

“Kyllä te tiedätte mitä te teette”

Luokanopettajaopiskelijoiden ja yliopistonopettajien
ajatuksia ja kokemuksia laaja-alaisesta osaamisesta
POM-opinnoissa
Saara Haapamäki ja Saara-Maija Kojo

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syyslukukausi 2019
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Haapamäki, Saara & Kojo, Saara-Maija. 2019. "Kyllä te tiedätte mitä te teette" - Luokanopettajaopiskelijoiden ja yliopistonopettajien ajatuksia laaja-alaisesta osaamisesta. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 52 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla ja yliopistonopettajilla on laaja-alaisesta osaamisesta sekä miten vastaajat kokevat laaja-alaisen osaamisen POM-opinnoissa. Tavoitteena oli saada ajankohtaista tietoa siitä, minkälainen merkitys laaja-alaisella osaamisella ajatellaan olevan ja millaisena tämä osaaminen näyttäytyy opettajankoulutuksessa. Näin on mahdollista selvittää, kuinka opettajankoulutuslaitos valmistaa opettajaopiskelijoita opettamaan laaja-alaista osaamista.

Tätä tutkimusta lähestytään fenomenologisesta näkökulmasta käsin. Tutkimus on laadullinen ja aineisto on kerätty väittämillä, jotka muodostettiin hyödyntäen Norrenan (2015; 2016) teoksia. Aineisto koostuu kolmesta luokanopettajaopiskelijan kyselylomakevastauksesta sekä kahdesta yliopistonopettajan teemahaastattelusta. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että yliopistonopettajat ja luokanopettajaopiskelijat ajattelevat laaja-alaisen osaamisen tärkeänä, mutta myös haastavana. Lisäksi tutkimus osoitti, että laaja-alaisen osaamisen rooli POM-opinnoissa on hyvin vaihtelevaa. Toiset opettajat pitävät laaja-alaista osaamista kaiken opetustyön ytimenä ja suunnittelun lähtökohtana, kun taas toiset haluavat painottaa oppiaineita. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että laaja-alaisen osaamisen käsittelemiseen tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota luokanopettajakoulutuksessa niin opettajaopiskelijoiden oman osaamisen kuin osaamisen ohjaamisen suhteen.

Asiasanat: laaja-alainen osaaminen, toimijuus, osallisuus, osaaminen, opettajankoulutus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TOIMIJUUS	6
	2.1 Toimijuuden määritelmä	6
	2.2 Toimijuuden rakentuminen.....	7
	2.3 Osallisuus	8
3	LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN	10
	3.1 Laaja-alainen osaaminen.....	10
	3.2 Integraatio ja monialaiset oppimiskokonaisuudet.....	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
	4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	16
	4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	16
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	17
	4.4 Aineiston keruu	17
	4.5 Aineiston analyysi.....	19
	4.6 Eettiset ratkaisut	22
5	TULOKSET	25
	5.1 Yliopistonopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset laaja- alaisesta osaamisesta	25
	5.2 Laaja-alaisen osaamisen näkyminen POM-opinnoissa	26
6	POHDINTA	29
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	29
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	32
	LÄHTEET	35
	LIITTEET	40

1 JOHDANTO

Laaja-alaista osaamista on viime vuosina painotettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen tavoitteena on edistää oppilaan mahdollisuuksia kasvuun aktiiviseksi toimijaksi. Tarve laaja-alaiselle osaamiselle kumpuaa jo muuttuneesta ja jatkuvasti muuttuvasta maailmasta. Koulun tehtävänä on valmistaa oppilaita työelämään, jossa nykyään tarvitaan yhä enemmän taitoa kehittää itseään jatkuvasti pelkän tiedollisen kyvykkyyden sijaan. (POPS 2014, 20). Esimerkiksi teknologian kehittyessä ihmisen on jatkuvasti kehitettävä valmiuksiaan, jotta osaa hyödyntää niitä työssään. Jotta yksilöllä on valmiuksia toimia yhteiskunnassa, hän tarvitsee toimijuutta ja osallisuutta (Turja & Vuorisalo 2017, 42). Vaikka toimijuus, osallisuus ja laaja-alainen osaaminen ovat erillisiä käsitteitä, niitä ei voida täysin irrottaa toisistaan. Oppijan aktiivinen toimijuus on osa opetussuunnitelman arvoperustaa, johon laaja-alaisen osaamisen tavoitteet pohjautuvat (POPS 2014, 15–17).

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet esiintyvät sellaisinaan vasta vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 20–24), joten aikaisempaa tutkimusta aiheesta löytyy vasta hyvin vähän. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (2019) on tehnyt esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arvioinnin. Lisäksi aiheesta on tehty opinnäytetyötasoisia tutkimuksia (ks. esim. Heino 2018; Lindfors & Rahikainen 2015). Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet opettajien kokemuksiin, joten oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmat ovat jääneet huomiotta. Myöskään yliopistonopettajia ei ole aikaisemmin tutkittu tähän aiheeseen liittyen.

Vaikka laaja-alaisesta osaamisesta on tehty vasta vähän tutkimusta, sen lähikäsitettä tulevaisuuden taitoja (*21st century skills*) on tutkittu paljon kansallisesti ja kansainvälisesti. Tulevaisuuden taidot ovat tapa ajatella, tapa työskennellä, työvälineiden hallinta ja kansalaisena maailmassa (Binkley ym. 2012, 18–19). Norrena (2013) on tutkinut tulevaisuuden taitoja ja opettajan roolia niiden edistäjänä peruskoulussa. Lisäksi tässä tapaustutkimuksessa on tutkittu, miten koulu ja

koulujärjestelmän ominaisuudet vaikuttavat tähän rooliin. (Norrena 2013, 33.) Ahonen ja Kinnunen (2014, 398) ovat tutkineet tulevaisuuden taitoja 5.-9. -luokkalaisten ajatusten pohjalta. Tutkimuksessa tutkittiin, mitä taitoja he pitävät tärkeänä tulevaisuudessa. Vaikka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (POPS 2014, 20–24) ovat jokseenkin samansuuntaisia tulevaisuuden taitojen kanssa (Binkley ym. 2012, 18–19), eivät ne kuitenkaan ole rinnakkaisia käsitteitä. Tästä syystä myös laaja-alaisesta osaamisesta tarvitaan lisätutkimusta. Laaja-alainen osaaminen on opetustyön päätavoitteena (POPS 2014, 32), joten opettajan työssä oman laaja-alaisen osaamisen lisäksi sitä tulee myös osata opettaa opetussuunnitelman velvoittamalla tavalla. Tästä syystä on perusteltua tutkia, kuinka opettajankoulutus on reagoinut muutokseen ja valmistaa tulevaisuuden opettajia huomioimaan työssä laaja-alaisen osaamisen opetussuunnitelman vaatimusten mukaisesti.

Tässä tutkimuksessa perehdytään siihen, mitä ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla ja yliopistonopettajilla on laaja-alaisesta osaamisesta. Lisäksi perehdytään siihen, millaisena he kokevat laaja-alaisen osaamisen POM-kursseilla. Tutkimuksen tavoitteena on saada ajankohtaista tietoa siitä, minkälainen merkitys laaja-alaisella osaamisella ajatellaan olevan ja millaisena tämä osaaminen näyttäytyy opettajankoulutuksessa. Näin on mahdollista selvittää, kuinka opettajankoulutuslaitos valmistaa opettajaopiskelijoita opettamaan laaja-alaista osaamista.

Tätä tutkimusta lähestytään fenomenologisesta näkökulmasta käsin. Tutkimus on laadullinen ja aineisto on kerätty väittämillä, jotka muodostettiin hyödyntäen Norrenan (2015; 2016) teoksia. Aineisto koostuu kolmesta luokanopettajaopiskelijan kyselylomakevastauksesta sekä kahdesta yliopistonopettajan teemahaastattelusta. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.

2 TOIMIJUUS

2.1 Toimijuuden määritelmä

Toimijuus on noussut keskeiseksi käsitteeksi koulutuksessa, yhteiskuntatieteissä ja työelämä tutkimuksissa. Tästä huolimatta käsitteen keskeiselle merkitykselle ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää. (Eteläpelto ym. 2013, 46.) Ymmärrys toimijuudesta tulee olla mahdollisimman monipuolinen, jotta toimijuutta ei ymmärretä vain yksiselitteisenä käsitteenä. (Eteläpelto ym. 2014, 203.) Käsite on laaja, koska siihen on erilaisia lähestymistapoja eri tieteenaloilla ja niiden suuntauksissa (ks. Giddens 1984; McNay 2004). Tämän vuoksi toimijuuden luonteeseen ja eri ilmenemismuotoihin tulee kiinnittää huomiota. (Eteläpelto ym. 2014, 203, 209.) Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että toimijuuden käsitettä tarkennetaan aineiston kannalta soveltuvimman lähestymistavan mukaan.

Eteläpelto ym. (2014, 209) ovat tutkineet eri lähestymistapojen perimmäistä olemusta ja ilmentymistä sekä sitä, miten yksilöllisen ja sosiaalisen välinen suhde nähdään eri lähestymistavoissa. Tässä tutkimuksessa toimijuutta lähestytään Eteläpellon ym. (2014; 2013) subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta lähestymistavasta käsin. Tällöin ajallisuus ja yksilön kehitys huomioidaan, jonka vuoksi toimijuus voidaan liittää myös elämän pitkälle tähtääviin tavoitteisiin. (Eteläpelto ym. 2014, 210; 2013, 60–61.) Myös Turja ja Vuorisalo (2017) määrittelevät toimijuuden huomioiden yksilön. Heidän mukaansa ”toimijuudella viitataan usein yksilön valmiuksiin, itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen osallistua sosiaalisissa yhteisöissä”. (Turja & Vuorisalo 2017, 42.) Toimijuuteen kuuluu keskeisesti se, että toimija saa tekemisillään aikaan muutoksia ja hän pyrkii tavoitteellisuuteen ja päämääriensä saavuttamiseen (Eteläpelto ym. 2014, 210; Turja & Vuorisalo 2017, 43–44). Lipponen ja Kumpulainen (2011, 812) määrittelevät toimijuuden käsitteen samankaltaisesti valmiutena itsenäiseen sosiaaliseen toimintaan, jolloin voidaan ottaa vastuuta elämästä.

2.2 Toimijuuden rakentuminen

Toimijuus on pitkälti samankaltaista niin lapsilla kuin aikuisillakin. Se on yksilöllistä ja tilannesidonnaista. (Lehtinen 2000, 198.) Lasten toimijuutta on korostettu tutkimuksissa 2000-luvulta lähtien (ks. Lehtinen 2000, 8; Virkki 2015). Päiväkodissa lasten toimijuuden on tutkittu näyttäytyvän neuvottelutilanteissa ja sitä määrittää valta sekä resurssit kuten sosiaalinen pääoma (Vuorisalo 2013; Lehtinen 2000, 144; 203). Koulussa oppiminen pohjautuu arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (POPS 2014, 15–17). Melkein jokaisen oppiaineen tehtävänä on tavoitella oppiaineosaamisen lisäksi myös toimijuuden rakentumista ja vahvistumista (POPS 2014, 143; 266; 260; 104; 160.) Laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa oppilaiden toimijuus mahdollistetaan tukemalla ja kannustamalla kohti omia ideoita (POPS 2014, 20). Usein kuitenkin koulun ulkopuolella rakentuvaa toimijuutta ei hyödynnetä tarpeeksi koulukontekstissa, jolloin kouluoppiminen jää helposti irralliseksi oppijan muusta elämämaailmasta (Kumpulainen & Lipponen 2013, 194).

Virkin (2015) mukaan on olemassa erilaisia rakenteita, jotka vaikuttavat lasten toimijuuteen. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi aikuisten ja yhteiskunnan odotukset lasten toiminnasta. (Virkki 2015, 73.) Näin ollen aikuisten ja lasten toimijuuden erot näkyvät erityisesti valtasuhteissa, koska lapsilla ei ole päätöksentekovaltaa yhtä paljon kuin aikuisilla. Aikuisilla on siis vaikutusvaltaa siihen, millä tavoin lapsi voi olla aktiivinen toimija. (Turja & Vuorisalo 2017, 43.) Myös Lehtisen (2000) mukaan aikuisten merkitys lasten toimijuuden mahdollistumisessa on kiistaton. Toisin kuin usein luullaan, sitä tärkeämpi rooli kasvattajalla on, mitä enemmän lapsen toimijuutta mahdollistetaan. (Lehtinen 2000, 200.) Aikuisten tulee siis ottaa toimijuuden mahdollistaminen huomioon kasvatuksessa kuitenkin tekemättä asioita oppijan puolesta. Esimerkiksi opettajan tehtävänä on opetussuunnitelman mukaisesti huolehtia siitä, että vaaditut asiat käsitellään ajallaan, mutta tämä ei kuitenkaan estä oppilaan aktiivisuutta ja opettajaohjoituksesta opetustavasta irrottautumista. (Norrena 2016, 14.) Myös Lipponen ja Kumpulainen (2011) tuovat esille, että oppimistilanteissa pedagogiikan tulisi arvostaa

ja edistää oppijan toimijuutta. Tämä luo tarpeen oppijan toimijuuden huomioivalle opettajan ja oppijan vuorovaikutukselle, kuten dialogiselle oppimiskulttuurille. (Lipponen & Kumpulainen 2011, 813.)

2.3 Osallisuus

Puhuttaessa oppijan toimijuudesta on tärkeää selventää myös osallisuuden käsitettä, sillä sen toteutumiseksi tarvitaan ymmärrystä toimijuudesta (Turja & Vuorisalo 2017, 45). Arnstein (1969) tuo esiin osallisuuden (*participation*) käsitteen yhteiskunnallisesta näkökulmasta puhuen kansalaisen osallisuudesta päätöksenteossa (*citizen participation*) (Arnstein 1969, 216). Hänen kehittelemässään teoriassa osallisuuden portaat (liite 1) muodostuvat kahdeksasta tasosta, joista kaksi alimmaista ovat ei-osallisuuden (*nonparticipation*) tasoja: manipulaatio (*manipulation*) ja terapia (*therapy*). Näillä tasoilla ei ole tarkoitus saada aikaan osallisuutta, vaan tavoitteena on ennemminkin Arnsteinin sanoin kouluttaa tai parantaa kansalaisia. (Arnstein 1969, 216.)

Seuraavat kolme tasoa ovat tiedottaminen (*informing*), konsultointi (*consultation*) ja sovittelu (*placation*). Nämä muodostavat yhdessä keskitason osallisuuden (*degrees of tokenism*), jonka mukaan kansalaisten on mahdollisuus kuulla tehtävistä päätöksistä ja tulla kuulluksi niissä. Vallanpitäjillä on silti lopullinen päätösvalta kansalaisten asioista. Kolme korkeimman tason porrasta ovat kumppanuus (*partnership*), valtuutettu valta (*delegated power*) ja kansalaisten hallinta (*citizen control*). Nämä portaavat muodostavat yhdessä kansalaisten vallan tasot (*degrees of citizen control*), joiden myötä kansalaisten vaikutusvalta päätöksenteossa kasvaa. (Arnstein 1969, 217.)

Vaikka Arnsteinin (1969, 217) osallisuuden portaavat keskittyvätkin nimenomaan kansalaisen osallisuuteen, ne ovat toimiva pohja käsiteltäessä osallisuutta muissakin yhteyksissä kuten oppilaitoksissa. Hart (1992) on laatinut Arnsteinin (1969) portaiden pohjalta lasten osallisuuden portaavat, joista Shier (2001) on tehnyt myöhemmin oman polkunsä kohti lasten osallisuutta (Hart 1992; Shier 2001). Shierin (2001) malli sisältää viisi tasoa, joissa kaikissa esitetään kolmen eritasoista

kysymystä (liite 2). Näiden kysymysten avulla voidaan varmistaa, toteutuuko jokaisen tason edellyttämät vaatimukset, kuten on tarkoitettu. (Shier 2001, 111.)

Vaikka Arnstein puhuukin ei-osallisuuden tasoista (Arnstein 1969, 216), jokaisella toimijalla on oltava oikeus osallisuuteen. Osallisuus mahdollistaa muun muassa kuulumisen ja arvokkuuden tunteiden kokemista. (Turunen ym. 2014, 42; POPS 2014, 33.) Osallisuus liittyy yksilön keskeisesti häntä ympäröivään maailmaan ja siinä ilmenevään vuorovaikutukseen (Turunen ym. 2014, 42). Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan osallisuus vastaakin juuri kysymykseen siitä, miten erityisesti lasten toimijuus toteutuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Osallisuus on siis osa toimijuutta ja osallisuuteen kuuluu keskeisesti sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa. Turjan & Vuorisalon (2017) ajatus osallisuudesta voidaan liittää myös muuhun kuin lapsen ja kasvattajan vuorovaikutukseen, kuten esimerkiksi ammattikasvattajan ja huoltajien välisiin kohtaamisiin (Turja & Vuorisalo 2017, 45).

Osallisuudessa kuten myös toimijuudessa on tärkeää, että oppijalle tarjotaan erilaisia mahdollisuuksia harjoittaa taitoja ja kehittyä (Turja & Vuorisalo 2017, 48). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan ”osallisuutta edistävä, ihmisoikeuksia toteuttava ja demokraattinen toimintakulttuuri luo perustan oppilaiden kasvulle aktiivisiksi kansalaisiksi” (POPS 2014, 28). Oppijoiden kehitystaso huomioon ottaen koulussa harjoitellaan demokraattista vuoropuhelua ja osallistumista sekä yhteistyötä esimerkiksi järjestöjen ja yritysten kanssa (POPS 2014, 28; ks. myös Turja & Vuorisalo 2017, 48). Lisäksi on tärkeää huomioida oppijoiden ikä, aikaisemmat kokemukset ja muut henkilökohtaiset lähtökohdat (Turja & Vuorisalo 2017, 48). Harjoiteltaessa osallisuutta ja toimijuutta vuorovaikutuksessa toisten kanssa, opettajan tehtävänä on oppijoiden ohjaaminen esimerkiksi kohti omien oppimistapojen tiedostamista (POPS 2014, 17). Opettaja antaa siis tilaa ja mahdollisuuksia osallisuuden kokemuksille samalla tukien oppijaa (Turja & Vuorisalo 2017, 48).

3 LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN

3.1 Laaja-alainen osaaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pohjautuvat perusopetuslakiin (628/1998) ja -asetukseen (852/1998) ja sen tavoitteet on asetettu valtioneuvoston asetuksen (422/2012 2–4 §) mukaisesti. Perusopetuksen tulee edistää esimerkiksi ajattelun, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja sekä antaa valmiuksia arjenhallintaan, aktiiviseen kansalaisuuteen, kestävän kehityksen edistämiseen ja työelämään (422/2012, 3 §). Nämä sisällöt näkyvät opetussuunnitelmassa etenkin laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa (POPS 2014, 20–24). Esimerkiksi ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteella (L1) pyritään takaamaan lapselle riittävästi tietoa, taitoa ja tahtoa vahvistamaan elinikäisen oppimisen sekä jatko-opintojen mahdollisuuksia (POPS 2014, 21), kuten valtioneuvoston asetus (422/2012 4 §) määrää.

Osaamista (*expertise*) määritellessä on tärkeää määritellä myös kompetenssin (*competence*) käsite. Koska kyseiset käsitteet voidaan määritellä ja ymmärtää eri tavoin, on tärkeää tuoda esille, mistä näkökulmasta käsitteitä tarkastellaan. Herling (2000) on pyrkinyt määrittelemään osaamisen ja kompetenssin käsitteet eri tieteenalojen ja tutkijoiden teosten pohjalta. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteiden määrittelyssä juuri Herlingin (2000) määritelmiä.

Kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä tehdä jotain tyydyttävää. Keskeistä ei ole suorituksen taso vaan se, että yksilö suoriutuu tekemään asian hyväksyttävästi. Kuitenkaan pelkästään tiedot ja taidot sekä kompetenssi eivät riitä sopeutumaan esimerkiksi työpaikan muutoksiin. Tällöin tarvitaan myös osaamista (*expertise*). (Herling 2000, 9.) Ihmisen osaamisella (*human expertise*) tarkoitetaan erityisiä taitoja tai osaamista tietyllä tieteenalalla. Tähän liittyy myös pätevyys (*proficiency*), johon kuuluu ymmärrys siitä, että osaaminen ja pätevyys voivat kasvaa ainoastaan kokemusten ja koulutuksen avulla. (Herling 2000, 9–10.) Esimerkiksi

ollakseen hyvä opettaja täytyy pätevyyden eli käydyn koulutuksen lisäksi olla myös osaamista ja kykyä suoriutua opettajan tehtävistä.

Vaikka osaamisesta ja kompetenssista on edelleen monia eri määritelmiä Kuchinke (1997) ja Slatter (1990) ovat löytäneet osaamisen käsitteelle eri tutkimusten perusteella kolme yhteistä piirrettä: Osaaminen on alakohtaista ja sitä on mahdollisuus kehittää. Siihen kuuluu tieto, kokemus ja ongelmanratkaisu. Lisäksi kompetenssi ilmenee aina osana osaamista, koska se kuvaa tehtäväkohtaista toimintaa. (Herling 2000, 12; 18.) Esimerkiksi opettaessa jotain tiettyä oppiainesisältöä opettaja tarvitsee paljon muitakin taitoja, kuin sisältöön liittyvää kompetenssia. Kyseinen yksittäinen kyky on vain osa sitä osaamiskokonaisuutta, mitä opettaja hyödyntää opetushetkellä.

Laaja-alainen osaaminen esiintyy opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ensimmäistä kertaa vuonna 2014. Norrena (2015, 19–20) tuo esille, että laaja-alainen osaaminen ei ole täysin uusi asia vaan juontaa juurensa jo edellisistä opetussuunnitelmista. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla pyrittiin vastaamaan muuttuvan maailman koulutushaasteisiin sisällyttämällä siihen ajatus aihekokonaisuuksista, joilla tarkoitetaan ilmiön tarkastelemista kokonaisuuksina eri tiedonalojen näkökulmista. Aihekokonaisuuksien määrättiin näkyväksi koulun toimintakulttuurissa ja ilmeneväksi oppiaineiden opetuksessa sekä koulun tapahtumissa. (POPS 2004, 38.) Norrenan (2015, 20) mukaan aihekokonaisuuksia voidaan pitää ikään kuin laaja-alaisen osaamisen ensimmäisenä versiona (Norrena 2015, 29).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteita oppiainerajat ylittävälle laaja-alaiselle osaamiselle, jolla tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta” (POPS 2014, 19–20). Tavoitteita on seitsemän ja ne esitellään pääpiirteittäin liitteessä 3. Näillä tavoitteilla on pyritty korostamaan oppimisen monipuolisuutta, oppilaan aktiivisuutta ja yhteisöllisyyttä, jotta pystytään vastaamaan muuttuvan maailman haasteisiin. Ihmisenä kasvu ja aktiivinen demokraattinen yhteiskunnan jäsenenä toimiminen vaativat kykyä toimia erilaisissa tilanteissa hyödyntäen monipuolisesti osaamista. (POPS 2014, 19–20; Norrena 2016, 10.) Laaja-alainen osaaminen on siis osaamista,

jota kestävä elämäntapa edellyttää (POPS 2014, 19–20) ja joka ei rajoitu vain kouluun ja oppitunneilla oppimiseen, jonka opettaja mahdollistaa (Norrena 2016, 10).

Kunnat ja koulut voivat täsmentää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita omien painotustensa mukaan kansallisen opetussuunnitelman pohjalta (POPS 2014, 25). Laaja-alaisen osaamisen huomioiminen kouluopetuksessa on kuitenkin jokaisen opettajan vastuulla, sillä sitä tulee edistää ja arvioida osana jokaista oppiainetta (Opetushallitus 2019; POPS 2014, 20). Oppituntien lisäksi laaja-alainen osaaminen tulee huomioida myös oppituntien ulkopuolella, sillä esimerkiksi oppimaan oppimisen taitoja tulee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan edistää kaikessa koulun toiminnassa (POPS 2014, 19). Jokaiselle oppiaineelle on asetettu myös omat tiedonalakohtaiset tavoitteensa, mutta oppiainneiden perimmäisenä tehtävänä on toimia välineinä laaja-alaisen osaamisen saavuttamiseksi (POPS 2014, 32). Koulun tehtävänä on kehittää osaamista, joka ei ole pelkkää tiedonhallintaa vaan kykyä käyttää tietoja ja taitoja eri tilanteissa tiedon- ja taidonaloja ylittäen ja yhdistäen (POPS 2014, 19–20). Myös Saarinen, Venäläinen ja Orell (2018) esittävät, että pelkkä oppiaineosaaminen ei ole riittävää vaan laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi tarvitaan monialaista oppimista.

3.2 Integraatio ja monialaiset oppimiskokonaisuudet

Toimijuuden ja laaja-alaisen osaamisen määrittelyn lisäksi on tärkeää tuoda esille, miten nämä kaksi käsitettä liittyvät toisiinsa. Käsitteiden yhteyttä voidaan pitää ilmeisenä, sillä Turjan ja Vuorisalon (2017, 42) mukaan “toimijuudella viitataan usein yksilön valmiuksiin, itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen osallistua sosiaalisissa yhteisöissä”. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ohjaavat juurikin tämän suuntaiseen toimintaan koulussa. Laaja-alaisessa osaamisessa korostuu erityisesti oppilaiden ohjaaminen opeteltavien asioiden äärelle (POPS 2014). Oppilas ei voi oppia ilman hänelle annettuja mahdollisuuksia, joten opettajan keskeinen rooli onkin toimia oppimisen mahdollistajana (Norrena 2016, 52). Laaja-alaisessa osaamisessa painotetaan, että jokaiselle oppilaalle tulee antaa ohjausta ja tukea ja heitä tulee rohkaista löytämään omia vahvuuksiaan. Toimijuus vahvistuu, kun

oppijaa kannustetaan ja tuetaan omien ideoiden parissa. (POPS 2014, 20). Tämä näkyy erityisesti ajattelussa ja oppimaan oppimisessa (L1), mutta myös muissa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Esimerkiksi monilukutaidon (L4) tavoitteiden mukaisesti oppilaat saavat tutustua heille merkityksellisiin teksteihin ja pääsevät hyödyntämään tämän myötä omia vahvuuksiaan oppimisessa ja osallistumisessa erilaisissa tilanteissa (POPS 2014, 23).

Edellä mainitut asiat huomioiden on selvää, että niiden aito toteutuminen vaatii myös tavoitteiden henkilökohtaistamista sekä oppilaan osallisuutta, joka Turjan ja Vuorisalon (2017, 46) mukaan on osa toimijuutta. Laaja-alaisessa osaamisessa toimijuus näyttäytyy myös erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta, sillä jokaisessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa tuodaan esille vuorovaikutus toisten kanssa. Vuorovaikutus luo valmiuksia toimia sosiaalisissa yhteisöissä, minkä Turja ja Vuorisalo (2017, 42) esittävät yhdeksi toimijuuden osa-alueeksi. Itsestä huolehtimisen ja arjen taidoissa (L3) painottuvat erityisesti juurikin sosiaalisten taitojen harjoittelu ja vastuun kantaminen oman työn lisäksi myös yhdessä tehdystä työstä (POPS 2014, 22). Kouluissa toteutettavilla monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla on tarkoitus edistää laaja-alaista osaamista monipuolisesti. Oppilaan osallisuutta tuetaan ottamalla hänet mukaan kokemusmaailmaansa kuuluvan ja sitä avartavan toiminnan tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelyn suunnitteluun. (POPS 2014, 31–32.)

Laaja-alaisen osaamisen korostaminen vaatii opettajilta uutta asennoitumista ja osaamista työhönsä. Vaikka oppilaita aktivoidaan osallistumaan omaan osaamiseensa, opettajan rooli oppimisprosessissa on jopa entistä tärkeämpi. (Norrena 2016, 19–20.) Laaja-alainen osaaminen ja monialainen oppiminen onkin huomioitu luokanopettajakoulutuksessa sekä asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998 4§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi (2014) laki ja luokanopettajaopinnot siis ohjaavat ja velvoittavat opettajia toteuttamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia koulussa. Tällainen monialainen oppiminen näyttäytyy koulun arvoihin ja oppimiskäsitykseen perustuvina opiskelujaksoina, joita tulee sisällyttää vähintään yksi kunkin lukuvuoteen. Tällöin opetusta eheytetään eri oppiaineiden yhteistyöllä ja

edistetään etenkin laaja-alaista osaamista. (POPS 2014, 31–32). Yksi tapa monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseksi on esimerkiksi teemapäivä, mutta tällainen toteutustapa ei ole yksinään riittävä laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi (Saarinen, Venäläinen & Orell 2018). Tätä mieltä on myös Juho Norrena (2016, 33), jonka mukaan laaja-alaista osaamista tulee integroida jokapäiväiseen kouluarkeen pelkkien irrallisten projektien sijaan, jotta oppilas saa harjoitusta ja palautetta päivittäin.

Kun erilaiset opetussisällöt jäsennetään tarkoituksenmukaisesti laajoiksi kokonaisuuksiksi, voidaan puhua opetuksen integroinnista. Integraatiota voi toteuttaa joko vertikaalisesti tai horisontaalisesti. Vertikaalisessa integraatiossa toisiinsa liittyviä asioita opiskellaan ajallisesti peräkkäin siten, että ne muodostavat loogisen kokonaisuuden. (Hirsjärvi 1983, 65; Lahdes 1997, 211.) Vertikaalinen integraatio ei välttämättä useinkaan edellytä monialaisuutta vaan pitäytyy yhden oppiaineen sisällöissä, joten tiedot ja taidot saattavat jäädä irrallisiksi laajemmista kokonaisuuksista (Lahdes 1997, 211). Laaja-alaisen osaamisen tukemiseksi on siis perustellumpaa toteuttaa horisontaalisesti integroituja oppimiskokonaisuuksia. Tällä tarkoitetaan opetuksen eheyttämistä siten, että eri oppiaineen toisiinsa liittyviä sisältöjä opiskellaan rinnakkain samanaikaisesti (Hirsjärvi 1983, 65; Lahdes 1997, 211). Oppiainekohtaisia perustietoja ja -taitoja ei voi kuitenkaan täysin syrjäyttää, sillä ne ovat välttämättömiä horisontaalisen eheyttämisen onnistumiselle (Lahdes 1997, 216).

Sekä vertikaalista että horisontaalista integraatiota harjoitellaan luokanopettajaopintojen aikana. Luokanopettajakoulutuksessa opiskellaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä opettajan pedagogisia opintoja, jotka ovat edellytyksiä luokanopettajan kelpoisuudelle (986/1998 4§). Jyväskylän yliopistossa perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja kutsutaan POM-opinnoiksi. POM-opintoihin kuuluu johdantokurssi, oppiaineiden ydin- ja soveltavat osat, integroivien oppimiskokonaisuuksien kurssi sekä lopussa koontiseminaari. Ydinosat painottavat kunkin oppiaineen sisältöjä, kun taas soveltavat osat sisältävät yhteistyötä esimerkiksi muiden oppiaineiden, harjoittelujen tai kasvatus-tieteen kanssa.

Laaja-alaisuus painottuu etenkin opintoihin kuuluvassa integroivat oppimiskokonaisuudet -kurssilla, jossa opetellaan suunnittelemaan ja toteuttamaan useampaa oppiainetta sekä laaja-alaista osaamista yhdistävä oppimiskokonaisuus koululle. POM-opinnot sisältävät siis tiedonalakohtaista ja laaja-alaista osaamista sekä näiden molempien oppimisen tukemisen kehittämistä. Tavoitteiksi on asetettu muun muassa omien asenteiden tiedostaminen, lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen tukeminen oppiaineiden kautta, osallistavan kasvatuksen luonteen ymmärtäminen sekä oppiaineiden integroiminen monialaisten ilmiöiden opettamiseksi. (Jyväskylän yliopisto 2017.) Opetussuunnitelman mukainen luokanopettajakoulutus tarjoaa siis opiskelijoille tietoa, taitoa sekä kokemuksia laaja-alaisen osaamisen sekä integroivien oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla ja yliopistonopettajilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisesta osaamisesta. Lisäksi tutkitaan, miten vastaajat kokevat tämän laaja-alaisen osaamisen POM-opinnoissa.

1. Mitä ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla ja yliopistonopettajilla on laaja-alaisesta osaamisesta?
2. Millaisena luokanopettajaopiskelijat ja yliopistonopettajat kokevat laaja-alaisen osaamisen POM-kursseilla*?

4.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimuksen kohteena on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esiintyvä laaja-alainen osaaminen ja sen näkyminen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen POM-opinnoissa. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, koska haluttiin saada selville opiskelijoiden ja opettajien omia kokemuksia laaja-alaisesta osaamisesta. Laadullisella tutkimuksella saadaan syvällisempiä ja yksityiskohtaisempia vastauksia ihmisten ajatuksista sekä kokemuksista (Patton 2002, 13–14).

Laaja-alaista osaamista lähestytään tässä tutkimuksessa fenomenologisen lähestymistavan avulla. Fenomenologiselle lähestymistavalle ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä se muotoutuu aina tutkijan, tutkittavan ja tilanteen mukaan (Laine 2018, 35). Näille erilaisille fenomenologisille lähestymistavoille on kuitenkin yhteistä se, että ihmisten kokemuksia tutkitaan sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti (Patton 2002, 104). Siinä tutkitaan elämässä läsnäolevia ilmiöitä, joita

* POM-kursseilla tarkoitetaan POM-opintokokonaisuutta (60op) eli perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (Jyväskylän yliopisto 2018).

pyritään ymmärtämään ihmisten kokemusten perusteella (Laine 2018, 50). Jotta pystytään keräämään aineistoa kokemuksista, tulee haastatella nimenomaan ihmisiä, jotka ovat käyneet läpi nämä kokemukset (Patton 2002, 104). Keskiössä on se, millainen tämänhetkinen merkitys kokemuksilla on yksittäisille ihmisille tai ihmisryhmille (Laine 2018, 32; Smith 2018). Onkin tärkeää tutkia ilmiötä ennakkoluulottomasti, jolloin lopulta päädytään erilaisten merkitysten tulkintaan (Varto 1992, 86). Pattonin (2002, 341) mukaan haastattelu toimii havainnointia paremmin aineistonkeruumenetelmänä kokemuksia tutkittaessa, koska tutkija ei pysty havainnoimaan kaikkea. Tässä tutkimuksessa juurikin vastaajien omat kokemukset ja mielipiteet olivat keskiössä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolme luokanopettajaopiskelijaa ja kaksi yliopistonopettajaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Tutkimukseen osallistuvilta opiskelijoilta vaadittiin monialaisten opintojen koontiseminaarin (POMM1100) suoritus lukuvuoden 2018–19 aikana. Yliopistonopettajat valikoituivat tutkimukseen tuona lukuvuonna POM-opintokokonaisuuteen kuuluvia kursseja opettaneista opettajista. Näin ollen varmistettiin, että vastaajilla on kattava kokemus POM-opinnoista. Tutkittavat on siis valittu tutkimukseen tarkoituksenmukaisen otannan keinoin, jotka kuuluvat laadullisen tutkimuksen luonteeseen (Patton 2002, 230–242). Tässä tutkimuksessa käytettiin Pattonin (2002, 234) kuvaamaa vahvat tapaukset -otantaa (*intensity sampling*), jolla saavutetaan informatiivisia kokemuksia käsiteltävästä ilmiöstä. Tutkittavien muita tietoja, kuten yliopistonopettajien tarkempaa työkokemusta ja työnkuvaa ei esitetä, sillä ne eivät ole tutkimuksen kannalta oleellisia ja näin myös tutkittavien anonymiteetti pystytään suojaamaan.

4.4 Aineiston keruu

Luokanopettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin avoimella kyselylomakkeella (liite 4), jolloin kerättyä aineistoa voidaan pitää haastatteluna (ks. Fontana & Frey

2005, 698). Fontanan ja Freyn (2005, 698) mukaan haastattelu voi olla yksilö- tai ryhmähaastattelu ja se voidaan toteuttaa kasvotusten, puhelun tai lomakkeen välityksellä. Kesäaikana aineiston kerääminen koettiin haasteelliseksi, joten kyselylomake lähetettiin kaikille POMM1100-kurssin suorittaneille luokanopettajaopiskelijoille, jotta vastaajia saataisiin tarpeeksi. Tässä tutkimuksessa käytettiin testivastaajia opiskelijoiden kyselylomakkeessa. Ennen varsinaista haastattelua on tärkeää esittää kysymyksiä testivastaajille (Eskola & Suoranta 2008, 88). Aineistonkeruussa ei ollut mahdollisuutta jälkikäteen tavoittaa vastanneita opiskelijoita, joten tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että kyselylomakkeen toimivuus testattiin etukäteen. Myös testivastaajat olivat luokanopettaopiskelijoita, mutta he eivät olleet vielä suorittaneet kyseistä POMM1100-kurssia. Testivastaajilla oli siis jo kokemusta POM-kursseilta, mutta he eivät vähentäneet mahdollisten tutkimukseen osallistujien määrää. Testivastausten perusteella kysymyksiä muo- toiltiin ja yksi väittämä jätettiin pois, sillä se ei vastannut tutkimuskysymyksiin.

Luokanopettajaopiskelijoille lähetettiin kyselylomake sähköpostilistan kautta ja he pääsivät vastaamaan kyselyyn omalta laitteeltaan täysin anonyymisti. Kyselylomakkeen alussa kysyttiin opiskelijoiden taustatietoja, jotta opiskelijoiden sopivuus tutkimukseen voitiin varmistaa. Tällaisia kysymyksiä oli muun muassa kysymys liittyen POMM1100-kurssin suorittamisajankohtaan. Kyselylomake sisälsi neljä väittämää liittyen laaja-alaiseen osaamiseen, jotka pohjautuvat Juho Norrenan (2015; 2016) kirjoittamiin kirjoihin laaja-alaisesta osaamisesta. Väittämät pyrittiin valitsemaan keskenään erilaisiksi. Kyselylomakkeen jokaisesta väittämästä esitettiin opiskelijoille seuraavat kysymykset: *Mitä ajatuksia väittämä sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.* Kyselylomakkeen lopussa oli vielä vapaa sana -kenttä, johon opiskelijat saivat kertoa vapaasti ajatuksiaan liittyen lomakkeen sisältöön tai ylipäätään aihepiiriin.

Yliopistonopettajien aineiston keräämiseksi otettiin yhteyttä sähköpostilla useampaan POM-kurssien opettajaan Jyväskylän yliopistosta, joista kahdelta saatiin myöntävä vastaus. Yliopistonopettajien aineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla, jotka toteutettiin teemahaastatteluina. Yliopistonopettajien haastattelu-runko (liite 5) suunniteltiin Norrenan väittämien ja luokanopettajaopiskelijoiden

vastausten pohjalta. Haastatteluiden yhteydessä opettajille annettiin samat väittämät luettavaksi yksi kerrallaan, jotka olivat myös opiskelijoiden kyselylomakkeen pohjana. Opettajat ohjeistettiin kertomaan ensin päällimmäiset ajatukset väittämästä ja sen jälkeen heille esitettiin tarkentavia kysymyksiä opiskelijoiden vastausten pohjalta. Opettajilta kysyttiin esimerkiksi: Mitä mieltä olet siitä, että opiskelijoiden mielestä laaja-alaista osaamista ei ole huomioitu POM-kursseilla riittävästi? Väittämät muodostivat siis puolistrukturoidun haastattelurungon käsiteltävät teemat, joita opiskelijoiden vastaukset täydensivät.

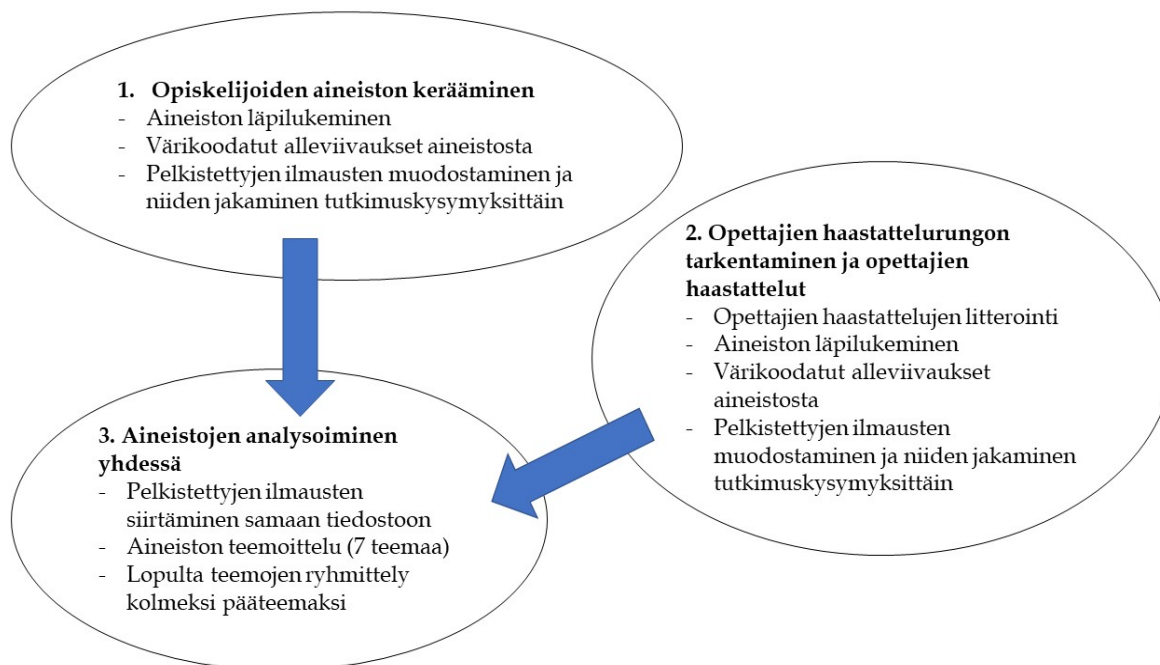
Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastatteluna (Met-sämuuronen 2008, 41) tai yhtenä sen toteutustavoista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Teemahaastattelulle on olennaista, että haastatteluissa käsiteltävät teemat ovat kaikille yhteisiä, mutta muuten haastattelun muoto on vapaa. Tällöin annetaan tilaa vastaajien omille tulkinnoille käsiteltävistä asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Tästä syystä teemahaastattelu oli perusteltu. Lisäksi teemahaastattelun hyötynä voidaan nähdä se, että vapaasta muodosta huolimatta kaikki vastaajat puhuvat edes jokseenkin samoista asioista, mikä helpottaa etenkin aineiston analysoimista (Eskola & Suoranta 2008, 87).

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysiin on olemassa erilaisia tutkimusprosesseja kuvaavia malleja, joita voi hyödyntää, mutta tutkijan tulee aina tehdä omat perustellut päätöksensä mekaanisesti mallien seuraamisen sijasta (Eskola 2018, 231; Patton 2002, 432). On siis olemassa useita toimivia tapoja tehdä tutkimusta, eikä kaikille näille tavoille ole edes vakiintuneita käytäntöjä. (Eskola 2015, 206.) Tutkijan on tehtävä valinta esimerkiksi siitä, millainen rooli teoriolla on aineiston analyysissä. Tutkimus voi olla teorialähtöinen, teoriasidonnainen tai aineistolähtöinen. (Eskola 2015, 188; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107.) Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin teoriasidonnaisesti. Norrenan (2015; 2016) väittämät loivat alustavan teoriapohjan tutkimukselle, mikä tarkentui aineiston analyysin myötä. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria on alusta asti mukana, mutta se määräytyy

lopulliseen muotoonsa aineiston analyysin myötä. (Eskola 2015, 188–189; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; 133.)

Laadullisesta tutkimuksesta onkin haastavaa erotella selkeitä toisistaan irrallisia vaiheita, sillä tulkintaa tehdään koko tutkimusprosessin ajan (Eskola & Suoranta 2008, 16). Fenomenologisen tutkimuksen esittämisessä ilmeneekin usein vaihe vaiheelta etenevä, mutta toisinaan edeltäviin vaiheisiin palaava prosessi (Laine 2018, 35). Tämänkään tutkimuksen analyysiprosessi ei edennyt suoraviivaisesti vaan ensin analysoitiin opiskelijoiden kyselylomakkeen vastauksia, joiden pohjalta opettajien haastattelurunkoa tarkennettiin. Opettajien haastattelujen jälkeen haastatteluaineistoa analysoitiin aluksi omanaan sekä sen jälkeen kaikkea kerättyä aineistoa yhdessä. Aineiston analyysi pohjautuu karkeasti Alasuutarin (2011, 39) runkoon, jonka mukaan analyysi jaetaan havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Aluksi aineistosta erotellaan tutkimuskysymysten kannalta oleelliset sisällöt, minkä jälkeen havaintoja pelkistetään. Arvoituksen ratkaisemisessa saadut havainnot liitetään ilmiöstä jo tutkittuun tietoon. (Alasuutari 2011, 40.) Aineiston analyysin kulku esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1. Analyysin eteneminen.

Aluksi opiskelijoiden vastauksiin tutustuttiin lukemalla aineisto huolellisesti läpi. Opiskelijat olivat vastanneet jokaiseen heille annettuun väittämään 2-8 virkkeellä. Tämän jälkeen aineistosta eroteltiin laaja-alaiseen osaamiseen ja POM-opintoihin liittyvät ilmaukset eri väreillä. Merkityt asiat kerättiin erilleen muusta aineistosta ja niistä tehtiin pelkistettyjä ilmauksia. Aineistoa tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota niihin vastauksiin, jotka ovat olennaisia tutkimuskysymysten kannalta (Alasuutari 2011, 40). Tässä vaiheessa aineiston analysoinnista siirryttiin tarkentamaan opettajien kyselylomakkeita opiskelijoiden aineiston pohjalta. Opiskelijoiden aineistoa analysoitiin kuitenkin vielä yhteisesti opettajien aineiston kanssa.

Yliopistonopettajien aineiston analysoimiseksi haastattelut litteroitiin. Tällä tarkoitetaan haastattelun puhtaaksikirjoittamista analysoinnin mahdollistavaan muotoon (Metsämuuronen 2008, 48). Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi 14 sivua. Kuten opiskelijoiden aineisto, myös opettajien aineisto luettiin läpi ja siihen tehtiin alleviivauksia tutkimuskysymyksiin liittyvistä ilmauksista. Laaja-alaiseen osaamiseen ja POM-opintoihin liittyvät ilmaukset alleviivattiin selkeyden vuoksi omilla väreillään. Samalla marginaaleihin kirjoitettiin huomioita aineistosta, joita hyödynnettiin pelkistettyjen ilmausten muodostamisessa (taulukko 1), kun alleviivatut asiat oli eroteltu erilleen muusta aineistosta.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä pelkistetyistä ilmaisuista.

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
“Omaan osaamiseensa opettaja voi tietenkin myös vaikuttaa, ja muun muassa hankkia lisää koulutusta, tietoa ja ideoita opetuksensa tueksi.” (Opiskelija 3)	- opettajan oma halu kehittää opettajuuttaan
“Mielestäni laaja-alaista osaamista olisi voinut käydä tosin lisää ja vielä syvällisemmin.” (Opiskelija 1)	- opiskelijoiden toiveet

Yliopistonopettajien ja opiskelijoiden pelkistettyyn muotoon muokatut ilmaukset yhdistettiin samaan tiedostoon. Mukana kulki kuitenkin tunnustekoodit tut-

kimukseen osallistujista (esim. Opettaja 2, Opiskelija 3). Tämänkaltaiset koodimerkinnät toimivat tutkijoille osoitteina, joiden avulla asian löytäminen alkuperäisestä aineistosta tekstin tarkistamiseksi helpottuu (Eskola & Suoranta 2008, 155) sekä mahdollistaa eri osallistujaryhmien näkemysten erottelun ja vertailun (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Näistä syistä tunnustekoodien säilyttäminen oli perusteltua. Koko aineiston pelkistetyissä ilmauksissa esiintyvien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien perusteella muodostettiin teemoja (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Aineistosta muotoutuneet teemat.

Alkuperäiset teemat	Pääteemat
POM-kurssien sisältö laaja-alaisen osaamisen tarve opettajan oma osaaminen OKL-opetus opettajankoulutuksen kehittäminen oppimisen roolit resurssit	oppimisen roolit opettajan oma osaaminen opettajankoulutuksen kehittäminen

Teemoittelussa eri aihepiirit muodostavat ryhmiä sen mukaan, mitä kustakin teemasta on sanottu. Näin tiettyjen teemojen esiintymistä voidaan vertailla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107.) Pelkistetyt ilmaukset säilytettiin teemojen alla. Teemoja muodostettiin yhteensä seitsemän. Näiden seitsemän teeman sisällöt ryhmiteltiin kuitenkin lopulta kolmeksi pääteemaksi: oppimisen roolit, opettajan oma osaaminen ja opettajankoulutuksen kehittäminen (taulukko 2).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistujille on tärkeää toimittaa etukäteen tietosuojalomake tutkimukseen osallistumisesta. Siinä tutkittaville selvitetään pääpiirteittäin, mitä tutkimus heiltä vaatii ja minkälaista tietoa siitä saadaan aikaan. Sen lisäksi että aiheen kertominen tutkittaville on eettisesti oikein, se myös edesauttaa haastattelun onnistumista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86). Tarvittaessa tutkittavat voivat kysyä tutkimuksesta lisää ennen lupautumistaan tutkittavaksi. Tutkittavaksi

lupautuminen tulee aina olla vapaaehtoista (Eskola & Suoranta 2008, 92; 55) Tuomi & Sarajärvi (2018, 155) kiteyttävät, että tutkimuksen eettinen perusta pohjautuu ihmisoikeuksille. Tämän vuoksi yksi tärkeä periaate on myös tutkittavien anonymiteetti tutkimuksessa. Tutkittavien suostumuksella heidän nimiään voidaan käyttää tutkimuksessa, mutta tätä ei suositella. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155.)

Tutkimukseen osallistuneille yliopistonopettajille on lähetetty erikseen suostumuslomake, koska heidän henkilötietonsa tulivat tutkijoille julki. Opettajaopiskelijoilla tätä suostumuslomaketta ei tarvinnut allekirjoituttaa, koska heidän anonymiteettinsa on säilytetty alusta alkaen. Yliopistonopettajien anonymiteettiä suojeltiin myös niin, ettei heidän opettamiaan oppiaineita tuotu julki, sillä opettajat kertoivat omia mielipiteitään ja kokemuksiaan aiheesta. Kertomalla opettajien opettamat oppiaineet heidän anonymiteettinsa mahdollisesti vaarantuisi, sillä heidän vastauksensa voisivat olla helpommin tunnistettavissa. Kummastakin haastattelusta opettajasta puhutaan tutkimuksessa siis yleisesti yliopistonopettajana. Opettajien vastauksia ei haluttu hyödyntää asiantuntijavastauksina, joten heidän nimiään ei tuoda missään vaiheessa tutkimusta esille. Opiskelijoiden tai opettajien vastauksista ei myöskään tuoda sellaisia sitaatteja ilmi, joista heidät voitaisiin tunnistaa.

Tutkijana ei voi koskaan olla täysin objektiivinen tutkittavia tai käsiteltävää aihetta kohtaan. Patton (2002, 546) pitää objektiivisuuteen pyrkimisen lisäksi tärkeänä tutkijan uskottavuutta, luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta. Tutkimusta tehdessä ei selvitetty vastanneiden opiskelijoiden henkilöllisyyttä, joten tutkittaviin ei voida muodostaa suoraa suhdetta. Haastateltavat yliopistonopettajat ovat tietynlaisia auktoriteetteja, joten tämä tulee huomioida haastateltaessa ja analysoidessa. Heihin tulee suhtautua kuin kehen tahansa muuhunkin haastateltavaan. Käsiteltävä aihepiiri on kuitenkin sellainen, joka herättää väistämättä tunteita myös tutkijoissa. Tutkijoiden tuleekin tiedostaa ja tunnustaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa, jotta ideaalinen objektiivisuus saavutetaan mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta 2008, 17–18). Tässä tutkimuksessa subjektiivisuudet on huomioitu ja pyritty siihen, ettei niiden annettaisi vaikuttaa tutki-

muksen etenemiseen, vaikka vastaajien kommentit voivatkin vaikuttaa tutkijoiden mielipiteisiin tai toimintaan. Haastattelussa esitettiin tarpeen tullen tarkempia kysymyksiä tutkijoiden omien johtopäätösten välttämiseksi. Opiskelijoiden vastauksessa haasteena olikin, ettei näin voitu toimia. Siksi joitakin mahdollisesti tutkimuksen kannalta rikastuttaviakin opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia ei voitu käyttää, sillä sellaisenaan ilman tarkentavia kysymyksiä niiden tutkimukseen liittäminen olisi jäänyt liikaa tutkijoiden päättelyn varaan. Tutkimukseen otettiin mukaan kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto riippumatta tutkijoiden omista mielipiteistä.

Tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja luovuteta missään vaiheessa ulkopuolisille. Tutkimuksen aineisto säilytetään yliopiston U-aseamalla ja tutkijoiden omilla tietokoneilla salasanasuojatusti. Opettajien suostumuslomakkeet säilytetään, kunnes litteroitu aineisto on tuhottu ja äänitallenteet poistetaan heti litteroinnin jälkeen. Opiskelijoiden vastaukset tuhotaan myös analysoinnin jälkeen. Tutkimuksen valmistuttua kaikki aineisto hävitetään.

5 TULOKSET

5.1 Yliopistonopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset laaja-alaisesta osaamisesta

Tämän tutkimuksen perusteella laaja-alaisen osaamisen painottamista yliopistossa ja kouluissa pidetään tärkeänä. Opettajat perustelevat tärkeyden kuvaamalla laaja-alaista osaamista kasvatus- ja opetustyön ytimeksi, jolla tavoitellaan tulevaisuudessa ja yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Laaja-alainen osaaminen nähdään siis tärkeänä ja palkitsevana, mutta sen oppiminen ja opettaminen koetaan myös jonkin verran haastavaksi.

Oppimisen roolit Opettajan rooli laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä nähdään ohjaajana, joka mahdollistaa puitteet oppimiselle. Etenkin opettajat tuovat esille oppijälähtöisen opetustyylin ja oppilaan autonomian laaja-alaisen osaamisen kehittämiseksi. Sekä opettajien että opiskelijoiden mielestä oppimisen tavoitteiden tulisi olla henkilökohtaistettuja kaikille yhteisten tavoitteiden sijaan. Opettajat pitävät tärkeänä jaettavaa osaamiskäsitystä, jonka toteutumiseksi opettajalla on sitä enemmän vastuuta, mitä nuorempi oppija on. Oppijan ottaessa vastuuta oppimisestaan nähdään oppimisen olevan motivoivampaa ja palkitsevampaa.

No ajattelisin et jos oppilas oppii ottamaan vastuuta siitä omasta oppimisestaan ja ohjaamaan, ni varmasti se on kokonaisvaltaisempaa ja palkitsevampaa, koska se tieto nyt ei siirry opettajalta oppilaalle. Semmonen opettajajohtoisuus ni se ei varmaankaan oo.. se ei voi olla niin palkitsevaa kun se et oppilas oppii ite asettamaan tavoitteita ja sitte näkemään sitä edistymistään. Ja tekemään ite valintoja sen suhteen et mistä on kiinnostunu ja... nii.. mitä tavoittelee. (Opettaja 1)

Opettajan oma osaaminen Laajojen integroivien oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ajatellaan olevan haasteita ja kehityskohteita. Niiden toteuttamisessa ja toteutukseen vaadittavissa resursseissa ajatellaan olevan paljon eroja koulujen ja opettajien välillä. Opettajilta näiden oppimiskokonaisuuksien opettamisen ajatellaan vaativan aikaa, luovuutta ja ammattitaitoa sekä halua kehittää sitä edelleen. Haastateltavana ollut opettaja nostaa esille opettajan käsityksen oppiaineen

vertikaalisesta integraatiosta, ja sen välttämättömydestä horisontaalisen eli oppiaineiden välisen integraation onnistumiseksi. Hänen mukaansa tulee ymmärtää syvällisesti oppiaineen luonne, osaaminen, taidon kehittyminen ja metakognition käsite, jotta pelkkien oppisisältöjen sijaan voitaisiin opettaa laaja-alaisesti. Jotta opettaja voi opettaa laaja-alaisia taitoja, tulee hänellä itselläänkin olla tällaista osaamista.

Molemmat opettajat tuovat esille ajatuksia siitä, mitä onnistuneen ja epäonnistuneen integroinnin taustalla mahdollisesti on. Tutkimuksessa haastateltu opettaja kertoo toteutusten laatueroista kuvaten onnistuneita toteutuksia hienoiksi innovaatioiksi, mutta tiedostaen myös joidenkin toteuttavan integroinnin vain yksittäisenä teemapäivänä. Tällaista toteutustapaa hän ei koe riittäväksi laajan osaamisen takaamiseksi. Toinen opettajista selittää integroivien oppimiskokonaisuuksien toteutumisen puutteita usein opettajien haluttomuudella kehittää omaa opetustaan.

Kun sitten taas edelleenkin meillä on tosi paljon sellasia, sellasia opettajia koulussa ja opiskelijoita täällä yliopistossakin, jotka ajattelee että on paljon helpompaa ja kivempaa kun mä pidän oppiaineet vaan sellasina palasina.. niin mun ei tarvi silloin missään vaiheessa välttämättä ees niinku miettiäkään sitä oppiaineen vertikaalista integraatiota vaan mä voin paukuttaa sitä yhtä oppiainetta niin vaikka sen oppikirjasarjan mukaan aika vahvasti. Mul ei oo silloin tarvetta kehittää sitä mun omaa, omaa niinku pedagogista ajattelua vaan sen yksittäisen oppiaineen suhteen.. ja silloin kun se ei pääse kehittymään se ajattelu ja se ymmärrys syvemmäksi sen oppiaineen suhteen niin eihän silloin oo min-käänlaista niinku tarvetta myöskään nähdä niitä yhtymäkohtia oppiaineitten välillä.
(Opettaja 2)

Ajan ja taitojen puutteen ratkaisuehdotukseksi esitetään opettajien yhteistyötä, jonka nähdään aluksi myös vievän aikaa, mutta lopulta palkitsevan vapauttamalla sitä tuoden mukanaan myös enemmän jaksamista.

5.2 Laaja-alaisen osaamisen näkyminen POM-opinnoissa

Opettajien haastatteluissa POM-kurssien yhdeksi päätavoitteeksi esitetään omien asenteiden tunnistaminen ja tutkiminen. Tutkimukseen osallistuneet pitivät erityisen tärkeänä, että POM-opinnot tarjoavat opiskelijoille sekä laaja-alaista osaamista että oppiaineosaamista, jolloin pystyy oppimaan myös laaja-alaisen osaamisen opettamista ja ohjaamista. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että

he toivovat monipuolisia toteutustapoja, kuten projekteja. Eräs opiskelija tuo esille, että erityisesti lasten kanssa toimiminen tuo motivaatiota.

Oppimisen roolit Opettajien mukaan opiskelijoiden on tärkeää ottaa vastuuta sekä ymmärtää osaamisestaan ja kehittymismahdollisuuksistaan. He kuitenkin tiedostavat, että opettajalähtöisyyteen sosiaalistuneessa koulumaailmassa oppijan itseohjautuvuuteen ja vastuunottoon omasta oppimisprosessista ei olla totuttu, jolloin se tuntuu usein vaikealta. Opiskelijoille tulee mallintaa yhä enemmän integroivien opetuskokonaisuuksien opettamista ja näitä taitoja tulee saada jo opintojen aikana.

Mutta se on myös haastavaa koska siihen kaikki on melkeenpä vaan sosiaalistunu koulussa et se on aika opettajajohtosta mitä tehdään. Ni se vaatii aikamoista vastuunottoa. Ja jos ei määrätäkkään ni mitkä tehtävät ja miten on tehty ni se on, se on, se on tosi vaativaa opiskelijoilta. Mut sit ku sen kokee niinku omissa nahoissaan ni ehkä saa sit sen (naurattaa) palkitsevuudenkin, ni sit ehkä sitä pystyy toteuttaa sit myös oman niinku sit ku on ite opettaja. (Opettaja 1)

Myös opiskelijat toivovat koulutuksensa tarjoavan kokemuksia laaja-alaisesta osaamisesta.

...opettajan täytyy myös itse sisäistää laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotta hän osaa niitä soveltaa opetuksessaan, jotta se voi siirtyä oppilaan laaja-alaiseen osaamiseen. (Opiskelija 1)

Opettajankoulutuksen kehittäminen Toinen haastateltavista opettajista tuo esille tutkintorakenteen kehityksen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Tällä hetkellä opettajankoulutuslaitoksen tutkintorakenteessa jokainen oppiaine on vielä omana POM-kurssinaan, vaikka vastauksista ilmenee, että soveltavissa kursseissa toteutetaan jonkin verran oppiaineiden välistä integrointia. Toinen opettajista on sitä mieltä, että oppiaineita pitäisi integroida nykyistä enemmän ja kaikkien vastaajien mukaan POM-kurssien kehitystyötä ollaan tekemässä. Eräs opiskelija kuitenkin kokee, että POM-opinnot ovat vielä liian oppiainepainotteisia, minkä vuoksi laaja-alainen osaaminen on jäänyt vähälle huomiolle.

POM-opinnoissa laaja-alainen osaaminen on melko sivussa muista käsiteltävistä asioista, ainakin siltä on tuntunut POM-opintojen loppuvaiheessa mutta muistan, että laaja-alaista osaamista oltaiiin painotettu ensimmäisen vuoden aikana, jolloin opettajuus ja oma osaaminen ei muutenkaan ollut kovin kehuttavalla tasolla. (Opiskelija 1)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä vallalla olevasta kontrollikulttuurista tulisi luopua. Toinen opettajista tuo esille, POM-opintoja tulisi henkilökohtaistaa, jolloin kurssin teemat olisivat yhteiset, mutta jokainen opiskelija muodostaisi omat tavoitteensa. Hänen mukaansa tähän on jo pyritty, mutta käytännössä se ei kuitenkaan aina toteudu. Yhtenä opettajankoulutuksen kehittämisen haasteena tutkimukseen osallistuneet opettajat näkevät ristiriidat sekä yliopistonopettajien että opettajaopiskelijoiden osaamiskäsityksissä: osa yliopistonopettajista ja opettajaopiskelijoista kannattaa perinteisiä tapoja, kun taas osa haluaa saada aikaan kehitystä. Esimerkiksi integroivien oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa opintojen aikana eräs opiskelija kokee joutuneensa ottamaan jopa liikaa vastuuta ja jääneensä ilman tarvitsemaansa tukea.

Meille halutaan antaa vähän liiankin paljon tilaa omien ideoidemme rakentamiseen ja siksi emme välttämättä saa tarpeeksi rakennusaineita laajojen kokonaisuuksien kehittämiseen. Esimerkiksi POM-opinnoissa olen monta kertaa opiskelukavereideni kanssa törmännyt lauseeseen "Kyllä te tiedätte mitä te teette" pyytäessämme apua suunnittelussa. Opinnoissa kuitenkin kaipaisi apua ajattelun rakentumiseksi, jotta työelämässä olisi helpompi pärjätä. (Opiskelija 2)

Opiskelijat ovat antaneet vastuunjaosta ristiriitaista palautetta opettajille, minkä vuoksi opettajien on vaikea reagoida palautteeseen. Osa opiskelijoista haluaa enemmän vapauksia, mutta osa haluaisi enemmän käytännön ideoita opetukseen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia ajatuksia luokanopettajaopiskelijoilla ja yliopistonopettajilla on laaja-alaisesta osaamisesta sekä miten vastaajat kokevat laaja-alaisen osaamisen POM-opinnoissa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada ajankohtaista tietoa siitä, minkälainen merkitys laaja-alaisella osaamisella ajatellaan olevan ja millaisena tämä osaaminen näytetään opettajankoulutuksessa. Näin on mahdollista selvittää, kuinka opettajankoulutuslaitos valmistaa opettajaopiskelijoita opettamaan laaja-alaista osaamista. Aluksi aineistoa kerättiin luokanopettajaopiskelijoilta kyselylomakkeella. Vastauksia saatiin vain kolme, minkä takia tutkimusta laajennettiin haastattelemalla kahta yliopistonopettajaa. Sen lisäksi, että tutkittavia saatiin enemmän, aineisto monipuolistui. Yliopistonopettajien haastattelut toivat mukanaan mahdollisuuden vertailla luokanopettajaopiskelijoiden ja yliopistonopettajien ajatuksia ja kokemuksia. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimussuunnitelma muokkautuu vasta tutkimuksen aikana lopulliseen muotoonsa (Eskola & Suoranta 2008, 15–16). Tutkimusaineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällyksenä analyysin keinoin.

Tämän tutkimuksen mukaan yliopistonopettajat ja luokanopettajaopiskelijat ajattelevat laaja-alaisen osaamisen tärkeänä, mutta myös haastavana. Yhdeksi haasteeksi ajateltiin oppimisen rooleja koskevat asiat. Oppimisen roolit, kuten oppijan vastuunotto omasta oppimisestaan ja opettajan antama tuki koettiin haasteeksi myös POM-kursseilla. Tämän tutkimuksen mukaan POM-kurssien tulisi toimia laaja-alaisen osaamisen ohjaamisen mallintajana opiskelijoille, mutta aina tämä ei kuitenkaan toteudu.

Tämän tutkimuksen valossa laaja-alaisen osaamisen rooli peruskouluopetuksessa ja POM-opinnoissa on hyvin vaihtelevaa. Toiset opettajat pitävät laaja-alaista osaamista kaiken opetustyön ytimenä ja suunnittelun lähtökohtana, kun

taas toiset opettajat haluavat painottaa oppiaineita. Tutkimustulos on samansuuntainen Heinon (2018, 40–46) luokanopettajia koskevan tutkimuksen kanssa. Laaja-alaisen osaamisen huomiotta jättäminen saattaa johtua opettajan oman osaamisen puutteesta. Tämän tutkimuksen osallistujat ajattelivat, että opettajan on tärkeää itse osata laaja-alaista osaamista sekä oppiaineosaamista, jotta voi työssään opettaa niitä. Jos opettajalla ei ole riittävästi omaa osaamista, on riski myös opetuksessa joidenkin taitoalueiden vähälle huomiolle tai jopa huomiotta jättämiselle suuri (Heino 2018, 63–64). Kun opettajan oman osaamisen puutteeseen lisätään vielä tässä tutkimuksessa esille tullut haluttomuus oman opettajuuden kehittämiseen, on riski ilmeinen. Kiinnostus olisi erityisen tärkeää, sillä Heinon (2018, 61) mukaan jotkut luokanopettajat ovat jääneet laaja-alaisen osaamistavoitteiden opiskelun kanssa oman mielenkiinnon ja itsenäisen opiskelun vaaraan.

Myös Norrena (2013, 160) tuo esille, että on hyvin koulu- ja kuntakohtaista, millaista tukea työelämässä olevat opettajat saavat oman osaamisensa kehittymiselle. Rehtorilla on pedagogisena johtajana suuri vastuu opetussuunnitelman mukaisten taitojen omaksumisesta koulunsa oppilaille. Jotta näiden taitojen omaksuminen toteutuu, olisi tarvetta opettajien täydennyskoulutuksille. (Heino 2018, 61–62.) Opettajan oman osaamisen puutteisiin voidaan vastata opettajien yhteistyöllä (Norrena 2013, 160; Heino 2018, 49). Myös tässä tutkimuksessa opettajien yhteistyö nähtiin helpottavana asiana, sen aluksi ottaessa aikaa, mutta lopulta vapauttavan niin aikaa kuin jaksamista. Onkin hyvä pohtia, miksi vielä kuusi vuotta Norrenan (2013) tutkimuksen jälkeen asian kanssa ollaan pääosin samojen ongelmakohtien äärellä. Tehtyjen tutkimusten mukaan kehitystarpeet ovat tiedossa, mutta niitä ei kuitenkaan välttämättä huomioida arjessa.

Myös oppimisen perinteisistä rooleista irti päästäminen on ollut jo tuolloin haasteena (Norrena 2013, 161). Tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että tämäkin ongelma on yhä edelleen ajankohtainen. Yliopistonopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on ymmärrys siitä, että opettajan on luotava oppilaalle mahdollisuus laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen. Tähän esitettiin keinoksi

opetuksen oppijälähtöisyyttä. Vaikka oppijälähtöisyys ja oppijan vastuun ottaminen omasta oppimisestaan ajateltiin palkitsevaksi, käytännössä se ei kuitenkaan välttämättä toteudu.

Tutkimukseen osallistujat eivät tuoneet esille toimijuuden ja osallisuuden käsitteitä kertoessaan laaja-alaisesta osaamisesta. Tämä saattaa johtua siitä, että käsitteet ovat hyvin monitahoisia, eikä opiskelijoille ole välttämättä tuotu niiden merkitystä selkeästi esille. Osallisuutta sivuutettiin oppijälähtöisyydestä puhuttaessa, mutta toimijuuden näkökulmaa ei tuotu konkreettisesti esille. Tämä on huomionarvoista, sillä toimijuus ja siihen liittyvä osallisuus ovat keskeisiä käsitteitä puhuttaessa laaja-alaisesta osaamisesta.

Yliopistonopettajien välillä on ristiriitaa osaamiskäsityksistä ja laaja-alaisen osaamisen merkityksestä. Lisäksi yliopistonopettajat toivat esille, että opettajälähtöisyyteen sosiaalistuneessa koulumaailmassa oppijan itseohjautuvuuteen ja vastuunottoon omasta oppimisprosessista ei olla totuttu, jolloin se tuntuu usein vaikealta. Vaikeus tuli ilmi myös yhden opiskelijan vastauksesta, jossa hän kertoi joutuneensa ottamaan liikaa vastuuta omasta oppimisestaan ja jääneensä ilman tarvitsemaansa tukea. Laaja-alaisen osaamisen kehittymiseksi opettajan tuleekin antaa tukea keskustelemalla tavoitteista ja luomalla niiden saavuttamiselle aito merkitys (Heino 2018, 52–53). Opettajan on siis tasapainoteltava riittävän tuen ja vapauden antamisen välillä. Lisäksi opettajan on otettava huomioon jokainen oppija yksilönä henkilökohtaisine tavoitteineen, joita tutkittavat pitivät laaja-alaisen osaamisen kehittymisen kannalta tärkeinä.

Vaikka näkökulmat tulevaisuuden taitojen (Norrena 2013) ja laaja-alaisen osaamisen (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019) tutkimisessa ovat olleet erilaisia, koulutuksen ja opetuksen kehittäminen on ollut keskeinen tavoite. Tämä tutkimus tuotti uutta tietoa laaja-alaisen osaamisen merkityksestä opettajankoulutuksen kehittämisessä. Haasteena nähdään erityisesti POM-kurssien oppiainepainotteisuus, joka ilmenee myös peruskoulussa tämänhetkisen tuntijaon vuoksi (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 3–4). Oppiaineiden välinen integrointi ja vapaampi tuntijako voisi mahdollistaa laaja-alaisen osaamisen lisäämisen opetukseen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimustulosten yleistettävyyden suhteen on tärkeää muistaa, että tutkimus käsittelee vain Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja yliopistonopettajia. Tästä syystä tutkimus ei kerro muiden yliopistojen tilanteesta. Yliopistojen välillä voi olla eroja laaja-alaisen osaamisen näkyemisessä POM-kursseilla. Vaikka tutkimukseen osallistuneet ovatkin vain yhdestä yliopistosta, tutkimuksen uskottavuutta lisää se, että aineisto vastaa täsmällisesti annettuihin tutkimuskysymyksiin. Tämän vuoksi tulokset saattavat kuitenkin hyödyttää muidenkin yliopistojen opetussuunnitelmatyötä sekä opetuksen suunnittelua ja ylipäätään tuoda laaja-alaisen osaamisen merkitystä näkyvämmäksi.

Huomionarvoista on, että tutkimukseen osallistuneet yliopistonopettajat olivat laaja-alaisen osaamisen suhteen hyvin yksimielisiä. Onkin hyvä pohtia, miten tutkimus ja sen tulokset olisivat muuttuneet, jos opettajien mielipiteet olisivat eronneet selkeästi toisistaan. Myös osallistuneet luokanopettajaopiskelijat edustivat suhteellisen suppeaa näkökulmaa. On selvää, että myös peruskouluissa opettajien mielipiteet eroavat keskenään ja voivat olla ristiriidassa. Tämä näkyy selvästi Norrenan (2013, 163) luomassa mallissa tulevaisuuden taitojen edistämisestä: Niin luokkahuone, koulu kuin kansallisellakin tasolla yksittäisen opettajan rooli on keskeinen. Opettajan ammatillisuus ja persoona vaikuttavat siihen, millaisilla opetuskäytänteillä oppilaan oppimista tavoitellaan. (Norrena 2013, 163.) Tämän vuoksi olisi hyvin tärkeää tutkia aihetta laajemmin monipuolisemmasta näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää tutkimuksen osallistuneiden valitsemista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat haluttua kohderyhmää, sillä kaikilla oli laaja kokemus POM-kursseilta. Valitettavasti opiskelijoiden kokemukset eivät kuitenkaan päässeet niin hyvin näkyviin, kuin tutkimuksen kannalta toivottiin. Tutkimuksen kannalta olisi ollut hyvä, että aineisto olisi voitu toteuttaa yksilohaastatteluna kyselylomakkeen lisäksi tai sen sijaan. Vaikka tämä ei ollut mahdollista, opiskelijoiden vastauksia voitiin kuitenkin hyödyntää opettajien haastatteluissa.

Vaikka yliopistonopettajien haastattelut mahdollistivat vertailun luokanopettajaopiskelijoiden ajatusten ja kokemusten kanssa tutkimuksessa ei kuitenkaan saatu aikaan selkeitä eroja vastaajien kesken. Vaikka eroja olisi löytynyt, niiden esiintuominen ei olisi ollut järkevää: luokanopettajaopiskelijoilta kerätty aineisto oli paljon suppeampi kuin yliopistonopettajien, eikä heiltä voitu kysyä tarkentavia kysymyksiä kuten opettajilta. Koska aineistot kerättiin eri tavoin, on mahdollista, että opiskelijat ovat ymmärtäneet joitain annettuja väittämiä hyvin eri tavoin kuin oli ajateltu. Tämä näkyi muutamissa opiskelijoiden vastauksissa: Perustelut väittämään olivat samankaltaisia, mutta kuitenkin opiskelijat olivat väittämän kanssa keskenään eri mieltä. Osa heidän kirjoittamistaan perusteluista ei myöskään vastannut suoraan väittämän sisältöön.

Tämän tutkimuksen valossa laaja-alaisen osaamisen käsittelemiseen tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota luokanopettajakoulutuksessa niin opettajaopiskelijoiden oman osaamisen kuin osaamisen ohjaamisen suhteen. Laaja-alainen osaaminen on monipuolisuudessaan lähes kaikessa läsnä, muttei sitä aina saada tarpeeksi näkyväksi opiskelijoille. Kun luokanopettajaopiskelijat oppivat ymmärtämään laaja-alaisen osaamisen moninaisuuden, he pystyvät välittämään oppinsa tulevaisuudessa peruskouluihin. Vaikka laaja-alaisen osaamisen näkymiseksi luokanopettajaopinnoissa on tehty paljon työtä ja sitä tehdään edelleen, on tärkeää tehdä asiasta kattavampaa tutkimusta.

Kuten haastateltujen yliopistonopettajien vastauksista tuli ilmi, yliopistonopettajien välillä on hyvin paljon eri näkemyksiä laaja-alaisen osaamisen merkityksestä yleisellä tasolla ja myös POM-opinnoissa. Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia, kuinka selkeästi opettajankoulutuksen opetussuunnitelma tuo laaja-alaisen osaamisen merkityksen esille. Jää nähtäväksi, minkälaisia muutoksia Jyväskylän yliopiston uusi opetussuunnitelma tuo ensi vuonna 2020. Ainakin tämän tutkimuksen tuloksiin pohjaten voisi olettaa, että luokanopettajakoulutuksessa painotettaisiin entistä enemmän laaja-alaisen osaamisen tärkeyttä ja monialaisuutta. Jatkotutkimusta olisi siis erityisen tärkeää tehdä viimeistään uudistuksen astuessa voimaan ja perehtyä tällöin uudistuksen tuomiin muutoksiin niin opetussuunnitelman kuin käytännönkin tasolla. Näin saataisiin tutkimustuloksia

siitä, näkykö opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman velvoitteet käytännön opetuksessa.

LÄHTEET

- Ahonen, A. K. & Kinnunen, P. 2014. How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:4, 395–412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904423> Viitattu 22.8.2019.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs painos*. Tampere: Vastapaino.
- Arnstein, Sherry R. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35: 4, 216–224. <https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf> Viitattu 5.7.2019.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. 4§ Luokanopettajan kelpoisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4> Viitattu 5.8.2019.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. 17–66. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-2324-5> Viitattu 26.8.2019.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 202–214. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/34/3/mitenkas.pdf> Viitattu 3.7.2019.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10 (2013), 45–65. https://www.researchgate.net/publication/254863609_What_is_agency_Conceptualizing_professional_agency_at_work Viitattu 3.7.2019.
- Fontana, A. & Frey, JH. 2005. The interview: from neutral stance to political involvement. Teoksessa NK. Denzin & YS. Lincoln (toim.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications. 695–728.
- Giddens, A. 1984. *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Hart, R. 1992. Children's participation: from tokenism to citizenship. *Innocenti Essays No. 4*. Unifec: United Nations Children's Fund. https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children's_Participation_From-Tokenism_To_Citizenship Viitattu 4.7.2019.
- Heino, A. 2018. Tulevaisuuden taitoja oppimassa: laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutuminen luokanopetuksessa. *Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma*. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201805231195> Viitattu 26.8.2019.
- Herling, Richard W. 2000. Operational definitions of expertise and competence. Teoksessa Richard W. Herling & J. Provo (toim.). *Strategic perspectives on knowledge, competence, and expertise*. Academy of Human Resources Development. 8–21.
- Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyväskylän yliopisto. 2017. *Luokanopettajan kandidaattiohjelma*. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma> Viitattu 24.7.2019.
- Jyväskylän yliopisto. 2018. *POM-opinnot*. Opettajankoulutuslaitos, Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/pom-opinnot> Viitattu 23.8.2019.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. *OPS-työn askeleita*. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Julkaisut 1:2019. <https://karvi.fi/publication/ops-tyon-askeleita-esi-ja-perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteiden-2014-toimeenpanon-arviointi/> Viitattu 26.8.2019.

- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2013. The dialogic construction of agency in classroom communities. Interplays between dialogical learning and dialogical self. 193–217. https://www.researchgate.net/publication/234051274_Interplays_between_dialogical_learning_and_dialogical_self Viitattu 3.7.2019.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: SoPhi. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47917/SoPhi55_978-951-39-6496-2.pdf?sequence=3 Viitattu 6.9.2019.
- Lindfors, K. & Rahikainen, T. 2015. Laaja-alaiset osaamistavoitteet opetus- ja kasvatustyön perusteina. Perusopetuksen opettajien näkökulmia. Erityispedagogiikan ja kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201511133655> Viitattu 26.8.2019.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable actors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001> Viitattu 3.7.2019.
- McNay, L. 2004. Agency and experience: Gender as a lived relation. *The Sociological Review*, 52(2), 173–190.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Kolmas painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41742/1/978-951-39-5227-3_Vaitos19062013.pdf Viitattu 22.8.2019.
- Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen.
- Opetushallitus. 2019. Laaja-alainen osaaminen osana oppiaineita. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt Viitattu 24.5.2019.

- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. California: Sage.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> Viitattu 23.5.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Määräys 2/001/2004. Määräys 3/001/2004. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf Viitattu 5.8.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 5.8.2019.
- Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> Viitattu 23.5.2019.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Saarinen, J., Venäläinen, S. & Orell, S. 2018. Laaja-alainen osaaminen – haaste vai mahdollisuus oppimiselle ja opettamiselle? 2.2.2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://blogi.karvi.fi/2018/02/02/laaja-alainen-osaaminen-haaste-vai-mahdollisuus-oppimiselle-ja-opettamiselle/> Viitattu 24.5.2019.
- Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children & Society 15 (2), 107–117. https://ipkl.gu.se/digitalAssets/1429/1429848_shier2001.pdf Viitattu 4.7.2019.
- Smith, D. W. Phenomenology. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Summer 2018 Edition. E. N. Zalta (toim.) <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/> Viitattu 17.7.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus - Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36–55.

- Turunen, T. A., Laitinen, M., Lakkala, S., Kangas, H., Pulju, M. & Valanne, E. 2014. Monitoimijuusmalli – Kuvaus yhteistyön rakentumisesta. Teoksessa S. Lakkala, H. Kangas & M. Pulju. (toim.) Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua. Koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 35–47. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-787-2> Viitattu 10.9.2019.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. 2§ Kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446315520> Viitattu 23.5.2019.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. 3§ Tarpeelliset tiedot ja taidot. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446315520> Viitattu 23.5.2019.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. 4§ Sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446315520> Viitattu 23.5.2019.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto: Helsinki. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf Viitattu 6.9.2019.
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 467.

LIITTEET

Liite 1. Osallisuuden portaati (Arnstein 1969, 217).

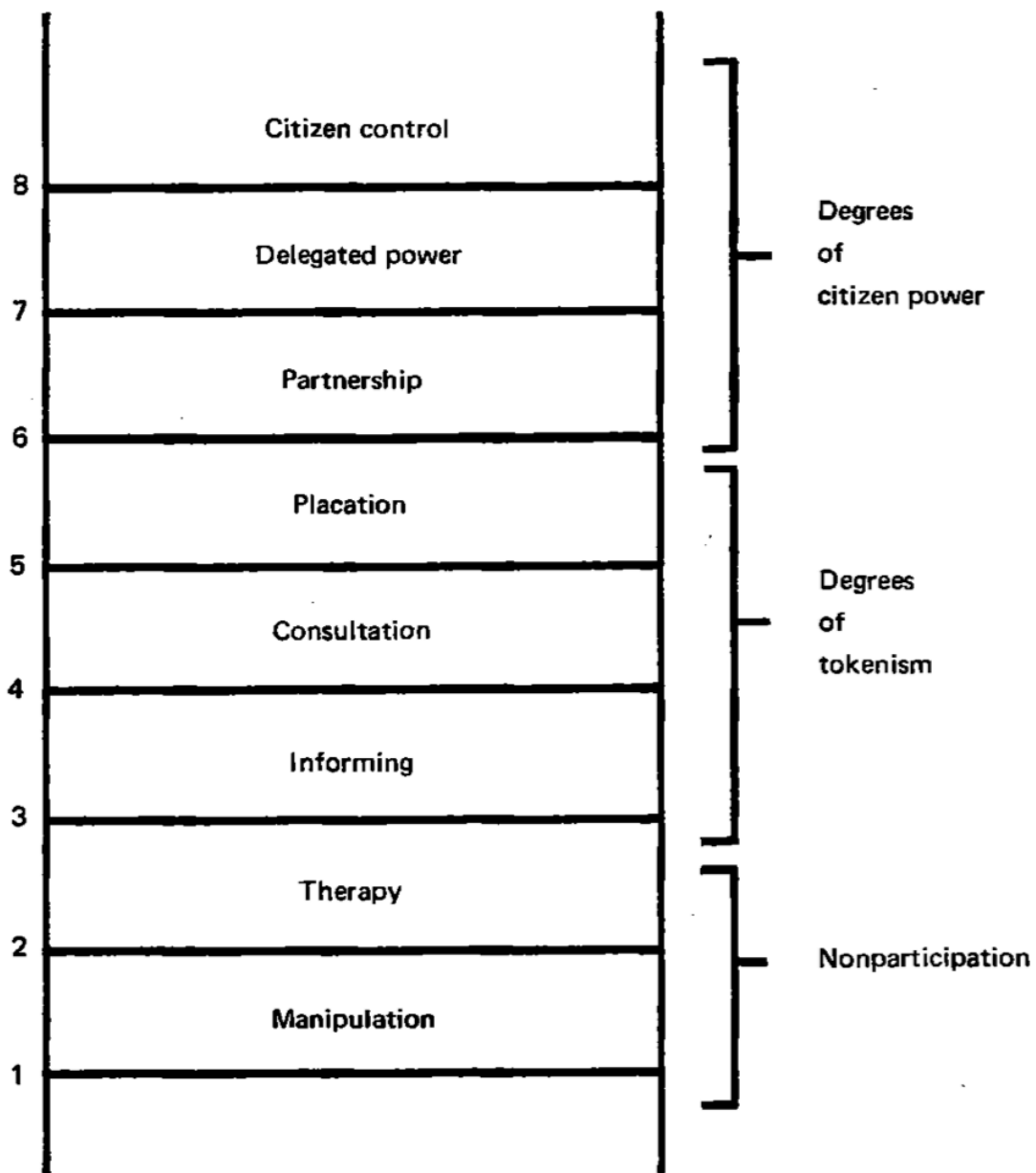


FIGURE 2 *Eight Rungs on a Ladder of Citizen Participation*

Liite 2. Lasten osallisuuden polku (Shier 2001, 111).

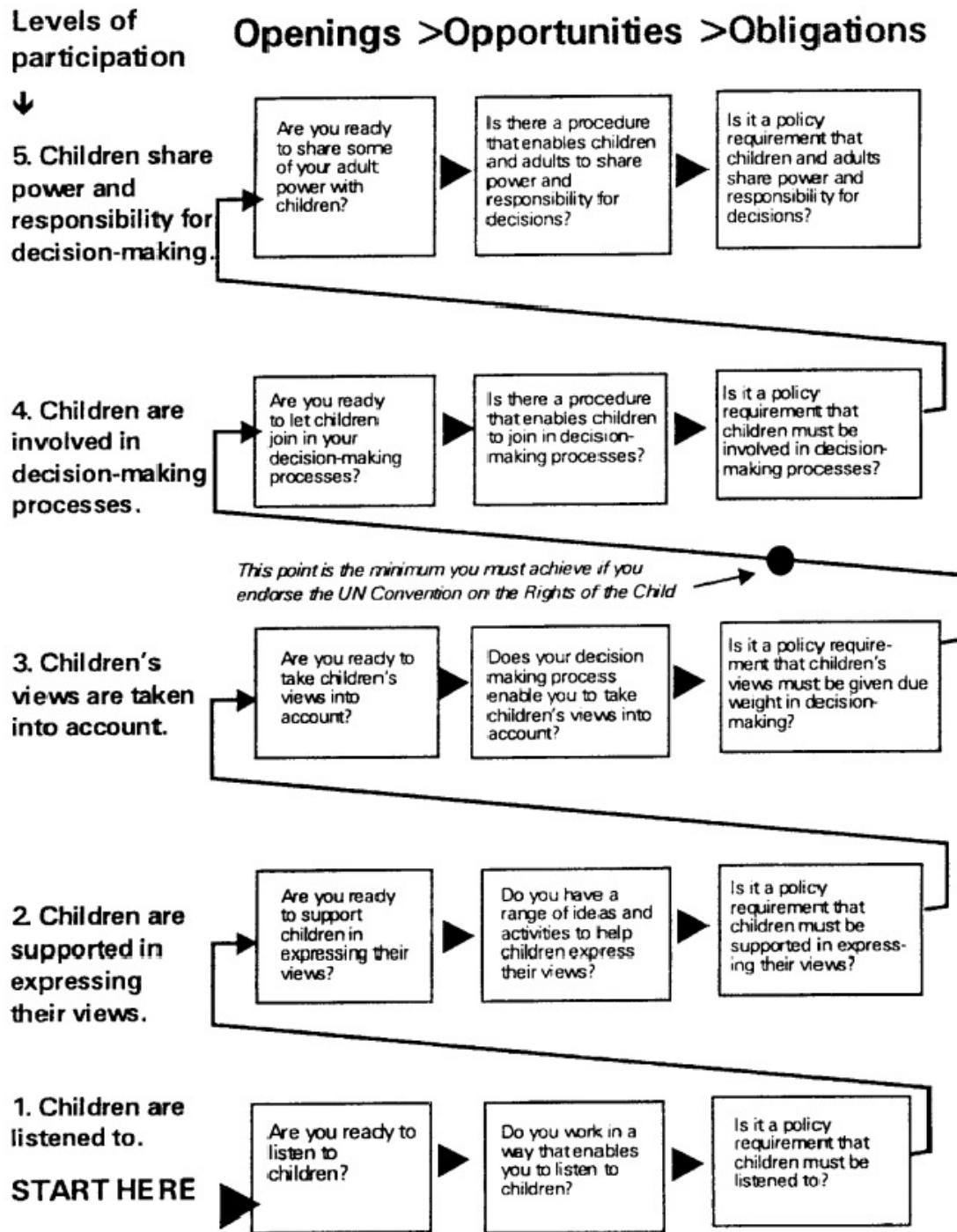


Figure 2: Pathways to participation.

Liite 3. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja sisällöt perusopetuksen opetus-
suunnitelman perusteiden (2014, 20–24) pohjalta.

Laaja-alainen osaamista- voite:	Tavoitteen sisältö:
Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L2)	<ul style="list-style-type: none"> - Luodaan perusta osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle: tunnistetaan omat tavat oppia ja kehitetään oppimisstrategioita. - Asioiden tarkastelu eri näkökulmista, uuden tiedon hakeminen ja rakentuminen, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, argumentointi, päättely ja johtopäätökset.
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)	<ul style="list-style-type: none"> - Kulttuuriperinnön, elinympäristön ja omien juurien tunnistaminen ja arvostaminen. - Kulttuurinen monimuotoisuus myönteisenä voimavarana. - Mielipiteen rakentava esittäminen ja eettinen toiminta: toisen asemaan asettuminen ja eri näkökulmien huomioiminen.
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)	<ul style="list-style-type: none"> - Luottavainen suhtautuminen tulevaisuuteen ja kestäväen elämäntavan mukaisten toimintatapojen harjoittelu. - Ymmärrys vaikutusmahdollisuuksista omaan ja muiden hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen: itsestä ja toisista huolehtiminen. - Terveys, turvallisuus (mm. liikenne, teknologia, yksityisyys ja henkilökohtaiset rajat), ihmissuhteet ja taloudenhallinta.
Monilukutaito (L4)	<ul style="list-style-type: none"> - Laaja-alaisen tekstikäsitteilyn mukaisten tekstin tulkitseminen, arvottaminen ja tuottaminen yksin ja yhdessä: kuvat, videot, podcastit... - Erilaisten lukutaitojen harjoittelu monimedialaisissa ympäristöissä. - Oppilaille merkityksellisten tekstin tarkastelu → kulttuurisen moninaisuuden ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu.
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)	<ul style="list-style-type: none"> - Oppimisen kohde: TVT:n käyttö- ja toimintaperiaatteet, käsitteet, taidot omien tuotosten laadinnassa, erilaiset sovellukset, merkitys, mahdollisuudet, turvallisuus ja riskit.

	<ul style="list-style-type: none"> - Oppimisen väline: tiedonhankinta sekä tutkiva ja luova työskentely, vuorovaikutustaidot, verkostoituminen (myös globaalisti), ajatusten ja ideoiden näkyväksi tekeminen sekä vaikuttaminen.
Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)	<ul style="list-style-type: none"> - Kiinnostus ja positiivinen asenne teknologistuvaa työtä ja työelämää kohtaan. - Ryhmätöiden ja projektien avulla harjoitellaan työelämässä tarvittavia taitoja: yhteistyötaidot ja vaikeuksien kohtaaminen. - Avoin suhtautuminen mahdollisuuksiin ja muutoksiin sekä omien vahvuuksien löytäminen.
Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7)	<ul style="list-style-type: none"> - Mahdollisuus päätöksentekoon ja yhteisölliseen toimintaan ikätason mukaisesti: koulutyön, oppimisympäristön ja koulun ulkopuolisen toiminnan suunnittelu ja toteutus. - Yhdessä työskentelemisen harjoittelu: neuvottelu, sovittelu ja ristiriitojen ratkaisu. - Yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä oikeudenmukaisuuden ja kestävä elämäntavan huomioiminen ehdotuksia tehdessä.

Liite 4. Kyselylomake luokanopettajaopiskelijoille.

Laaja-alainen osaaminen POM-opinnoissa

10.9.2019 23.23

Laaja-alainen osaaminen POM-opinnoissa

Kandidaatintutkielmamme käsittelee laaja-alaista osaamista ja niiden käsittelyä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot). Toteutamme kandidaatintutkielmamme aineistolähtöisenä ja teoriaohjaavana laadullisena tutkimuksena.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 10-20 minuuttia. Emme kerää kyselyyn vastanneilta mitään henkilökohtaisia tietoja ja aineistoa käytetään ainoastaan omassa kandidaatintutkimusmassamme. Kyselyyn voi vastata ainoastaan kerran.

Tästä linkistä pääset lukemaan tietosuojailmoituksemme tutkimuksesta:

<https://peda.net/id/aa4276587b1>

Tarvittaessa voit kysyä lisätietoja tutkimuksesta sähköpostilla.

Saara Haapamäki - saara.s.haapamaki@student.jyu.fi

Saara-Maija Kojo - saara-maija.s-m.kojo@student.jyu.fi

*Pakollinen

1. **Olen suorittanut monialaisten opintojen koontiseminaarin (POMM1100) lukuvuoden 2018-2019 aikana. ***

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä, olen suorittanut.
- Ei, en ole suorittanut.

2. **Olen opiskellut POM-opinnot... ***

Merkitse vain yksi soikio.

- osana luokanopettajakoulutusta.
- osana muita opintoja.

3. **Annatko luvan käyttää vastauksiasi osana tutkimuksen aineistoa? ***

Merkitse vain yksi soikio.

- Kyllä, annan luvan.
- Ei, en anna lupaa.

Ohjeistus

Seuraavassa kyselyssä vastaat neljään väittämään, jotka käsittelevät laaja-alaista osaamista. Jokaiseen väittämään vastataan kertomalla omia ajatuksia väittämästä ja kokemuksia laaja-alaisesta osaamisesta POM-opinnoissa.

Kysymykset: Mitä ajatuksia väittäminen sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.

Kerro konkreettisia esimerkkejä käymiltäsi POM-kursseilta. Kerro myös ajatuksistasi yleisellä tasolla laaja-alaisesta osaamisesta.

Esittämiemme väittämien lähteet:

Norrena, J. 2015. Innostava koulun muutos - Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen.

Jyväskylä: PS-kustannus.

Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Edita: Helsinki.

Kysymys 1/4

Mitä ajatuksia väittämä sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.

4. **Laaja-alaista osaamista täytyy harjoitella päivittäin osana jokaista oppiainetta oppimisen edistämisen takaamiseksi (Norrena 2016, 33).***

Kysymys 2/4

Mitä ajatuksia väittämä sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.

5. **“Oppiminen on kokonaisvaltaisempaa ja palkitsevampaa, kun oppilas pystyy itse kontrolloimaan sitä.” (Norrena 2016, 19) ***

Kysymys 3/4

Mitä ajatuksia väittämä sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.

6. **“Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa laaja-alaiseen osaamiseen.” (Norrena 2015, 27) ***

Kysymys 4/4

Mitä ajatuksia väittämä sinussa herättää? Kuinka väittämän sisältö on ilmennyt POM-opinnoissasi? Kerro esimerkkejä.

7. **“Kouluilta ja opettajilta puuttuvat yhä käytännön työkalut rakentaa oppiainerajat ylittäviä laajoja kokonaisuuksia opetukseensa.” (Norrena 2015, 62) ***

Vapaa sana

8. **Tähän voit vielä halutessasi kirjoittaa vapaasti ajatuksiasi laaja-alaisesta osaamisesta ja/tai POM-opinnoista.**

Palvelun tarjoaa



Liite 5. Yliopistonopettajien haastattelurunko.

Esitämme väittämät opettajille paperisina. Ensin opettaja lukee väittämän ja kertoo päällimmäiset ajatukset väittämästä. Tämän jälkeen kysymme mahdollisia tarkentavia kysymyksiä (väittämän alla), joita olemme hahmotelleet opiskelijoiden vastausten pohjalta alustavasti.

- Tutkimuksen aihe laaja-alainen osaaminen ja sen näkyminen POM-opinnoissa
 - Suostumuslomake
 - Haastattelun eteneminen: Annetaan väite, jonka voit rauhassa lukea läpi ja sen jälkeen kertoa lyhyesti omia ajatuksiasi väitteestä. Sen jälkeen kysymme tarkempia kysymyksiä väittämään liittyen.
1. Laaja-alaista osaamista täytyy harjoitella päivittäin osana jokaista oppiainetta oppimisen edistämisen takaamiseksi (Norrena 2016, 33).
 - Kuinka laaja-alaista osaamista käsitellään POM-kurssien ydin- ja soveltavissa osissa? Eroaako ydin- ja soveltavien osien suhteen, kuinka? (*opiskelijat toivat esille*)
 - Mitä mieltä olet siitä, että opiskelijoiden mielestä laaja-alaista osaamista ei ole huomioitu POM-kursseilla riittävästi?
 - 2) "Oppiminen on kokonaisvaltaisempaa ja palkitsevampaa, kun oppilas pystyy itse kontrolloimaan sitä." (Norrena 2016, 19)
 - Opiskelijat kokivat tämän väittämän aika vaikeaksi, mutta tärkeäksi. Miten POM-kurssit tukevat tätä ajatusta? (*kuinka opiskelijat oppivat oppilasläh töiseen opettamiseen?*)
 - 3) "Opettaja ei voi suoraan vaikuttaa laaja-alaiseen osaamiseen." (Norrena 2015, 27)
 - Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opettaja toimii laaja-alaisen osaamisen mahdollistajana. Minkälaisia keinoja POM-opinnot tarjoavat laaja-alaisen osaamisen mahdollistamiseen?
 - (*Millainen merkitys laaja-alaisella osaamisella on POM-opinnoissa?*)
 - 4) "Kouluilta ja opettajilta puuttuvat yhä käytännön työkalut rakentaa oppiainerajat ylittäviä laajoja kokonaisuuksia opetukseensa." (Norrena 2015, 62)
 - Väittämä herätti opiskelijoissa huolta, sillä POM-kurssit käydään edelleen hyvin oppiainekeskeisesti. Minkälaisia valmiuksia POM-opinnot tarjoavat opiskelijoille integroivien kokonaisuuksien opettamiseen?

Liite 6. Tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla.

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

20.5.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Laaja-alaisen osaamisen ilmeneminen perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot). Kyseessä on aineistolähtöinen ja teoriaohjaava laadullinen tutkimus. Tutkimus on kertaluontoinen ja se on tarkoitus toteuttaa aikavälillä toukokuu-elokuu 2019.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

Tutkittavan suostumus tutkimukseen kysytään lähettämämme kyselylomakkeen yhteydessä. Emme kerää tutkittavien henkilötietoja, sillä lähetämme kyselylomakkeen opettajaopiskelijoiden sähköpostilistan kautta kaikille postilistan vastaanottajille.

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Saara Haapamäki, 0503549901, saara.s.haapamaki@student.jyu.fi

Saara-Maija Kojo, 0400961550, saara-maija.s-m.kojo@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Kaili Kepler-Uotinen, 0503751419, kaili.kepler-uotinen@jyu.fi

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijat kokevat laaja-alaisen osaamistavoitteiden näkyneen perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien

monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot). Lisäksi tarkoitus on selvittää, mitä ajatuksia laaja-alainen osaaminen opettajaopiskelijoissa herättää. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat suorittaneet monialaisten opintojen koontiseminaarin (POM1100) lukuvuoden 2018-2019 aikana. POM-opintojen koontiseminaarin suorittaneet opiskelijat ovat joko luokanopettajaopiskelijoita tai aineenopettajaopiskelijoita, jotka suorittavat luokanopettajaopinnot sivuaineenaan. Tutkimuksen osallistujien määrä riippuu siitä, kuinka monta henkilöä vastaa kyselylomakkeeseen, jolla kirjallinen aineisto kerätään. Tutkimukseen osallistuu kuitenkin enintään noin 10 tutkittavaa. Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimuksen aineisto kerätään kyselylomakkeella touko-kesäkuun aikana. Lomake välitetään mahdollisille osallistujille sähköpostilistan kautta. Tutkimukseen osallistuminen on kertaluontoista, eikä kyselylomakkeen lähettämisen jälkeen vastaajilta enää pyydetä muita tietoja. Kyselylomakkeessa vastaat väittämiin, jotka koskevat laaja-alaista osaamista ja kerrot omia havaintojasi POM-kursseilta. Kyselylomakkeeseen vastaamisen kestää noin 10-20 minuuttia. Kyselyyn vastaaminen onnistuu omalla laitteella sähköpostiin saadun linkin kautta.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa laaja-alaisen osaamisen roolista POM-opinnoissa. Tutkimuksen pohjalta saatujen tietojen myötä saadaan käsitys siitä, miten vastaajat kokevat laaja-alaisen osaamisen näkyvän POM-opinnoissa ja mitä he ovat ylipäätään mieltä laaja-alaisesta osaamisesta. Tutkimus saattaa tuoda ilmi hyödyllistä tietoa opettajankoulutuslaitokselle esimerkiksi POM-opintojen kehittämiseksi.

Tutkimuksesta ei ole tutkittavalle haittaa, koska tutkittavien anonymiteetti on turvattu.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tulemme mahdollisesti käyttämään suoria sitaatteja tutkimuksessamme, jos koemme, että ne tuovat lisäarvoa tutkimuksen

tuloksiin. Emme tule käyttämään kuitenkaan sellaisia sitaatteja, joista tutkittavat voitaisiin tunnistaa.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla (esim. vastaaja 1). Henkilötietoja kuten vastaajien sähköpostiosoitteita ei tule aineistosta ilmi edes tutkimuksen tekijöille.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö, kandidaatintutkielma.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Emme kerää tutkimusta tehdessä osallistujien henkilötietoja, vaan tutkimusaineisto on anonyymi. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen kerätty aineisto hävitetään.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Liite 7. Suostumuslomake tutkimukseen osallistuneille yliopistonopettajille.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen *Laaja-alaisen osaamisen ilmeneminen perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot)*.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteeellisessä muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi