

# **"Mun koko työ on monialaista, koska oon luokanopettaja"**

Luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden  
toteuttamisesta

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatijat:  
Emmi Ritari  
Jenni Vainionpää

13.3.2023  
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Emmi Ritari ja Jenni Vainionpää

**Otsikko:** “Mun koko työ on monialaista, koska oon luokanopettaja”: Luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden toteuttamisesta.

**Ohjaaja:** Yliopistotutkija Ville Mankki

**Sivumäärä:** 64 sivua, 2 liitesivua

**Päivämäärä:** 13.3.2023

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lukuvuoden aikana tulee järjestää vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista (MOK) ja niiden toteuttamisesta. Aiheesta on vähän aikaisempaa tutkimusta, lähinnä ilmiölähtöisyyden tai aineenopettajien näkökulmasta. Aikaisemmat tutkimukset eivät vastaa meidän tutkimuskysymykseemme. Tutkimuksen teoriatausta koostuu käsitteistä, kuten ilmiölähtöinen oppiminen, tiedonalalähtöinen oppiminen, oppiainerajojen ylittäminen, eheyttäminen sekä laaja-alaiset taidot. Näiden lisäksi teoriassa käsitellään monialaisia oppimiskokonaisuuksia, niiden taustaa sekä niiden toteuttamista käytännössä.

Tutkimus on laadullinen tutkimus. Tutkittavina oli yhdeksän työelämässä olevaa luokanopettajaa eri luokka-asteilta. Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina etäyhteyksiä hyödyntäen. Keräämämme aineisto litteroitiin, jonka jälkeen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysin perusteella aineisto tiivistyi viiteen pääluokkaan.

Pääluokat tutkimuksessa olivat MOKit osana luokanopettajan perustyötä, MOKit oppimisen edistäjinä, MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa, MOKit mieluisia luokanopettajille ja MOKit luokanopettajien taakkana. Tuloksissa korostui monialaisten oppimiskokonaisuuksien olleen osa luokanopettajien perustyötä aina eri muodoissa toteutettuna. Monialaiset oppimiskokonaisuuksien ajateltiin olevan oppilaiden kannalta kehittäviä ja hyödyllisiä. Luokanopettajat kertoivat toteuttavansa suunnittelua ja arviointia eri tavoin, useimmiten käytettiin tiimisuunnittelua sekä oppilaiden itse- ja vertaisarviointia. Luokanopettajat näkivät monialaiset oppimiskokonaisuudet osittain myönteisinä, mutta toisaalta niiden haasteista ja kuormittavuudesta kerrottiin huomattavasti enemmän.

Tulosten perusteella monialaiset oppimiskokonaisuudet vaatisivat selkeyttämistä opetussuunnitelmatasolla, jotta niiden toteuttaminen olisi yhtenevää kaikilla. Tämä lisäksi myös luokanopettajien positiivisia kokemuksia ja muuttaisi mahdollisesti suhtautumistapaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä niiden toteuttamista kohtaan.

**Avainsanat:** Ilmiöoppiminen, monialainen oppimiskokonaisuus, luokanopettajat

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Oppiaineiden yhdistämisen näkökulmia.....</b>	<b>7</b>
2.1	Ilmiölähtöinen oppiminen.....	7
2.2	Tiedonalalähtöinen oppiminen .....	10
2.3	Oppiainerajojen ylittäminen ja eheyttäminen .....	10
2.4	Laaja-alaiset taidot opetussuunnitelmassa .....	12
<b>3</b>	<b>Monialaiset oppimiskokonaisuudet.....</b>	<b>16</b>
3.1	Monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustaa .....	16
3.2	Monialaiset oppimiskokonaisuudet käytännössä .....	18
3.3	Esimerkkejä monialaisista oppimiskokonaisuuksista.....	21
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>23</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2	Laadullinen tutkimus.....	23
4.3	Osallistujat ja aineistonkeruu .....	24
4.4	Aineiston analyysi .....	29
4.5	Eettisyys .....	32
<b>5</b>	<b>Luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden toteuttamisesta.....</b>	<b>34</b>
5.1	MOKit osana luokanopettajan perustyötä.....	35
5.2	MOKit oppimisen edistäjinä .....	37
5.3	MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa .....	39
5.4	MOKit mieluisia luokanopettajille.....	42
5.5	MOKit luokanopettajien taakkana.....	43
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta .....</b>	<b>49</b>
6.1	Luotettavuus .....	54
6.2	Lopuksi .....	56
	<b>Lähteet.....</b>	<b>58</b>

<b>Liitteet.....</b>	<b>64</b>
<b>Liite 1. Saatekirje .....</b>	<b>64</b>
<b>Liite 2. Haastattelukysymykset .....</b>	<b>65</b>

# 1 Johdanto

Ilmiöt, joita ihminen kohtaa joka päivä elämässään ovat hyvin usein monimutkaisia ja kompleksisia (Lonka ym. 2015, 49). Kompleksisuutta lisää se, miten eri ilmiöihin linkittyy tietoja useista eri osa-alueista. Asioita tulee pystyä tarkastelemaan eri näkökulmista tietoa yhdistellen. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 78–79.) Tähän vaaditaan kykyä nähdä asioita laaja-alaisemmin ja ymmärtää maailman moniulotteisuutta. Kehittyäkseen tämä kyky vaatii tietoa siitä, miten yhdistellä osaamista tilanteen mukaan vastaamaan nykypäivän tarpeita. Koulu pyrkii vastaamaan näihin tarpeisiin. Oppiainerajat ylittävät ilmiöt sekä laaja-alaisuus ovat keskeisiä teemoja nykypäivän koulumaailmassa (Kangas ym. 2016, 78–79).

Nykypäivänä korostetaan aktiivisen kansalaisen roolia, mikä edellyttää monien taitojen hallintaa sekä osaamista yhdistää eri tietoja (Eronen, Kokko & Sormunen 2019, 1). Tämän päivän ajattelua osaavasta kansalaisesta kuvaa se, miten monipuoliset tiedot ja taidot hänellä on lähestyä tilanteita eri näkökulmista käsin hyödyntäen monialaista tietoa. Kehittyäkseen nämä tiedot ja taidot vaativat aktiivista toimijuutta ja kokonaisvaltaista oppimista.

Perusopetuksen oppimiskäsityksessä oppilas kuvataan aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa vuorovaikutuksessa (OPS 2014, 17). Vaikka nämä taidot kehittyvät myös tavallisessa kouluarjessa, monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa näitä taitoja korostetaan ja harjaannutetaan vielä enemmän.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lukuvuoden aikana tulee järjestää vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus, näistä käytetään myös lyhennettä MOK. Monialaisella oppimiskokonaisuudella tarkoitetaan oppimisjaksoa, joka perustuu opetuksen eheyttämiseen ja oppiaineiden yhteistyöhön (OPS 2014, 32). Näihin kokonaisuuksiin sisällytetään eri oppiaineiden oppisisältöjä. Usein monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on teema tai aihe, jonka pohjalta rakennetaan kokonaisuus sisällyttäen sopivia sisältöjä valituista oppiaineista. Tarkoituksena on tarkastella tiettyä aihetta esim. kaveritaidot tai kierrätys monien eri oppiaineiden tiedonaloista käsin. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteena on perusopetukselle asetettujen tavoitteiden edistäminen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittyminen (OPS 2014, 31). Tulevaisuudessa tarvitaan taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista (Lonka ym. 2015, 50). Tähän tarpeeseen monialaiset oppimiskokonaisuudet vastaavat. Oppimisessa on tärkeää hahmottaa se, miten asiat liittyvät toisiinsa ja miten asiat liittyvät oppilaan omaan elämään (Niemi 2016, 101).

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja niiden toteuttamisesta. Halusimme saada autenttista tietoa siitä, mitä mieltä luokanopettajat oikeasti ovat monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Tavoitteenamme on selvittää, miten eri tavoin monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan järjestää lukuvuoden aikana. Aihetta on tärkeä tutkia sillä monialaiset oppimiskokonaisuudet kuuluvat osaksi opetussuunnitelmaa ja jokaisen oppilaan tulee saada lukuvuoden aikana vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus (OPS 2014, 31). Aiemmissa opetussuunnitelmissa ei ole korostettu monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamista ja tärkeyttä, joten tästä syystä on merkityksellistä tutkia, miten opetussuunnitelman uudistuttua aihetta toteutetaan käytännössä ja mitä ajatuksia se herättää luokanopettajien keskuudessa.

Kiinnostuksemme aiheeseen heräsi, kun itse emme tienneet aiheesta kovin paljoa ja koimme tämän kuitenkin tärkeäksi osaksi luokanopettajan työtä. Kiinnostus aiheeseen vahvistui ensimmäisen maisterikurssimme aikana syksyllä 2021, jolloin Rauman kampuksella järjestettiin monialaisuuteen liittyvä kurssi. Aloittaessamme tutkimusprosessiamme syksyllä 2021, emme juurikaan löytäneet tutkimuksia suoraan tästä aiheesta alakoulukontekstissa. Muutamissa Pro Gradu –tutkielmissa käsiteltiin aihetta ilmiöpohjaisuuden kautta sekä aineenopettajien näkökulmasta. Långström (2017) tutki Pro Gradu –tutkielmassaan tapaustutkimuksen avulla monialaisia oppimiskokonaisuuksia ilmiöpohjaisuuden kautta. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat suhtautuivat opetussuunnitelmauudistukseen sekä oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen hyvin realistisesti ja tulevaisuussuuntautuneesti (Långström 2017). Järvensivu (2021) on tutkinut Pro Gradu -tutkielmassaan aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppiainerajojen ylittämisestä. Tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella aineenopettajaopiskelijat olivat saaneet kokemuksia oppiaineiden yhdistelystä oppiainerajat ylittävän projektin avulla sekä eri aineenopettajaopiskelijoiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Järvensivu 2021). Myöhemmin tutkimuksemme edetessä löysimme muutaman juuri valmistuneen Pro Gradun (syksyllä 2022), jotka käsitelivät monialaisia oppimiskokonaisuuksia luokanopettajien tai luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Nämä tutkimukset eroavat kuitenkin meidän tutkimuksestamme tutkimuskysymysten ja tutkimuksen toteuttamisen kannalta.

## 2 Oppiaineiden yhdistämisen näkökulmia

### 2.1 Ilmiölähtöinen oppiminen

Oppiaineiden yhdistelyä voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla: ilmiölähtöisesti ja tiedonalalähtöisesti (Cantell 2015, 47). Nykypäivän monipuolisen ja monitieteisen sivistyksen ymmärrystä voidaan kirkastaa ilmiölähtöisen oppimisen avulla (Lonka 2020, 207).

Ilmiölähtöisen oppimisen periaate on yhtenevä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden nykyisten oppimiskäsitysten ja tavoitteiden kanssa (Lonka ym. 2015, 50).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu oppimiskäsitys perustuu oppilaan aktiiviseen toimijuuteen. Oppilaan toimijuutta, aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta vahvistetaan ilmiölähtöisessä pedagogiikassa. (Lonka ym. 2015, 60.) Ilmiölähtöisyys korostaa tutkivaa otetta sekä aktiivista oppilaan toimintaa (Hähköniemi, Kauppinen & Tarnanen 2020, 213; Virtanen, Mäkinen, Klemola, Lauritsalo & Tynjälä 2020, 135). Oppilas ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa, näin ollen vuorovaikutus muiden kanssa on olennaista. (OPS 2014, 17.) Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppilas toimii aktiivisesti yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Ongelmanratkaisu on ilmiölähtöisyydessä keskiössä. Oppilailla on mahdollisuus tehdä valintoja, mitä asioita ilmiöstä tutkitaan, ja millä tavoin ilmiötä tutkitaan. (Hähköniemi ym. 2020, 281.)

Ilmiölähtöisessä oppimisessa osallistavalla lähestymistavalla luodaan merkityksellistä oppimista opiskelijalähtöisesti (Rautiainen & Veijola 2020, 184). Ilmiölähtöisessä oppimisessa korostetaan oppilaslähtöistä oppimista, kokonaisvaltaisuutta ja monialaisuutta sekä opiskeltavan aiheen linkittymistä suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Ojansuu 2020, 255). Tavoitteena ilmiölähtöisessä oppimisessa on opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen lisäksi oppia tulevaisuuden taitoja sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia taitoja. Epävarmuuden sietäminen, ongelmanratkaisukyky, vuorovaikutustaidot, lähdekriittisyys, tiedon jakaminen, vastuun ottaminen ja itsenäinen tiedonhaku ovat kyseisiä taitoja. (Lonka ym. 2015, 50–51.)

Ilmiöoppiminen on kokonaisvaltainen tapa lähestyä oppimista. Ilmiöoppimisessa yhdistetään eri oppiaineista tietoja yhteen. (Lonka & Westling 2018.) Uudet tiedot ja taidot rakentuvat aiemman tiedon pohjalle. Oppimisessa yhdistyy oppijan aiemmat kokemukset sekä havainnot uudesta kohteesta. Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppija hahmottaa laajoja kokonaisuuksia ja siihen liittyviä ilmiöitä itse. (Lonka ym. 2015, 55–56.) Lapsilla on luonnollinen taipumus ihmettelemiseen ja pohdintaan. Ilmiölähtöisen oppimisen lähtökohtana on oppilaiden havainnot, kysymykset ja ihmettely. Ilmiölähtöistä oppimista voidaan kutsua monitahoiseksi,

jossa oppilaiden kysymykset johdattelevat hakemaan tietoa opittavasta asiakokonaisuudesta. (Lonka ym. 2015, 52–54; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003.) Johdattelun avulla pyritään herättämään oppilaiden mielenkiintoa opittavaa asiaa kohtaan. Pintapuolisen faktan muistaminen ulkoa ei ole ilmiölähtöisen oppimisen tavoitteena, vaan sillä pyritään ymmärtämään ja ajattelemaan kokonaisvaltaisesti. Ihmisen ajattelussa ja toiminnassa syvätason oppimiskokemus tuottaa laadullisia muutoksia. (Lonka 2020, 202.)

Uutta tietoa rakennetaan ilmiölähtöisessä oppimisessa ryhmässä. Ryhmän sisällä jaetut kokemukset, ajatukset ja havainnot tuodaan yhteiskäyttöön, jolloin tieto tuodaan kaikkien ryhmäläisten prosessointiin. (Lonka ym. 2015, 56–57.) Kun työskennellään erilaisissa ryhmissä, jokainen oppilas tuo ryhmätyöskentelyyn omat tiedot, taidot sekä vahvuudet (Niemi 2016, 101). Yhdessä ryhmän kanssa tutustutaan opittaviin asioihin. Tämän jälkeen oppilaat täydentävät toistensa tietämystä asiasta. (Lonka & Vaara 2016, 41.) Oppimisessa hyödynnetään jokaisen oppilaan tietoa, jota kootaan yhteiseksi ymmärrettäväksi asiaksi. Ilmiölähtöisessä oppimisessa tuetaan oppilaiden sisäistä motivaatiota ryhmätyöskentelyyn (Lonka ym. 2015, 59). Oppilaita kannustetaan toimimaan ryhmissä aktiivisesti. Ilmiölähtöisen oppimisen avulla opitaan, miten luodaan uusia ratkaisuja yhteistyössä muiden kanssa (Lonka & Westling 2018). Tässä korostuu ryhmässä toimimisen taidot.

Kykyä ihmetellä, tutkia ja ylittää oma tietonsa voidaan hyödyntää tasokkaassa ja mielekkäässä oppimisessa. Ilmiöpohjainen oppiminen perustuu ympäristön havainnointiin ja arkielämän kokemuksiin. Oppimisen lähtökohdiksi valjastetaan oppilaiden omassa todellisuudessa vaikuttavat asiat. (Lonka ym. 2015, 52–54.) Ilmiöoppimisessa opiskelijat itse määrittävät ilmiön. Opiskelu ei lähde oppiaineiden pohjalta liikkeelle vaan ilmiöstä käsin. (Lonka 2020, 201.) Kokemukset ja arki ajattelu ovat lähtökohta ilmiölähtöisessä oppimisessa. Näiden avulla pyritään tutkimaan ja oppimaan opiskeltavaa ilmiötä eri oppiaineita ja tieteenaloja hyödyntäen. Tästä syystä on tärkeää, että ilmiö on tarpeeksi monipuolinen ja haasteellinen oppimisen näkökulmasta. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 7.) Oppilaat yhdessä päättävät ilmiön, mitä aletaan tutkia. Opiskelijat voivat jopa itse määrittellä tutkittavan aiheen. (Lonka & Westling 2018.) Opettaja käyttää tässä omaa ammattitaitoaan ja tarvittaessa ohjaa oppilaita päätöksenteossa. Oppilaan oma oivaltaminen ja se, että hän pystyy havaitsemaan ilmiöitä on keskeistä ilmiölähtöisessä oppimisessa. Näiden lisäksi tieteenalakohtaisen lähestymistavan ja oppiainerajojen ylittäminen ovat keskeisessä roolissa, koska ilmiöt ovat usein monimutkaisia ja monialaisia. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 12–13.)

Perinteisessä opetuksessa oppilaat pyrkivät ratkaisemaan heille valmiiksi annettuja ongelmia ja tehtäviä, kun taas ilmiölähtöisessä oppimisessa tähdätään luovaan ongelmanratkaisuun sekä



luoviin oivalluksiin (Lonka 2020, 204). Ilmiölähtöisyydessä korostuu oppilaan itsensä esittämät kysymykset. Oppimisprosessilla haetaan vastauksia näihin kysymyksiin. (Cantell 2015, 47.) Todellisen maailman ilmiö tai kysymys oppimisprosessin lähtökohdana auttaa huomioimaan oppilaiden omat lähtökohdat opittavalle asialle. Kiinnostus opittavaan asiaan pyritään herättämään jo prosessin alussa ja ylläpitämään sitä prosessin aikana. Oppimisen alussa on tämän takia tärkeää ottaa selvää jokaisen oppijan yksilöllisistä taidoista, tiedoista ja arkikäsitksistä. Tämä myös toimii aktivointina tulevaa ilmiötä kohtaan. (Lonka ym. 2015, 52–55.) Oppilaiden omat intressit ovat ilmiölähtöisessä oppimisessa keskiössä (Ojansuu 2020, 251). Oppilaat itse muodostavat tutkimuskysymyksensä (Lonka ym. 2015, 58–59).

Ilmiölähtöiseen oppimiseen vaaditaan muutakin, kuin sen kirjaaminen opetussuunnitelmiin. Opettajien on tärkeää ymmärtää ilmiölähtöisyyttä ja suunnitella, arvioida ja toteuttaa opetusta sen mukaisesti. (Lindell, Kähkönen, Lehtinen, Lokka & Ratinen 2020, 161.) Ilmiölähtöisessä pedagogiikassa keskeistä on ilmiöiden käsittelyssä ylitettävät oppiainerajat (Lestinen & Valleala 2020, 147). Ilmiölähtöinen lähestymistapa opetukseen vaatii opettajalta paljon osaamista. Opettajan tulee osata auttaa oppilaita asioiden yhdistämisessä ja jäsentämisessä, mistä syystä opettajalla tulee olla vahva käsitteellinen osaaminen. (Cantell 2016, 162.) Opettajalla tulee olla laaja näkökulma aiheen opettamiseen sekä vahva tietopohja (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 153). Opettaja on vastuussa ilmiön suunnittelusta, toteutuksesta sekä arvioinnista, vaikka oppilaat itse työstävät oppimista ihmettelyn kautta (Lonka ym. 2015, 63). Oppimisympäristön luominen, opettajan rooli sekä työtavat ja oppimisen arviointi tulee huomioida suunniteltaessa ilmiölähtöistä oppimista (Tarnanen & Kostainen 2020, 14).

Mitä tehdään sekä mihin suuntaan toimintaa halutaan viedä, on keskiössä (Hähköniemi ym. 2020, 226). Opettajan ei tarvitse tietää kaikkea, mitä oppimiskokonaisuuteen kuuluu. Asioita voidaan selvittää yhdessä oppilaiden kanssa oppimisen edetessä. (Niemi 2016, 106.) Oppilaat ovat aktiivisia tiedon luoja ja tuottajia, eivät vain tiedon vastaanottajia. Opettaja toimii aktiivisena oppimisen ohjaajana oppimisprosessissa. (Kangas ym. 2016, 88.) Ilmiölähtöisen opiskelun ja opetuksen avulla tarjotaan oppilaalle runsaasti aktiivista toimijuutta ja mahdollisuus vaikuttaa tekemiinsä ratkaisuihin. Parhaassa tapauksessa opettajat antavat oppilaille paljon vastuuta ja luottavat heidän toimijuuteensa. Opettaja toimii kuitenkin aktiivisena ohjaajana, eikä jää passiivisena sivuun. (Kostainen & Tarnanen 2020, 57.) Haasteena ilmiöpohjaisessa oppimisessa voidaan pitää käytännön järjestelyitä, kuten sitä, miten oppimiskokonaisuus voidaan järjestää sujuvasti koulun lukujärjestys huomioiden (Ojansuu 2020, 251).

## 2.2 Tiedonalalähtöinen oppiminen

Tiedonalalähtöisessä opetuksessa korostetaan tiedonalojen perustietojen ymmärrystä. Näiden avulla voidaan eheyttää opetusta. (Cantell 2015, 47.) Tiedonalalähtöisyyden avulla tutustutaan tiedonaloille tyypillisiin tiedonrakentamisen prosesseihin sekä havainnoidaan ja tutustutaan maailmaan niille ominaiseen tapaan (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 79). Tiedonalalähtöisellä eheyttämisessä rakennetaan tiedonalojen tasavertaisuuden avulla laajempaa ymmärrystä. Keskeistä eheyttämisessä on tiedonalojen välinen vuorovaikutus. (Juuti ym. 2015, 78.) Tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään maailmaa merkityksellisten ajattelutapojen ja näkökulmien kautta eri tiedonalojen kannalta (Juuti ym. 2015, 79). Jokainen oppiaine rakentaa oppimista ja osaamista oman tiedonalansa sisältöjen avulla (OPS 2014, 20).

Oppiainejakoinen tiedonalalähtöinen oppiminen on jatkumoa yliopistojen tieteenalojen opiskelulle (Cantell 2016, 158). Eheyttäessä tiedonalalähtöisesti pyritään ymmärtämään monialaisemmin todellisen maailman monimutkaista ilmiötä yksinkertaisilla tiedonalojen käsitteellisillä välineillä (Juuti ym. 2015, 82). Kun opetuksessa tähdätään tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen, lähdetään liikkeelle ymmärtämällä tiedonalojen tärkeimmät käsitteet ja prosessit. Tämän jälkeen näiden käsitteiden avulla otetaan maailman monimutkaiset ilmiöt haltuun. (Juuti ym. 2015, 79.) Lähtökohtana tiedonalaisessa eheyttämisessä on jonkin ilmiön kuvailuun liittyvän käsitteistön monimerkityksisyyden ymmärtäminen ja näiden käsitteiden haltuunotto ymmärtääkseen monimutkaisia ilmiöitä (Juuti ym. 2015, 83).

## 2.3 Oppiainerajojen ylittäminen ja eheyttäminen

Globaalistuvassa ja teknologisoituvassa toimintaympäristössä tietyn oppiaineen sisältöihin keskittynyt oppiminen on murroksessa. Opettajan asiantuntijarooli ja oppiaineiden merkitys haastetaan, kun tieteenalojen keskeiset käsitteet löydettävissä ja ne ovat kaikkien saatavilla. (Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiainen 2020, 100.) Alasta riippumatta erilaisia taitoja arvostetaan yhä enemmän työelämässä. Esimerkiksi kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisuvuorovaikutus- ja tiimityötaidot sekä taidot reflektoida omaa ajattelua ja toimintaa ovat tärkeitä työelämän taitoja. Nämä taidot opitaan oikeissa toimintaympäristöissä tekemällä ja ottamalla vastuuta. (Kauppinen ym. 2020, 100.)

On hankalaa ymmärtää erilaisia ilmiöitä yhden oppiaineen näkökulmasta, kuten esimerkiksi ilmastonmuutosta tai kestävästä kehityksestä. Tällaisten monimutkaisten ilmiöiden ymmärtäminen ja hahmottaminen vaatii oppiainerajat ylittävää reflektiota. (Lonka ym 2015, 49.) Ympäröivä yhteiskunta, sen toiminta ja ilmiöt sidotaan oppimiseen rajat ylittävällä pedagogiikalla.

Opetuksessa tulee käyttää rajoja ylittäviä pedagogisia käytäntöjä. (Kangas ym. 2016, 77–86.) Moniammatillinen pedagoginen yhteistyö, opetuskokonaisuuksien rakentaminen sekä monipuoliset ympäristöt ja menetelmät ovat rajoja ylittävän pedagogiikan ydin (Kangas, Kopisto, Krokfors 2015, 40–41).

Koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa voidaan toimia yhteistyössä käyttämällä monipuolisia oppimisympäristöjä ja työtapoja sekä oppiainerajat ylittävää toimintaa. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23). Useilla oppianeilla on pitkät perinteet historiallisesti, jonka vuoksi niiden uudistus voi olla haastavaa (Rautiainen & Veijola 2020, 181). Pedagogiikan uudistamisen kannalta olennaista on kohdata pärjäämisen ja sietämisen kokemuksia yhdessä opettajayhteisössä. Tärkeää on luottaa ryhmän jäseniin ja yhteisöihin, jotta ilmiölähtöisestä oppimisesta ei muodostu irrallista kokemusta. (Kauppinen ym. 2020, 119.)

Ehdyttäminen käsitteenä pohjautuu sanoihin eheä ja ehyt (Cantell 2016, 14). Perusopetuksen tavoitteena on ollut jo pitkään ehyttäminen. Rungas määrä käsitteitä ja menettelytapoja on luotu sen saavuttamiseksi. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–25.) Ehyttämisessä yksi keskeisimmistä tavoitteista on kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttaminen opiskeltavasta teemasta. Ehyttäminen vaatii eri tieteenalojen integraatiota, jossa tieteenalat luovat yhteistä ymmärrystä tietyistä teemoista. (Cantell 2016, 14.) Ehyttäminen voi olla pienimuotoista ja lyhytkestoista tai se voi olla laajempaa ja pitkäkestoisempaa (Halinen & Jääskeläinen 2016, 24–25; Peltomaa, Markkanen & Luostarinen, 2020, 236). Oppimisen ehyttämisessä tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja suunnittelua (Niemi 2016, 101).

Ehyttäminen pohjautuu ajatukseen siitä, että oppilaan kokemusmaailma ja ajankohtaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ovat merkityksellisiä. Oppilaan maailmankuvan rakennuttajana ehyttämisessä oppiaineiden sijasta toimivat oppiainerajoja ylittävät kokonaisuudet. (Kangas ym. 2015, 39.) Tavoitteena opetuksen ehyttämisessä on että, mahdollistetaan opiskeltavien asioiden välisten keskinäisten riippuvuuksien ja suhteiden ymmärtäminen (OPS 2014, 31; Peltomaa 2021, 25). Kujamäen (2014) tutkimusryhmän opettajien mukaan ehyttämällä opetusta, tuetaan lapsen kokonaiskehitystä, autetaan häntä hahmottamaan paremmin ympäröivää maailmaa sekä huomioidaan lapsen omat kokemukset oppimisen osana.

Ehyttämistä on ollut jo viime vuosisadalla, jolloin progressiivisen pedagogiikan yleistyessä opetukseen alettiin tarvita tapoja, jotka kytkisivät koulutyön oppilaiden muuhun elämään. Ehyttäminen on kuitenkin tällä hetkellä ajankohtaisempaa kuin koskaan. (Kangas ym. 2015, 37–38.) Kujamäen (2014) mukaan opetuksen ehyttämisellä tarkoitetaan pyrkimystä

hahmottaa maailmaa laajempina kokonaisuuksina. Opittavien asioiden käsittely eri näkökulmista saa ne jäämään paremmin mieleen. Tällöin oppimisesta tulee mielekästä. Oppikirjasidonnaiseen opetukseen verrattuna eheyttäminen vaatii enemmän suunnittelua.

Oppimisympäristöt ovat nykyään laajempia, kuin ennen. Kouluissa työskennellään enemmän luokkahuoneen ulkopuolella, virtuaalisia ympäristöjä ja oppijayhteisöjä hyödynnetään sekä tehdään moniammatillista pedagogista yhteistyötä. (Kangas ym. 2015, 37.)

Oppimisympäristöt ovat vaihtelevia ja monipuolisia (Kangas ym. 2016, 80). Toimivat tilat ja oppimisympäristöt ovat eheyttämisen ja tutkivan oppimisen järjestämisen edellytyksiä (Kujamäki 2014, 121).

Eheyttäminen vaatii integraatiota ja tieteidenvälisyyttä. Tieteenalat rakentavat yhdessä yhteistä ymmärrystä teemoista, joita tutkitaan. (Cantell 2016, 164.) Eheyttämiseen voidaan ottaa mukaan kaikki koulun oppiaineet. Eheyttämistä voidaan toteuttaa, kun eri oppiaineiden tiedonalat ovat opettajalla hallinnassa (Cantell 2015, 144). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on esitetty seuraavat eheyttämisen keinot:

- Rinnastaminen eli saman teeman tai ilmiökokonaisuuden opiskeleminen kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti.
- Jaksottaminen eli samaan asiakokonaisuuteen tai teemaan liittyvien asioiden järjestäminen peräkkäin opiskeltaviksi.
- Teemapäivien ja –viikkojen sekä erilaisten tapahtumien ja kampanjoiden toteuttaminen.
- Laajempien oppimiskokonaisuuksien rakentaminen eri oppiaineiden yhteistyönä.
- Oppiaineiden ryhmittely oppiainekokonaisuuksiksi.
- Kokonaisopetus, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä.

## **2.4 Laaja-alaiset taidot opetussuunnitelmassa**

Koulussa opiskeltavat asiat ja näiden keskinäiset yhteydet suhteessa ympäröivään maailmaan ovat monitahoisia ja monimutkaisia. Nykyään yhteiskunnassa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Maailma on monimuotoinen, josta muodostuu eheä kokonaisuus eri paloista. (Cantell 2015, 11.) Ympäröivän maailman muutokset ovat syy sille, miksi laaja-alaista osaamista tarvitaan (OPS 2014, 20; Halinen & Jääskeläinen 2015, 28–29.) Opiskelun ja työelämän sujuvoittamiseksi tarvitaan nykyään enemmän tiedon kanssa työskentelyn, yhdessä tekemisen, itseohjautuvuuden sekä jakamisen taitoja (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28–29). Laaja-alainen osaaminen on tietojen, taitojen arvojen ja asenteiden kokonaisuus, jossa käytetään

tietoja ja taitoja tavalla, mitä tilanne edellyttää. Opiskelu, työnteko, itsenäinen kasvu sekä yhteiskunnassa toimiminen vaatii osaamista, jossa yhdistetään erilaisia tietoja ja taitoja. (OPS 2014, 20.)

Kansainvälisesti vallitsee laaja yksimielisyys siitä, että koulutyön ohjaamiseen, oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen ja heidän tulevaisuudessa tarvitsemaansa osaamista eivät kata perinteisesti jäsenettyjen oppiaineiden tavoitteet. Kaikki osaaminen ei ole suoraan yhteydessä johonkin tiettyyn oppiaineeseen. Laaja-alaisuus on yhteydessä osaamiseen ja sisältöön. Voidakseen kehittää laaja-alaista osaamista, tulee päästää irti oppiainejakoisuudesta ja kokeilla erilaisia työskentelytapoja. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28–29.)

Nykypäivänä opettajan tulee ymmärtää laaja-alaista tiedonhallintaa (Niemi 2016, 27). Opettajan tulee pitää huolta siitä, ettei hän korosta tiettyä osaamista liikaa esimerkiksi omien kiinnostuksen kohteidensa tai mukavuusalueidensa perusteella ja näin unohda toiset osaamiset kokonaan. Perusopetuksessa ei erikseen arvioida laaja-alaista osaamista. Samat peruseriaatteet määrittävät kaikkea oppilaan taidollisen ja tiedollisen osaamisen arviointia. Arvioinnin pohjalla on opetussuunnitelman perusteet, joissa on kuvattu selkeät tavoitteet ja kriteerit. Erityisen tärkeää laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä on arviointitiedon pohjalta annettu jatkuva palaute. Selvitäkseen opinnoistaan, oppilas tarvitsee laaja-alaista osaamista. Opetus- ja kasvatustehtävän mukaisia tavoitteita ei saavuteta ainoastaan tiedoilla. (Luostarinen & Nilivaara 2019, 73–85.)

Tiedot, taidot, arvot ja asenteet ovat osa laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (OPS 2014, 20; Peltomaa ym. 2020, 236). Yhteisenä tavoitteena laaja-alaisen osaamisen taidoilla on tukea oppilaiden ikäkausi huomioiden ihmisenä kasvamista sekä edistää kestävän elämäntavan mukaista ja demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden edellyttämää osaamista. Oppilaita kannustetaan tunnistamaan omat vahvuutensa, kehittymismahdollisuutensa sekä erityisyytensä ja samalla arvostamaan itseään. Laaja-alaisen osaamisen seitsemän eri kohtaa liittyvät vahvasti toisiinsa. (OPS 2014, 20.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on kuvattu laaja-alaisia taitoja, joita ovat: Ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Elinikäisen oppimisen ja muun osaamisen kehittymiselle luodaan perustaa ajattelun ja oppimaan oppimisen kautta (L1). Se, miten oppilaille hahmottuu kuva itsestä oppijana ja vuorovaikutus ympäristön kanssa, vaikuttaa ajatteluun ja oppimiseen. Tärkeää on myös

havaintojen tekemisen oppiminen sekä tiedon jakaminen, muokkaaminen ja arviointi. Tieto voi rakentua useilla eri tavoilla, esimerkiksi päättelemällä, intuitiivisesti tai perustuen henkilön omaan kokemukseen. Ajattelua ja oppimaan oppimista kehitetään luovalla ja tutkivalla työskentelyotteella, yhdessä tekemällä sekä asiaan syventymisen ja keskittymisen mahdollisuudella. Oppilaita tulisi rohkaista luottamaan omiin näkemyksiinsä ja itseensä ja olemaan avoin uusille mahdollisille ratkaisuille. Oppilaita on tärkeää rohkaista myös ristiriitaisen tai epäselvän tiedon äärellä. Asioita ohjataan tulkitsemaan eri näkökulmista. Oppilaiden kesken luodaan ilmapiiri, jossa on mahdollisuus esittää kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia kuunnellen toisten mielipiteitä. Oppilaiden toimijuutta vahvistetaan tuen ja kannustuksen avulla huomioiden heidän ideansa ja aloitteensa. Tietoa ohjataan käyttämään itsenäisesti muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Keskeistä on argumentointi, ongelmanratkaisu päättely ja johtopäätösten tekeminen. Oppilaille tulee tarjota mahdollisuuksia tutkia ja käsitellä käsiteltävää asiaa monipuolisesti ja kriittisesti eri näkökulmat huomioiden ja niitä yhdistellen. (OPS 2014, 20.)

Elämme kielellisesti, kulttuurisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa. Kulttuurisessa osaamisessa, vuorovaikutuksessa ja ilmaisussa (L2) ohjataan oppilaita näkemään kulttuurinen moninaisuus voimavarana. Oppilaat oppivat toimimaan joustavasti eri kulttuurisissa ympäristöissä kohdaten arvostavasti muut ihmiset ja huomioiden hyvät tavat. Annetaan oppilaille mahdollisuuksia ilmaista omaa mielipidettään ja toimimaan eettisesti oikein sekä pohditaan vuorovaikutuksen merkitystä omalle kehitykselle. Kehitetään sosiaalisia taitoja ja ilmaista itseä eri tavoin. Nykyelämässä tarvitaan enenevässä määrin yhä moninaisempia taitoja. Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin (L3) sisältyy turvallisuus, terveys, ihmissuhteet, liikenne ja liikkuminen sekä teknologinen arki. Oppilaat rakentavat luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen. Opitaan huolehtimaan itsestä ja muista kehittämällä samalla sosiaalisia taitoja sekä tunnetaitoja. Opitaan teknologiasta ja teknologian avulla sekä pohditaan ja opastetaan järkeviin teknologiavalintoihin (OPS 2014, 21–22.)

Monilukutaidolla (L4) tarkoitetaan laajaa tekstitulkitsemistä. Opitaan ymmärtämään sekä rakentamaan omaa identiteettiä ja ymmärtämään kulttuurisia viestintämuotoja tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen avulla. Monilukutaitoa tarvitaan ympäröivän maailman ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen ja se on osa kriittistä ajattelua. Kaikissa oppiaineissa on mahdollisuus edistää oppilaiden monilukutaitoa. Oppiaineiden sekä eri toimijoiden välistä yhteistyötä tarvitaan osaamisen kehittämiseen. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5) on osa monilukutaitoa. Se on tärkeä kansalaistaito. Siitä opitaan sekä sen avulla opitaan. Kaikille oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia kehittää tieto- ja

viestintäteknologista osaamista. Eri oppiaineissa ja monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologista osaamista. Yhdessä tekeminen ja oivaltamisen ilo ovat tärkeä osa tätä kokonaisuutta (OPS 2014, 22–23.)

Elämme alati muuttuvassa yhteiskunnassa, jossa työelämä, työn luonne ja ammatit muuttuvat. Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) ovat myös osa laaja-alaista osaamista. Työn vaativuus on vaikeasti ennakoitavissa. Yrittelijäisyyden merkityksen ymmärtäminen on tärkeää.

Tutustutaan lähialueen elinkeinoelämään ja sen erityispiirteisiin ja haetaan kokemuksia työelämästä ja työnteosta harjoitellen samalla yhteistyötaitoja, käyttäytymistä ja asianmukaista kielellistä kommunikointia. Projektityöskentely, verkostoituminen ja ryhmätoiminta on tärkeää. Harjoitellaan pitkäjänteistä toimintaa itsenäisesti sekä yhdessä toisten kanssa. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) on osa koulun arkea. Demokratian perusedellytyksenä voidaan pitää yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumista. On tärkeää harjoitella vaikuttamisen ja osallistumisen taitoja sekä vastuullista tulevaisuuteen suhtautumista. Neuvottelutaitoja, sovittelua ja ristiriitojen ratkaisemista harjoitellaan. Ymmärretään omien valintojen ja elämäntapojen merkitys itselle sekä ympäröivälle yhteisölle ja yhteiskunnalle (OPS 2014, 23–24.)

### 3 Monialaiset oppimiskokonaisuudet

Välillä laaja-alaista oppimiskokonaisuutta saatetaan käyttää kuvaamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia (MOK). Nämä ovat kuitenkin kaksi eri käsitettä, joiden erillisyydestä ja yhteydestä on hyvä olla tietoinen. (Peltomaa 2021, 28.) Yhteiskunnan kehityksen ohella oppimiskäsitys on myös muuttunut (Lonka ym. 2015, 50–51). Monialaiset oppimiskokonaisuudet rinnastetaan usein ilmiölähtöisen oppimiseen (Peltomaa 2021, 26; Peltomaa ym. 2020, 237). Perinteisen oppiainejakoisen opetuksen rinnalle on saatu monialaisia, eheyttäviä opetustapoja, jotka yhdistävät eri oppiaineita (Cantell 2017, 17). Perusopetuksessa tulee järjestää monialainen oppimiskokonaisuus vähintään kerran lukuvuodessa. Näin kaikilla oppilailla on tasavertainen mahdollisuus tutkivaan työskentelyyn ja kokonaisuuksien tarkasteluun. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteutuksessa tulee tehdä yhteistyötä eri oppiaineiden kesken hyödyntäen samalla koulun muuta toimintaa. (OPS 2014, 31–32.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on asetettu monialaisille oppimiskokonaisuuksille seuraavat tavoitteet:

- Oppilaiden osallisuuden vahvistaminen sekä antaa oppilaille mahdollisuuksia olla mukana sisältöjen, tavoitteiden ja työskentelytapojen suunnittelussa.
- Huomioida oppilaille merkitykselliset kysymykset ja luoda mahdollisuuksia niiden käsittelemiseen sekä edistämiseen.
- Mahdollistaa opiskelu erilaisissa ja eri-ikäisten oppilaiden ryhmissä ja työskennellä eri aikuisten kanssa.
- Koulun ulkopuolinen oppiminen yhdistetään mahdollisuuksien mukaan koulutyöhön.
- Haastaa useisiin vuorovaikutus- ja kielenkäyttötilanteisiin sekä tehdä tilaa luovuudelle, älylliselle uteliaisuudelle ja elämyksille.
- Tietojen ja taitojen soveltamisen vahvistaminen käytännössä sekä kestävän elämäntavan mukaisen toimijuuden edistäminen.
- Oppilaiden innostaminen toimimaan yhteiskuntaa sekä yhteisöä rakentavalla tavalla.

#### 3.1 Monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustaa

Oppiaineiden opiskelu on ollut Suomessa vallalla vuosikymmeniä ja kouluopetus on järjestetty perinteisesti oppiainejakoisesti (Cantell 2016, 158; Cantell 2015, 12). Oppiaineiden jaottelu lukuaineiden osalta perustuu pääasiassa yliopistossa tutkittuihin akateemisiin



tieteenaloihin sisältäen poikkeuksia, kuten esimerkiksi ympäristö- ja luonnontieto sekä terveystieto ja elämäntietä. Monialaista oppimista voidaan verrata monitieteisyyteen. Tällä tarkoitetaan sitä, miten tietyn aihealueen asioita voidaan käsitellä eri tieteenaloilla, luoden samalla monipuolista ymmärrystä aiheesta. (Cantell 2015, 14.) Monitieteisyydellä tarkoitetaan sitä, että useita eri tieteenaloja on edustettuina yhdessä (Cantell 2016, 164; Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 64). Monialaisella lähestymistavalla oppimiseen tarkoitetaan yhteistä oppimista eri tieteenalojen rajat ylittäen (Eronen, Kokko & Sormunen 2019, 4).

Tulevaisuudessa opettajalta vaaditaan yhteistyötä niin koulussa kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Niemi 2016, 26). Koululle ja opettajille osoitetaan enemmän tehtäviä ja haasteita yhteiskunnan muutoksien ja koulun pedagogisen kehittämisen nimissä. Kriittistä ja moitteista huolimatta, opettajia ja koulua pidetään lähes ihmeiden tekijöinä. (Aaltola 2005, 19–20.) Opetussuunnitelma ei voi kehittyä ilman opettajien kehitystä (Savage 2011). Yhteiskunnassa opettajilla on selkeä rooli, heitä tarvitaan toteuttamaan kasvatusta ja sivistystä. Opettaja on tärkeä vaikuttaja luokkansa lisäksi myös kouluyhteisössä ja koko yhteiskunnassa. (Aaltola 2005, 34.) Opettajan roolin muuttuessa perustehtävä pysyy kuitenkin samana. Ensisijaisesti opettajan tehtävänä on tukea oppilaidensa kasvua, oppimista ja kehitystä parhaansa mukaan. (Lonka & Pyhäntö 2010, 330.)

Opettajalla on laaja-alainen käsitys koulutuksesta, kasvatuksesta sekä oppimisen kokonaisuudesta. Opettajalla tulee olla didaktista ja pedagogista osaamista sekä hänen tulee olla tietoinen vallitsevasta opetussuunnitelmasta ja sen mukaan toteutettavasta opettamisesta. (Mikkola 2016, 12.) Opetussuunnitelmat ovat sisältäneet aihekokonaisuuksia, joita käsitellään kaikkien oppiaineiden näkökulmasta. Opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet ovat vieneet kohti monialaisuutta, vaikka yhteistyötä oppiaineiden välillä ei ole edellytetty (Cantell 2015, 12). Aihekokonaisuuksista on luovuttu vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tilalle on tullut monialaiset oppimiskokonaisuudet, joiden avulla edistetään monialaisuutta ja eheyttämistä. (Cantell 2015, 12).

Eheyttämisessä tavoitteena on ymmärtää opiskeltavien asioiden välisiä suhteita ja asioiden keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Näin ollen oppilaat harjoittelevat eri tiedonalojen taitojen ja tietojen yhdistämistä ja jäsentämään niitä kokonaisuuksiksi yhdessä muiden kanssa. (OPS 2014, 31.) Monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemat valitaan oppiaineista. Eri oppiaineissa samaan aihealueeseen liittyvät teemat valitaan siten, että ne muodostavat sisällöllisen kokonaisuuden. (Cantell 2015, 12.)

### 3.2 Monialaiset oppimiskokonaisuudet käytännössä

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyy vahvasti useat opetussuunnitelman osa-alueet (Peltomaa ym. 2020, 234). Monialaisella oppimiskokonaisuudella kehitetään asioiden välisten yhteyksien hahmottamista, yhdessä muiden kanssa toimimista sekä omatoimisuutta. Tutkiva työtapa, kokemuksellisuus ja toiminnallisuus painottuvat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toiminnassa. Kaikki oppiaineet ovat mukana toteutuksessa vuorotellen kokonaisuuteen parhaiten soveltuvasti. (OPS 2014, 32; Peltomaa ym. 2020, 234.)

Keskeinen osa monialaisten oppimiskokonaisuuden suunnittelua on tavoitteiden asettaminen (Peltomaa 2021, 35). Lähtökohtana opetukselle on asetetut tavoitteet ja oppilaiden tarpeet (OPS 2014, 39). Tavoitteena monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on edistää perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä laaja-alaisen osaamisen kehittymistä (OPS 2014, 31). On hyvä huolehtia siitä, että tavoitteita on kohtuullinen määrä. Useat opetussuunnitelman tavoitteet voi kokea sopivan kokonaisuuteen, mutta rajattujen tavoitteiden avulla voidaan tietyssä kokonaisuudessa keskittyä tiettyjen tavoitteiden seuraamiseen ja saavuttamiseen. Tämän lisäksi työtavat on helpompi valita tukemaan asetettuja tavoitteita. Kohtuullisen tavoitemäärän avulla sekä opettaja että oppilaat ymmärtävät helpommin, mitä kokonaisuuden aikana on tarkoitus oppia ja harjoitella. (Peltomaa 2021, 35–39.)

Paikallisissa opetussuunnitelmissa on kirjattuna tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta ja ne täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa (OPS 2014, 31; Halinen & Jääskeläinen 2015, 32). Jokaisessa yksittäisessä oppiaineessa sekä laaja-alaisessa osaamisessa on osatavoitteita, jotka tulee täsmentää monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnitelmassa. Kun tavoitteet on määritelty huolellisesti, on niiden arvioiminen huomattavasti helpompaa. Tavoitteet monialaisessa oppimiskokonaisuudessa voivat olla myös eri tasoisia. Tavoitteet voidaan määrittää koko koululle yhteisesti, vuosiluokkatasolle tai tietylle oppilasryhmälle. Myös pienryhmille tai oppilaille henkilökohtaisesti voidaan asettaa tavoitteita. Kokonaisuuden alussa opettaja käy tavoitteet läpi oppilaille siten, että he varmasti ymmärtävät mitä tavoitteita kyseisessä kokonaisuudessa on. Vastuu opetussuunnitelman noudattamisesta monialaisisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteissa on opettajalla. Oppilaita voidaan kuitenkin osallistaa tavoitteiden suunnittelemisessa. (Peltomaa 2021, 39–40.)

Oppiaineita yhdistellään kokonaisuuteen sopivalla tavalla. Usein aihe ohjaa valitsemaan tietyt oppiaineet mukaan kokonaisuuteen, mutta toisinaan joko kunnat tai koulut ovat jakaneet oppiaineet valmiiksi eri vuosiluokkien monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Tyypillisesti monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu aloitetaan aiheen valinnasta. Joissain kouluissa saattaa olla käytössä toimintatapa, jossa jokaiselle vuosiluokalle on määritelty ennalta tietty vuosittainen aihe käsiteltäväksi. Joissain tapauksissa voi olla myös sellainen rakenne, että kuntatasolla on päätetty se, mitä aihetta tiettyinä lukuvuonna tullaan käsittelemään. Aihe-ehdotuksia voidaan pyytää oppilailtakin. Opettajat saattavat saada aiheen valmiiksi annettuna tai suunnittelu voidaan aloittaa heidän itse määrittämällään aiheella. Paikallisten reunaehtojen joustassa suunnitteluvaiheessa voidaan lähteä liikkeelle tarpeiden määrittelystä. Tällöin tarpeet määritellään oppilaiden ja koulun mukaan. (Peltomaa 2021, 35–36.)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien teema voi nousta oppilailta itseltään tai suunnittelussa voidaan hyödyntää koulun perinteitä ja käytänteitä, joita voidaan laajentaa oppimiskokonaisuuksiksi (Peltomaa ym. 2020, 240). Käsiteltävien teemojen tulee olla ajankohtaisia sekä oppilaiden elämismailmaan liittyviä (Peltomaa ym. 2020, 240). Tärkeää on, että oppilaat pääsevät osallistumaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun (OPS 2014, 32). Oppilailta voidaan kerätä esimerkiksi heitä kiinnostavia aiheita, joita aletaan viemään eteenpäin opettajan ohjauksella (Peltomaa ym. 2020, 240). Monialaiset oppimiskokonaisuudet olisi hyvä suunnitella riittävän pitkäkestoisiksi. Näin oppilailla on aikaa työskennellä pitkäjänteisesti, tavoitteellisesti ja monipuolisesti sekä mahdollisuus syventyä monialaisen oppimiskokonaisuuden sisältöön. (OPS 2014, 31; Peltomaa ym. 2020, 234.) Opettajien tiivis yhteistyö ja pedagoginen yhteissuunnittelu on tärkeää monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä opettajien yhteinen käsitteellinen ymmärrys (Peltomaa ym. 2020, 241).

Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa voidaan hyödyntää ilmiölähtöisen oppimisen toimintatapaa, kunhan monialaisten oppimiskokonaisuuksien reunaehdot toteutuvat. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamiseen ilmiölähtöisen oppimisen pedagogiikka tarjoaa kuitenkin monia keskeisiä näkökulmia. Ilmiö on oppimisen kannalta optimaalinen sen ollessa riittävän monipuolinen oppimisen tavoitteiden ja opiskeltavien sisältöjen näkökulmasta ja kun sitä on mahdollista tarkastella eri tieteenaloja tai oppiaineita hyödyntäen. (Peltomaa 2021, 26.) Tarkoituksena on tarkastella toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia asioita (OPS 2014, 32). Ilmiölähtöisen lähestymistavan avulla voidaan integroida oppilas laajoihin tiedonaloihin (Lonka & Westling 2018). Ilmiölähtöisen

oppimisen ja eheyttämisen lisäksi pedagogisina lähestymistapoina voidaan käyttää muun muassa ongelmalähtöisen oppimisen, projektioppimisen, autenttisen oppimisen, yhteistoiminnallisen oppimisen, kokemuksellisen oppimisen ja yhteisöllisen tiedon rakentamisen elementtejä (Peltomaa 2021, 27). Laaja-alaisen osaamisen kehittäminen otetaan huomioon työtapoja valittaessa (OPS 2014, 30).

Usein monialaiset oppimiskokonaisuudet edellyttävät opettajien yhteistyötä ja yhtenä keskeisenä tavoitteena on koulun kehittyminen oppivana yhteisönä (Peltomaa 2021, 59). Perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevassa toimintakulttuurissa keskeistä on opetuksen eheyttäminen (OPS 2014, 31). Jokaisessa koulussa on olemassa tietynlainen toimintakulttuuri. Se vaikuttaa keskeisesti kasvatukseen ja opetukseen sekä tätä kautta myös oppimiseen ja oppilaiden saaman opetuksen ja koulutuksen laatuun. Kouluilta vaaditaan avoimuutta osallisuuden ja yhteistyön kehittämisen suhteen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Toimintakulttuuri voi olla joko estäjänä tai mahdollistajana toiminnan kehittämiseksi ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiselle. Parhaimmillaan toimintakulttuuri tukee kehittämistä ja kehittäminen muuttaa toimintakulttuuria. (Peltomaa 2021, 61.)

Yhteinen opetussuunnitelman tulkinta sekä opetushenkilöstön ja oppilaitosjohdon sitoutuminen kehittämiseen ja uusien toimintamallien käyttämiseen on oppivan yhteisön kehittämistä tukevan toimintakulttuurin rakentamisen ja ylläpitämisen edellytys. Kiinteä osa koulu-yhteisön ja koulutuksen laadun vahvistamista ovat opettajien elinikäinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen. (Peltomaa 2021, 64.) Oppimiskokonaisuuksien sisällöt ovat koulun toimintakulttuurin mukaisia oppilaita innostavia ja kiinnostavia teemoja, jotka sopivat opettajien ja oppiaineiden yhteistyöhön (OPS 2014, 32).

Monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana annetaan palautetta oppilaille työskentelystä. Osaaminen, jota oppilas osoittaa työskentelyn aikana, otetaan huomioon, kun oppiaineissa annetaan sanallista arvioita tai arvosanaa muodostettaessa. (OPS 2014, 32.) Opettaja auttaa formatiivisin keinoin oppilasta seuraamaan edistystään monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana. Opettaja voi esim. pohtia oppilaan kanssa, mitä tavoitteisiin pyrkiminen konkreettisina tekoina tai tekemättä jättämisinä tarkoittaa. (Peltomaa 2021, 46.) Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa arvioidaan lopputuloksen sijasta työskentelyprosessia sekä vertais- ja itsearviointia (Peltomaa ym. 2020, 238). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien aikana annetut näytöt huomioidaan lukukauden tai -vuoden päättyessä muodostettaessa kunkin oppiaineen arvosanaa tai sanallista arviota. Näistä ei anneta erillistä summatiivista arvosanaa tai sanallista arviota. Jokaisen oppilaan tulee ymmärtää, mitä hänen tulisi oppia ja miten

hänen suoriutumistaan tullaan arvioimaan. Tästä syystä on tärkeää, että oppilaille selvitetään kokonaisuuden tavoitteet ja arvioinnin periaatteet heti monialaisen oppimiskokonaisuuden alussa heidän ikäkaudelleen sopivalla tavalla. (Peltomaa 2021, 46.)

### **3.3 Esimerkkejä monialaisista oppimiskokonaisuuksista**

Koulu määrittelee itse monialaisen oppimiskokonaisuuden keston. Tämä voi olla viikosta useampaan viikkoon tai esimerkiksi kaksi kertaa vuodessa viikon mittaisena. Monialaisille oppimiskokonaisuuksille tulee antaa riittävästi aikaa. Oppilaat pääsevät sitoutumaan oppimiseen ja näin ollen kokonaisuudet eivät jää irrallisiksi. Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tukena voidaan käyttää esimerkiksi monialaiset.fi -sivustoa, jossa on konkreettisia vinkkejä monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentamiseen.

Ounasvaaran peruskoulussa toteutettiin vuonna 2018 viikon kestävä monialainen oppimiskokonaisuus yrittäjyyskasvatuksen teemalla. Viikon aikana oppilaiden oli tarkoituksena oppia yrittäjyyteen liittyviä taitoja sekä tuoda mielekkäällä tavalla yrittäjyyttä esiin. Viikon aikana oppilaat pääsivät kokemaan, millaisia työtehtäviä yrittäjän arki pitää sisällään ja työstivät liikeideoita yhdessä toisten kanssa. Oppilaiden tarkoituksena oli kehittää ideoita eri toimialoille, kuten ravintola- ja elämyspalveluihin sekä viihdealalle. Yrityksille suunniteltiin logot oppilaiden toimesta. MOK-viikon oppilaat tekivät julisteita ja mainosvideoita sekä harjoiteltiin hissipuheita. (Lapinamk.fi 2018.)

Turun normaalikoulussa järjestettiin 2018 monialainen oppimiskokonaisuus teemalla Huomaa hyvä - tee hyvä. Tavoitteena monialaisella oppimiskokonaisuudella on ollut oppilaiden tietoisuuden kehittäminen ja se, miten jokainen voi itse vaikuttaa positiivisen ilmapiirin olemassaoloon sekä luomiseen, ilman materiaalista panostusta. Oppilaiden tuli toteuttaa jakson aikana yksi teko, jossa oppilaiden ajatukset hyvästä teosta tulee esiin ja siitä, miten sitä voi toteuttaa käytännössä. Turun normaalikoulun 1a ja 2b luokat toteuttivat monialaisen oppimiskokonaisuuden tällä teemalla, jolloin oppilaat harjoittelivat oppiaineiden, lähestymistapojen sekä työskentelytapojen vaikutusta itsensä lisäksi toisiin. Tarkoituksena oli, että oppilas oppii tunnistamaan erilaisia vahvuuksia, joita liittyy muihin ja itseensä. (Tutkimus, kokeilu ja kehittäminen Turun yliopiston normaalikoulussa 2018.)

Monialaisista oppimiskokonaisuuksista löytyy useita koulukohtaisia toteutuksia koulujen omilta nettisivuilta. Rauman normaalikoulu on toteuttanut 2020 monialaisen oppimiskokonaisuuden teemalla "tasa-arvo ja yhdenvertaisuus". Toteutus kesti viikon ja tämä sisälsi erilaista yksilö- että ryhmätyöskentelyä teeman ympärillä. Oppilaat tutkivat viikon aikana yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa esimerkiksi epäreilouden kautta järjestämällä epäreilut

olympialaiset pohtimalla, mitä epäreilua heidän koulustaan löytyy. (Rauman normaalikoulu 2020.)

Lahden Liipolan koulussa järjestettiin vuonna 2021 viikon kestävä MOK-viikko, jonka teemana on ollut Lahti ympäristöpääkaupunkina. Tarkemmin keskityttiin ympäristön suojeluun. Oppilaat syventyivät ympäristön suojeluun usein eri innostavin tavoin. Nelosluokkalaisten kokonaisuudessa yhtenä keskeisenä aiheena oli siilin elinolojen vaikeutuminen ympäristönmuutoksen myötä. Oppilaat tutustuivat siilin elinympäristöön ja siilin erilaisiin elintapoihin. He myös pohtivat siilin horrosta ja rakentaneet siileille talvipesät helpottaakseen niiden talvehtimista. (Lahti 2021.)

Vehmersalmen koulussa Kuopiossa toteutettiin marraskuussa 2021 MOK-viikko aiheella hyvinvoiva minä. Tavoitteena oli lisätä oppilaiden hyvinvointia arjessa sekä oppia huomaamaan omia vahvuuksiaan. Ennen MOK-viikkoa oppilaiden kanssa oli keskusteltu siitä, mikä tuo heille hyvinvointia ja mikä kuormittaa. Oppilaat harjoittelivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä tutustuivat hyvinvointia tukeviin ja uhkaaviin asioihin. Toiminnassa painotettiin ilmaisullista toimintaa ja käytännön harjoitteita. (Vehmersalmen koulu 2021.)

Kuten esimerkeistä huomaa, voi monialaisten oppimiskokonaisuuksien teema liittyä lähes mihin vain. Toteutustavat sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien kesto vaihtelevat paikkakunnittain ja kouluittain.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on haastatteleamalla luokanopettajia selvittää, miten monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutetaan käytännössä koulun arjessa sekä mitä ajatuksia ja näkemyksiä heillä näistä on. Tavoitteena on saada tietoa millä eri tavoin monialaisia oppimiskokonaisuuksia on mahdollista toteuttaa sekä miten eri tavoin luokanopettajat suhtautuvat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen.

Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta muodostui seuraava tutkimuskysymys

- Mitä näkemyksiä luokanopettajilla on monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja niiden toteuttamisesta?

### 4.2 Laadullinen tutkimus

Kasvatustieteissä hyödynnetään sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusta ja näitä menetelmiä käytetään monipuolisesti. Pitkään kasvatustieteellistä tutkimusta pidettiin kuitenkin vain määrällisenä mittaamisena, kunnes 1980-luvun alussa tutkijat kiinnostuivat kvalitatiivisista eli laadullisista menetelmistä. (Eskola & Suoranta 2014, 30–32.) Tässä tutkimuksessa käytetään laadullista tutkimusmenetelmää. Laadullinen tutkimus on saanut vaikutteita useista eri tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista. Kvalitatiivisen tutkimuksen perusta on muodostettu mm. hermeneutiikasta, fenomenologiasta ja analyyttisestä kielifilosofiasta. (Eskola & Suoranta 2014, 25; Puusa & Juuti 2020 76–77.)

Laadullisella tutkimuksella on erilaisia tavoitteita: pyritään ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa, antamaan teoreettinen tulkinta tietystä ilmiöstä tai kuvaamaan tapahtumaa (Eskola & Suoranta 2014, 61). Ominaista on tarkastella yksittäisiä tapauksia tutkittavien näkökulmista. Tutkimuksessa halutaan antaa teoreettisesti validi tulkinta kohteena olevasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2020 76–77; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Tässä tutkimuksessa tutkimme luokanopettajien henkilökohtaisia ajatuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimys tutkia kohdetta kaikenkattavasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Tavoitteena ei ole pyrkiä testaamaan etukäteen hahmoteltua teoriaa, vaan on vähitellen käsitteellistää tutkittavaa ilmiötä. Laadullinen tutkimus on ikään kuin prosessi. (Kiviniemi 2018, 73, 77.)

Teorialla on oma paikkansa laadullisessa tutkimuksessa ja se on olennainen osa tutkimuksen tekemistä. Tutkimusasetelman suunnittelemisen ja toteuttamisen on tutkijan varassa. Tämän takia teoriaa voidaan pitää perustana laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17–19.) Teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä korostuu kentältä saadun aineiston merkitys. Vuorovaikutus teorian kehittämisen ja aineistonkeruun välillä voidaan pitää luontevana laadullisessa tutkimuksessa. (Kiviniemi 2018, 77–78.)

Todellisen elämän kuvaaminen on laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana, sillä todellisuuden voidaan ajatella olevan moninainen. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisen näkemyksiä ja kokemuksia käytetään tiedonkeruun instrumentteina. Tutkittavien ääni pyritään saamaan esille ja tutkittavat valitaan tarkoituksenmukaisesti. Tosiasioiden löytäminen ja paljastaminen on yksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksista. (Hirsjärvi ym. 2009 161–164.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheita ei voida välttämättä etukäteen jäsenellä tiettyihin osiin. Tutkimuksen edetessä voi muotoutua erilaisia ratkaisuja eri vaiheisiin. (Kiviniemi 2018, 73.) Tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Aineistoa tutkitaan sen ajatuksen mukaan, että tapaukset ovat ainutlaatuisia. Aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja moninaisesti. Tutkija ei itse määrää, mikä aineistossa on tärkeää. Kokonaisvaltainen tiedonhankinta on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Aineistoa kerätään todellisissa ja luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä asemassa eri tavalla kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Toiminnassaan tutkijalla on vapautta. Tämä mahdollistaa joustavan suunnittelun ja toteutuksen. (Eskola & Suoranta 2014, 20.) Tutkijan itse ollessa aineistonkeruun välineenä, kehittyä tutkijan tietoisuudessa vähitellen aineiston tulkinnat sekä näkökulmat. Tämä on ikään kuin prosessin ymmärtämistä myös tietynlaisena oppimistapahtumana. (Kiviniemi 2018, 73.) Havaintojen teoriapitoisuus on olennaista laadullisessa tutkimuksessa. Havaintojen teoriapitoisuudella tarkoitetaan yksilön käsitystä tutkittavasta ilmiöstä, merkityksen antamisella ilmiölle sekä välineiden käyttö tutkimuksessa. Nämä kaikki edellä mainitut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

### **4.3 Osallistajat ja aineistonkeruu**

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa luokanopettajien ajatuksista monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja siitä, miten niitä toteutetaan. Toteutettaessa tutkimusta laadullisella tutkimusmenetelmällä tutkimusaineistoa voi kerätä monella tavalla. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi usein valikoituu haastattelut, jolloin kuullaan



ihmisten kokemuksista puheen välityksellä. (Vilka 2015, 122.) Tästä syystä haastattelu soveltui parhaiten aineistonkeruumenetelmäksi tutkimukseemme. Tutkimuksen aineisto on kerätty syksyllä 2022. Haastateltavat on hankittu jakamalla saatekirjettä (Liite 1) ja tietosuojailmoitusta eteenpäin sähköpostin ja sosiaalisen median alustoilla (Facebookissa ja Instagramissa). Jaoimme saatekirjettä ensin tutuille henkilöille ja he jakoivat tätä tutkimukseen sopiville henkilöille. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän luokanopettajaa. Kaikki luokanopettajat työskentelevät alakoulussa eri luokka-asteilla. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä hyödyntämällä Zoom-sovellusta. Haastattelut tallennettiin myöhempää litterointia varten haastateltavien suostumuksella.

Olimme molemmat omilla tietokoneillamme paikalla Zoom-haastatteluissa. Kommunikoimme keskenämme haastatteluiden aikana käyttäen Word-tiedostoa, jossa haastattelukysymyksemme olivat. Tiedostossa keskustelimme yhdellä tai kahdella sanalla siitä, kumpi meistä aloittaa kysymykset ja mitä kysymyksiä kysymme. Jos koimme, että haastateltava antoi jo vastauksen seuraavaan kysymykseemme, emme kysyneet tätä häneltä uudelleen. Meidän mielestämme tämä niin sanottu hiljainen kommunikointi tuki haastattelutilanteitamme, sillä pystyimme keskustelemaan keskenämme ilman että haastateltava sitä välttämättä huomaisi. Näin pystyimme välttämään liiallista toistoa ja haastattelumme etenivät johdonmukaisesti.

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruussa aineiston sisällöllinen laajuus on merkityksellisempi kuin aineiston määrä kappaleina (Vilka 2015, 129). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koostuu harkinnanvaraisesta pienestä otannasta (Puusa & Juuti 2020, 84.) Ei ole ennalta määritelty sitä, kuinka paljon aineistoa on riittävästi. Aineiston määrä on tutkimuskohtainen ja riippuvainen siitä, millainen on riittävä aiheen kannalta. Aineiston koko ei vaikuta välittömästi eikä merkityksellisesti tutkimuksen onnistumiseen. (Eskola & Suoranta 2014, 62–63.) Tutkimukseen osallistui yhdeksän luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Päädyimme yhdeksään haastateltavaan, jotta tutkimusaineistosta tulisi riittävän kattava sen tarkoitukseen. Halusimme saada mahdollisimman monipuolisia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen.

Tieteellinen tutkimus edellyttää aineistoa (Hakala 2018, 14). Tiedonhankinnan yksi perusmuodoista on haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11; Platt 2012, 9). Haastattelututkimuksessa perusajatuksena on kahden henkilön välinen tilanne, jossa haastattelijä esittää kysymyksiä ja haastateltava vastaa näihin (Wang & Yan 2012, 231; Gillham 2000, 1). Tavoitteena tutkimusta varten tehtävässä laadullisessa tutkimushaastattelussa on tuottaa haastateltavan puheesta tutkimusaineistoa (Rastas 2005, 79).

Haastatteluissa tutkija luo kuvaa haastateltavan tunteista, käsityksistä, kokemuksista ja ajatuksista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41). Pyrimme tutkimuksessa saamaan autenttista tietoa haastateltavien ajatuksista monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Haastateltaviksi halutaan sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta tai haluttua tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30). Kun valitaan haastateltavia, tulee muistaa mitä ollaan tutkimassa. Haastateltavalla tulisi olla omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Vilkkä 2015, 135; Puusa 2011, 76.) Tätä kutsutaan harkinnanvaraiseksi tarkoituksenmukaiseksi otannasta (Puusa 2011, 76). Harkinnanvarainen otanta perustuu tutkijan kykyyn luoda tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka ohjaavat osaltaan aineiston hankkimista (Eskola & Suoranta 2014, 18). Tästä syystä tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin mm. luokanopettajaopiskelijat. Haastattelun avulla saadaan selville tutkittavan kokemusmaailmasta tietoa, joka on kulttuurisesti sensitiivistä (Aaltio & Puusa 2011, 156; Warren 2012, 133). Tutkimuksessa haluttiin työelämässä olevien valmistuneiden luokanopettajien ajatuksia aiheesta.

Haastattelun avulla saadaan selville tutkittavan kokemusmaailmasta tietoa, joka on kulttuurisesti sensitiivistä (Aaltio & Puusa 2011, 156). Jokaisessa haastattelutilanteessa vaikuttaa kulttuurinen konteksti ja ihmisten kokemukset (Johnson & Rowlands 2012, 99). Haastattelun kautta tutkija pääsee lähelle tutkittavia henkilöitä ja näin ollen ymmärtää heidän subjektiivisia käsityksiään tietyllä tasolla. Haastateltavat ovat muodostaneet näitä käsityksiä kokemustensa pohjalta. Se, miten yksilö käsittää todellisuuden muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän takia yksilöllä on omia subjektiivisia ja myös ristiriitaisia kokemuksia samasta ilmiöstä. (Puusa 2011, 78.) Laadullisessa tutkimuksessa tulee muistaa, että on useita tulkitsijoita sekä tulkinnan tasoja. Tutkimuksen kohde sekä sen ilmeneminen ovat ainutkertaisia, joten kaikille yhtäläistä absoluuttista todellisuutta ei ole mahdollista saavuttaa. (Puusa 2011, 78.) Haastattelututkimusta lukevan on luotettava tutkijan tekemiin tulkintoihin, sillä haastattelut jäävät tutkijan ja haastateltavan väliseksi tiedoksi (Hirsjärvi & Hurme 2011, 152).

Haastattelun kautta pyritään saavuttamaan jokin tietty päämäärä. Tutkimuksen tavoite ohjaa tutkimushaastattelua. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23.) Haastatteliija haluaa tietoa siitä, mitä haastateltava ajattelee (Eskola & Suoranta 2014, 86). Haastattelussa kerätään tietoa tutkijan aloitteesta (Eskola ym. 2018, 28). Haastateltavan rekonstruoimat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan selville (Puusa, 2011, 77). Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu on yksilöllinen. Tutkijan tulee olla joustava ja tehdä ratkaisuja sen suhteen, että

haastattelutilanteessa saadaan tutkimuksen kannalta rikasta tietoa. (Aaltio & Puusa 2011, 161.)

Haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa haastattelussa (Eskola & Suoranta 2014, 86; Puusa 2011, 73). Haastattelututkimuksessa luottamus on tärkeää (Puusa 2011, 77). Toisen kunnioittava kohtaaminen on haastattelun eettisyyden perusta ja haastateltava tulee kohdata ihmisenä, eikä vain tietolähteenä (Hyvärinen 2017, 33–39). Haastattelijan tehtävänä on luoda ilmapiiri, jossa haastateltava voi jakaa ajatuksiaan luottamuksellisesti ja mahdollisimman vapaasti (Puusa 2011, 80; Hirsjärvi ym. 2009, 205). Haastateltava voidaan ajatella yhteistyökumppanina, joka tuottaa informaatiota. Haastattelijan on tärkeää pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali, jotta hän ei vaikuttaisi haastateltavaan tai johdattelisi häntä vastauksissaan. (Aaltonen 2005, 167; Gillham 2000, 28.)

Tutkimushaastattelut voidaan toteuttaa yksilö- tai ryhmähaastatteluina. Yksilöhaastattelua voidaan käyttää tutkittaessa henkilön omakohtaisia kokemuksia, kun taas ryhmähaastattelun avulla voidaan tutkia yhteisön käsityksiä. (Vilkkä 2015, 123.) Tutkimuksessa hyödynnetään yksilöhaastatteluita, koska haluttiin korostaa haastateltavien autenttista tietoa ja heidän kokemuksiaan. Koimme yksilöhaastattelun olevan toimiva haastattelumuoto, koska tilanteessa haastateltava on yksin haastattelijoiden kanssa, jolloin muiden ajatukset ja näkemykset eivät ohjaa haastateltavan näkemyksiä vaan hän saa keskittyä tilanteessa vain omiin vastauksiinsa ja tulkintoihinsa. Tutkimuksen kannalta oleellinen tieto nousee paremmin esiin, kun haastattelutilanteessa ei ole muita haastateltavia samaan aikaan. Haastattelua voidaan pitää tavallaan keskusteluna, jossa haastattelija johdattelee ja toimii aloitteen tekijänä, mutta keskustelulla on kuitenkin tietty tavoite. (Eskola & Suoranta 2014, 86; Puusa 2011, 73.) Aineisto, mitä haastatteluista saadaan, on tilanne- ja kontekstisidonnaista (Hirsjärvi ym. 2009, 207).

Haastattelussa tutkittavan kanssa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Joustavuus aineistonkeruussa on haastattelun yksi etu, kuten esimerkiksi mahdollinen vastauksen tarkentaminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 204; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75; Puusa 2011, 76.) Haastattelijalla on mahdollisuus kysymysten toistamiseen, sanamuotojen selventämiseen sekä väärinkäsitysten oikaisemiseen. Haastattelijan on myös mahdollista esittää kysymykset haastateltavalle joustavassa järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Haastattelut mahdollistivat sen, että tarvittaessa joistain aiheista pystyimme esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä. Muutimme kysymyksen muotoilua, mikäli haastateltava tarvitsi tarkennusta.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruun välineenä on käytetty puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltava vastaa omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta 2014, 87). Haastatteluna puolistrukturoitu haastattelu on hiukan vapaampi kuin strukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa haastattelutilanteessa tutkija voi saada esiin vastauksia, mitä hän ei välttämättä olisi osannut itse ajatella vastauksena. Toisin sanoen vastauksina voi esiintyä seikkoja, mitä tutkija ei olisi osannut itse huomioda valmiita vastausvaihtoehtoja laatiessaan. (Puusa 2011, 81; Puusa 2020, 111.) Puolistrukturoitu haastattelumenetelmä antoi haastattelulle tietynlaisen rungon, mutta se oli kuitenkin joustava. Tätä hyödynsimme esim. tarkentavissa jatkokysymyksissä ja kysymysjärjestyksen muokkaamisessa.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksiä ja sanajärjestyksiä voidaan tarvittaessa muuttaa haastateltavien ja heidän vastaustensa mukaisesti hyödyntämällä selkeyttämistä ja jatkokysymyksiä (Cohen, Manion & Morrison 2018, 511). Selkeyttämisen avulla tutkija voi avata aiheita tai kysymyksiä tilanteessa, jossa haastateltava ei vaikuta ymmärtävän tai on ymmärtänyt väärin tai hän haluaa kysyä tarkennusta. Selkeyttämisessä tulee olla kuitenkin varovainen, jotta haastattelija ei oleta virheellisesti sitä, että haastateltava ei ymmärrä kysymystä. (Cohen ym. 2018, 513–514.) Jatkokysymyksien avulla haastattelija voi pyytää haastateltavaa laajentamaan tai tarkentamaan vastauksiaan. Yksinkertaisuudessaan jatkokysymyksiksi voi riittää kysymykset miksi, miten tai voitko antaa esimerkin tästä. (Cohen ym. 2018, 514.) Puolistrukturoidulla haastattelulla tutkija pyrkii saamaan tietoonsa haastateltavan näkemykset tutkittavasta aiheesta (Puusa 2020, 112).

Kysymykset ja vastaukset ovat olennainen osa tutkimushaastattelua (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 27). Hyvin laaditut haastattelukysymykset eivät takaa automaattisesti hyvää haastattelua (Hyvärinen 2017, 12). Laadimme haastattelukysymykset tutkimuskysymyksiämme hyödyntäen. Pohdimme, millä kysymyksillä saisimme meidän tutkimuksellemme olennaista tietoa. Kun kysymyspohja oli valmiina, kävimme sitä graduseminaarissa tarkemmin yhdessä läpi ja saimme vinkkejä sekä korjausehdotuksia ohjaajaltamme sekä muilta opiskelijoilta. Näin rakensimme lopullisen haastattelukysymysrunгон (Liite 2), jonka pohjalta toteutimme haastattelut. Haastattelutilanteessa haastattelija osoittaa kuuntelevansa haastateltavaa ja reagoi hänen vastauksiinsa. Minimipalaute, esimerkiksi nyökyttely haastattelijan puolelta on tärkeää. (Hyvärinen 2017, 30.) Haastattelua tehtäessä tutkijan tulee muistaa haastateltavan tarkka kuuntelu kysymisen lisäksi (Puusa 2011, 80). Olimme molemmat kaikissa haastatteluissa läsnä, joten pystyimme reagoimaan haastateltavien vastauksiin ja tarvittaessa tarkentamaan

kysymysten asettelua. Esitimme lisäkysymyksiä, mikäli koimme tarvitsevamme vielä lisää tietoa kyseisestä aiheesta.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Analyysin avulla selkeytetään aineistoa ja tämän avulla tutkittavasta aiheesta tuotetaan uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2014, 138–139). Analyysiä tehdessä aineistosta luodaan johdonmukainen selkeä kokonaisuus. Analyysissä tehdään johtopäätöksiä sekä tuotetaan koherentti tulkinta ilmiöstä, jota tutkitaan. (Puusa 2011, 116.) Tutkimusta tehdessä tutkijoiden tulee kirjoittaa analyysiprosessi tarkasti auki, jotta lukijan on vaivatonta seurata, miten tutkija on analyysia tehnyt (Krippendorf 2004, 81). Analyysivaiheessa aineistoa analysoidaan ja siitä tehdään synteesejä. Tiivistäminen, luokittelu ja erittely ovat analyysivaiheessa oleellisia. Synteesiä tehdessä tavoitteena on aineistosta nousevan kokonaiskuvan luominen. Tämän lisäksi esitetään tutkimuskohde näkökulmallisesti uudesta perspektiivistä. (Puusa 2011, 116.)

Aineistosta tehdyt havainnot tulee jäsentää osiin ja tarkastella kriittisesti. Tutkijan tulee keskittyä analyysivaiheeseen tarkasti, jotta on ylipäättään mahdollista saada uutta tietoa tutkimuksen avulla. Aineisto laadullisessa tutkimuksessa on melko moninainen ja sieltä on löydettävissä tietoja, mitä tutkija ei välttämättä olisi ajatellut aineistosta nousevan esille. Aineistosta nostetut löydökset ovat ikään kuin osoituksia todellisuudesta. Tätä ei kuitenkaan ole havaittavissa suoraan ilman analyysiä. (Puusa 2011, 114–115.) Tutkimusongelmiin ei välttämättä saada suoraan vastauksia aineistosta (Ruusuvuori ym. 2010, 13).

Tulkintojen tekemistä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen eniten ongelmia tuottavana vaiheena. Tutkijan tieteellinen mielikuvitus on keskeisessä osassa tulosten tulkitsemisessa, sillä tähän vaiheeseen ei ole ennalta annettuja muodollisia ohjeita. (Eskola & Suoranta 2014, 147.) Onnistuneet tulkinnat ovat laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena (Puusa 2011). Yksityistä tapausta tutkitaan niin tarkasti, että saadaan näkyviin ilmiön merkityksellinen osa, mikä toistuu ylemmällä tasolla ilmiötä tarkastellessa (Hirsjärvi ym. 2009, 182). Kokonaisuuden rakentuminen on tutkimuksesta riippuvaista (Puusa 2011, 115).

Sisällönanalyysi on soveltuva moniin laadullisiin tutkimuksiin (Puusa 2011, 117). Sen avulla aineistoa analysoidaan objektiivisesti ja systemaattisesti ja pyritään saamaan tiivis kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110; Krippendorf 2004, 18).

Sisällönanalyysissa luodaan ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus tiivistämällä aineisto selkeään muotoon ilman, että aineiston oleellinen informaatio katoaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110). Päättely ja tulkinta ovat keskeistä analyysiä tehtäessä. Analyysissä pyritään käsitteellisen ymmärryksen ja näkemyksen saamiseen tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2011,

118.) Tutkimuksen tarkoituksessa ja tutkimusongelmassa tulee ilmi, mitä tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94).

Sisällönanalyysin alkuvaiheessa aineisto käydään läpi useaan kertaan (Puusa 2011, 117–120). Tulostimme litteroimamme aineiston, koska koimme sen tarkastelun helpommaksi aineiston ollessa fyysisenä käsissämme. Kävimme aineistoa yhdessä läpi keskustellen aineistosta esiin nousevista teemoista. Tutkijan tulisi muistaa olla aineistolle avoin. Tulkintaa aineistosta tapahtuu jatkuvasti prosessin aikana. (Puusa 2011, 117–120.) Pidimme tutkimuskysymyksemme näkyvillä koko ajan, jotta osasimme poimia oleellisia tietoja aineistosta. Sisällönanalyysin avulla tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä ja kuvataan aineiston sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 107). Useassa erässä kerätty aineisto on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Tämän takia koko tutkimusprosessin ajan tehdään samalla aineiston analyysiä. Sisällönanalyysin avulla aineistoa on mahdollista tarkastella monipuolisesti (Puusa 2011, 114–117.)

Analyysitekniikka, joka tutkimukseen valitaan, on tutkimuksen tavoitteiden mukainen (Puusa 2011, 114). Sisällönanalyysiä on mahdollista tehdä teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti tai aineistolähtöisesti. Kun tarkoitetaan aineiston analyysiä, voidaan puhua aineistolähtöisestä induktiivisesta lähestymistavasta tai teorialähtöisestä deduktiivisesta lähestymistavasta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, koska teimme sisällönanalyysiä kolmen eri vaiheen kautta Tuomen ja Sarajärven (2002) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan aineistolähtöinen analyysin prosessi jaetaan kolmeen eri vaiheeseen. Aineistolähtöinen analyysi lähtee liikkeelle aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Ensimmäisen vaiheen jälkeen seuraa toinen vaihe, jossa aineistoa ryhmitellään eli klusteroidaan ja viimeisenä seuraa kolmas vaihe, teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.)

Tavoitteena sisällönanalyysissä on jäsentää aluksi aineisto selkeään ja tiivistettyyn muotoon ilman, että aineiston informaatio häviää. (Puusa 2011, 117; Tuomi & Sarajärvi 2017, 89–91; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Tutkimustehtävä ohjaa tässä vaiheessa aineiston pelkistämistä, eli aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamisen avulla eli poimimalla olennaiset ilmaukset tutkimuksen kannalta. Aineiston litteroinnin jälkeen aineistoa luokitellaan, teemoitellaan ja tyypitellään. On syytä pohtia, haetaanko aineistosta samankaltaisuuksia vai erilaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 111.) Kokonaiskuvan saamisen jälkeen aineisto pilkotaan osiin. Tämän jälkeen aineistoa aletaan tulkita yksityiskohtaisemmin. (Puusa 2011, 121.)

Pelkistämässä etsitään ja alleviivataan ilmauksia, jotka kuvaavat tutkimustehtävää (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Alleviivasimme aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisia vastauksia. Luimme molemmat samaan aikaan samaa aineistoa ja keskustelimme yhdessä siitä, mitä nostaisimme tutkimuskysymysten pohjalta. Tutkittavasta ilmiöstä teimme alustavia johtopäätöksiä, jota edeltää hajanaisen aineiston tiivistäminen selkeäksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Lähtökohtana pelkistämässä on lisätä aineiston informaatioarvoa. Ilman aineiston tiivistämistä ja pelkistämistä tieto on hajanaista. (Puusa 2011, 117.) Aineistosta alleviivaamisen avulla saimme karsittua tutkimuksen kannalta epäoleellisen tai jopa merkityksettömän aineksen pois, jolloin jäljelle jäi tutkimuksen kannalta merkittävä informaatio. Pelkistettyjä ilmauksia meillä oli lopulta yhteensä 263. Tätä suurta määrää selittää osin se, että emme rajanneet mitään pois vaan otimme kaikki ilmaukset mukaan, jotka koimme tärkeiksi. Osa ilmauksista oli myös lähes samoja tai samankaltaisia. Aineistosta nostetut alleviivatut ilmaukset liittyivät oleellisesti tutkimuskysymyksiimme.

Aineiston ryhmittelyvaiheessa eli klusterointivaiheessa kävimme ensimmäisessä vaiheessa saamamme koodatut ilmaukset tarkasti läpi. Etsimme aineistosta käsitteitä eroavaisuuksista tai samankaltaisuuksista. Näistä muodostimme luokkia, joihin yhdistimme samaa tarkoittavia käsitteitä ja ilmauksia. Näitä alaluokkia muotoutui yhteensä 66. Nimesimme luokan sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tutkittavan ilmiön käsitys, piirre tai ominaisuus voi olla luokan muodostamisen luokitteluyksikkönä. Luokitteluvaiheessa yksittäiset aineiston osat sisällytetään yleisempiin käsitteisiin ja aineisto tiivistyy. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114.; Tuomi & Sarajärvi 2017, 89–91.)

Viimeisessä vaiheessa abstrahoinnissa, eli teoreettisten käsitteiden luomisen vaiheessa muodostimme teoreettisia käsitteitä valikoidun tiedon perusteella erottaen tutkimuksen kannalta tieto, joka on oleellista. Käsitteellistämisen vaiheessa lopputulemana on teoreettiset käsitteet ja johtopäätökset alkuperäisinformaation kielellisistä ilmauksista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114.; Tuomi & Sarajärvi 2017, 89–91.) Samankaltaiset ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan. Tämän jälkeen kategoria nimetään. Yläkategoriat muodostetaan aineistosta saaduista alakategorioista. Yläkategorioita muotoutui 19. Nämä yläkategoriat nimesimme käsitteellä, joka kuvaa kategoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103, 110–115.)

Aineiston tulkintaa jatketaan kategorioita yhdistämällä siihen saakka, kun on mahdollista aineiston sisällöllisestä näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103, 110–115). Tässä vaiheessa seurasimme Tuomen ja Sarajärven (2002) sisällönanalyysi-kaaviota lähes kirjaimellisesti, joka johti osittain siihen, että yritimme väkisin viedä analyysiamme

eteenpäin. Olisimme kuitenkin voineet jättää analyysistä muutamia kategorioiden yhdistämistä vaiheita väliin ja näin päätyä nopeammin pääluokkiimme. Analyysin lopussa, yhdistimme yläkategoriat kategoriaksi (tässä tapauksessa pääluokaksi), joka kuvaa kaikkia yläkategorioita. Tuomen & Sarajärven (2002) esittämän sisällönanalyysin vaiheiden mukaan pääluokat yhdistettäisiin vielä yhdistäviin luokkiin, mutta emme jatkaneet analyysia pääluokkia pidemmälle, koska koimme pääluokkien olevan jo tarpeeksi tiivistettyjä ja niiden vastaavan tutkimuskysymyksiimme. Pääluokkia yläkategorioistamme muodostui yhteensä viisi. Tutkimuskysymyksiin vastaamista auttaa jokaisen kategorian muodostaminen sekä kaikki vaiheet analyysistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103, 110–115.) Teimme uusia johtopäätöksiä uudelleen kootusta aineistosta yhteenvetojen perusteella. Nämä johtopäätökset esitetään tutkimuksen lopussa. (Puusa 2011, 115–123.)

Aineistolähtöisen analyysin perusta on luoda teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta ja teoria ohjaa analyysia. Aikaisemmat havainnot, teoriat ja tiedot eivät saa ohjata aineiston analyysia, koska analyysi on aineistolähtöistä. Tulkinta ja päättely on sisällönanalyysin perusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–115.) Tulosten tulkinta ja selittäminen tapahtuu analyysivaiheen lopussa (Puusa 2011, 123). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteiden yhdistämisen avulla saadaan tutkimustehtävään vastaus. Aineiston analyysissä käsitteellinen ymmärrys ilmiöstä on päämääränä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

#### **4.5 Eettisyys**

Tutkimusetiikka eli hyvää tieteellistä käytäntöä noudatettiin tutkimusta tehdessä. Tutkimusetiikka velvoitti molempia tutkijoita samalla tavalla. (Vilka 2015, 41.) Eettisiin ratkaisuihin vaikuttaa tutkimuksen tulokset ja se, mitä pidetään tärkeänä sekä miten tutkimusaiheet valitaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125). Tutkimusetiikka sisältää mm. yhteiset säännöt kollegoiden ja tutkimuskohteen kesken (Vilka 2015, 41). Olemme toimineet yhdessä samojen sääntöjen mukaan tutkimusta tehdessämme. Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää tutkijoilta eettisesti kestävien tiedonhankintamenetelmien ja tutkimusmenetelmien käyttämistä. (Vilka 2015, 41.) Koko tutkimuksemme ajan olemme pitäneet eettisiä toimintatapoja lähtökohtana tekemisellemme. Tutkijat ovat vilpittömiä ja rehellisiä toisia tutkijoita kohtaan, he kunnioittavat toisten tutkijoiden saavutuksia ja työtä (Vilka 2015, 42). Tutkimuksessamme olemme varmistaneet, että alkuperäisten lähteiden kirjoittajien tekemää työtä on kunnioitettu ja heidät on mainittu heidän ajatuksiaan käytettäessä tässä tutkimuksessa.



Tutkimuksessamme olemme kunnioittaneet ihmisarvoa, emmekä ole toimineet tutkittavia kohtaan väärin tai loukkaavasti (Eskola & Suoranta 2014, 56; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 122). Tutkittavien anonymiteettiä suojataan tekemällä heidän tunnistamisensa mahdollisimman vaikeaksi, eikä tutkimus saa sisältää tutkimushenkilön identiteetin tunnistamisen mahdollistavia tekijöitä (Eskola & Suoranta 2014, 57; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 48). Huolehdimme siitä, että haastateltavien tallenteet on poistettu siinä vaiheessa, kun niitä ei ole enää tutkimuksessa tarvittu. Olimme poistaneet litteroinneista kohdat merkinnällä x, jotka voitaisiin yhdistää haastateltaviin. Näin haastateltavien anonymiteetti säilytettiin. Myös litteroinnit tuhottiin, kun ne eivät olleet enää tarpeellisia.

Tutkittavan itsemääräämisoikeus korostuu eettisiä periaatteita korostettaessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Tutkijan ja tutkittavan välinen suhde tulee olla toisistaan riippumaton, tällöin tutkija ei voi vaikuttaa tutkittavan tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 2014, 55). Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja antoivat luvan käyttää omaa haastatteluaan tutkimuksessamme. Tutkimuksen tulokset esitämme sellaisenaan, eikä niitä ole kaunisteltu eikä muuteltu (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 49). Tutkijat toimivat huolellisesti ja tarkasti tutkimustyössään sekä tutkimustuloksia esittäessään (Vilka 2015, 42). Tutkijat ovat rehellisiä itsensä lisäksi myös tutkimuksen lukijoille (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 47). Kaikki tieto, mitä tutkimuksesta saimme, on kirjattu tähän tutkimukseen tarkasti sellaisenaan.

## **5 Luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä niiden toteuttamisesta**

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla löysimme aineistosta viisi pääluokkaa, joihin kuuluu yhteensä 19 yläluokkaa. Nämä luokat vastaavat tutkimuskysymyksiimme luokanopettajien näkemyksistä monialaisten oppimiskokonaisuuksista sekä niiden toteuttamisesta. Tässä luvussa esittelemme yläluokat tarkemmin ja avaamme niiden sisältöjä.

Pääluokat olivat 1) MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa, 2) MOKit luokanopettajien taakkana, 3) MOKit oppimisen edistäjinä, 4) MOKit mieluisia luokanopettajille ja 5) MOKit osana luokanopettajan perustyötä. Käytämme lyhennettä MOK kuvaamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Pääluokat eivät syntyneet helposti vaan ne vaativat meiltä paljon pohdintaa suhteessa tutkimuskysymyksiimme sekä palaamista takaisin alaluokkiin. Pääsimme kuitenkin etenemään analyysissa ja muodostamaan nämä viisi edellä mainittua pääluokkaa. Aineistoa pohdittaessa ja sitä tarkastellessamme koimme, että nämä pääluokat vastaavat tutkimuskysymykseemme. Kuviossa 1. näkyy pääluokat ja yläluokat, joista pääluokat ovat muodostuneet.

Aineiston mukaan on erilaisia tapoja toteuttaa monialaista oppimiskokonaisuutta lukuvuoden aikana ajallisesti. Emme kuitenkaan ottaneet näitä sisällönanalyysiimme, koska tämä ei oleellisesti vastannut tutkimuskysymyksiimme. Halusimme kuitenkin tuoda ilmi, miten opettajat ja koulut tulkitsevat perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) siinä, miten monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan toteuttaa.

Haastatteluiden perusteella monialaiset oppimiskokonaisuudet toteutettiin usein kerran vuodessa, yhtenä MOK-viikkona. Joissain kouluissa MOK-viikko oli kerran lukukaudessa, yksi syksyllä ja yksi keväällä. Haastatteluissa kerrottiin myös tavasta toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia viitenä pysyvänä ilmiöjaksona koko lukuvuoden ajan. Tässä painottui nimenomaan ilmiöoppimisen toteuttaminen monialaisena oppimiskokonaisuutena.

Yläluokat	Pääluokat
Toteuttaminen on helppoa eri tavoin Aina ollut osa opettajan työtä Luokanopettajan autonomia	MOKit osana luokanopettajan perustyötä
Oppilaan vaikutusmahdollisuudet oppilaan saama hyöty	MOKit oppimisen edistäjinä
Eri arviointikeinot Luokanopettajan arviointityö MOKeissa Yhdessä tehtävä suunnittelu Oppiaineiden pakolliset sisällöt Koulun koko tai oppilaiden ikä vaikuttaa toteutukseen	MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa
Luokanopettajien motivaation vaikutus Myönteinen suhtautuminen MOKiin Luotto luokanopettajan ammatilliseen osaamiseen	MOKit mieluisia luokanopettajille
Ajatus MOKin turhuudesta ja keinotekoisuudesta MOK taakka opettajille Haasteet Rehtorin valta päätöksissä Luokanopettajan ominaisuuksien ja työtapojen vaikutus Tarve kehittää MOKia	MOKit luokanopettajien taakkana

Taulukko 1. Analyysin yläluokat ja pääluokat

### 5.1 MOKit osana luokanopettajan perustyötä

“MOKit osana luokanopettajan perustyötä” alle ryhmiteltiin kolme yläluokkaa: “Toteuttaminen on helppoa eri tavoin”, “Aina ollut osa luokanopettajan työtä” ja “Luokanopettajan autonomia”. Pääluokka sisälsi ajatuksia siitä, miten monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat aina olleet osa luokanopettajan työtä.

Luokanopettajat kertoivat toteuttavansa monialaisia oppimiskokonaisuuksia eri tavoin. Oppiaineiden yhdistäminen oli luokanopettajien mielestä helppoa ja vaivatonta. Positiivisena koettiin se, että samaa aihetta oli mahdollista käsitellä useiden eri oppiaineiden näkökulmasta. Haastateltavat kertoivat usein miettivänsä oppiaineiden yhdistelemistä sisältöjen avulla, kuten yksi haastateltavista kertoo.

*Yritän koko ajan sitä, että joissain oppiaineissa samoi sisältöjä, nii sit muutenki mahdollisuuksien mukaan yhdistelis niitä oppiaineita.*

Luokanopettajat eivät toimineet ainoastaan oman luokkansa kanssa vaan he toteuttivat monialaisia oppimiskokonaisuuksia usein muiden luokkien kanssa yhteistyössä. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutettiin yli luokkaryhmärajojen.

*Meillä on paljon luokkaryhmärajoja ylittävää toimintaa, pyritään tekee oppiaineita yhdistävää toimintaa.*

Eri oppiaineiden korostuminen oli koulu- ja opettajakohtaista. Luokanopettajat kokivat tärkeänä omat mahdollisuutensa yhdistää oppiaineita haluamallaan tavalla. Usein monialaisten oppimiskokonaisuuksien pohjalla oli jokin aihe ja tämän aiheen avulla luokanopettajat rakensivat eri oppiaineiden näkökulmat ja aihealueet.

*On aihe ja sit sitä voidaan käydä monella tapaa tai monesta oppiaineesta käsin. Must se on vaan hieno ajatus, mut se et kuinka paljon siinä korostuu ne eri oppiaineet niin se on sitten vähän riippuu koulusta tai miten opettajat sitä toteuttaa.*

Lähes kaikissa vastauksissa korostui monialaisten oppimiskokonaisuuksien olleen aina osa luokanopettajan työtä. Luokanopettajat kertoivat tekevänsä oppiainerajojen ylittämistä jatkuvasti arjessa. Koettiin, että luokanopettajan työ on luonteeltaan monialaista.

*Luokanopettajan työ on koko ajan oppiainerajojen ylittämistä että niitä tulee tehtyä luokanopettajana ihan koko ajan kaikessa.*

*Mun koko työ on monialaista, koska oon luokanopettaja.*

Aineistossa tuotiin esiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien uudenlainen painottaminen nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014), vaikka luokanopettajat kokivat näitä tehneensä koko uransa ajan. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia on toteutettu eri aikoina eri tavoin, riippuen sen ajan käsityksestä ja tarpeista.

*Tää tämmönen monialaiset oppimiskokonaisuudet mitkä nyt alleviivattiin opsissa on semmosta peruskauraa alakoulun opettajalle.*

*En mä tätä näe mitenkään kummallisena. Näin on tehty aina. Meil on ollu aina tämmösiä teemoja, ne on vain toteutettu eri tavalla eri aikoina.*

Luokanopettajat kertoivat toteuttavansa monialaisia oppimiskokonaisuuksia myös tiedostamattaan. Nämä saattoivat usein tulla automaationa, eikä niitä sen enempää korostettu erillisinä monialaisina oppimiskokonaisuuksina.

*Kouluarjen sisällä tulee tehtyä tosi paljon sellasta mitä ei välttämättä ees ite tajua, miten paljon on tullu yhdistettyä eri oppiaineita ja se tulee silleen suht luonnostaan kuitenkin.*

Haastateltavat kokivat oman autonomiansa tärkeänä. Luokanopettajille oli tärkeää se, että he saivat itse vaikuttaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutukseen. Teemojen päättämisen lisäksi luokanopettajat pitivät siitä, että saivat valita myös kenen kanssa kokonaisuuden toteuttavat.

*Aiheet saa päättää ja saa päättää myös sen sit tietenkkin, et kenen kanssa toteuttaa.*

*Viime vuonna pidettiin sillee, et jokainen sai pitää mitä halus ja se oli paljon parempi systeemi.*

Autonomian tärkeyttä korostettaessa vastauksissa tuotiin esiin luokanopettajien henkilökohtaiset vahvuudet opettavien aineiden osalta sekä niiden hyödyntäminen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Luokanopettajat halusivat usein pitäytyä omilla mukavuusalueillaan, jolloin monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen koettiin mielekkäänä. Tämän voidaan ajatella vahvistavan käsitystä siitä, että luokanopettajan autonomia ja omat päätökset ovat myös vahva tekijä, kun mietitään monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista.

*Et jaetaan opettajien kesken, et kellä on vahvuutta johonkin ja sit se joku tietty opettaja opettaa sitä ainetta enemmän niille sen ilmiötunnin sisällä.*

*Se on vähä siitä riippuvaa, et kuka mitäkin tahtoo tehdä ja miltä tuntuu.*

## **5.2 MOKit oppimisen edistäjinä**

“MOKit oppimisen edistäjinä” -pääluokka sisälsi kaksi yläluokkaa: “Oppilaan vaikutusmahdollisuudet” ja “Oppilaan saama hyöty”. Tässä pääluokassa monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin oppilaan kannalta myönteisinä ja heidän oppimistaan kehittävinä.

Luokanopettajat kertoivat osallistavansa oppilaita vaihtelevasti. Usein teema oli valmiiksi annettu, mutta oppilaat pääsivät vaikuttamaan toimintaan ja pohtimaan, mikä olisi heille mielekästä. Luokanopettajat tiesivät, milloin oppilaille pystyi antamaan erilaisia vapauksia toteutuksessa ja milloin heidän oli itse järkevämpää pitää ohjat käsissään.

*On annettu tää iso otsikko ja sit oppilaat saa ideoida et mikä heitä täs kiinnostaa ja sit niiden pohjalta sitten tehtiin nyt työpajasuunnitelmat.*

*Kuuntelee oppilaita siit, mitä ne haluais, mikä on heille mieluisaa työskentelymuotoo tai mikä on semmonen mist itekin tietää mut toisaalta silleen et tietää millon pystyy antaa niit vapauksia.*

Toisaalta haastateltavat kokivat osallistavansa oppilaita liian vähän. Haastateltavat korostivat kuitenkin lapsilähtöisyyden tärkeyttä ja toivat esiin osallisuuden tärkeyden, vaikka eivät osallistaneet oppilaita omasta mielestään tarpeeksi.

*Nii se pitäs lähtee siitä lapsesta ittestään se et mikä kiinnostaa plus se että suunnittelis. Mutta ihan siis totuuden nimissä voin sanoo, että liian vähän oppilaat on ollu siinä mukana.*

Osallistamiseen vaikutti pedagogiikka. Kaikkea toimintaa eivät voi oppilaat itse päättää ja suunnitella vaan opettajan vastuulla on huolehtia toiminnan pedagogisesta tarkoituksesta.

*Mä yritän kyl osallistaa oppilaita aina tosi paljon, mut sit kuitenkin tausta-ajatuksena just tää et mikä se on se pedagoginen tarkoitus.*

Monialaiset oppimiskokonaisuudet nähtiin kokonaisvaltaisina ja oppilaan oppimisen kannalta merkityksellisinä. Luokanopettajat korostivat niiden tärkeyttä oppilaan oppimisen kannalta. Monialaiset oppimiskokonaisuudet eivät olleet irrallisia opittavia asioita vaan ne nähtiin tietoa kokoavana ja koulun ulkopuolella pätevinäkin asioina. Vastauksista on nähtävissä, miten merkityksellisiä monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat oppilaiden kokonaisvaltaiseen oppimisen kannalta.

*Heille se on semmosta kokoavaa tietoa myös, ettei kaikki oo semmosta irrallista.*

*Sillä saavutettas et oppilaat yhdistää asioita nii ja ymmärtää että koulun ulkopuolellakin asiat yhdistyy toisiinsa.*

*Varmaan semmosta laaja-alasempaa oppimista, et pystyy yhittää tai et oppilaskin näkee, et miten moneen asiaan tai aiheeseen joku tietty juttu liittyy et semmost laajempaa ymmärryst.*

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla luodaan pohjaa oppimaan oppimiselle, jotta oppilas kykenee myöhemmin rakentamaan uutta ymmärrystä laajojen koulussa oppimiensa kokonaisuuksien pohjalta. Näin voidaan ajatella, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan pohja kaikelle oppilaan oppimalle. Tämä vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen merkittävästi.

*Kyse ei oo tavallaan siitä, et opetetaan yksittäisiä asioita ja saadaan ne sinne päähän ja muistetaan ne. Vaan kyse on nimenomaan siitä, että sä saat jonku kokonaiskäsityksen, sivistävän käsityksen tästä maailmasta, et miten tää pyörii, jotta sulla on tavallaan tarpeeks kattavat tiedot ja käsitykset. Et sulla on ees joku haju, mistä sä puhut, sit kun sä kasvat aikuisemmaks.*

*Näkisin sen monialaisen oppimiskokonaisuuden nimenomaan välineenä siihen, että yhdistetään opittu siihen, mitä ollaan oppimassa ja mitä haluttais oppia jatkossa.*

Kokoavan oppimisen lisäksi luokanopettajat kertoivat erilaisista konkreettisista taidoista, joita oppilaat tarvitsevat myös koulun ulkopuolella omassa arjessaan. Erilaiset sosiaaliset taidot, kuten ryhmässä toimiminen ovat keskeisessä osassa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Nämä ovat oppilaalle tärkeitä taitoja tulevaisuuden kannalta.

*Just sitä ryhmätyötä ja toisten kanssa olemista ja sitä projektityöskentelyä, et ehkä niitä työskentelyntaitoja ehkä sit eniten.*

Toisaalta ajateltiin, että oli tärkeää antaa oppilaille hyviä kokemuksia koulumaailmasta, jotta he kokisivat koulunkäynnin mielekkääksi. Tätä voidaan tukea monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla ja niiden tarjoamalla vaihtelevilla kokemuksilla perinteiselle kouluarjelle. Kokonaisvaltaisen oppimisen lisäksi kuitenkin tärkeänä pidettiin eri oppiaineiden sisältöjen oppimista monialaisten oppimiskokonaisuuksien kautta.

*Kuitenkin tärkeintä on se, että lapset oppii ja saa hyviä kokemuksia koulusta ja myös eri oppiaineista.*

### **5.3 MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa**

Pääluokka “MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa” koostui yhteensä viidestä eri yläluokasta. Nämä yläluokat olivat: “Eri arviointikeinot”, “Luokanopettajan arviointityö MOKeissa”, “Yhdessä tehtävä suunnittelu”, “Oppiaineiden pakolliset sisällöt” ja “Koulun koko ja oppilaiden ikä vaikuttaa toteutukseen”. Tämä pääluokka kattaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun sekä arviointiin liittyvät ilmaukset.

Luokanopettajat arvioivat monialaisia oppimiskokonaisuuksia vaihtelevasti. Arvioinnista puhuttaessa haastateltavien vastauksissa korostui itsearviointi, vertaisarviointi sekä oppilaiden antama palaute monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Nämä arvioinnin keinot nousivat esiin

huomattavasti enemmän, kuin monialaisen oppimiskokonaisuuden arviointi luokanopettajan toimesta.

*Itsearviointia liittyy itellä jonku verran aina. Joskus se on systemaattisempaa, joskus se on peukkusysteemiklassikko.*

*Vertaisarviointi lähinnä sillain, et he saa ryhmässä keskustella ja antaa toisille palautetta.*

*Joo, oppilaita on pyydetty tehty semmoset itsearviointilomakkeet ja sit he on myös arvioinu sitä semmosta ryhmäntoimintaa siinä, et miten se ryhmä toimi ja miten he toivois tai et mitä vois sit seuraavalla kerralla muuttaa tai mikä meni hyvin ja näin.*

Luokanopettajat eivät tuoneet juurikaan esiin kokonaisuuden arviointia eikä yksittäisten oppilaiden arviointia vaan arviointia käsiteltiin laajemmassa mittakaavassa. Monialaisen oppimiskokonaisuuden nähtiin olevan osa suurempaa kokonaisuutta, jolloin erillistä arviointia ei koettu tarvittavan.

*Mut ehkä en sano suoranaisesti et jotenki olen arvioinut pelkkää yhtä monialaista oppimiskokonaisuutta vaan ehkä se arviointi on sit vaan sitä sen kaiken oppimisen arvioimista koska kyllä mä koen, että ne monialaiset oppimiskokonaisuudet on sitä samaa palikan palasia siihen kaikkeen oppimiseen.*

Usein luokanopettajat arvioivat oppilaan toimintaa ja osallistumista. Yhdessä vastauksessa kerrottiin oppilaiden saavan yksilöllisen palautteen luokanopettajilta monialaisen oppimiskokonaisuuden jälkeen.

*Me arvioidaan lähinnä sitä osallistumista et milläläilla tehdään ja sitten jokasella annetaan sellanen henk.koht.palaute sillain keskustellen eli oppilaan kans keskustellaan, kun on saatu kaikki valmiiksi.*

Luokanopettajat arvioivat omaa toimintaansa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sekä niiden toteuttamista itsenäisesti reflektoiden. Toisin sanoen toteutusta arvioitiin vain itsenäisesti ilman tarkempia arviointikriteerejä.

*Oman osuuden reflektointia tekee tietenkin omassa päässään.*



Vastauksien mukaan luokanopettajat toteuttivat suunnittelua usein yhdessä. Haastateltavat kertoivat luokka-asteittaisesta suunnittelusta yhdessä rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Jokaisella oli kuitenkin oma vastuualueensa.

*Ja sitten tietysti yhteissuunnittelu opettajien kanssa. Tietyllä vaikka vuosiluokittain monialainen oppimiskokonaisuus, niin se pitää huolellisesti kattoo, et mikä on vastuualue kullakin.*

*Tiimeissä joo, eli meillä on vuosiluokkatiimit tänä vuonna ja suunnitellaan sillain.*

Suunnittelussa luokanopettajien tuli huomioida pakolliset sisällöt tietyillä vuosiluokilla opetussuunnitelman (2014) mukaisesti. Vastauksissa kävi ilmi, että luokanopettajat olivat selvästi kiinnittäneet huomiota siihen, miten eri oppiaineita tulee yhdistää monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin.

*Näitä pitää tällä vuosikurssilla opettaa tai tällä vuosiluokalla pitää opettaa näitä sisältöjä ja sit katotaan et mikä näistä sisällöistä ois semmonen mikä ois helppo käsitellä sitten moni eri aineen kautta.*

*Tavoitteena on se, että vuodessa tulis käytettyä kaikkia oppiaineita sitten läpi.*

Oppilaiden iällä oli selkeästi vaikutusta siihen, millaisia kokonaisuuksia opettajat järjestivät ja miten paljon oppilaita osallistettiin toteutuksen eri vaiheissa. Pienempien oppilaiden kohdalla suunnitteluun ja toteutukseen tuli varata enemmän aikaa, verrattuna isompiin oppilaisiin.

*Mitä pienemmät oppilaat sitä paremmin täytyy olla valmisteltu, semmonen hetken flow ei mee ihan kauheen pienten oppilaiden kanssa.*

*Mitä pienemmät oppilaat, sitä enemmän se vaatii opettajan suunnittelua, valmistelua, tarkkoja alueiden rajaamisia.*

*Isompien oppilaiden kanssa voit heittää jo palloa heille, et mites sä ajattelit et mites tässä, et mitä tähän vois liittyä.*

Yksi haastateltavista toi esiin myös koulun koon vaikutuksen monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen. Hänen kokemuksensa mukaan pienemmissä kouluissa monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ei käytetty välttämättä niin paljon aikaa ja isommissa kouluissa ne oli huolellisemmin suunniteltuja.

*Pienemmillä kouluilla että nää mennään aikalalla läpäisyperiaatteella nää mokit, sen tiedän, jolloinka niihin ei hirveästi keskitytä eikä käytetä aikaa, että kunhan nyt saadaan päiväkirjaan laittaa että mokki mentiin.*

#### **5.4 MOKit mieluisia luokanopettajille**

Pääloukka “MOKit mieluisia luokanopettajille” pitää sisällään kolme yläluokkaa, joita ovat: “Luokanopettajien yhteissuunnittelun ja motivaation vaikutus”, “Myönteinen suhtautuminen MOKiin” ja “Luotto luokanopettajan ammatilliseen osaamiseen”. Tähän pääloukkaan yhdistetyissä ilmauksissa oli positiivinen sävy luokanopettajien kertomana monialaisista oppimiskokonaisuuksista.

Luokanopettajat kokivat yhteissuunnittelun myönteiseksi voimavaraksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa. Yhdessä suunniteltaessa vastuu jakautui tasaisesti, eikä kenenkään tarvinnut jäädä yksin toteuttamisen kanssa. Yhteiset ns. ajatusriihet koettiin merkityksellisiksi ja koettiin, että silloin kokonaisuuksista saatiin parempia kuin yksin suunniteltaessa.

*Sitä suunniteltiin yhdessä ja silloin jokasella oli ehkä joku vastuu siitä aiheesta, niin silloin se mun mielestä meni kivemmin.*

*Tiiminä suunnitellaan se ja se on mun mielestä paljon toimivampaa ja silloin ne ajatukset pääsee paremmin siinä lentoon niin sanotusti ja sitten saa mun mielestä kivemman kokonaisuudenki ku on useempi ku yks miettimässä niitä asioita.*

Motivaatio vaikutti myönteisesti suunnitteluun. Luokanopettajat olivat motivoituneita toteuttamaan suunnittelua ilmiölähtöisyys edellä, jolloin suunnittelun lähtökohtana oli jokin tietty ilmiö.

*Alakoulun opettajat on tosi motivoituneita siihen, että me mielellään suunnitellaan semmosia ilmiökokonaisuuksia ja pyritään siihen, et se on sitä.*

Monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiin myös positiivisena asiana ja monet luokanopettajat toteuttivat niitä mielellään. Oppiaineiden yhdistelyn ajateltiin olevan tietyllä tapaa motivaattori työn tekemiseen ja niiden toteuttaminen koettiin luokanopettajille mielekkäiksi.

*Nehän on tosi hieno juttu ja sehän on se meidän työn suola, että voidaan tehdä ja ottaa eri oppiaineista joku sisältö, jota me sit venytellään suuntaan ja toiseen.*

*Tässähän se tuntuu hyvältä ja tuntuu semmoselta asialliselta ja tuntuu sillain järkevältä.*

*Mun mielestä monialaiset oppimiskokonaisuudet on tosi hyvä juttu.*

Luokanopettajien mielestä rehtorin luotto heidän ammatilliseen osaamiseensa vaikutti positiivisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että heille annetaan vapaat kädet toteutuksen kanssa.

*He (rehtorit) on tosi innostuneita ja luottavat että opettajat ne (MOK) hoitaa.*

*Ensimmäinen (rehtori) oli sillain laskeskeli, että näinhän on tehty ennenkin ja anto suhteellisen vapaat kädet tiimille suunnitella asioita, jollonka syntyy monenlaisia tuotoksia.*

## **5.5 MOKit luokanopettajien taakkana**

“MOKit opettajien taakkana” pääluokassa oli kuusi yläluokkaa, joita olivat: “Ajatus MOKin turhuudesta ja keinotekoisuudesta”, “MOK taakka luokanopettajille”, “Haasteet”, “Rehtorin valta päätöksissä”, “Tarve kehittää MOKia” ja “Luokanopettajien ominaisuuksien ja työtapojen vaikutus”. Tässä pääluokassa ilmaukset liittyvät luokanopettajien kokemukseen siitä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat raskaita ja työläitä. Haasteita lisää myös luokanopettajan autonomian rajoittaminen.

Osassa vastauksissa oli havaittavissa luokanopettajien turhautumista monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. He kokivat, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia on turha korostaa, sillä ne kuuluvat luokanopettajan työhön, kuten aikaisemmin olemme tuoneet jo ilmi. Monialaiset oppimiskokonaisuuksien ajateltiin olevan vain hieno nimi, mutta sisältö ei ole mitään uutta.

*Se sen alleviivaaminen on jotenkin aika huvittavaa, koska sitä tulee tehtyä ihan koko ajan kaikessa ja kaikissa aineissa.*

*Koko ajatus on sinänsä se idea on hyvä ja sitä me on tehty. Se on vanha tuttu, ei mitään uutta, keksitty pyörää ei oo tosiaankaan keksitty uudestaan. Sille on annettu vaan tämmönen hieno nimi.*

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia pidettiin keinotekoisina. Haastateltavat toivat esiin ajatuksen siitä, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien korostaminen

opetussuunnitelmassa on luokanopettajan työstä tietämättömän suunnittelemaa. Luokanopettajien työhön lisätään uusia ja hieman erikoisia nimityksiä, ilman että on kokemusta siitä, miten arki oikeasti pyörii.

*Tää on niin päälleliimattua. Mä en ymmärrä missä tää idea on syntynyt. Mun ajatus on se, että se on ihmisten, joilla ei ole luokanopettajan arjesta oikeen kauheen paljon käsitystä.*

Niiden luokanopettajien ajateltiin suhtautuvan monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin negatiivisesti, jotka eivät välttämättä ymmärtäneet niiden perimmäistä tarkoitusta. Tällöin luokanopettajat saattoivat pelätä toteuttavansa kokonaisuuden väärin, jolloin he olisivat nähneet turhaa vaivaa ja tehneet turhaa työtä. Koettiin, että monialaiset oppimiskokonaisuudet vievät aikaa muilta tärkeämmiltä koulussa opittavilta kokonaisuuksilta. Osa haastateltavista kertoi myös puutteesta nähdä monialainen oppimiskokonaisuus osana laajempaa kokonaisuutta, jolloin monilaiset oppimiskokonaisuudet tuntuivat irrallisilta projekteilta.

*Suurin osa joka suhtautuu nihkeesti, nii ei ehkä kunnolla tavallaan tiedä, mitä niillä haetaan tai sit tavallaan näkee sen ylimääräisen vaivan, et mitä se on jos se on toteutettu väärin.*

*Se ehkä johtaa sit siihen, että ei nähdä sitä kokonaisuutta niiltä pikkuasioilta ja sillon saattaa tuntua siltä, että mulla menee nyt koko viikko ihan hukkaan.*

Haastateltavat kertoivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuormittavuudesta. Monialaisen oppimiskokonaisuuden ajateltiin olevan toisaalta ylimääräinen lisä koulutyöhön, jolloin sitä ei ajateltu luontevana osana opetusta vaan ennemminkin rasitteena luokanopettajille.

*Ehkä aika moni ajattelee, et se on semmonen ylimääräinen lisä tai semmonen ehkä vähän semmonen taakka.*

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien kuormittavuudesta kertoo myös se, miten haastateltavat kokivat jäävänsä yksin ilman apua. Luokanopettajista tuntui, että heidän tulisi olla moniosaajia, jotka taivutellaan moneen eri suuntaan ilman, että kerrotaan miten tilanteista tulisi selviytyä. Tämän koettiin aiheuttavan vastarintaa luokanopettajien turhautuessa koko ajan lisääntyvään työlistaan.

*Meidät jätetään vaan selviytymään itekseen niitten asioiden kaa, eikä kukaan kerro tai anna mitään vinkkejä, et must se aiheuttaa vähän muutosvastarintaa.*

*Kyl meil aika laaja rintama on, tämmönen joka on aika väsähtäny tähän kaikkeen, et sun pitäs tehdä sitä ja sun pitäs tehdä tätä ja tota ja suunnitella sinne ja tänne ja tuonne.*

Kaikki luokanopettajat eivät koe yhdessä tehtävää suunnittelua itselleen mielekkäänä tapana toimia. Lisäkuormitusta aiheutti muiden kanssa tehtävä suunnittelu ja toteutus niille opettajille, jotka työskentelevät melko itsenäisesti.

*Sellaset opettajat, jotka tahtoo muutenki tehdä töitä aika itsenäisesti, kokee sen semmosena lisäkuormana jotenki ahdistavana, et tarvii viel erikseen tehdä tämmönen.*

Kuormittavuutta lisäsi vastausten perusteella hallinnon liiallinen päätäntävalta. Luokanopettajat halusivat toteuttaa itsenäisesti monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä päättää niiden teeman ja muut sisällöt. Hallinnon päättäessä monialaisista oppimiskokonaisuuksista luokanopettajat kokivat niiden toteuttamisen epämiellyttävämpänä kuin heidän itse saadessaan päättää.

*Jos sitte mikromanageroidaan hallinnon toimesta se monialanen oppimiskokonaisuus, niin se voi myös pilata, et siitä tehdään ihan liian vaikea.*

*Sulle sanotaan, et nyt järjestät asiasta x monialaisen oppimiskokonaisuuden, et se on sit hyvin paljon nihkeempi.*

Erilaisia haasteita oli huomattavissa aineistosta. Lähes kaikki vastaajat kertoivat erilaisista resurssien puutteista, kuten esimerkiksi aika-, tila- ja opettajaresurssit. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun menee paljon aikaa, jolloin kaikkien luokanopettajien tulisi olla suunnittelemassa yhdessä. Tämän ongelman haastateltavat toivat esiin useaan otteeseen. Järjestämiseen ei ole välttämättä suunniteltu tiloja, jolloin se rajoittaa myös toteutusmahdollisuuksia. Eri luokkien aikataulujen yhteensovittamisen kanssa koettiin olevan ongelmallista.

*Se on aika hankalaa järjestää eri solujen välillä, kun aikataulut ei sovi yhteen ja tilojen löytäminen on hirvittävän hankalaa.*

*Et se ehitään suunnitella kunnolla, koska sitä aikaa ei myöskään oo kovin kauheesti.*

*Meilläkin on se tilaresurssit ja opettajaresurssit aika heikolla tällä hetkellä.*

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteet liitettiin osaksi laajempaa uudistushaastetta. Koettiin, että uudistusten keskelle luokanopettajat jätetään selviytymään, eikä tarkempia ohjeita ole mistään saatavilla. Eräissä vastauksessa tuotiin esiin myös ajatus siitä, kuinka monet hyvät uudistukset ovat saattaneet mennä hukkaan sen takia, ettei niihin ole voitu perehtyä kunnolla tai annettu riittävästi resursseja niiden toteuttamiseen.

*Seki on vähän samanlainen niinku kaikki tos opsin uudistukses, et hemmetisti kaikkii asioita, et teette näin ja näin ja otatte ton ja ton ja tän ja tän, tulee tämmönen inklusioasia. No mites nää toteutetaan?*

*Mä en tiä kuin monta hyvää uudistusta tai hyvää ideaa meil on menny suomalaisessa peruskoulussakin hukkaan sen takia, et ei oo annettu tavallaan resursseja.*

Kuten aikaisemminkin olemme jo todenneet, rehtorin tai johtoportaan liiallinen päätäntävalta koettiin negatiivisena. Rehtoreiden kerrottiin päättävän monialaisista oppimiskokonaisuuksista itse, eivätkä he kyselleet luokanopettajien mielipiteitä tai toiveita. Yksi haastateltava kertoi heidän yrittäneen toimia omin päin, mutta siitä oli heti annettu huonoa palautetta.

*Meillä on ylhäältä tää annettu, niin se ei sovi ihan kaikille.*

*He ovat tietenkin sitä mieltä, et kun se kuuluu sinne opsiin, että täytyy järjestää sillä tavoin kun he haluaa sen järjestettävän. Ja siin ei kysytä muitten mielipiteitä.*

*Niin me raukat yritettiin vähä ominpäin tehdä, niin sitten tuli kyllä noottia että ei kun nää tehään näin.*

Rehtorin päätäntävalta saattoi aiheuttaa luokanopettajissa myös pientä kapinahenkeä. Rehtorille saatettiin kertoa heidän toimivan hänen antamansa ohjeen mukaan, mutta todellisuudessa luokanopettajat tekivät niin kuin itse parhaaksi näkivät.

*Rehtorille sanotaan: juu kyllä me teemme näin. Ja sit on kädet ristissä selän takana ja mennään pois ja tehään just niinku tehään.*

Luokanopettajat kertoivat rehtorin päätäntävallan vaikuttavan toteutukseen, jolloin rehtorin päättäessä sisällöstä toteutus tehdään helpoimmalla ja vaivattomimmalla tavalla.

*Kaikki tommonen, mikä tulee tavallaan vähä niinku ylempää määrätään, et teidän täytyy tehdä nää, nii sit mennää kyl myös aika pitkälti siit, mistä aita on hämmentävän matalalla.*

Osa haastateltavista toi ilmi ajatuksiaan siitä, miten opetussuunnitelmaa tulisi kehittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta siten, että ne olisi ymmärrettävissä kaikille luokanopettajille samalla tapaa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet vaatisivat opetussuunnitelman selkeyttämistä ja tarkempaa organisointia sekä arvioinnin kehittämistä, jotta monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen ei jäisi yksittäisten toimijoiden tulkinnan varaan.

*Jollakin tavalla kehitettäs tätä opetussuunnitelmassa olevaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien tematiikkaa niin, että se avautuis kaikille samalla tavalla.*

*Se on varmasti semmonen, mikä pitäis kehittää ja miettiä, et miten sitä arvioidaan sitä kokonaisuutena.*

*Välykset pois sieltä opetussuunnitelmasta, sitten tää näyttäs hyvältä.*

Osa haastateltavista kertoi iän ja kokemuksen vaikuttavan siihen, miten monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin suhtaudutaan. Haastateltavat toivat esiin varsinkin vanhempien ja kokeneempien luokanopettajien toimivan mielellään samalla tavalla kuin ovat aina ennenkin toimineet. Heidän mielestään vanhemmat ja kokeneemmat luokanopettajat ajattelivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan ylimääräisiä, eikä niiden tarkoitusta välttämättä ymmärretä.

*Meillä on hyvin semmonen kahtia jakautunut et tämmöst kauheeta ikärasismia 40 tai alle, niin me ollaan ihan innoissaan ja tykätään et on tällasta. Sit on taas ne vähän vanhemmat, jotka on sitä mieltä, et ne on ihan turhia.*

*Tääl on näitä kavereita, jotka painaa kolmattakymmenettä vuotta ja ne on vetäny sil samalla tyylillä koko ajan et onhan se, on niitten vaikee lähtee muuttaa sitä systeemiä.*

*Mä en rehellisesti usko, et kovin moni meidän vaik yli 50v opettajista esim. tietää mitä moksulla haetaan.*

Toisaalta luokanopettajan opetustavan koettiin vaikuttavan siihen, millaisena luokanopettajat kokevat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen. Opettajajohtoista opetustapaa toteuttavat luokanopettajat saattoivat kokea erilaiset opetustavat itselleen haastavina.

*Semmoset jotka kannattaa semmosta perinteistä, että luokassa ollaan, opettaja puhuu, oppilaat istuu ja tekee tehtäviä, niin heille tää onkin joskus vaikeetakin, et sit on viikon ajan ihan erilaista toisaalta.*



## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

Oppiaineiden yhdistelyä voidaan Cantellin (2015) mukaan tehdä kahdella eri tavalla: ilmiölähtöisesti tai tiedonalalähtöisesti. Monialaiset oppimiskokonaisuudet toteutetaan pitkälti ilmiölähtöisellä tavalla, jolloin keskiössä on jokin tietty ilmiö ja tämän pohjalta on tarkoitus rakentaa toimiva kokonaisuus, johon yhdistyy eri oppiaineita. Ilmiön voidaan ajatella olevan sopiva lähestymistapa silloin, kun sitä on mahdollista tarkastella useita eri oppiaineita hyödyntäen ja samalla huomioiden monipuolisesti oppimisen tavoitteet ja sisältöjen näkökulmat (Peltomaa 2021, 26).

Tutkimuksessa halusimme selvittää luokanopettajien näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja niiden toteuttamisesta. Kuten teoriassakin olemme tuoneet esiin, monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat osa koulujen arkea uusimman opetussuunnitelman (2014) myötä. Tutkimuskysymyksemme oli: Mitä näkemyksiä luokanopettajilla on monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja niiden toteuttamisesta? Sisällönanalyysin perusteella löysimme aineistosta viisi pääluokkaa: 1) MOKit osana luokanopettajan perustyötä, 2) MOKit oppimisen edistäjänä, 3) MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa, 4) MOKit mieluisia luokanopettajille ja 5) MOKit luokanopettajien taakkana.

Ensimmäisen pääluokan “MOKit osana luokanopettajan perustyötä” yläluokissa korostui monialaisten oppimiskokonaisuuksien olleen osa luokanopettajan työtä. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia eli oppiaineiden integrointia on luokanopettajien mukaan toteutettu aina. Kuten Kangas ym. (2016) ovat todenneet, rajoja ylittäviä pedagogisia käytänteitä tulee käyttää opetuksessa. Luokanopettajan työssä oppiaineita integroidaan toisiinsa jatkuvasti ja luokanopettajan ajattelu on automaattisesti monialaista. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen oli luokanopettajien mielestä suhteellisen helppoa, koska monet pienet kokonaisuudet sisältyivät jo arkeen. Luokanopettajat kertoivat tekevänsä huomaamattaan myös oppiaineiden yhdistelyä ja usein miettivänsä miten kokonaisuuksia voidaan käsitellä useasta oppiaineesta käsin.

Huomiomme kiinnittyi siihen, että jokaisessa haastattelussa luokanopettajat kertoivat oppiainerajojen ylittämisen olleen osa heidän työtään alusta asti. Tavoitteena perusopetuksessa on ollut jo pitkään jo oppiaineiden eheyttäminen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–25). Emme itse olleet ajatelleet monialaisia oppimiskokonaisuuksia osana arkea vaan ajattelimme niiden olevan kokonaisuus, joka toteutetaan osana lukuvuotta tietynä ajanjaksona. Laaja-alainen käsitys koulutuksesta, kasvatuksesta sekä oppimisen kokonaisuudesta on osa luokanopettajan työtä (Mikkola 2016, 12). Tästä voidaan todeta

luokanopettajien ajattelevan monialaisia oppimiskokonaisuuksia kokonaisvaltaisemmin kuin vain yhtenä tai kahtena “MOK-viikkona”. Pohdimmekin sitä, mikä monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitys on, jos sitä tehdään luokanopettajan arjessa jatkuvasti. Päädyimme kuitenkin siihen, että niille on oma paikkansa ja tarkoituksensa. Monialaiset oppimiskokonaisuudet antavat oppilaille uusia kokemuksia ja niiden avulla päästään työskentelemään mahdollisesti myös muiden luokkien kanssa, jolloin heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät. Tämän voidaan ajatella olevan myös koko kouluyhteisön yhteishenkeä nostattavaa.

Toisessa pääluokassa “MOKit oppimisen edistäjinä” luokanopettajat kertoivat oppilaiden hyötyvän monella tapaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämisestä. Oppilaiden vaikutusmahdollisuudet vaihtelivat haastateltavien välillä, mutta useimmat korostivat oppilaiden osallistamisen tärkeyttä. Osa koki tärkeäksi sen, miten tekemisen tulisi olla lapsesta lähtöisin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittu oppimiskäsitys perustuu oppilaan aktiiviseen toimijuuteen. Oppilas ratkaisee ongelmia itsenäisesti sekä muiden kanssa. Vuorovaikutus muiden kanssa on keskiössä. (OPS 2014, 17.) Monialaisessa oppimiskokonaisuudessa oppilas on aktiivinen toimija. Luokanopettajat korostivat sitä, miten monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilaat pääsivät oppimaan laaja-alaisemmin ja kokoavammin sekä pääsivät kehittämään ryhmätyö- ja ongelmanratkaisutaitojaan. Lonkan ym. (2015) mukaan ilmiölähtöistä oppimista rakennetaan oppijoiden kesken ryhmässä. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa oppilaiden työskennellessä ryhmissä, oppilaiden ajatusten, kokemusten ja havaintojen perusteella rakennetaan yhteistä tietoa (Lonka ym. 2015). Yhdessä tehtävällä työskentelyllä on oma paikkansa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa ja tulosten perusteella monet luokanopettajat toteuttavat näitä ryhmätyökeskeisesti. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla oppilaat hankkivat taitoja, joista heillä on hyötyä myöhemmin elämässä (Eronen ym. 2019, 17). Aineistossa korostui oppilaiden hyvät kokemukset koulusta ja kokonaiskäsityksen hahmottamisen tärkeydestä.

Tulosten perusteella luokanopettajissa oli eroavaisuuksia siinä, miten he olivat sisäistäneet oppilaslähtöisyyden ja osallistamisen merkityksen. Osa haastateltavista kertoi oppilaslähtöisyyden tärkeydestä. Rautiaisen & Veijolan (2020) mukaan ilmiölähtöisessä oppimisessä oppilaiden osallisuus on keskiössä. Ilmiölähtöisessä pedagogiikassa vahvistuu oppilaan itseohjautuvuus, aktiivisuus sekä toimijuus (Lonka ym. 2015, 60). Osallisuus on viime aikoina ollut merkittävässä roolissa ja meidät yllätti se, kuinka vähän oppilaita lopulta osallistettiin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Luokanopettajat kuitenkin kokivat osallistavansa oppilaita edes jonkin verran ja kertoivat toiminnan olevan oppilaslähtöistä.

Kuten Hähköniemi ym. (2020) korostivat oppilaiden valintamahdollisuuksia ilmiön lähtökohtana, oli osa luokanopettajista huomionnut oppilaiden toiveita ja ideoita toteuttamisessa. Tähän kuitenkin vaikutti se, miten luokanopettajat saivat itse vaikuttaa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen.

Tuloksista on huomattavissa selkeästi luokanopettajien ajatukset siitä, miten he kokevat monialaiset oppimiskokonaisuudet hyödyllisinä oppilaille. Perinteisiin opetusmenetelmiin verrattuna oppiainerajat ylittävät käytänteet ovat motivoivampia sekä kiinnostavampia (Venville, Rennie & Wallace 2012, 739). Laaja-alaista osaamista kehittääkseen tulee kokeilla erilaisia työskentelytapoja ja rikkoa perinteistä oppiainejakoisuutta (Halinen & Jääskeläinen 2015, 28–29). Laaja-alainen ja kokonaisvaltainen oppiminen nostettiin lähes kaikissa haastatteluissa esiin yhtenä tärkeänä tekijänä. Teoriassa käsitelimme ilmiölähtöistä oppimista ja sitä, miten ilmiöoppimisen tavoitteena on ulkoa muistamisen sijasta kokonaisvaltaisen ymmärryksen ja ajattelun kehittäminen (Lonka 2020, 202). Muuttuva maailma luo tarpeen laaja-alaiselle osaamiselle (OPS 2014 20; Halinen & Jääskeläinen 2015, 28–29). Voidaankin olettaa, että luokanopettajat ajattelevat oppilaiden saavan monialaisista oppimiskokonaisuuksista monipuolista ajattelun taitoja kehittävää, laaja-alaista ymmärrystä maailmasta.

Kolmannessa pääluokassa “MOKit arvioinnin ja suunnittelun valossa” luokanopettajat suunnittelivat usein monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhteistyössä muiden kanssa, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ohjataan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa yhteistyöhön oppiaineiden sekä muun koulun toiminnan kanssa. Opetuskokonaisuuksien rakentaminen, moniammatillinen pedagoginen yhteistyö, sekä erilaiset menetelmät ovat rajoja ylittävän pedagogiikan ydin (Kangas, Kopisto, Krokfors 2015, 40–41). Suunnittelu toteutettiin vuosiluokkatiimeissä riippuen kuitenkin siitä, oliko koulu yksisarjainen pienempi koulu vai suurempi useita vuosiluokkia sisältävä koulu. Pääasiassa luokanopettajat kertoivat tekevänsä suunnittelut yhdessä, mikä koettiin positiivisena. Tästä voidaan ajatella, että yhteissuunnittelu monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on merkittävä ja motivoiva tekijä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet vaativat usein opettajien välistä yhteistyötä (Peltomaa 2021, 59). Koska jokainen luokanopettajakin on yksilö, on heillä omat työskentelytapansa. Yhteissuunnittelu ei välttämättä sovi kaikille, sillä jotkut tekevät mielellään työtä itsenäisesti. Tätä näkökulmaa voidaan pohtia, jos monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa korostetaan yhteissuunnittelua. Suunnittelua kerrottiin ohjaavan vuosiluokkien pakolliset

opetussuunnitelmassa mainitut sisällöt eri oppiaineiden osalta. Oppiaineiden painotus kuitenkin riippui siitä, mitä teemoja monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sisältyi.

Peltomaan ym. (2020) mukaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa korostuu vertais- ja itsearviointi sekä työskentelyprosessin arviointi lopputuloksen arvioimisen sijasta. Luokanopettajat kertoivatkin arviointikeinona olevan yleensä oppilaiden tekemä itsearviointi ja vertaisarviointi. Sisältötavoitteiden arviointia ei nostettu esiin vaan usein haastateltavat kertoivat tekevänsä kokonaisvaltaista arviointia. Huomasimme, että luokanopettajilla ei ollut selkeää arviointilinjaa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Tämä voi osaltaan johtua siitä, että monialaisille oppimiskokonaisuuksille ei ollut asetettu erillisiä tavoitteita. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi on helpompaa, kun tavoitteet on huolellisesti määritetty joko koko koululle yhteisesti tai tietylle oppilasryhmälle (Peltomaa 2021, 39–40). Arviointi on mielestämme monitulkintaista ja saattaa aiheuttaa myös sitä, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia ei välttämättä arvioida ollenkaan tai arviointi on hyvin vaihtelevaa luokanopettajien välillä. Tuloksista voidaan päätellä, että arviointia pitäisi selkeyttää ja siihen tulisi panostaa, jolloin monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttaminen olisi johdonmukaisempi osa koulun muuta oppimisen arviointikulttuuria.

Neljännessä pääluokassa “MOKit myönteisiä luokanopettajille” luokanopettajien motivaatio koettiin korkeaksi heidän saadessa suunnitella monialaisia oppimiskokonaisuuksia tiimeissä. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa opettajien tiivis yhteistyö ja pedagoginen yhteissuunnittelu on tärkeää (Peltomaa ym. 2020). Yhdessä suunniteltaessa ajatuksia ja ideoita oli helppo vaihtaa ja toteutuksen eri vastuualueita pystyi jakamaan. Aineistossa nousi esiin näkökulma, jossa monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiinärkevinä ja niiden järjestämisestä koettiin olevan konkreettista hyötyä. Tärkeänä luokanopettajat kertoivat myös rehtoreiden luottamisen heidän ammatilliseen osaamiseensa ja siihen, miten he saavat vapaasti toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia parhaalla katsomallaan tavalla. Luokanopettajan ammatti on tavallaan hyvin itsenäinen ja tästä syystä koemme, että on tärkeää saada tehdä omia päätöksiä ja valintoja. Välillä tuntuu siltä, kuin unohdettaisiin luokanopettajien saama koulutus sekä ammattitaito ja tehdään päätöksiä ilman että heidän asiantuntijuuttansa kuullaan.

Meidät yllätti se, kuinka vähän omia positiivisia kokemuksia luokanopettajat toivat ilmi monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Positiivisia asioita oli havaittavissa, mutta niistä kerrottiin hieman vähemmän kuin koetuista negatiivisista asioista. Positiivisilla ilmauksilla oli aineistossa kuitenkin paikkansa, jolloin ne muodostivat selkeästi analyysissa yhden pääluokan. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tarkoitus ja hyödyllisyys ymmärrettiin,

vaikka suhtautuminen ei aina ollut myönteistä. Pohdimme, miten suuri merkitys luokanopettajan ammattitaitoon luottamisella oli suhteessa koettuun motivaatioon. Luokanopettajien saadessa vapaat kädet suunnitteluun ja toteutukseen, he kokivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen mielekkäämmäksi.

Viidennessä pääluokassa “MOKit luokanopettajien taakkana” luokanopettajia turhautti monialaisten oppimiskokonaisuuksien korostaminen ja liiallinen alleviivaaminen. He kokivat toteuttavansa pienempiä monialaisia kokonaisuuksia jatkuvasti työssään ja sen olleen jo osa luokanopettajan arkea ennen opetussuunnitelman uudistusta. Työn kuormittavuus kasvoi johtoportaan/rehtoreiden päättäessä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta ja teemasta. Osa luokanopettajista koki autonomian rajoittamisen olevan negatiivinen tekijä. Aineistosta oli havaittavissa resurssien puutteen vaikutukset negatiivisena koettuihin monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Opettajien riittävälle yhteistyölle rajoituksena voi olla resurssien puute, kuten taloudelliset ongelmat ja aika (Haapaniemi, Venäläinen, Malin & Palojoki 2020, 555). Luokanopettajat kokivat jäävänsä yksin opetussuunnitelmauudistusten keskelle. Aineistossa luokanopettajat kertoivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämistarpeesta ja sen selkeyttämisestä. Tärkeää olisi tulkita opetussuunnitelmaa yhdessä, jolloin kaikilla olisi yhteinen linja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa (Peltomaa 2021, 64).

Tämä pääluokka oli suurin ja lähes kaikki haastateltavat kertoivat useista eri haasteista monialaisista oppimiskokonaisuuksissa. Tuloksista päätellen haasteet nousivat selkeästi esiin yli muiden pääluokkien. Yhtenä suurena haasteena oli luokanopettajien autonomian rajoittaminen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kuten Lonka ym. (2015) on todennut, opettaja on itse vastuussa ilmiöstä. Johdon päättäessä monialaisista oppimiskokonaisuuksista, luokanopettajat turhautuivat ja kokivat nämä epämiellyttävämpinä kuin silloin kun he olisivat itse saaneet määritellä teeman ja sisällön. Tutkimuksen perusteella rehtorit suhtautuivat monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin hyvin eri tavoin. Joissain tapauksissa rehtorit saattoivat määritellä koko toteutuksen, mutta he eivät kuitenkaan seuranneet toteutuksen etenemistä. Pohdimmekin sitä, mikä on rehtorin rooli monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, jos he kokevat tärkeäksi määritellä aiheen ja raamit, mutta eivät kuitenkaan ole läsnä toteutuksessa. Toisaalta monialaisten oppimiskokonaisuuksien aihiot voivat tulla vielä rehtoreidenkin päätösvaltaa ylempää, kuten kunnalta, jolloin rehtorit ovat ikään kuin välikätenä näiden tietojen välittämisessä.

Osa haastatteliijoista toi esiin omia kokemuksiaan siitä, miten luokanopettakollegoiden ikä ja kokemus vaikuttavat suhtautumiseen monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. Heidän mukaansa

usein iäkkäämmät ja kokeneemmat luokanopettajat suhtautuivat nihkeästi, kun taas nuoremmat kollegat olivat innostuneita. Kokeneemmat opettajat saattoivat kokea opetussuunnitelmauudistuksen haastavaksi, eivätkä he välttämättä sisäistäneet monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitystä. Cantellin (2015) mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien avulla edistetään monialaisuutta ja eheyttämistä. Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla kehitetään yhteyksien hahmottamista asioiden välillä, omatoimisuutta sekä yhdessä muiden kanssa toimimista (OPS 2014, 32; Peltomaa ym. 2020, 234). Perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä laaja-alaisen osaamisen kehittyminen on tavoitteena monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (OPS 2014, 31).

## 6.1 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida (Aaltio & Puusa 2011, 153). Keskeisenä luotettavuuden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa on tutkijat itse ja luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2014, 211). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään totuuden tavoitteluun. Tutkimuskohde ja tutkijat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja tutkijoiden pyrkimyksenä on löytää uutta tietoa. (Aaltio & Puusa 2011, 153–154.) Luotettavuuskäsitys perustuu luotettavuuden arvioimiseen. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä tutkittavan ilmiön kuvaamiseen. Yhtä oikeaa tulkintaa ei kuitenkaan ole löydettävissä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta katsottuna. (Puusa & Kuittinen 2011, 169.) On mahdollista, että eri tutkijat olisivat voineet luokitella tai nimetä eri tavoin sisällönanalyysin luokkia tutkimuksessa, kuin mitä olemme tässä tutkimuksessa tehneet. Teoreettinen ilmiöön perehtyminen on tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä (Aaltio & Puusa 2011, 159). Olemme perehtyneet teoriapohjaan kattavasti ennen aineiston keräämistä.

Tutkijoiden tulee tuntea tutkimuksen tekemistä koskevat säännöt. Tutkijoiden oma ajattelu- ja päättelysarja tulee tehdä läpinäkyväksi, kun tuloksia analysoidaan ja tulkitaan. Tulkintojen perustelu on osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Tutkijan tulee argumentoiden kertoa, miksi aineistosta tehty tulkinta ja johtopäätös on oleellinen. (Aaltio & Puusa 2011, 156–158.) Analyysimenetelmien tarkka kuvaus on osa luotettavaa tutkimusta (Puusa & Kuittinen 2011, 172). Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet tarkasti sisällönanalyysin eri vaiheet ja tuoneet ilmi, miten tutkimus on toteutettu. Luotettavuutta lisää aineiston tulkintojen kuvaaminen perusteellisesti. Tulosten ja kokonaisuuksien uskottavuus on osa tutkimuksen luotettavuutta. (Puusa & Kuittinen 2011, 170.) Tärkeää on pohtia, olisiko tutkimustulokset samankaltaisia

toisenlaisessa tutkimusympäristössä ja olisiko aiheesta mahdollista saada samanlaisia lopputuloksia. Ulkopuolisten on mahdollista tarkastella tutkimuksen perusteita ja tuloksia. Tämä on osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Aaltio & Puusa 2011, 154–156.)

Tutkimuksen kautta pyrimme siihen, että nostamme esille tutkittavien käsityksiä todellisuudesta (Aaltio & Puusa 2011, 154). Ihminen käyttäytyy eri tavoin eri ajassa, paikoissa sekä tilanteissa. Ei voida olettaa, että tutkittaessa sama tulos saataisiin eri ajankohtina tai eri menetelmillä. Tutkimuksen reliabelius on ymmärrettävissä tätä kautta. (Puusa & Kuittinen 2011, 168.) Haasteena on, että haastateltavat voivat puhua eri tavalla haastattelutilanteessa, kuin normaalissa tilanteessa. Uskottavuutta haastattelussa voi horjuttaa se, että haastateltava voi antaa vastauksia, joita haluaa haastateltavan kuulevan. (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207.) Kun tarkastellaan haastattelun luotettavuutta, huomiota tulee kiinnittää tulkintavirhekysymyksiin. Tulkintavirheitä voi muodostua siitä, ettei haastateltava ymmärrä kysymystä. Tämä voi johtua sosiaalisesta etäisyydestä, jolla tarkoitetaan vieraiden käsitteiden ja ilmaisujen käyttämistä tai huonosti muotoillusta kysymyksestä. (Puusa 2011, 78.) Pyrimme esittämään kysymykset siten, että haastateltavat varmasti ymmärsivät mitä tarkoitimme. Tarvittaessa tarkensimme tai toistimme kysymyksen, siten että haastateltava ymmärsi kysymyksen luonteen.

Tämä tutkimus on toteutettu kokonaan kahden tutkijan tekemänä. Kun samaa tutkimusta toteuttaa useampi kuin yksi tutkija, puhutaan tutkijatriangulaatiosta. Triangulaatiota käytetään, jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva tutkittavasta kohteesta yhdistelemällä useampia aineistoja, teorioita tai menetelmiä. Tutkimuksessa voidaan hyödyntää myös useamman tutkijan näkökulmaa. (Eskola & Suoranta 2014, 69–70.; Vilkka 2015, 71.) Tutkijatriangulaatioissa pääsimme jakamaan omia näkemyksiämme tutkimuksen aikana ja pystyimme vertailemaan havaintojamme keskusteluiden avulla. Teimme yhdessä ratkaisut, jotka miellyttivät molempia. Kahden tai useamman tutkijan avulla tutkimus usein monipuolistuu sekä tarjoaa laajempia näkökulmia kuin yhden tutkijan tutkimukset. (Eskola & Suoranta 2014, 70; Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.) Myös aineiston keräämisessä voidaan hyödyntää useampia haastattelijoita tai havainnoitsijoita (Vilkka 2015, 71). Kaikissa haastatteluissa olimme molemmat läsnä, jotta pystyimme molemmat saamaan autenttisen kuvan haastattelun tilanteesta, jolloin myöhempi haastatteluiden tulkinta ja analysointi ei jää vain toisen tutkijan varaan.

Tutkija ja tutkimuskohde tulee pystyä erottamaan toisistaan. Tutkimustuloksiin ei saa vaikuttaa tutkijan omat oletukset sekä toimenpiteet. (Puusa & Kuittinen 2011, 167.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikeaa päästä täydelliseen objektiivisuuteen.

Objektiivisuudella tarkoitetaan, että tutkijan oma subjektiivisuus ei saa vaikuttaa tutkimukseen yleisesti eikä myöskään tutkimuksen tuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 153.) Objektiivisuus on kuitenkin osa tutkimusta. Tutkimusprosessin ajan tutkija on kiinteästi läsnä eli samalla hänen subjektiiviset tekijänsä ovat läsnä tutkimuksessa. (Puusa & Kuittinen 2011, 167–168.) Ennen tutkimuksen aloittamista, meillä oli joitain ennako-olettamuksia tutkimusaihetta kohtaan, mutta emme antaneet niiden vaikuttaa tutkimukseemme ja lähdimme tutkimuksen tekemiseen objektiivisesta näkökulmasta. Tutkimuksen voidaan kuitenkin olettaa aina olevan jossain määrin subjektiivista, koska tutkijoiden valinnat ja ratkaisut ovat jossain määrin aina subjektiivisia (Puusa & Kuittinen 2011, 167). Tämä on voinut vaikuttaa esimerkiksi siihen, minkä olemme valinneet tutkimuskysymyseksemme. Täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin lähes mahdottomuus ja tutkijan onkin vaikea saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä, koska tutkija ja tutkimuksesta saatu tieto kietoutuvat toisiinsa. (Puusa & Kuittinen 2011, 167; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19; Hirsjärvi ym. 2009, 161.)

## 6.2 Lopuksi

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla on paikkansa nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Niiden toteuttamiseen tulisi kuitenkin antaa enemmän resursseja ja niiden tematiikkaa tulisi tarkentaa, jotta se olisi kaikille samalla tavalla ymmärrettävissä. Halusimme tutkia tätä aihetta, sillä monialaiset oppimiskokonaisuudet tuntuivat itsellemme vierailta, emmekä tienneet niiden toteuttamisesta kovin paljoa. Tutkimus on antanut meille paljon konkreettista tietoa siitä, miten monialaisia oppimiskokonaisuuksia järjestetään ja mitä luokanopettajat niistä ajattelevat. Tutkimuksemme tuloksia on mahdollista hyödyntää monialaisia oppimiskokonaisuuksia kehitettäessä sekä kansallisella että koulukohtaisella tasolla. Tutkimuksemme toimii myös luokanopettajaopiskelijoille katsauksena monialaisten oppimiskokonaisuuksien maailmaan, tuoden heille tietoa kentällä työskenteleviltä luokanopettajilta.

Selkeästi tuloksissa nousi esiin monialaisten oppimiskokonaisuuksien haasteet, jolloin haasteiden syihin tulisi jatkossa kiinnittää tarkempaa huomiota. Haasteiden karsiutuessa monialaiset oppimiskokonaisuudet voisivat tuntua luokanopettajista mielekkäämmiltä toteuttaa. Suurimmassa osassa kouluista monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutetaan yhtenä MOK-viikkona, jolloin se ei ole vain yksi satunnainen hetki lukuvuoden aikana vaan selkeä kokonaisuus osana kouluarkea. Tästä syystä monialaiset oppimiskokonaisuudet tulisi nähdä tärkeänä ja selkeänä osana koulun toimintakulttuuria.



Haastatteluisissa huomasimme, että lähes kaikki haastateltavat toivat esiin aineenopettajapuolen/yläkoulun näkökulman. He kokivat, että yläkoulun opettajat varsinkin kokevat monialaiset oppimiskokonaisuudet haastavina toteuttaa. Jätimme nämä kuitenkin tuloksien ulkopuolelle, sillä ne eivät vastanneet tutkimuskysymykseemme. Pohdimme sitä, että tämä olisi hyvä jatkotutkimusaihe ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia voitaisiin tutkia yläkoulun näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka paljon yläkoulun opettajien ajatukset eroavat alakoulun opettajien ajatuksista sekä miten eri tavoin monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutetaan yläkoulussa. Toisena jatkotutkimusideana mietimme mahdollisuutta tutkia oppilaiden kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja niihin osallistumisesta. Kiinnostavaa olisi kuulla, miten oppilaat kokevat monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä niiden hyödyllisyyden. Olisivatko ne vain yksi viikko muiden joukossa vai mielekäs kokonaisuus, joka tarjoaa uusia näkökulmia kouluarkeen. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia myös luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Olisi kiinnostavaa tietää, eroaisivatko työelämässä olevien luokanopettajien näkemykset paljon luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksistä. Koulutuksen kannalta merkityksellistä voisi olla tutkia opettajankoulutusta monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi selvittää, kokevatko luokanopettajaopiskelijat, että heidän saamansa koulutus antaa tarpeeksi osaamista monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint 2011.
- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn “mieli”. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. *Kaksitoista teesiä opettajalle*. PS-kustannus.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetusta integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja*. N:o 89.  
[https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8644/urn\\_isbn\\_952-458-322-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8644/urn_isbn_952-458-322-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aaltonen, T. 2005. Haastattelun rajoilla – Afaattisen puhujan haastattelemine. Teoksessa: Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiaineille hyvätit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*. PS-kustannus.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. Routledge.
- Eronen, L., Kokko, S. & Sormunen, K. 2019. *Escaping the subject-based class: A Finnish case study of developing transversal competencies in a transdisciplinary course*.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: Valli, R. (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.
- Gillham, B. 2000. *The Research Interview*. Continuum.
- Griffin, P., Care, E. & McGaw, B. 2012. The Changing Role of Education and Schools. Teoksessa: P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 1–15). Springer
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching - Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 1–17.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hakala, J.T. 2018 Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa: Valli, R. (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjänä*. Helsinki: WSOY.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna 2009.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere 2017.
- Hähköniemi, M., Kauppinen, M. & Tarnanen, M. 2020. Kohti ilmiölähtöistä matematiikan oppimista: Matemaattista ongelmanratkaisua taiteeseen yhdistäen. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*.
- Johnson, J. M. & Rowlands, T. 2012. The Interpersonal Dynamics of In-Depth Interviewing. Teoksessa: Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A.B. & McKinney K.D. 2012. *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. Second Edition. SAGE Publications.
- Juuti, K., Kairavuori S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa: Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus. Opetus 2000.
- Järvensivu, M. 2021. *Aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksia oppiainerajojen ylittämistä*. Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta. Pro Gradu –tutkielma. Tampereen Yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/131049/J%c3%a4rvensivuMari.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa: Cantell, H. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus. Opetus 2000.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan*. PS-kustannus.
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L. & Kostiainen, E. 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu - ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. (toim.) 2018. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Kostiainen, E. & Tarnanen, M. 2020. Ilmiölähtöinen opetussuunnitelma – opettajuutta, oppimista ja toimintakulttuuria uudistamassa. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020

- Krippendorff, K. 2004. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Publications of the University of Eastern Finland *Dissertations in Education, Humanities, and Theology*. No 59. University of Eastern Finland. Kopijyvä Oy.  
[https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/13552/urn\\_isbn\\_978-952-%2061-1470-5.pdf?sequence=1](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/13552/urn_isbn_978-952-%2061-1470-5.pdf?sequence=1)
- Lahti (2021.) *MOK-viikko Liipolassa – Nelosten MOK-viikko Liipolassa*. Haettu 13.5.2022 osoitteesta <https://www.lahti.fi/koulun-tiedote/mok-viikko-liipolassa/>
- Lapin AMK (2018.) *Lapin AMKin liiketalouden opiskelijat mukana Ounasvaaran peruskoulun yrittäjyyskasvatuksen MOK –viikolla*. Haettu 13.5.2022 osoitteesta <https://www.lapinamk.fi/news/Lapin-AMKin-liiketalouden-opiskelijat-mukana-Ounasvaaran-peruskoulun-yrittajyyskasvatuksen-MOK--viikolla-/fuu3sfdb/6ca35480-2e54-4da9-a793-21225e8e2928>
- Lestinen, L. & Valleala U.M. 2020. Voimavarat keskeisiä toimijuutta edistävissä pedagogiikassa. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostianen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Lindell, A., Kähkönen, A-L., Lehtinen, A., Lokka, A. & Ratinen, I. 2020. Näkymätön näkyväksi - opettajaopiskelijoiden uskomuksia ja aikomuksia luonnontieteen ja kuvataiteen ilmiölähtöisestä oppimisprojektista. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostianen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020
- Lonka, K. 2015. *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonka, K. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen kasvatopsykologian näkökulmasta. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostianen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A.P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S.K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa: Cantell, H. Niemi, H. 2016. *Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Miten hyvän työn kriteerit toteutuvat opettajan ammatissa?*
- Lonka, K. & Pyhältö, K. 2010. Tulevaisuuden opettajankoulutus? Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.). 2010. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.
- Lonka, K. & Vaara, L. 2016. Yksin tekemisestä yhdessä tekemiseen. Miksi ja miten? Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.

- Lonka, K. & Westling, S. K. Phenomenon-based Learning. Teoksessa: Lonka, K. 2018. *Phenomenal Learning from Finland*. Helsinki. Edita.
- Luostarinen, A. & Nilivaara, P. 2019. Laaja-alaisen osaamisen arviointi. Teoksessa: Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Långström, I. 2017. "Hyppää sinne veteen niin opit uimaan" Tapaustutkimus opettajien kokemuksista monialaisen oppimiskokonaisuudet toteuttamisesta. Kasvatustieteiden yksikkö. Kasvatustieteen Pro Gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101740/GRADU-1499435067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. *Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. WSOY Oppimateriaalit Oy. 1. Painos.
- Mikkola, A. 2016. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- Niemi, L-M. 2016. Yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentaminen koulussa. Teoksessa: Cantell, H. & Kallioniemi A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- Niemi, M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa: Cantell, H. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus. Opetus 2000.
- Nieminen, J. 2019. Arvioinnin käsikirja. PS-kustannus. Helsinki. (toim.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Opetus 2000.
- Ojansuu, J. 2020. Ilmiöoppiminen ja "kalastusverkkomalli". Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*.
- OPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Next Print Oy, Helsinki 2016.
- Peltomaa, I-M. 2021. *Mokista oppii! Ohjekirja onnistuneisiin oppimiskokonaisuuksiin*. PS-kustannus.
- Peltomaa, I-M. & Luostarinen, A. 2019. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien arviointi. Teoksessa: Luostarinen, A. & Nieminen, J. 2019. *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus. Helsinki.
- Peltomaa, I-M., Markkanen, A. & Luostarinen, A. 2020. Monialaisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus perusopetuksessa. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Platt, J. 2012. The History of the Interview. Teoksessa: Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A.B. & McKinney K.D. 2012. *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. Second Edition. SAGE Publications.

- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint 2011.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint 2011.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. 2020.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. 2020.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. 2020.
- Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Hansaprint 2011.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere 2017.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa: Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. *Kaksitoista teesiä opettajalle*. PS-kustannus.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteissa. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Rauman normaalikoulu. 2021. Rauman normaalikoulun MOK “*Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus*”. Haettu 13.5.2022 osoitteesta <https://enorssi.fi/wordpress/wp-content/uploads/MOK-Tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuus-Rauman-normaalikoulussa.pdf>
- Rautiainen, M. & Veijola, A. 2020. Alakulttuurin tuho ja uuden synty eli kuinka historia synnytetään uudelleen. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Savage, J. 2011. *Cross-curricular teaching and learning in the secondary school*. Routledge.

- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Tenhunen, A., Heikkilä, I. & Keskinen, S. 2009. Oppimistyyli – Pedagoginen keino huomioida oppijan yksilöllisyyttä. Teoksessa: Rönkkö, M-L., Lepistö, J. & Kullas, S. *Monialainen opettajuus - Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä 2002.
- Tutkimus, kokeilu ja kehittäminen Turun yliopiston Normaalikouluissa. 2018. *Hyvän käytöksen ja mielen monialainen oppimiskokonaisuus*. Haettu 20.2.2023 osoitteesta <https://blogit.utu.fi/tutkoke/2018/03/19/hyvan-kaytoksen-ja-mielen-monialainen-oppimiskokonaisuus/>
- Vehmersalmen koulu. 2021. *Syksyn monialainen oppimiskokonaisuus: Hyvinvoiva minä*. Haettu 20.2.2023 osoitteesta <https://peda.net/kuopio/p/vehmersalmi/hkko/hkko/mo/mok-2021-2022/syksyn-monialainen-oppimiskokonaisuus-hyvinvoiva-mina>
- Venville, G., Rennie, L. J. & Wallace, J. 2012. Curriculum Integration: Challenging the Assumption of School Science as Powerful Knowledge. Teoksessa: B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (toim.), *Second international handbook of science education* (s. 737–749). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7>
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. 2020. Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa: Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus –hanke. Jyväskylä 2020.
- Wang, J. & Yan, Y. 2012. The Interview Question. Teoksessa: Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A.B. & McKinney K.D. 2012. *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. Second Edition. SAGE Publications.
- Warren, C. A. B. 2012. Interviewing as Social Interaction. Teoksessa: Gubrium, J.F., Holstein, J.A., Marvasti, A.B. & McKinney K.D. 2012. *The SAGE Handbook of Interview Research. The Complexity of the Craft*. Second Edition. SAGE Publications.

## Liitteet

### Liite 1. Saatekirje

Hei!

Opiskelemme Turun yliopistossa luokanopettajiksi. Etsimme luokanopettajia haastateltavaksi Pro Gradu –tutkielmaamme varten, jossa tarkoituksenamme on selvittää luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä näiden toteuttamisesta.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna Zoomin välityksellä syys-lokakuun aikana. Tallennamme ja nauhoitamme haastattelut myöhempää litterointia varten. Haastattelut kestävät enintään 45 minuuttia. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tallenteet hävitetään litteroinnin valmistuttua. Tutkielman valmistuttua loput aineistot tuhotaan.

Haastateltavaksi ilmoittautuminen onnistuu lähettämällä meille sähköpostia. Vastaamme mielellämme, mikäli sinulla on kysyttävää tutkimukseen liittyen.

Kiitos ja mukavaa syksyä!

Ystävällisin terveisin,

Emmi Ritari & Jenni Vainionpää

[emmi.e.ritari@utu.fi](mailto:emmi.e.ritari@utu.fi) & [jenni.l.vainionpaa@utu.fi](mailto:jenni.l.vainionpaa@utu.fi)



## Liite 2. Haastattelukysymykset

1. Millaisia kokemuksia sinulla on oppiainerajojen ylittämisestä? Kerro esimerkkejä opetustilanteista
2. Mitä ajattelet monialaisista oppimiskokonaisuuksista?
  - a. Millaista monialaisia oppimiskokonaisuuksia on toteuttaa?
  - b. Mitä monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla saavutetaan?
  - c. Mitä haasteita monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin liittyy?
3. Miten monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutetaan työpaikallasi?
4. Miten suunnittelet/suunnittelette monialaisia oppimiskokonaisuuksia? (Tehdäänkö suunnittelut tiimeissä esim. luokka-asteittain vai suunnitteleeko jokainen itse?)
  - d. Miten monialaisten oppimiskokonaisuuksien teema määräytyy?
5. Miten oppilaita osallistetaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa?
6. Miten arvioit/arvioitte monialaisia oppimiskokonaisuuksia?
  - e. *Onko arvioinnille ennalta määritetyt raamit?*
  - f. *Arvioiko kaikki opettajat samalla tapaa vai tekeekö jokainen itsenäistä arviointia?*
  - g. *Sisältyykö itsearviointia opettajalta ja oppilaalta?*
7. Miten opehuoneessa suhtaudutaan monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin?
  - h. *Miksi näin suhtaudutaan?*
  - i. *Suhtautuuko kaikki samalla tavalla?*
  - j. *(miten rehtori/koulunjohtaja suhtautuu?)*
8. Jäikö vielä jotain muuta lisättävää/sanottavaa monialaisista oppimiskokonaisuuksista?