kasvaminen ja kehittyminen, kommunikointi vaihtelevissa ympäristöissä ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisaikaa. Kari (2016, s. 111) korostaa, että opettajan tulee hallita alansa monitieteinen sisältötieto, jolla hän tarkoittaa muun muassa liikuntapedagogista ja lainsäädännöllistä tietoa sekä hyviä liikunnanopetus-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja unohtamatta eettistä vastuuta. Edellä mainitut seikat ovat vahvasti esillä tutkimuksen tuloksissa. Oppiaineen kokonaisvaltaisuus edellyttää liikunnanopettajalta vankan tietämyksen oppiaineestaan monitahoisesti, jotta laaja-alainen osaaminen on mahdollista kytkeä oppiaineeseen luontevasti. Laaja-alaista osaamista ajatellen liikuntaa opettavan opettajan osaamistarpeet liittyvät liikunnan opettamisen monitieteisten ilmiöiden tiedostamiseen ja sisäistämiseen (Kari, 2016, s. 109–110).

Tässä tutkimuksessa oppiaineen kokonaisvaltaisuus nähtiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen mahdollistajana, joka linkittyy vahvasti myös opettajan osaamistarpeisiin. Opettajan ymmärrys ja tiedostaminen oppiaineen kokonaisvaltaisuudesta edesauttaa sen tuomista käytännön opetukseen. Vaikka liikunnan oppiaine tuo itsessään jatkuvasti esille esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja vaihtelevia tilanteita, tulee opettajan tietoisesti tuoda niitä osaksi opetusta. Sekä tämän tutkimuksen tulokset, että aiempi teoria tukevat ajatusta oppiaineen kokonaisvaltaisuudesta. Opettajilta vaaditaan moninaista asiantuntemusta, jotta opetuksessa osataan tukea oppilaita tietojen ja taitojen ylittävissä ja yhdistävissä osaamisessa ja omaksumisessa sekä tätä kautta laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa.

Liikunnan oppiaineessa opetuksen moniulotteisuus nähdään yhtenä mahdollistajana laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteuttamisessa. Tarkemmin opetukseen moniulotteisuuteen liitettiin tutkimustuloksissa fyysisen kunnon osa-alueet ja motoriset taidot, fysiologia, kognitiiviset

taidot, minäkuvan tukeminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus sekä yhteishenki. Jaakkola ja kumppanit (2013) tunnistavat myös oppiaineen moniulotteisuuden, minkä ansiosta sen kautta voidaan kehittää liikuntataitoja, myönteistä minäkäsitystä ja sosioemotionaalisia taitoja. Lisäksi Kalaja ja kumppanit (2013) tukevat ajatusta, että liikunnanopetuksen kautta voidaan vahvistaa nuoren minäkäsitystä tarjoamalla liikunnallisia onnistumisia oppitunneilla. Kuten aiempi teoria yhdessä tämän tutkimuksen tulosten kanssa antaa ymmärtää, liikunnanopetuksessa vuorovaikutus ja sosiaalinen ulottuvuus nähdään tärkeinä asioina. Ne koettiin tutkimuksen tuloksissa opettajien mukaan jopa fyysistä ulottuvuutta merkittävämpinä asioina liikunnanopetuksessa edistäen laaja-alaisen osaamisen toteutumista. Kalaja ja kumppanit (2013) tuovatkin esille olennaisen seikan liittyen opetussuunnitelmien perusteisiin, sillä heidän mukaansa niiden tulisi huomioida liikunnan moniulotteisuus paremmin ja ohjata opettajia laaja-alaiseen ajatteluun myös tästä näkökulmasta.

Vaikka tutkimustulosten perusteella menetelmissä ja käytänteissä nähtiin haasteita tavoitteiden toteutumiselle, tuloksissa nousi esiin opettajien näkemykset opetusmetodien rajattomuudesta. Erilaiset lähestymistavat ja menetelmät, lajirajojen ylittäminen ja monipuolisuus suunnittelutyössä käsitettiin opettajien keskuudessa tärkeinä asioina opetusmetodien rajattomuuteen liittyen. Ne mahdollistavat liikunnanopetuksessa useiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden huomioimisen ja toteutumisen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 20) tuodaan esille, että laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tukevat tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia, sillä tunnistaen sekä huomioiden opetuksen vaihtelevuus ja metodien monipuolisuus, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet toteutuvat todennäköisemmin.

Tämän tutkimuksen tuloksiin liikunnanopetuksen mahdollisuuksista laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa liittyi keskeisesti opettajan osaamistarpeet. Aiempi teoria ja tutkimus osoittavat, että

opettajan vankka tietämys, tietosisältöjen hallinta ja moninainen asiantuntemus on välttämätöntä laaja-alaisen osaamisen toteutumisessa. Norrenan (2013) luokkahuonetasolla opettajan ammatilliset ja persoonaan liittyvät ominaisuudet muodostavat yhdessä opettajan muutosvalmiuden. Luokkahuonetasolla opettajan ammattitaidon kannalta on keskeistä tunnistaa omat vahvuudet ja poissulkea omat ennakkoluulot ja ihanteet käytännöntasolla. Ammatillinen kehittyminen edellyttää omaan persoonaan liittyvien arvojen ja ominaisuuksien tunnistamista suhteessa ammattitaitoon (Norrena, 2013, s. 164). Norrenan (2013) teoreettisen mallin luokkahuonetason mukaan ammatillisuuteen liittyvien osaamistarpeiden rinnalla vaikuttaa opettajan persoona. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa on havaittavissa eroavaisuuksia esimerkiksi opettajien välillä asioiden merkittävydestä, joka kertoo heidän omista näkemyksistään ja käsityksistään. Tulokset mukautuvat tältäkin osin Norrenan teoreettiseen malliin tulevaisuuden taitojen edistämisestä luokkahuonetasolla.

6.2 *Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Tutkimuksen tekemiseen liittyy olennaisesti eettiset kysymykset. Kysymykset liittyvät tutkimusprosessin aikana tehtäviin valintoihin ja ratkaisuihin esimerkiksi aineiston hankinnassa ja myöhemmin sitä analysoitaessa (Eskola & Suoranta, 1998; Kananen, 2008). Tutkimusetiikan normit ovat totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta, tutkittavien ihmisarvon ilmentämistä ja tutkijoiden keskinäisten suhteiden esille tuomista (Kuula, 2006). Jokaista tutkimuksen vaihetta tulee pohtia tarkkaan eettisestä näkökulmasta. Erityisen tärkeää tutkimusta tehdessä oli huolehtia tutkittavien yksityisyyden suojasta niin aineistonkeruuvaiheessa, aineiston käsittelyssä kuin raportoinnissakin. Tässä tutkimusprosessissa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan.

Kaikissa tutkielman vaiheissa tutkijana tiedostin oman roolini suhteessa tutkittaviin ja tutkimusaineistoon. Tutkimuksessa ei käsitelty

herkkiä aihealueita eikä tutkijan ja tutkittavien välillä ollut tämän aiheen puitteissa havaittavissa valtasuhteita. Arkaluonteisia asioita ovat esimerkiksi tutkittavien terveystilaa, rikoksia, uskonnollisuutta, seksuaalista suuntautumista ja poliittisia asenteita koskevat seikat (Kuula, 2006). Tutkimuksessa ei käsitelty tutkittavien kannalta arkaluontoisia asioita tai käytetty mitään tutkittaville mahdollisesti haitallisia menetelmiä, joten erillistä eettistä ennakoarviointia ei ollut tarvetta tehdä.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa haastateltavien määrä. Alkuperäinen tavoite haastateltavien määräksi oli kymmenen. Lopullinen haastateltavien määrä oli kahdeksan, mikä oli riittävä tutkimusongelman kannalta, sillä samat asiat alkoivat toistumaan jo muutaman haastattelun jälkeen.

Tuloksiin vaikuttaa, ketkä opettajat tutkimukseen osallistuivat. Haastateltavat olivat ympäri Suomea, jokainen eri koulusta, erilaisella kokemuksella ja koulutustaustalla, mikä osaltaan lisää tulosten luotettavuutta. Tutkimukseen valikoituneet opettajat ovat vapaaehtoisesti osallistuneet tutkimukseen, joten todennäköisesti heillä on myös enemmän kiinnostusta tutkimusaiheeseen. Ihmisten käsityksiä tutkittaessa tulee tiedostaa tutkittavien näkemyksiin vaikuttavat taustatekijät (Raatikainen, 2005). Opettajien käsityksien muodostumiseen ovat vaikuttaneet heidän omat kokemuksensa, joten erilaisella tavalla toteutetussa asetelmassa käsitykset saattaisivat olla toisenlaisia. Opettajien näkemyksiin voivat vaikuttaa esimerkiksi koulukohtaiset painotuserot laaja-alaiseen osaamiseen liittyen. Tämä tutkimus edustaa ainoastaan tässä tarkasteltua otosta. Jokainen tutkimus on aina kontekstisidonnainen, siksi tulee ymmärtää, että saatu tieto käsittää vain tietyn tutkimustapauksen. Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin osviittaa siitä, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on laaja-alaisesta osaamisen tavoitteiden toteutumisesta.

Osa tutkimukseeni osallistuneista haastateltavista oli itselleni tuttuja. Heidän osallistumisensa tutkimukseen oli tärkeää, jotta lopulta saatiin riittävän kattava aineisto. Tiedostan, että itselläni tutkijana ja tiettyjen tutkimukseen osallistuneiden tutkittavien välillä on entuudestaan roolit, jotka ovat voineet osaltaan muovata tutkimusaineistoa. Tällä tarkoitan, että entuudestaan tutut haastateltavat ovat voineet vastata haastattelussa

esitettyihin kysymyksiin laveammin tuomatta esille yksityiskohtaisempia asioita omasta opetustyöstä, kollegoista ja työpaikasta. Mielestäni omien kontaktien käyttö ei kuitenkaan muuttanut tutkimusasetelmaa. Saatu aineisto oli toivottu, sillä se piti sisällään kattavasti useita erilaisia näkökulmia. Tutkimushaastatteluja tehdessä ja tutkimusaineistoa analysoidessa tiedostin tutkijan roolini suhteessa entuudestaan tuttuihin haastateltaviin. Tutkijana pyrin aktiivisesti tiedostamaan ennakoasenteeni ja oletukseni tutkittavia kohtaan. Tutkijalla on aina oma näkemyksensä aineistoa kohtaan huolimatta siitä, että tutkimuksen teossa vaaditaan aikaisempien oletusten ja aineiston avoimuuden välistä tasapainoa (Jolanki & Karhunen, 2010). Tutkimusta tehdessä toimin parhaani mukaan objektiivisesti ja puolueettomasti, katsoen tutkimuskohdetta ulkopuolisen silmin. Tutkimuksessa kerätty aineisto vastasi alkuperäisiä tavoitteita eikä tuttujen henkilöiden valikoituminen vaikuttanut lopulliseen aineistoon.

Teoreettisessa viitekehyksessä paneuduttiin kansainvälisesti ja kansallisesti tunnettuihin malleihin. Teoriataustaan ja keskeisiin käsitteisiin valittiin aiheen kannalta olennaisin tieto. Teoreettisiin malleihin ja käsitteisiin on viitattu tutkimuksen aikana asianmukaisesti.

Aineisto kerättiin tutkimushaastattelujen avulla. Haastateltavat hankittiin sosiaalisen median viestintäkanavia hyödyntäen. Tässä tapauksessa erillisiä tutkimuslupia ei tarvittu. Haastattelupyynnöjä varten laadittiin tutkimustiedote, jossa oli selkeästi esillä kaikki keskeinen informaatio tutkimushaastattelusta haastateltaville. Tiedote piti sisällään muun muassa tutkimuksen tarkoituksen, aineistonkeruutavan, tutkimusaineiston käyttötarkoituksen, luottamuksella annettavien tietojen suojaamisen sekä tutkijan ja rekisterinpitäjän nimen sekä yhteystiedot (Kuula, 2006). Ennen haastatteluja haastateltavilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tämä toteutettiin suullisesti kysymällä suostumus ennen varsinaisen haastattelun alkua, joka tallentui ääninauhalle. Olennaista oli varmistaa, että haastateltava tiesivät, mihin he ovat tarkalleen osallistumassa. Keskeistä haastattelujen toteuttamisessa on tutkittavien informointi ja suostumus sekä tunnistetietojen käsittely, jotka ovat olennaisia myös tietosuojalainsäädännön näkökulmasta (Ranta & Kuula-Lummi, 2017).

Tutkimushaastatteluista saadun aineiston edustavuus ja aineiston analyysin luotettavuus sekä pätevyys pyrittiin turvaamaan käyttämällä täsmällisesti tutkimukseen valitun aineistonkeruumenetelmän ja aineistonanalyysitavan vaiheita sekä periaatteita. Cohen ja kumppanit (2018) korostavat tutkijan eettistä velvollisuutta tutkimuksen eri vaiheiden tarkasta, oikeudenmukaisesta ja uskottavasta raportoinnista. Noudattamalla sääntillisesti analyysimenetelmiä, pyrittiin edistämään aineiston ja tätä kautta analyysin virheettömyyttä. Lisäksi tätä kautta varmistuttiin, että jokaista haastattelua käsiteltiin samalla tavalla.

Tutkimushaastattelut äänitettiin litterointia varten. Litterointi toteutettiin tarkasti ja täsmällisesti. Sen valmistuttua tallenteet tuhottiin välittömästi, jotta haastateltavien tunnistaminen äänen perusteella ei ollut enää mahdollista tutkimuksen myöhemmissä vaiheissa. Litteroidut aineistot eivät pitäneet sisällään henkilötietoja tai mitään muitakaan seikkoja, joiden avulla haastateltavien tunnistaminen olisi mahdollista. Tutkimuksessa säilytettiin tutkittavien anonymiteetti poistamalla suorat tunnisteet kuten henkilöiden nimet, muut erisnimet, arkaluonteiset tiedot tai muuttamalla niitä tarpeen mukaan. Kuula ja Tiitinen (2010, s. 452) korostavatkin, että tunnistetiedot tulee poistaa aineistosta, mikäli tunnisteiden säilyttäminen ei ole analyysille välttämätöntä. Haastattelut koodattiin (H1, H2, H3 jne.), joten tutkittavia ei voida nimitietojen kautta tunnistaa. Kuula (2006) nostaa esiin, että tutkimuksen lähtökohtana on minimoitava tunnistamisen riski ja suojella tutkittavia harmilta.

Haastateltavilta kysyttiin ainoastaan tutkimuksen kannalta olennaiset henkilötiedot. Henkilötietoja käytettiin vain aineistonkeruuvaiheessa tutkittavien yhteydenottoa varten, muuten tietojen keräämistä vältettiin, sillä ne eivät olleet olennaisia tutkimuksen kannalta. Haastattelutilanteessa tutkittavilta kysyttiin joitain taustatietoja, mutta ne eivät tule tutkimuksessa ilmi. Tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti ja turvallisesti. Eskola ja Suoranta (1998) painottavat luottamuksellisuutta ja anonymiteettiä tietojen käsittelyssä. Kuten aiemmin mainittiin, aineiston litterointi- ja analyysivaiheissa suorat tunnistetiedot poistettiin tai muokattiin siten, että tutkittavia henkilöitä ei voida tunnistaa. Tulosten raportointiin sisällytettiin lainauksia haastatteluista. Tähän pyydettiin tutkittavilta suostumus ennen

haastattelua. Myös tutkielman julkaisuvaiheessa anonymiteetti on esillä. Ylipäättään henkilötiedot ja tutkimusaineistot säilytettiin asianmukaisesti lukittuna. Niiden käsiksi pääsemiseen vaadittiin erilliset salasanat.

Haastattelujen avulla kerättyä tietoa käytettiin vain tätä tutkimusta varten. Tutkimuksen tekijällä oli tutkimusaineiston osalta käyttöoikeus toimia tutkimuksen rekisterinpitäjänä. Myös tutkimuksen ohjaajalla sekä tarkistajalla oli oikeudet tarvittaessa käsitellä tunnistetietoja sisältävää tietoa, jolloin he toimivat rekisterin ylläpitäjinä. Äänitallenteet hävitettiin välittömästi litteroinnin jälkeen ja tekstimuotoinen tutkimusaineisto tuhottiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Täten aineistot eivät ole kenenkään saatavilla jatkokäyttöä varten.

Tutkimustuloksissa pyrittiin rehellisyyteen ja tarkkuuteen. Tietojen analysoinnin tulee olla eettistä eikä tuloksissa saa esittää väärää havaintoja (Cohen ym., 2018). Mahdolliset ristiriidat tai puutteet raportoitiin avoimesti. Samoin tutkimuksen pohdinnat, johtopäätökset ja käytännön jatkotutkimusehdotukset laadittiin samassa linjassa tutkimustulosten kanssa. Tutkimusprosessissa tavoiteltiin tieteellisen käytännön periaatteiden mukaista avoimuutta ja rehellisyyttä.

Lopullinen tutkimus asetettiin avoimesti saataville. Tutkijana varmistin lopuksi, ettei tutkielmassa ole esillä tunnistettavia lainauksia tai muita seikkoja. Tutkijana ja rekisterinpitäjänä vastasin yksinomaan aineistonhallinnasta, aineistonhallintasuunnitelman päivittämisestä, aineiston keruusta ja säilytyksestä, aineiston laadusta, varmuuskopiointista sekä aineiston arkistoinnista.

6.3 *Jatkotutkimusehdotukset*

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa siitä, mitä asioita opettajat ottavat huomioon liikunnanopetuksen suunnittelussa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Näitä asioita olivat laaja-alainen osaaminen suunnittelun taustalla, yhteistyö suunnittelussa, opettajan omat painotukset, monialaiset kokonaisuudet ja oppiaineen tavoitteet edellä opetuksessa. Lisäksi saatiin selville, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia opettajat näkevät laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa

liikunnanopetuksessa. Opettajat kokivat haasteiksi moninaiset opetusryhmät, rajalliset opetusresurssit, kouluarjen hektisyyden, tavoitteiden laajuuden sekä vakiintuneet menetelmät ja käytänteet. Puolestaan mahdollisuuksiksi nähtiin oppiaineen kokonaisvaltaisuus, opetuksen moniulotteisuus ja opetusmetodien rajattomuus. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli opettajien näkemykset, siksi kiinnostavaa olisi selvittää myös oppilaiden käsityksiä laaja-alaisen osaamisen eri osa-alueiden toteutumisesta osana liikunnanopetusta. Tällainen tutkimus voisi onnistua alakoulun vanhimpien oppilaiden osalta tai vielä paremmin yläkoulun ja toisen asteen kontekstissa.

Laaja-alainen osaaminen ja sen tavoitteet mahdollistavat paljon erilaisia tutkimussuuntauksia. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielekästä tehdä laajempaa tutkimusta siitä, miten opettajat arvioivat laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Tähän liittyen olisi mielenkiintoista tietää, miten opettajat toteuttavat arviointia ja millaisia keinoja heillä siihen on. Tämän tutkimuksen tuloksia olisi mielekästä rinnastaa ja täydentää arviointiin pohjautuvalla näkökulmalla.

Yksi tutkimuksen tarve olisi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen selvittäminen käytännössä kouluarkea ja liikunnanopetusta havainnoimalla. Tällöin saataisiin syvällisempi kuva todellisuudesta havainnointitutkimusta hyödyntäen. Tätä kautta olisi mahdollisuus nähdä konkreettisesti käytännönopetuksessa erityisesti haasteita tavoitteiden toteutumisessa.

Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi opettajien mielestä tärkeimmät ja helpoimmin käsitettävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet liikunnanopetuksessa. Lisäksi tuloksissa tuli esille opettajien mielestä hankalimmat ja epäollennaiset tavoitteet oppiaineen kannalta. Opettajien mielestä tärkeitä tavoitteita olivat L1: ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä L3: itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Epäollennaisia tavoitteita opettajien mukaan olivat L4: monilukutaito ja L5: tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan perehdytty tarkemmin opettajien antamiin merkityksiin tavoitteiden osalta, joten tästä kokonaisuudesta olisi mahdollista tehdä jatkotutkimusta tulevaisuudessa.

Samaa aiheita voisi tutkia lisää määrällisin tutkimuksen avulla, jolloin osallistuja saataisiin enemmän ja tätä kautta tutkimustuloksista saataisiin yleistettävämpää tietoa isomman otannan avulla. Olisi toisaalta mielenkiintoista tutkia aiheita erilaisin laadullisin menetelmin ja saada tätä kautta laajempaa sekä uutta ja erilaista tietoa asiasta.

Tässä tutkimuksessa ei syvennytty tarkemmin opettajien työkokemukseen, ikään eikä huomioitu paikkakunta- ja koulukohtaisia eroja keskenään. Olisi tärkeää tutkia edellä mainittuja tekijöitä toisiinsa vertailua hyödyntäen, jotta pystyttäisiin selvittämään erilaisten taustatekijöiden vaikutus laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen. Myös rehtoreiden ottaminen mukaan tutkimukseen toisi näkökulmaa koulujen toimintakulttuurin ja pedagogisen johtajuuden vaikutuksista laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen. Tässäkin olisi mahdollista tehdä vertailua eri alueiden ja koulujen välillä. Myöskin aineenopettajien ottaminen mukaan tutkimukseen luokanopettajien kanssa voisi mahdollistaa vertailun opettajien välillä. Lisäksi aineenopettajia tutkimalla saataisiin enemmän tietoa yläkoulun ja lukion laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin perusopetuksen osalta tarkemmin alakoulun liikunnanopetukseen ja laaja-alaiseen osaamiseen.

6.4 Johtopäätökset

Laaja-alainen osaaminen nähdään opetuksen suunnittelun taustalla vaikuttavana tekijänä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta korostuu eniten laaja-alaisen osaamisen luonnollinen osa opettajan työssä. Laaja-alaista osaamista ja sen tavoitteita pidetään itsestäänselvyyttenä ja tietynlaisena ohjenuorana opetuksen taustalla, johon ei kiinnitetä erityistä huomiota. Opetuksen suunnittelussa nostetaan esille yhteistyö muiden kollegoiden kanssa, jota pidetään merkittävänä tekijänä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisen kannalta. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että opettajat nojaavat omaan asiantuntijuuteensa, sillä useimmat heistä korostavat omien painotuksien ja keskeisten teemojen

sisällyttämistä käytännön opetukseen. On myös huomioitavaa, että suunnittelussa edetään pääasiassa oppiaineen tavoitteet edellä. Tällä tarkoitan sitä, että opettajat eivät kiinnitä erikseen huomiota laaja-alaiseen osaamiseen omana kokonaisuutenaan, vaan uskovat sen toteutuvan liikunnan oppiaineen tavoitteiden ja sisältöalueiden kautta, joihin laaja-alainen osaaminen on sisällytetty. Tämä antaa viitteitä siitä, että opettajat luottavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, sillä he uskovat oppiaineen tavoitteiden tuovan laaja-alaisen osaamisen tavoitteet opetukseen lähes automaattisesti. Suunnittelussa laaja-alaista osaamista huomioidaan monialaisten kokonaisuuksien kautta, joihin liikunnanopetus sisällytetään useimmiten mukaan. Tuloksista kävi ilmi, että yleisin tapa toteuttaa kokonaisuuksia oli monialaisen teemaviikon järjestäminen.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa on havaittavissa monenlaisia haasteita. Etenkin moninaiset opetusryhmät, joissa oppilaita on määrällisesti paljon ja joilla on vaihtelevat taidot keskenään haastavat tavoitteiden toteutumista. Merkittävä haaste tutkimustulosten perusteella on myös rajalliset opetusresurssit, jotka antavat viitteitä siitä, ettei opettajilla itsellä ole jaksamista uusien menetelmien ja asioiden opetteluun. Lisäksi opetusvälineiden ja tarvikkeiden vähyytys hankaloittavat opetuksen järjestämistä ja täten laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että kouluarjen hektisyys vaikuttaa merkittävästi laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumiseen, sillä jatkuvasti muuttuvat tilanteet aiheuttavat opettajille haasteita vastata opetuksessa kouluarjen muutokseen. Tulosten valossa opettajat ovat jo tällä hetkellä ylityöllistettyjä, minkä takia laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät ole ensisijainen asia, joiden pohtimiseen opettajat käyttäisivät työaikaansa. Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden laajuus haastaa niiden toteutumista. Tavoitteet koetaan abstrakteina, irrallisina ja niitä on opettajien mielestä liikaa liikunnanopetuksen näkökulmasta. Tulosten nojalla vaikuttaa siltä, että opettajat haluaisivat jättää osan tavoitteista pois liikunnanopetuksen yhteydestä keskittyen vain oppiaineen kannalta olennaisimpiin osa-alueisiin. Niin ikään vakiintuneilla menetelmillä ja käytänteillä koetaan olevan negatiivinen vaikutus laaja-alaisen osaamisen

tavoitteiden toteutumiseen. Tämän perusteella olisi tärkeää kehittää perinteisiä ja tuttuja opetusmenetelmiä siten, että ne edistävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteita huomioivaa opetusta.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että liikunnanopetuksessa on nähtävillä mahdollisuuksia laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Olennainen seikka tutkimustuloksissa oli liikunnanopetuksen kokonaisvaltaisuus. Liikunnanopetus käsitetään monisyisenä oppiaineena, jonka kautta laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on mahdollista kehittää monipuolisesti. Opettajien näkemyksistä voidaan päätellä, että he pitävät oppiainetta merkittävänä väylänä yleisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisessa. Heidän mukaansa liikunnanopetus tarjoaa muihin oppiaineisiin verrattuna monenlaisia tilanteita, olosuhteita ja ympäristöjä, joissa oppilaiden tulee hallita tietojen ja taitojen ylittävää sekä yhdistävää osaamista. Opetuksen moniulotteisuus välittyi tuloksissa yhtenä tavoitteiden mahdollistajana liikunnanopetuksessa, jolla tarkoitettiin oppiaineen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista ulottuvuutta. Opettajat pitävät liikunnan oppiainetta erityisenä, koska siellä monenlaiset tehtävät, harjoitteet, pelit, ja leikit edistävät useita laaja-alaisen osaamisen osa-alueita. Tärkeä seikka on myös opetusmetodien rajattomuus liikunnanopetuksessa. Erilaiset lähestymistavat ja lajirajojen ylittäminen antavat opettajille lukuisia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta. Toisinaan käytänteet ja menetelmät nähdään tavoitteiden toteutumista haastavana tekijänä, mutta opettajalla on kuitenkin rajaton mahdollisuus muuttaa ja sopeuttaa niitä opetukseen toimiviksi.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1995). *Researching culture: qualitative method and cultural studies*. Sage Publications.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers. *OECD Publishing*, 41, 1–33.
<http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Anttila, P. 2008. Sivistys ja taidon kulttuuri. *Futura* 1/08, 9–17.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermann, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa E. Care, P. Griffin & M. Wilson (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 17–66). Springer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Davies, M. B. (2007). *Doing a successful research project: using qualitative or quantitative methods*. Palgrave Macmillan.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- European Union. (2006). *Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus. Elinikäisen oppimisen avaintaidoista 18.6.2006 (2006/962/EY)*. Haettu 17.11.2021 osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>
- European Union. (2018). *Neuvoston suositus. Elinikäisen oppimisen avaintaidoista 22.5.2018 (2018/C 189/01)*. Haettu 17.11.2021 osoitteesta [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=FR)
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. (2015). Opetussuunnitelmaudistus 2016: sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.),

- Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). PS-kustannus.
- Harju, V. 2014. Tulevaisuuden taidot oppimisen lähtökohtana. Teoksessa H. Niemi & J. Multisilta (toim.), *Rajaton luokkahuone* (s. 36–49). PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hyvärinen, M. Haastattelun seikat. (2017). M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 11–45). Vastapaino.
- Ilmanen, K. (2013). Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 48–61). PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2013). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 314–329). PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2013). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 17–27). PS-kustannus.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. (2010). Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P., Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 395–410). Vastapaino.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Haettu 19.11.2021 osoitteesta <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologiahermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kalaja, S., Koponen, J. & Rintala, T. (2013). Opetussuunnitelmat käytännön opetustyön näkökulmasta. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 544–565). PS-kustannus.
- Kananen, J. (2008). *Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kari, J. (2016). *Hyvä opettaja: Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6523-5>

- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Koulu 3.0 – Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa K. Vähähyppä (toim.), *Koulu 3.0. Opetushallituksen julkaisuja* (s. 6–20). Vammalan Kirjapaino.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P., Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 446–459). Vastapaino.
- Lahti, J. (2013). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 30–47). PS-kustannus.
- Lai, E.R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. National Council on Measurement in Education. Vancouver, B.C.: Pearson.
- Lankinen, T. (2010). Esipuhe. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.), *Koulu 3.0. Opetushallituksen julkaisuja* (s. 4–5). Vammalan Kirjapaino.
- Lehtinen, E. 2004. Koulutusjärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa K. Helkama, T. Seppälä, P. Alasuutari, A. Kantola, R. Tainio, S. Tiihonen, K. Ilmonen, M. Wilenius, H. Luostarinen, T. Uskali & E. Lehtinen (toim.), *Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta Sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys* (s. 1–71). Sitra.
- LOPS (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Opetushallitus.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 2(3), 28–49.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy.

- Metsämuuronen, J. (2006a). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–147). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2006b). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 15–78). Gummerus Kirjapaino Oy.
- Meyer, H-D. (2014). The OECD as pivot of emerging global educational accountability regime: How accountable are the accountants? *Teachers College Record* 166 (9), 1–20.
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203–215.
- Mäkelä, K, Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. (2013). Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 566–585). PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Norrena, J. & Kankaanranta, M. (2012). *Innovatiivinen opetus ja oppiminen: koulutuksen kehittyvä ekosysteemi. Kansainvälinen ITL-tutkimuksen toisen tutkimusvuoden tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, Agora Center.
- Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5227-3>
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos: opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. PS-kustannus.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen* (1. painos.). Edita.
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. (2011). Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa* (s. 77–100). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Agora Center.
- OECD. (2001). *Defenition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) – Background Paper*. Haettu

- 18.11.2021 osoitteesta <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD. (2005). *The Defenition And Selection Of Key Competencies*. Haettu 18.11.2021 osoitteesta <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetushallitus. (2021a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat*. Haettu 17.11.2021 osoitteesta <https://www.opi.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksenopetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus. (2021b). *Liikunnan tehtävä*. Haettu 17.11.2021 osoitteesta <https://www.opi.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-tehtava>
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. Haettu 18.11. 2021 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- POPS (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Määräykset 1–3/011/2004. Opetushallitus.
- POPS (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa
- Ranta, J. & Kuula-Lummi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413–426). Vastapaino.
- Rantala, I. (2010). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 106–126). PS-kustannus.
- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education* 6 (6), 665–680.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J., Ruusuvuori. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–442). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J., Ruusuvuori & L., Tiittula. (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–56). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P., Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P., Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Vastapaino.
- Rychen D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber.
- Salo, M., Kankaanranta, M., Vähähyppä, K. & Viik-Kajander, M. (2011). Tulevaisuuden taidot ja osaaminen. Asiantuntijoiden näkemyksiä vuonna 2020 tarvittavasta osaamisesta. Teoksessa M. Kankaanranta & S. Vahtivuori-Hänninen (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa II* (s. 20–41). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.
- Silverman, D. (2006). *Doing qualitative research*. Sage Publications.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy.
- Sääkslahti, A. & Lauritsalo, K. (2013). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 482–496). PS-kustannus
- Sääkslahti, A. (2013). Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 288–298). PS-kustannus.
- Toivonen, T. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus*. Filosofia ja metodologia. WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- VASU (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Vilkka, A. (2020). *Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas*. PS-kustannus.
- Vilkka, A. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin*. PS-kustannus.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>