

Aineenopettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä
Veera Holmberg

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Holmberg, Veera. 2020. Aineenopettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 80 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aineenopettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä. Tavoitteena oli kuvata, millaisista eheyttämisen lähestymistavoista aineenopettajilla on kokemuksia, miten koulun toimintakulttuuri voi tukea opetuksen eheyttämistä sekä millaisia etuja ja haasteita aineenopettajat kokevat opetuksen eheyttämisellä olevan. Opetuksen eheyttämisestä määrätään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja koulujen toimintakulttuurin kehittämiseksi on tärkeää saada ajantasaista tutkittua tietoa opetussuunnitelman vaatimusten toteuttamisesta.

Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, jonka metodologinen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla seitsemää aineenopettajaa. Aineisto analysoitiin fenomenologista merkitysanalyysyä noudattaen.

Tulosten mukaan aineenopettajilla oli monipuolisesti kokemuksia opetuksen eheyttämisen eri lähestymistavoista. Koulun toimintakulttuuri voi tukea opetuksen eheyttämistä tarjoamalla mahdollisuuden yhteissuunnitteluun. Yhtenä opetuksen eheyttämisen haasteena opettajat kokivat oppiainejakoisen järjestelmän. Opetuksen eheyttämisen etuna aineenopettajat näkivät positiivisten oppimiskokemusten mahdollistamisen oppilaille.

Johtopäätöksenä voin tulosten pohjalta todeta, että opetuksen eheyttäminen on hyvä huomioida jo koulun lukuvuosisuunnitelmaa tehtäessä. Silloin aineenopettajilla on enemmän mahdollisuuksia huomioida yhteiset oppimiskokonaisuudet omassa opetuksessaan.

Asiasanat: opetuksen eheyttäminen, aineenopettaja, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
2	OPETUKSEN EHEYTTÄMINEN	8
2.1	Opetuksen eheyttämisen tavoitteet.....	8
2.2	Eheyttämisen ja monialaisuuden käsitteet.....	9
2.3	Opetuksen eheyttämisen historiallinen katsaus.....	13
2.4	Eheyttäminen opetussuunnitelmatasolla.....	14
3	LÄHESTYMISTAPOJA OPETUKSEN EHEYTTÄMISEEN	19
3.1	Ilmiölähtöinen oppiminen eheyttämisen välineenä.....	19
3.2	Tiedonalalähtöinen eheyttäminen.....	22
3.3	Aikaisempia tutkimuksia opetuksen eheyttämisestä.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa.....	31
5.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne.....	32
5.3	Tutkimuksen toteuttaminen.....	38
5.4	Aineiston käsittely ja analyysi.....	43
5.5	Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus.....	47
6	TULOKSET	51
6.1	Opetuksen eheyttämisen lähestymistavat.....	51
6.2	Koulun toimintakulttuuri osana opetuksen eheyttämistä.....	57
6.3	Opetuksen eheyttämisen edut ja haasteet.....	62
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA	67
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	80

1 JOHDANTO

Kiinnostuin opetuksen eheyttämisestä luokanopettajaopintoihin kuuluvassa projektiharjoittelussa, jossa toteutimme alkuopetuksen oppilaille eheytetyn oppimiskokonaisuuden. Samaan aikaan suoritin projektioppimisen verkkokurssia ja innostuin kokonaisvaltaisesta oppimisesta. Oman käsitykseni mukaan opetuksen eheyttäminen on opettajalle mahdollisuus tarjota oppilaille mielekkäitä oppimisen kokemuksia.

Opetuksen eheyttäminen on ollut suomalaisen opetusperinteessä käsitteenä jo pitkään. Se on ollut myös osana lähes kaikkia opetussuunnitelmia, vaikka mielestäni erityisesti aineenopettajat tuntuvat liittävän opetuksen eheyttämisen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin ja yhdistävän opetuksen eheyttämisen vain monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin sekä ilmiöoppimiseen. Aikaisemmissa opetussuunnitelmissa (1994, 2004) oppiainerajat ylittävä opetus oli sisällytetty aihekokonaisuuksiin. Aihekokonaisuudet olivat suurempia oppimiskokonaisuuksia, jotka toteutettiin läpäisyperiaatteella kaikissa oppiaineissa.

Olen aikaisemmassa tutkinnossani suuntautunut historian aineenopettajaksi. Työurani ennen opintoja olen tehnyt yläkoulussa, jossa jokaista oppiainetta opettaa siihen perehtynyt aineenopettaja ja oppiainejakoisuus on arkipäivää. Aikaisemmissa työyhteisöissäni yhteistyö opettajien kesken painottui oppiaineen sisällä tehtävään yhteistyöhön. Oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä tehtiin harvoin ja silloinkin korkeintaan lyhyiden opetusjaksojen aikana.

Nyt käytössä olevat opetussuunnitelman perusteet Opetushallitus antoi vuonna 2014 ja ne otettiin käyttöön 1.8.2016 alaluokilla 1 - 6. Yläluokilla uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön porrastaen niin, että lukuvuonna 2019-2020 se on käytössä kaikilla vuosiluokilla. (Määräys 104/011/2014. Opetushallitus)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muutti pedagogista suhtautumista opetukseen ja toi opettajien keskusteluihin uusia käsitteitä monialaisista oppimiskokonaisuuksista tutkivaan oppimiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen. Erityisesti opettajien puheeseen tuntui nousevan ilmiölähtöinen oppiminen ja erilaiset ilmiöviikot (Holoppa 2017, 11).

Oman kokemukseni mukaan aineenopettajille pidempikestoiset ja oppiaineiden rajat ylittävät laajat oppimiskokonaisuudet tuntuivat haasteellisilta ja tuottivat paljon kysymyksiä. Silti uskoakseni monessa koulussa toteutettiin lukuvuoden 2016-2017 aikana erilaisia ilmiöviikkoja tai ilmiöprojekteja uuden opetussuunnitelman innoittamana.

Nykyistä opetussuunnitelman perusteita on toteutettu peruskoulun kaikilla vuosiluokilla neljän lukuvuoden ajan, joten nyt on ajallisesti hyvä arvioida ja tutkia opettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä. Yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti on tärkeää kerätä tietoa siitä, miten opetussuunnitelmassa määrättyjä velvoitteita on kouluissa toteutettu. Tutkimuksissa saatuja tietoja voidaan hyödyntää opetusalan henkilöstön kouluttamisessa ja koulujen toimintakulttuurien kehittämisessä.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) julkaisi tänä keväänä arviointiraportin, joka arvioi vuoden 2014 opetussuunnitelmien toimeenpanoa kunnissa. Karvin arviointiraportin ovat kirjoittaneet Venäläinen, Saarinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kauppinen ja Viitala. Karvin arviointiryhmän vieraili keväällä 2018 ja 2019 perusopetuksen kouluissa selvittämässä, miten opetussuunnitelman edellyttämiä uudistuksia on lähdetty toteuttamaan. Ryhmä kohdensi tarkastelunsa opetussuunnitelmatyön toimivuudesta erityisesti opettajien näkökulmaan. Vierailujen aikana kerätyn tiedon pohjalta arviointiryhmä laati kehittämissuosituksia opetussuunnitelmatyön jatkamiseksi kunnissa. (Venäläinen, Saarinen, Johnson, Cantell, Jakobsson, Koivisto, Routti, Väänänen, Huhtanen, Kauppinen & Viitala 2020, 4-6.)

Arviointiraportissa monialaisia oppimiskokonaisuuksia tarkastellaan opetuksen eheyttämisen keinona. Arviointiraportin huomio keskittyy siihen, miten monipuolisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteita on ymmärretty sekä siihen, miten oppimiskokonaisuuksia on kouluissa suunniteltu, toteutettu ja arviointi. Opettajien näkökulmasta on tarkasteltu monialaisten oppimiskokonaisuuksien hyödyllisyyttä, onnistumista ja toimivuutta. (Venäläinen ym. 2020, 109.)

Koskinen-Sinisalo, Sinervo ja Reinikainen (2020) ovat tutkineet monialaisia oppimiskokonaisuuksia opettajien arvioimana. Heidän tänä vuonna julkaistu tutkimuksensa kohdistui pääasiallisesti luokanopettajiin. Tämän tutkimuksen tulokset toimivat kuitenkin hyvinä vertailukohtina omille tutkimustuloksilleni.

Opetuksen eheyttämistä, sen tapoja ja menetelmiä on tutkittu Suomessa ja kansainvälisesti lähes yhtä kauan kuin on ollut yhteiskunnan järjestämää ja sen ylläpitävää opetusta. Yksi laajemmista viimeaikaisista tutkimuksista on Päivi Kujamäen väitöskirjatutkimus vuodelta 2014. Kujamäen tutkimus on osallistava toimintatutkimus opetuksen eheyttämisestä aihekokonaisuuksien avulla. Kujamäen (2014, 33) tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli rakentaa ymmärrystä opetuksen eheyttämisestä sekä muodostaa käsitys opetuksen eheyttämisen eduista ja haasteista. Kujamäen väitöskirjan tutkimustehtävä tukee hyvin omaa kysymyksen asetteluani. Kujamäen (2014, 116-117) tutkimustuloksien perusteella opetuksen eheyttämisellä tuetaan lapsilähtöistä osallistavaa opetusta, jossa oppimisen tiedollinen ja taidollinen ulottuvuus kohtaavat toisensa.

Tutkimukseni lähtökohta on oma luokanopettajaopintojen aikana herännyt innostukseni opetuksen eheyttämiseen ja laajempien oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen. Luokanopettajaopinnot ovat antaneet minulle uuden näkökulman opetuksen eheyttämiseen sekä uudenlaista osaamista laajojen oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen.

Minua kiinnostaa erityisesti aineenopettajien kokemukset opetuksen eheyttämisestä. Oman kokemukseni perusteella oppiaineiden sisältöjä yhdistävä

yhteistyö on aineenopettajille tietyllä tavalla uutta ja vaatii enemmän järjestelyjä toteutuakseen kuin luokanopettajan työssä. Luokanopettaja opettaa luokalle useampia oppiaineita ja voi rakentaa niiden sisällöistä monialaisia oppimiskokonaisuuksia itsenäisesti. Tavoitteeni tässä tutkimuksessa on rakentaa itselleni ymmärrystä opetuksen eheyttämisestä aineenopettajien kokemusten pohjalta. Toivon, että pystyn tutkimukseni jälkeen muodostamaan itselleni käsityksen opetuksen eheyttämisen sekä ymmärtämään paremmin, mitä opetuksen eheyttäminen on. Tutkimuksen teema tukee ammatillista osaamistani ja kehittymistä opettajana antamalla minulle työvälineitä opetuksen ja koulun toimintakulttuurin kehittämiseen omassa työyhteisössäni.

2 OPETUKSEN EHEYTTÄMINEN

Tässä luvussa tarkastelen opetuksen eheyttämisen käsitettä, joka on tutkimuksen keskeisin käsite. Tutkimuksen kannalta tärkeän käsitteen hyvä määrittely auttaa minua tutkijana ymmärtämään tutkimaani ilmiötä paremmin. Ensin tarkastelen, miksi opetusta pitäisi eheyttää ja toiseksi tarkastelen eheyttämisen ja monialaisuuden käsitettä. Tämän jälkeen teen lyhyen katsauksen opetuksen eheyttämisen historiaan ja lopuksi esittelen opetuksen eheyttämistä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

2.1 Opetuksen eheyttämisen tavoitteet

Opetuksen eheyttämisen tavoitteet nousevat sille annetuista merkityksistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa eheytetyn opetuksen tavoitteeksi määritellään merkityksellisten laajojen ja jäseneltyjen kokonaisuuksien muodostuminen oppilaille. Sen mukaan eheytetyn opetuksen tavoitteena on mahdollistaa oppilaille heidän omiin kokemuksiinsa perustuva tiedonrakentuminen. (POPS 2014, 31-32.)

Perusopetuksessa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja kokonaisuuksien hahmottuminen mahdollistuu eheytetyn opetuksen avulla. Malisen (1992, 76-77) mukaan eheyttämisellä pyritään luomaan oppilaille hyviä ja miellyttäviä oppimiskokonaisuuksia. Eheytyssä opetuksessa oppijoiden oma aktiivisuus korostuu ja osallisuus kasvaa. Tavoitteena on oppilaiden oppimis- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukeminen osana oppimisprosessia, jossa keskiössä ei ole enää yksistään tiedollinen oppiminen.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisen perustana nähdään laaja-alainen osaaminen. Opetussuunnitelman perusteissa on kirjattu seitsemän laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta. Nämä osa-alueet ovat L1 Ajattelun ja oppimaan oppiminen, L2 Kulttuurinen

osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 Monilukutaito, L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys ja L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20-24.) Oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on sidottu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin ja jokainen oppiaine tuo oman näkökulmansa laaja-alaiseen osaamiseen. Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksilla halutaan vastata ympäröivän maailman ja työelämän muuttuneisiin vaatimuksiin. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 83-84.)

Tarvetta opetuksen eheyttämiselle on perusteltu myös sillä, että tänä päivänä oppiminen ei ole enää sidottu vain luokassa tapahtuvaan oppimiseen. Oppimisympäristöt ovat laajentuneet luokkahuoneiden ulkopuolelle ja enenevässä määrin myös koulurakennusten ulkopuolelle. Oman ulottuvuutensa laajentuneisiin oppimisympäristöihin tuovat erilaiset sähköiset oppimisalustat ja digitaaliset oppimisen välineet. Oppimista tapahtuu kaikkialla. Opetusta ja oppimista ei enää perustella vain tiedollisella osaamisella vaan myös taidollinen osaaminen on osa oppimista. Eheytetyn, kokonaisuuksista koostuvan oppimisen tavoitteena on tukea oppilaan valmiuksia toimia ympäröivässä yhteiskunnassa ja työelämässä. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2016, 77-85.)

2.2 Eheyttämisen ja monialaisuuden käsitteet

Kirjallisuudesta ja aikaisemmasta tutkimuksesta on löydettävissä monia erilaisia näkemyksiä siihen, mitä opetuksen eheyttämisellä tarkoitetaan ja miten opetusta voi eheyttää. Tutkijat ovat eri aikoina määritelleet käsitettä hieman eri tavoin ja tarkoittaneet samaa asiaa eri käsittein. Kansainvälisessä tutkimuksessa opetuksen eheyttämiseen viitataan usein käsitteillä curriculum integration tai integrated curriculum.

Erkki Lahdes (1982) kuvaa opetuksen eheyttämistä oppiaineiden integraationa. Hän määrittelee opetuksen eheyttämisen olevan opiskeltavien asioiden jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Oppimistilanteissa opetuksen sisällöistä jäsennetään yhtenäisiä kokonaisuuksia. (Lahdes 1982, 108.)

Kujamäki (2014) pohjustaa opetuksen eheyttämisen määritelmää tutkimuksensa alussa ja viittaa Lahdeksen (1982, 1997) kuvaukseen opetuksen eheyttämisestä oppiaineiden integraationa. Opetuksen eheyttäminen on silloin opetustuokioiden ja oppisisältöjen jäsentämistä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Opetuksen eheyttäminen voi olla joko horisontaalista tai vertikaalista. Vertikaalinen eheyttäminen tapahtuu oppiaineen sisällä. Opettaja jäsentää oppiaineen sisällöistä ehyen kokonaisuuden edeten esimerkiksi tutuista käsitteistä vieraampiin ja uusiin käsitteisiin. (Kujamäki 2014, 17.)

Horisontaalisessa eheyttämisessä ylitetään oppiaineiden rajat integroimalla oppiaineiden oppisisältöjä. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta integroinnista on rinnastaminen, jolloin oppisisältöä käsitellään samanaikaisesti useammassa oppiaineessa. Jaksottamisessa oppiaineiden määrää vähennetään opetusjakson ajaksi. Kokonaisopetuksessa oppisisältöjä käsitellään kokonaisvaltaisesti oppiainerajojen haalistuessa tai kadotessa kokonaan. Kujamäen mukaan horisontaalinen eheyttäminen edellyttää opettajalta hyvää oppiaineen sisältöjen hallintaa sekä vertikaalista eheyttämistä. Kujamäki kirjoittaa kokonaisopetuksen olevan horisontaalisen eheyttämisen pisimmälle viety muoto. Kokonaisopetuksessa oppiainejaosta on luovuttu ja opetus järjestetään kokonaisuuksina. (Kujamäki 2014, 17.)

Oppiainejakoisessa opetussuunnitelmassa oppiaineen vertikaalinen eheyttäminen on Lahdeksen (1982, 108) mukaan usein huomioitu, ja oppisisällöt muodostavat etenevän kokonaisuuden oppiaineen sisällä. Horisontaalisen eheyttämisen tarve on Lahdeksen (1982, 108-109) mukaan osittain noussut oppiainejakoisuudesta tulevasta tietojen pirstoutumisesta.

Vertikaalista ja horisontaalista eheyttämistä on kritisoitu siitä, että niissä ei huomioida eri tiedonaloille ominaisia tapoja tuottaa tietoa, vaan niissä keskistytään oppiaineiden sisältötietoihin. (Rantala, Thuneberg & Salmi 2019, 64.)

Kujamäen (2014) tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli pyrkiä määrittelemään, mitä opetuksen eheyttäminen on. Tutkimustulostensa

perusteella Kujamäki tutkimusryhmineen tarkoittaa opetuksen eheyttämisellä pyrkimystä hahmottaa maailmaa laajempina kokonaisuuksina, oppiaineiden integraatiota sekä kokonaisuuksien opettamista että tiedon sirpaleisuuden vastustamisesta. Tutkimusryhmän mukaan opetuksen eheyttäminen pitää sisällään myös oppilaiden tieto-, tunne- ja taitotavoitteiden huomioimisen eli oppilaan positiivisen oppijakuvan tukemisen. Tutkimusryhmä toteaa myös, että eheytetty opetus perustuu parhaimmillaan oppilaan omaan kokemusmaailmaan. (Kujamäki 2014, 109.)

Beane (1997) on määritellyt opetuksen eheyttämisen (curriculum integration) olevan oppiainerajat ylittävää opetusta, tietynlaista oppiaineiden integraatiota. Opetuksen keskusaiheet nousevat oppilaiden oman kokemusmaailman pohjalta ympäröivästä yhteiskunnasta. Aiheen sitominen oppilaan omaan kokemusmaailmaan on tärkeää, koska Beanen mukaan oppiminen perustuu aiheesta aikaisemmin olevien kokemusten päälle. Opiskeltavaa aihetta lähestytään monitieteellisestä näkökulmasta kaikkia oppiaineita hyödyntäen. (Beane 1997, 8 - 15.) Tarkastelen Beanin esittämää teoriaa tarkemmin uudelleen luvussa 3.2.

Myös Kangas, Kopisto & Krokfors (2015) tuovat esiin oppijoiden kokemusmaailman merkityksen eheytytyssä oppimisessä. He tiivistävät, että opetuksen eheyttämisessä opiskeltavien aiheiden ja sisältöjen pitää olla sidoksissa oppijan omaan kokemuspohjaan. Tämä yhteys huomioidaan jo opetusta suunnitellessa. Sisältöalueet ovat oppijan kannalta merkittäviä ja ne tukevat lapsen maailmankuvan rakentumista. Heidän mukaansa opetuksen eheyttämisen lähtökohtana eivät ole oppiaineet vaan oppiainerajat ylittävät kokonaisuudet. (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015, 39.)

Hannele Cantell (2017) kirjoittaa opetuksen eheyttämisestä monialaisuuden edistämässä. Monialaisuudella hän tarkoittaa monitieteisyyttä, tieteidenvälisyyttä ja poikkitieteellisyyttä opetuksessa. Monitieteisyydessä samaa aihetta tarkastellaan tieteenalan näkökulmasta jokaisen tieteenalan erityispiirteet säilyttäen. Monitieteisyydessä oppilaat saavat

useita näkökulmia aiheeseen, mutta oppiaineiden välille ei synny keskustelua. Tieteidenvälisessä tieteenalojen näkökulmat, teoriat, käsitteet ja menetelmät yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Tieteidenvälisyyden tavoitteena on saavuttaa jotain uutta, jota ei voi saavuttaa, jos tieteenalat toimivat yksinään. (Cantell 2017, 228 – 229.)

Monialaisuuden syvällisin muoto on poikkiteellinen opetus. Oppiaineiden välille rakennetaan merkityksellisiä yhteyksiä tai luodaan kokonaan uusia tapoja ymmärtää tietoa. Poikkitieteellinen opetus edellyttää opettajilta tiivistä yhteistyötä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tavoitteena on rakentaa tietoa niin, ettei se kuulu yksittäisen tieteenalaan vaan näin rakennettu muodostaa oman kokonaisuuden. (Cantell 2017, 229.)

Monialaisessa opetuksessa oppiminen on yhteisöllistä. Oppimisprosessissa korostuu yhdessä oppiminen ja työskentely. Jokainen oppija tuo prosessiin omat tietonsa ja osallistuvat siten yhteisen uuden tiedon rakentamiseen. Yhteisöllisessä oppimisessa opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata oppilaiden prosessia ja varmistaa yhteenvedolla kokonaisuuden muodostuminen. Opettajan tehtävät eivät tässä prosessissa vähene, mutta ne ovat uudenlaisia. Monialaisen opetuksen toteuttamiseksi opettajat joutuvat tekemään yhteistyötä ja se vaatii harjoittelua myös opettajilta. (Cantell 2017, 234 – 235.)

Eheyttäminen on tutkimukseni keskeisin käsite, ja itse käsitän eheyttämisen olevan toimintaa, jossa luodaan oppiainerajat ylittäviä mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia oppilaiden omaan kokemusmaailmaan pohjautuen. Sen tavoitteena on luoda oppilaille kokonaisvaltaisia käsiterakenteita. Edellä mainitut tutkijoiden eheyttämislle annetut määritelmät heijastavat oman aikansa koulutuspoliittista ja pedagogisista ajatusmaailmaa. 1990-luvun määritelmässä eheyttämistä lähestyttiin enemmän tiedonaloista lähtien ja pohdittiin, miten eheyttäminen nousee oppiaineista. 2000-luvulla ja erityisesti 2010-luvulle tultaessa opetuksen eheyttämisessä nousee esiin enemmän kokonaisvaltaisempi näkemys, jossa eheyttäminen ei aina lähde oppiaineista.

Tässä tutkimuksessa opetuksen eheyttäminen ymmärretään toiminnaksi, jossa käsiteltävät asiasisällöt pyritään sitomaan oppilaan kokemusmaailmaan ja antamaan oppilaalle kokonaisvaltainen käsitys asiasta, jonka hän voi myös yhdistää omaan maailmankuvaansa.

2.3 Opetuksen eheyttämisen historiallinen katsaus

Opetuksen eheyttäminen ei ole uusi, tämän ajan ilmiö, vaan opetuksen eheyttämisellä ja kokonaisvaltaisella oppimisella on pitkä menneisyys aina 1800-luvulta lähtien. Teollistuva yhteiskunta, valistus ja demokratian kehitys muuttivat opetuksen tavoitteita ja periaatteita eheyttävämpään suuntaan. (Kujamäki 2014, 23.)

Opetuksen eheyttämisellä on opetusperinteessä ollut aina kannattajansa ja yhtenä ensimmäisenä eheyttävän opetuksen puolestapuhujana voidaan pitää yhdysvaltalaisesta filosofiasta John Deweyta (1859 - 1952). Dewey korosti pedagogiikassaan kokonaisvaltaisuutta ja kokemukseen perustuvaa oppimista. Hän näki opetustilanteen vuorovaikutustapahtumana, jossa lapset saavuttavat parhaimmat oppimistulokset toimimalla aktiivisina toimijoina eivätkä vain kuuntelijoina. Opettajan tehtävä on ohjata lapsien toimintaa oikeaan suuntaan ja mahdollistaa kokemusperustainen oppiminen. Oppilaan kokemusmaailmasta haetaan yhteyskohtia oppisisältöihin, jolloin oppilas voi käyttää omaa kokemusmaailmaansa oppimisen perustana. (Paalasmaa 2016, 90 - 93.)

Dewey tiivistä opetuksen keskeisen ajatuksen learning by doing -työskentelyyn. Hän mukaansa opetuksen lähtökohdat nousevat lapsen omasta kokemusmaailmasta. Deweyn mukaan oppijan halu oppia nousee hänen omista kokemuksistaan käsiteltävästä asiasta ja herättää oppijan halun tutkia asiaa. Deweyn mielestä oppiminen on tehokkainta silloin kuin työskentely on mielekästä. Kokonaisvaltaisen ja ehyen tietorakenteen muodostumiseksi pitää oppimiskokemusten liittyä Deweyn mukaan toisiinsa. Opettajalla pitää olla tieto oppijoiden lähtötasosta, jotta oppimiskokemukset voi sitoa toisiinsa. (Kujamäki 2014, 23.)

Dewey piti opetuksessaan tärkeänä lasten omaa toimintaa, koska se antaa lapselle motivaation oppia. Oppilaan aktiivinen toiminta on opetuksen keskiössä Deweyn suunnitelmissa. Hänen mukaansa tutkimalla ja tekemällä itse lapset pystyvät sitomaan oppimansa omaan kokemusmaailmaansa ja ymmärtämään oppimaansa. Dewey katsoi, että parhaiten oppiminen tapahtuu koulussa, joka muistuttaa yhteiskuntaa, ja siellä tulisi opiskella monipuolisesti taitoja elämää varten. Harjoittelemalla kokonaisvaltaisesti eri taitoja lapsille kehittyvät parhaimmat edellytykset toimia myös oikeassa yhteiskunnassa. (Dewey 1957, 29 - 33; 36.)

Suomessa ensimmäisenä opetuksen eheyttämisen puolesta puhujana pidetään Aukusti Saloa, joka tutki sekä kirjoitti paljon opetusopista 1920 - 40 - luvuilla. Aukusti Salo kirjoitti 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä kokonaisoppimesta, jonka voimme nykypäivänä ajatella tarkoittavan opetuksen eheyttämistä. Salon mukaan opetuksessa pitäisi käsitellä opiskeltavaa asiaa tai aihetta mahdollisimman monessa oppiaineessa samanaikaisesti niin, että oppiaineiden rajat hämärtyvät tai katoavat kokonaan. Opetuksen tavoitteena on luoda yksi suuri asiakokonaisuus, ikään kuin yksi laaja oppiaine. (Salo 1937, 18 - 30.)

2.4 Eheyttäminen opetussuunnitelmatasolla

Opetussuunnitelman perusteet on opetusta ohjaava asiakirja, joka on Opetushallituksen antama määräys. Siinä määritellään, millaista opetusta Suomessa annetaan ja miten opetus toteutetaan. Siksi on tärkeää tarkastella opetuksen eheyttämistä myös opetussuunnitelmatasolla. Teen ensin lyhyen katsauksen edeltäviin opetussuunnitelmien perusteisiin ja keskityn sen jälkeen tarkastelussani voimassa olevaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin.

Vuosien 1994 peruskoulun ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on molemmissa määritelty aihekokonaisuuksia, jotka oli tarkoitettu käsiteltäviksi osana oppiaineiden opetusta. (POPS 1994, 28 - 33; POPS 2004, 36 - 41.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa mainitaan

yhdeksän esimerkkiä keskeisistä aihekokonaisuuksista, joiden avulla opetusta voidaan toteuttaa oppiainerajat ylittävinä teemoina. Koulut päättivät itse, mitä aihekokonaisuuksia sovelsivat omissa opetussuunnitelmissaan. Kouluille annettiin myös mahdollisuus suunnitella myös omia aihekokonaisuuksia. (POPS 1994, 28.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään aihekokonaisuuksien yhteydessä käsitettä eheyttäminen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä, mutta perusteissa ei määritellä tarkemmin eheyttämisen käsitettä. Eheyttämisen tavoitteeksi määritellään ilmiöiden tarkastelu eri tiedonalojen näkökulmasta ja aihekokonaisuuksien todetaan olevan opetuksen keskeisiä painoalueita ja opetusta eheyttäviä teemoja. (POPS 2004, 36.)

Aihekokonaisuuksia vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on seitsemän, joista kaikille oli erikseen määritelty tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Koulujen piti sisällyttää aihekokonaisuudet opetussuunnitelmissaan oppiaineisiin. (POPS 2004, 36-41.) Opetussuunnitelman aihekokonaisuudet tarjosivat mahdollisuuden opetuksen eheyttämiseen (Halinen 2004, 11 - 16; Kujamäki 2014, 32). Halisen (2004) mukaan aihekokonaisuudet mahdollistivat yhdistää oppiaineissa opiskeltavia asioista suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

Näin toteutettu opetuksen eheyttäminen ei kuitenkaan siirtynyt toimivaksi opetuskäytännöksi kouluihin. Aihekokonaisuuksien sitominen ja sisällyttäminen oppiaineiden sisään jäi usein pintapuoliseksi ja aihekokonaisuudet jäivät irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Koulut toteuttivat aihekokonaisuuksia usein erillisinä teemapäivinä tai tempauksina ilman sidonnaisuutta oppiaineisiin. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteisiin aihekokonaisuudet haluttiin sitoa tiukemmin oppiaineisiin ja niistä alettiin käyttää nimitystä monialaiset oppimiskokonaisuudet. (Tani 2017, 216.)

Koskinen-Sinisalo, Sinervo ja Reinikainen (2020) toteavat, että opetussuunnitelmassa annetaan hyvinkin tarkat ohjeet monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta kouluissa juurikin siksi, että aiemmat

väljemmät ohjeistukset eivät linjanneet toimintaa riittävästi. Tarkemmilla ohjeilla on haluttu määrätä tarkemmin oppiainerajat ylittävien kokonaisuuksien toteuttamista.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet painottavat oppiainerajat ylittävää yhteistyötä ja korostetaan laajoja osaamisen alueita. Oppimiskokonaisuuksien sisällöt ja tavoitteet nousevat oppiaineista. Tavoitteena on tukea oppilaiden taitoa yhdistää tietojaan laaja-alaisesti. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa painottuu myös yhteiskunnassa ja työelämässä vaadittavien taitojen harjoittelu. (Tani 2017, 216.)

Termissä monialaiset oppimiskokonaisuudet korostuu eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen yhdistäminen monialaisesti. (Holoppa 2017, 12). Jokaisen oppilaan on lukuvuosittain osallistuttava vähintään yhteen monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen. Tällä on haluttu varmistaa se, että jokaiselle oppilaalle tarjotaan mahdollisuus kokonaisuuksien tarkasteluun ja itseään kiinnostavaan työskentelyyn. Kestoltaan oppimiskokonaisuuden pitää olla niin pitkä, että oppilaalla on aikaa syventyä sen sisältöihin sekä työskennellä rauhassa tavoitteellisesti ja monipuolisesti. (POPS 2014, 31-32.)

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien katsotaan tarjoavan mahdollisuuksia lisätä ja syventää yhteistyötä paikallisen yrityselämän kanssa samoin kuin monipuolistaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Monialaiset oppimiskokonaisuudet pitää kirjata paikallisiin opetussuunnitelmiin ja koulujen lukuvuosisuunnitelmiin. Oppilaan oppimiskokonaisuuden aikana osoittama osaaminen huomioidaan myös arvioinnissa. (POPS 2014, 31-32.)

Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisen tavoitteeksi määritellään opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien avautuminen ja hahmottuminen selvemmin oppilaille. Tavoitteeksi määritellään myös se, että oppilaat pystyisivät yhdistämään koulussa opiskeltavia asioita omaan kokemuspohjaansa. (POPS 2014, 31.)

Halisen ja Jääskeläisen (2015) mukaan eheyttämisen merkitys avautuu opetussuunnitelman perusteissa kuvattujen sivistyskäsitteiden ja oppimiskäsitteiden kautta. Heidän mukaansa opetuksen eheyttäminen esitetään opetussuunnitelman perusteissa pedagogisena lähestymistapana opetuksen sisältöön ja myös työtapoihin. Opetuksen eheyttämisessä keskitytään heidän mukaansa laaja-alaisiin, oppiainerajat ylittäviin ilmiöihin, joiden aiheet ja teemat nousevat koulua ympäröivästä maailmasta. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24-25.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisen katsotaan tukevan yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eheyttämisen tavoitteena on ymmärtää oppisisältöjen välisiä suhteita ja niiden riippuvuuksia toisiinsa. Tavoitteena on myös se, että oppilaat voivat sitoa koulussa opiskeltavat asiat omaan kokemusmaailmaansa ja pystyvät siten jäsentämään maailmankuvaansa uudelleen. (POPS 2014, 31.)

Halisen ja Jääskeläisen (2015, 23 - 24) mukaan opetussuunnitelmauudistuksen yhtenä tavoitteena on ollut se, että oppilaat kokevat opiskelun mielekkäänä. Heidän mukaansa tuo tavoite saavutetaan juuri toteuttamalla opetussuunnitelman oppimiskäsitystä, joka sijoittaa oppilaan kokemuksen keskiöön. Oppimiskäsityksen mukaan oppimista edistävät myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta (POPS 2014, 17).

Opetuksen eheyttämisen toteutustavoiksi opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen rinnastaminen tai jaksottaminen, erilaisten teemapäivien tms. järjestäminen, monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttaminen, integroitujen kokonaisuuksien muodostaminen oppiaineista sekä kokonaisopetus. (POPS 2014, 31.)

Rinnastamisella tarkoitetaan saman teeman opiskelemista useammassa oppiaineessa samanaikaisesti. Opetusta jaksottamalla pyritään siihen, että samaan teemaan liittyvät asiat opiskellaan peräkkäisinä kokonaisuuksina. (POPS 2014, 31.) Tämä jako muistuttaa Lahdeksen (1997) jakoa vertikaaliseen tai

horisontaaliseen eheyttämiseen. Kokonaisopetuksessa kaikki opetus on toteutettu eheyttynä kuten esiopetuksessa (POPS 2014, 31).

3 LÄHESTYMISTAPOJA OPETUKSEN EHEYTTÄMISEEN

Opetusta voidaan eheyttää hyvin monella tavalla. Kuvaan seuraavaksi kaksi lähestymistapaa, ilmiölähtöisen lähestymistavan ja tiedonalalähtöisen lähestymistavan. Ilmiölähtöinen eheyttäminen korostaa oppilaiden omia havaintoja, joiden kautta ilmiötä lähestytään. Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä aihetta tarkastellaan eri tiedonalalle ominaisten oppimisentapojen ja peruskäsitteiden kautta. Lopuksi esittelen eheyttämisestä aikaisemmin tehtyä tutkimusta.

3.1 Ilmiölähtöinen oppiminen eheyttämisen välineenä

Ilmiölähtöinen eheyttäminen ja ilmiölähtöinen oppiminen ovat nousseet käsitteinä keskusteluun enenevässä määrin vasta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkistamisen jälkeen (Tarnanen & Kostiainen 2020, 11 - 12). Ilmiöpohjainen oppiminen on hyvin lähellä kokonaisvaltaista oppimista. Lonkan (2015, 121 - 122) mukaan ilmiölähtöinen eheyttäminen tavoittelee kokonaisvaltaista oppimista, jossa opetuksen aiheet nousevat ympäröivän maailman autenttisesta ilmiöstä.

Tarnanen ja Kostiaisen (2020, 7 - 10) mukaan ilmiölähtöinen oppiminen on luova tapa yhdistää eri oppiaineita, ja se on myös pedagoginen lähestymistapa oppimiseen. Siinä hyödynnetään oppiaineita ja tieteenaloja erilaisten ilmiöiden tutkimiseen ja oppimiseen niille ominaisin työmuodoin. Tarnanen ja Kostiainen (2020, 12 - 13) kuvaavat ilmiölähtöisen oppimisen olevan ilmiön tutkimista sen omassa kontekstissa. Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppilaiden kokemukset ja oppiaineiden teoreettiset sisällöt yhdistyvät kokonaisuuksiksi.

Tanin (2017) mukaan ilmiölähtöinen eheyttäminen perustuu oppilaiden omiin havaintoihin ja kokemuksiin. Tutkittavaksi ilmiöksi valikoituu oppilaiden kiinnostuksen kohteiden perusteella ja ilmiötä lähestytään usein tutkivan

oppimisen keinoin. Työskentelyssä korostuu silloin yhteistoiminnallisuus sekä oppilaiden oma aktiivisuus.

Ilmiölähtöisessä oppimisessa oppimiskokonaisuuden lähtökohdaksi valikoituu jokin ympäröivästä elinympäristöstä nouseva ongelma tai ilmiö, joka ei ole suoraan sidottu yhteen oppiaineeseen. Tarnasen ja Kostiaisen mukaan ilmiölähtöistä oppimista voi lähestyä kolmen erilaisen tutkimusperustaisen lähestymistavan avulla. Nämä kolme lähestymistapaa ovat autenttinen oppiminen, ongelmakeskeinen oppiminen ja projektioppiminen. Kaikissa näissä lähestymistavoissa korostuu oppilaiden aktiivinen toiminta ja opettajan toiminta oppimisprosessin ohjaajana. Kaikissa lähestymistavoissa pyritään myös uudenlaiseen tiedon rakentamiseen. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 9 - 13.)

Autenttinen oppiminen nojautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaat tarkastelevat todellisen elämän ongelmaa. Tutkijoiden mukaan on tärkeää, että oppilailla on omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä, koska se lisää heidän omaa motivaatiotaan. Ongelmakeskeisessä oppimisessa oppilasryhmät selvittävät ja etsivät yhdessä ratkaisua esitettyyn ongelmaan. Ongelma voi olla oppilaiden itsensä esittämä, tai se voi olla opettajan laatima ja pohjustama. Ongelmakeskeinen oppiminen, kuten projektioppiminenkin, etenee selkeiden työvaiheiden mukaan. Ongelmakeskeisessä oppimisessa työskentelyssä edetään ongelmaan tutustumisesta tiedon etsinnän kautta mahdollisten ratkaisuiden esittämiseen. Projektioppiminen eroaa ongelmakeskeisestä oppimisestä siinä, että projektioppimisessa oppilaat laativat itse kysymyksen tai ongelman, jota lähtevät hypoteesin avulla selvittämään. Tarnasen ja Koistiaisen (2020) mukaan yllä esitetyt lähestymistavat ovat hyvä tapoja lähestyä opetusta, koska ne haastavat vanhat sisältökeskeiset ja opettajajohtoiset lähestymistavat. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 10 - 14.)

Meriläinen ja Piispanen (2018, 16 - 17) näkevät autenttisen oppimisen lähestymistapana kokonaisvaltaisen opetuksen suunnitteluun. Autenttisisessa oppimisessa oppilaiden olemassa olevaa osaamista hyödynnetään kaikissa

oppimisprosessin vaiheissa. Autenttisesti oppimisessa oppiminen tapahtuu autenttisesti kontekstissa aitojen tehtävien avulla. Opiskeltavaan aiheeseen tarjotaan monipuolisesti eri näkökulmia oppilaiden toimiessa kuten todellisen maailman ammattilaiset ja asiantuntijat. Autenttinen oppiminen lisää oppilaiden yhteistyötä ja tukee yhteisöllistä tiedonrakentumista.

Lonkan (2015) mukaan ilmiölähtöinen oppiminen lähtee liikkeelle ihmettelystä. Kysymysten esittäminen on lapsille luonteenomaista tiedonhankintaa ja tutkijoiden mielestä ilmiöoppiminen muistuttaakin usein tutkivaa oppimista. Tutkivaa oppimista käyttävä opettaja yhdistää teoreettisen tiedon käytäntöön ja muodostaa niistä kokonaisuuden (Jyrhämä & Maaranen 2012, 98).

Tutkivassa oppimisessa oppimisprosessi alkaa oppilaiden esittämistä kysymyksistä, joita heille herää autenttisista ja omakohtaisista kokemuksista. Ilmiöoppimisen voidaankin katsoa perustuvan oppilaiden arkielämän kokemuksiin ja ympäristön havainnoinnista nousevien kysymysten tarkasteluun. Erityisen tärkeää on, että lapsille annetaan aikaa ja tilaa ihmettelylle ja asioiden pohtimiseen. (Lonka, Hietajärvi, Hohti, Nuorteva, Rainio, Sandström, Vaara & Westling 2015, 49-51.)

Ilmiöoppimisen on katsottu kehittävän oppilaiden taitoja jäsentää maailmaa, ja sillä onkin perustelu ilmiölähtöisen eheyttämisen käyttämistä oppiainerajat ylittävässä yhteistyössä. Oppilaat lähtevät usein myös etsimään vastauksia esittämiinsä kysymyksiin koulurakennuksen ulkopuolelta. Etsiessään vastauksia heidän tiedonetsintätaitonsa kehittyvät. Samalla mahdollistuu myös, että oppilaat voivat lähestyä kysymyksiä itselleen sopivia oppimisentyylejä käyttäen. (Lonka ym. 2015, 54-55.)

Lonkan (2018) mukaan nykyinen opetussuunnitelma korostaa oppilaiden osallisuutta oppimisessa. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa oppilaiden on opittava etsimään uusia ratkaisuja yhdessä toisten kanssa. Lähestymistavan tavoitteena ei ole korvata oppiaineisiin perustuvaa opetusta, vaan tuoda uusia ja laajempia näkökulmia oppimiseen ja kokonaisuuksien luomiseen.

Ilmiöpohjainen oppiminen on tutkijoiden mukaan nähtävissä myös vastauksena niihin oppimisen vaatimuksiin, jotka nousevat työelämän vaatimusten muutoksista. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa voidaan käyttää monipuolisesti juuri ilmiöön sopivia oppimisympäristöjä, eikä oppiminen ole sidottu luokkahuoneessa tapahtuvaan oppimiseen. (Ks. Lonka ym. 2015, Tarnanen & Kostiainen 2020.)

Ilmiölähtöinen oppiminen muokkaa oppiainejakoon perustuvaa opetuskäytäntöä keskittymällä opiskeltavan aiheen sisältöihin oppiainerajoista välittämättä. Lähestymistapa laajentaa oppimisen koskettamaan tiedollisen oppimisen lisäksi myös vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa keskeistä on opitun jäsentäminen ja liittäminen omiin kokemuksiin (Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiainen 2020, 100.)

Onnistunut ilmiölähtöinen oppiminen edellyttää oppilailta ilmiöön liittyvien tieteenalojen peruskäsitteiden hallintaa ja ymmärtämistä. Oppiaineet ja niiden sisällöt tulevat ilmiölähtöiseen opiskeluun mukaan tutkimusproessin aikana. Tutkijoiden mukaan ilmiölähtöisyys opetuksessa ei siten voi tarkoittaa oppiaineiden katoamista vaan niiden merkitys korostuu osana oppijan omakohtaista oppimisprosessia. (Lonka ym. 2015, 55 - 56.)

Ilmiöpohjaista eheyttämisen haasteina tutkijat ovat nähneet sen, että oppilaiden vastuu omasta työskentelystä ja oppimisesta on suurempi kuin opettajajohtoisessa työskentelyssä. Opettajan on osattava ohjata oppimisprosessia ja oppilaiden työskentelyä, jotta kokonaiskuvasta ei tule hajanainen. Opiskeltavan ilmiön pitäisi myös olla riittävän laaja ja monipuolinen, jotta sitä voitaisiin lähestyä riittävän monesta näkökulmasta. (Tani 2017, 216.)

3.2 Tiedonalalähtöinen eheyttäminen

Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä opiskeltavaa asiaa lähestytään tiedonalan käsitteistä ja niiden ymmärtämisen kautta. Opiskeltavaa asiaa tutkitaan tiedonalan näkökulmasta ja pyritään ymmärtämään sitä tiedonalalle ominaisilla

menetelmillä tutkia ja havainnoida. Tavoitteena on ymmärtää opiskeltavaa kokonaisuutta tiedonalan merkityksessä. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 77-83.)

Tiedonalalähtöistä eheyttämistä on perusteltu suomalaisen opetuksen oppiaineittain etenevän opetuksen perinteellä. Koulut ja lukujärjestykset ovat vuosikymmenten ajan rakentuneet oppiainejakoon, joka korostuu yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä. Oppiainejakoon perustuva opiskelu kouluissa voidaan katsoa periytyvän yliopistojen tieteenaloista. Aineenopettajat ovat erikoistuneet tietyn tiedonalan sisältöihin ja heillä on pedagogista osaamista opettaa tiedonalaan soveltuvilla menetelmillä. (Cantell 2016, 158 - 159.)

Oppiaineiden keskeisten käsitteiden ja sisältöjen hallinta painottuu tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä. Oppiaineen peruskäsitteet toimivat lähtökohtina uusien ilmiöiden oppimiseen. Ilmiötä pyritään ymmärtämään tiedonalan käsitteiden kautta. Tämä lähestymistapa erottaa tiedonalalähtöisen eheyttämisen ilmiölähtöisestä eheyttämisestä. Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä oppimisprosessissa korostuu tiedonalalle tai oppiaineelle tyypillinen tiedonrakentaminen. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 79 - 82.)

Tiedonalalähtöisessä lähestymistavassa kiinnitetään huomiota tieteenalojen peruskäsitteisiin ja niiden hyvään hallintaan. Erilaisten laajojen ilmiöiden ymmärtäminen helpottuu, jos sen taustalla olevien tiedonalojen käsitteistö ja perusasiat on ymmärretty riittävän syvällisesti. (Tani 2017, 217.) Cantellin (2017, 233) mukaan tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä pohjan oppimisprosessille muodostaa tiedonalan käsitehierarkia.

Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä eri tiedonalojen, peruskoulussa oppiaineiden, väliset vuorovaikutussuhteet tuodaan näkyvästi esille. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen edellyttää oppiaineiden välistä yhteistyötä, jotta oppijalle muodostuu ymmärrys laajemmasta kokonaisuudesta. Opettaja voi kuitenkin toteuttaa tiedonalalähtöistä eheyttämistä myös yksin. Silloin opettaja sisällyttää muiden tiedonalojen sisältöjä, opetusmenetelmiä ja näkökulmia omaan opetukseensa. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015, 78.)

Beanin (1997) esittämä näkemys opetuksen eheyttämisestä (*curriculum integration*) soveltuu hyvin tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen, koska siinä opetusta ja oppimista on tarkasteltu koulujärjestelmässä, jonka pohjana on oppiainejakoinen opetussuunnitelma. Beanin mukaan eheytetty opetus sisältää neljä ulottuvuutta, joiden pitää toteutua oppiaineiden integraation onnistumiseksi.

Ensimmäinen ulottuvuus liittyy oppijoiden kokemuksiin. Beanen mukaan integroiva oppiminen (*integrative learning*) pitää sisällään oppijasta itsestään lähtevän merkityksellisen oppimiskokemuksen. Tässä oppimiskokemuksessa uudet kokemukset sulautuvat oppijan merkitysjärjestelmiin, ja toiseksi aikaisemmat kokemukset auttavat oppijaa ratkaisemaan uusia ongelmatilanteita. Uusi tieto rakentuu siis vanhan päälle. Siksi oppiaineen keskeisten sisältöjen pitää olla opittuina ennen suurempiin kokonaisuuksiin siirtymistä. (Beane 1997, 4 - 5.)

Toinen ulottuvuus liittyy yhteiskunnalliseen merkitykseen (*social integration*). Beanen mukaan on tärkeää, että käytetyt opetusmenetelmät ja oppisisällöt valmistavat oppilaita toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Kolmas ulottuvuus liittyy tiedon rakentumiseen (*integration of knowledge*). Tiedon sirpaloituminen johtuu Beanen mukaan osittain oppiainejakoisen koulujärjestelmän rakenteista. Hänen mukaansa oppilaiden tiedonrakenteista saadaan kokonaisuuksia tarjoamalla oppilaille rajapintoja oppiaineiden välille. Neljäs ulottuvuus on opetussuunnitelmatyö (*curriculum desing*). Opetussuunnitelman sisällöt pitää suunnitella niin, että oppiaineet voiyhdistää suuremmiksi kokonaisuuksiksi. (Beane 1997, 5 - 9.)

Aikaisemmin kuvaamaani oppiaineen vertikaalinen eheyttäminen voidaan katsoa myös kuuluvaksi tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. Vertikaalisessa eheyttämisessä oppiaineen sisällöt järjestetään siten, että ne muodostavat mielekkäitä kokonaisuuksia. (Lahdes 1982, 108.)

Hyvänä esimerkkinä tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä on ympäristöopin oppiaine. Ympäristöopin oppiaine perustuu viiden eri tieteenalan

pohjalta. Sen sisällöt nousevat fysiikan, kemian, biologian, maantieteen ja terveystieteen aihealueista. Opettajalla pitää on hyvät perustiedot kaikista viidestä tieteenalasta pystyäkseen eheyttämään opetuksensa ympäristöopiksi. Tutkijoiden mukaan tämä onkin tiedonalalähtöisen eheyttämisen hienoin piirre, opettajan on hallittava tiedonalojen perusteet ennen eheyttämistä. (Lonka ym. 2015, 84.)

Yläkoulussa tiedonalalähtöisen haasteena on aineenopettajien erikoistuminen yhden tiedonalan hyvään hallintaan. Yläkoulussa tiedonalalähtöinen eheyttäminen edellyttää aina opettajien yhteistyötä. Tiedonalalähtöisen eheyttämisen hyödyt nousevat esiin, kun oppilaat saadaan tutkimaan kiinnostavaa aihetta eri tiedonaloista käsin. (Lonka 2015, 85.)

3.3 Aikaisempia tutkimuksia opetuksen eheyttämisestä

Päivi Kujamäki (2014) tutki väitöskirjassaan opetuksen eheyttämistä. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ja syventää tietämystä opetuksen eheyttämisestä ja toteuttaa eheyttävää opetusta vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien avulla sekä edistää opettajien ammatillista kehitystä. Kujamäen tutkimus oli osallistava toimintatutkimus, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa Savonlinnan alueen luokanopettajille lähetettiin kysely, jonka tutkimustehtävä oli esiymmärryksen rakentaminen opettajien käsityksistä aihekokonaisuuksien toteuttamisesta käytännössä. Tutkimuksen toinen vaihe oli osallistava toimintatutkimus, jonka osallistajat valikoituivat kyselyyn vastanneista luokanopettajista. Toisen vaiheen tutkimustehtävänä oli kehittää toimintatutkimukseen osallistuvien luokanopettajien kanssa aihekokonaisuuksista nousevaa opetuksen eheyttämistä. Kolmantena tutkimustehtävänä oli opettajien ammatillisen kehittymisen edistäminen. (Kujamäki, 2014. 67-70.)

Tutkimustulostensa perusteella Kujamäki tutkimusryhmineen tarkoittaa opetuksen eheyttämisellä pyrkimystä hahmottaa maailmaa laajempina

kokonaisuuksina, oppiaineiden integraatiota sekä kokonaisuuksien opettamista että tiedon sirpaleisuuden vastustamisesta. Tutkimusryhmän mukaan opetuksen eheyttäminen pitää sisällään myös oppilaiden tieto-, tunne- ja taitotavoitteiden huomioimisen eli oppilaan positiivisen oppijakuvan tukemisen. Tutkimusryhmä toteaa myös, että eheytetty opetus perustuu parhaimmillaan oppilaan omaan kokemusmaailmaan. (Kujamäki 2014, 109.)

Kujamäen tutkimusryhmä päätteli, että opetuksen eheyttämisestä hyötyy eniten oppilas. Kujamäki analysoi tutkimusaineistoa siitä näkökulmasta, kuinka aihekokonaisuuksiin perustuva opetuksen eheyttäminen vastaa lapsen perusviettymyksiä. Kujamäen mukaan opetus on lapsilähtöistä silloin, kun siinä otetaan huomioon lapsen perusviettymykset. (Kujamäki 2014, 113-116.)

Cantell (2017) on tutkinut sitä, miten aineen- ja luokanopettajat kokevat monialaisuuden opettamisessa. Hänen tavoitteenaan oli kuvata opiskelijoiden näkemyksiä monialaisen opetuksen eduista ja haasteista opetuksessa. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimus toteutettiin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opintojaksoissa, joissa käsiteltiin monialaista opetusta ja oppimista. (Cantell 2017, 235 - 236.)

Tutkimustulosten perusteella voitiin sanoa, että opiskelijat suhtautuvat monialaiseen opetukseen myönteisesti ja uskovat, että monialaisella opetuksella voidaan luoda mielekkäitä kokonaisuuksia. Vastauksissa korostui opiskelijoiden näkemys siitä, että monialaisella opetuksella voidaan saavuttaa sisällöllisesti parempi kokonaiskäsitelmä kuin oppiainejakoon perustuvassa opetuksessa. (Cantell 2017, 238 - 239.)

Vastaajien mukaan monialainen oppisprosessi tukee oppilaiden tiedonhankintataitoja ja ongelmanratkaisutaitoja. Luokanopettajaopiskelijat korostivat tutkivan oppimisen hyötyjä hieman aineenopettajia enemmän. Suurimpana haasteena monialaisessa opetuksessa opiskelijat pitivät käsitteiden opettamisen. Opiskelijat olivat huolissaan siitä, ymmärtävätkö oppilaat kaikki käsitteet tai jääkö oppiminen pinnalliseksi. (Cantell 2017, 240.)

Opiskelijat uskoivat, että yhteistyö oppiaineiden välillä monipuolistaa opetusmenetelmiä ja syventää myös opettajan omaa osaamista ja ymmärrystä. Opettajien välinen yhteistyö koettiin uudeksi asiaksi, johon pitää tottua. Haasteensa opettajien yhteistyölle tuovat myös negatiiviset asenteet toisia oppiaineita kohtaan. Koulun toimintakulttuurin kehittämisen kannalta monialaiset oppimiskokonaisuudet koettiin merkittäviksi. Oppimiskokonaisuudet lisäävät koulun yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Cantell 2017, 242.)

Niemelä (2018) on pohtinut artikkelissaan opetuksen eheyttämisen tavoitetta opetussuunnitelman perusteiden kautta. Hänen mukaansa on erikoista, että keskustelu opetussuunnitelman perusteista on painottunut ilmiöoppimiseen, vaikka käsitettä ei opetussuunnitelman perusteissa mainita. Opetuksen eheyttäminen on laajempi tavoite ja koskettaa kaikkea oppimista. Eheyttämistä on vuosien aikana kuvattu monella eri käsitteellä ja se kertookin Niemelän (2018) mukaan eheyttämisen haastavuudesta. Hänen mukaansa eheyttäminen on toimintaa, jossa opetuksen tavoitteena on kokonaisvaltainen ja mielekäs oppiminen. Niemelä käyttää käsitettä koulutyön eheyttäminen ja tarkoittaa sen olevan oppimisen, opetuksen ja muun koulun toiminnan eheyttämistä.

Eheyttämisen haasteina Niemelä näkee opiskelijoiden työmuistin kuormittumisen, koska tietoa pitää etsiä itsenäisesti. Opiskelijan oppimisprosessissa korostuu työskentelyn suunnittelu ja tiedollinen oppiminen voi hidastua. Niemelä pohtii, jäävätkö opiskelijat arkitiedon varaan, jos oppisisältöjen merkitys kaventuu. (Niemelä 2018.)

Venäläinen ym. (2020, 30 - 33) ovat toteuttaneet arviointia opetussuunnitelmien perusteiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta peruskouluissa. Yhtenä arviointikohteena oli eheyttäminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Vuosina 2018 ja 2019 toteutettujen kouluvierailujen aikana kerätyn aineiston ja opettajille tehdyn kyselynperusteella arviointiryhmä pyrkii selvittämään, miten oppimiskokonaisuuksia kouluissa

suunnitellaan ja miten opettajia ja oppilaita osallistetaan suunnitteluun, miten peruskouluissa on onnistuttu monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden saavuttamisessa ja miten oppimiskokonaisuuksia on kouluissa toteutettu. Arviointiryhmä pyrki myös selvittämään, miten opettajat arvioivat oppimiskokonaisuuksien toimivuutta ja kokevatko opettajat ne hyödyllisiksi.

Arviointiraportissa tarkastellaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia opetuksen eheyttämisen keinona. Oppimiskokonaisuuksien toteuttamista kouluissa tukee riittävä yhteissuunnittelu-aika. Laajat monialaiset oppimiskokonaisuudet kuormittavat opettajia, mutta hyvällä suunnittelulla toteuttaminen helpottuu. Toimivimmiksi koettiin oppimiskokonaisuudet, jotka olivat rajattu vain yhdelle tai muutamalle vuosiluokalle, ja joiden toteuttamiseen osallistui vain muutama oppiaine. Opettajat kokivat, että oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet on helpompi sisällyttää monialaiseen oppimiskokonaisuuteen, jos mukana on vain muutamia oppiaineita. Laajojen monialaisten oppimiskokonaisuuksien sitominen oppiaineeseen koettiin haastavaksi eikä oppimiskokonaisuus niissä tapauksissa tukenut oppiaineen sisältöjen ymmärtämistä. (Venäläinen ym. 2020, 111.)

Arviointiryhmä laati kehittämissuosituksia tulosten perusteella. Kehittämissuosituksen mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitystä ja tavoitteita pitää kouluissa selventää. Monialaiset oppimiskokonaisuudet kehittävät koulun toimintakulttuuria ja lisäävät yhteisöllisyyttä, jos ne suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyöllä. (Venäläinen ym. 2020, 180.)

Koskinen-Sinisalo, Sinervo ja Reinikainen (2020, 37 – 38) ovat tutkineet monialaisia oppimiskokonaisuuksia opettajien arvioimana. Heidän tavoitteensa oli perehtyä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen opettajien näkökulmasta. Tutkimusaineiston he keräsivät vuosiluokkia 1 – 6 opettavilta opettajilta kyselylomakkeella ja teemahaastattelulla.

Opettajat olivat toteuttaneet monialaisia oppimiskokonaisuuksia monipuolisilla oppiaineyhdistelmillä ja kokonaisuuksien aiheet olivat

vaihtelevia. Jotta kaikkien oppilaiden kiinnostuksen kohteet tulisi huomioitua vaaditaan opettajilta sovittelua aiheiden valinnassa. Oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen sitominen monialaisten oppimiskokonaisuuksiin koettiin haastavaksi ja opettajilla jäi huoli siitä, että saavutetaanko kaikki opetussuunnitelmaan kirjatut oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Tutkijat ehdottivat, että asettamalla laaja-alaisen osaamisen tavoitteet oppimiskokonaisuuksien tavoitteiksi ainekohtaisten tavoitteiden sijaan. (Koskinen-Sinisalo ym. 2020, 44.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävä on kuvata aineenopettajien kokemuksia eheyttävästä opetuksesta. Tarkoituksena on ymmärtää, millaisista opetuksen eheyttämisen lähestymistavoista aineenopettajilla on kokemusta, miten koulun toimintakulttuuri voi tukea opetuksen eheyttämistä sekä millaisia etuja tai haasteita aineenopettajat kokevat eheyttämisellä olevan.

Tutkimustehtävään pyrin saamaan vastauksen haastattelemalla aineenopettajia. Tavoitteeni on perehtyä opetuksen eheyttämiseen aineenopettajan näkökulmasta.

Tutkimalla opettajien kokemuksia opetuksen eheyttämisestä voidaan kuvata, miten opetussuunnitelmaa toteutetaan käytännössä ja saatuja tuloksia voidaan käyttää opetuksen kehittämiseen. Tarkentamalla tutkimuskysymyksen eheyttämisen lähestymistapoihin ja sen etuihin ja haasteisiin saadaan tietoa, miten opetusta on käytännössä eheytetty. Koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi on hyvä tarkastella, miten aineenopettajia voidaan tukea opetustyössään.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata alla olevaan tutkimuskysymykseen ja sitä tarkentaviin alakysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia aineenopettajilla on eheyttävästä opetuksesta?
 - a. Millaisista opetuksen eheyttämisen lähestymistavoista aineenopettajilla on kokemuksia?
 - b. Miten koulun toimintakulttuuri voi tukea opetuksen eheyttämistä?
 - c. Millaisia etuja tai haasteita aineenopettajat kokevat opetuksen eheyttämisellä olevan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen ja kuvaan tutkimukseni toteuttamista ja tutkimusprosessin etenemistä. Kuvaan ensin tutkimuksen metodologista teoriataustaa ja sen jälkeen kuvaan aineiston hankinnan. Lopussa esittelen tutkimuksen analyysin. Viimeiseksi tarkastelen tämän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni noudattaa laadullista lähestymistapaa ja soveltaa fenomenologishermeneuttista tutkimusperinnettä. Valitsin tämän lähestymistavan ja tutkimusperinteen, koska olen kiinnostunut yksilön kokemuksista ja niiden merkitysrakenteista. Laadullinen tutkimusote on luonteva tapa toteuttaa tutkimusta, silloin kun ollaan kiinnostuneita yksittäisten ihmisten tietyille tapahtumalle antamista merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2008, 14).

Laadullista tutkimusmenetelmää määritellään usein suhteessa määrällisiin tutkimusmenetelmiin eli määritellään, mitä laadullinen tutkimus ei ole. Laadullinen tutkimus eroaa erityisesti määrällisestä tutkimuksesta aineistoltaan ja aineistonkeruu menetelmältään. Laadullinen ja määrällinen tutkimusmenetelmä eroavat toisistaan myös analyysitavoiltaan. (Eskola & Suoranta 2000, 13 - 15.)

Laadullinen aineisto on tekstin muodossa olevaa aineistoa, joka on kerätty tutkijan toimesta esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla. Aineisto voi olla myös kirjallista aineistoa, jonka muodostumiseen tutkijalla ei ole ollut vaikutusta. Tällaisia aineistoja ovat esimerkiksi eri aikoina kirjoitetut päiväkirjat, kirjeet ja muistiinpanot. Tekstillä tarkoitetaan kirjoitettua tekstiä, äänitettyä puhetta ja myös kuvia. (Eskola & Suoranta 2000, 15.)

Laadullinen analyysi ja tutkimus on Kiviniemen (2018, 73 - 76) mukaan prosessi. Alkuvaiheessa tutkimus voi tuntua epämääräiseltä ja epätarkaltakin,

mutta tutkimusprosessin edetessä aihe tarkentuu ja selkeytyy. Tutkimusprosessi on oppimistapahtuma myös tutkijalle itselleen. Tutkija tarkentaa tutkimuskohdettaan, kun oppii tuntemaan aiheensa tarkemmin ja syvemmin. Alun epätarkkuus selittyy Kiviniemen mukaan sillä, että laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä.

Omassa tutkimuksessani tämä prosessinomaisuus näkyy olettamuksena, että tutkimusasetelmani selkeytyy itselleni prosessin edetessä. Mitä pidemmälle tutkimukseni eteni, sitä selkeämmäksi tutkimuskysymykseni minulle näyttäytyi. Aineiston keruu ja prosessointi tarkensi tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Kiviniemi (2018, 81 - 82) kirjoittaakin, että aineistoon tutustuminen prosessin aikana auttaa tutkijaa ymmärtämään enemmän omaa aihettaan.

Myös Eskola & Suoranta (2000, 15 - 16) kirjoittavat laadullisen tutkimuksen prosessiluonteesta. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muuttuu ja tarkentuu tutkimuksen mukana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusvaiheet (aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi) tapahtuvat kaikki ainakin osittain samaan aikaan. Tutkija voi tarkentaa tutkimuskysymyksiään vielä aineiston keräämisen jälkeenkin tai tutkija palaa vielä tulosvaiheessa alkuperäiseen aineistoon tarkistuksia varten.

5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tavoitteena on kuvata toimijan kokemuksia. Tutkimusperinteessä yhdistyy vaikutteita molemmista lähestymistavoista, fenomenologiasta ja hermeneutiikasta.

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen kokemusmaailma, ja tavoitteena on sen ymmärtäminen. Keskeistä fenomenologisessa tutkimuksessa on filosofinen pohdinta kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Fenomenologiassa tarkastelu keskittyy siihen, mikä ihmisille ilmenee omasta kokemusmaailmastaan. (Laine 2018, 29 - 31.) Perttulan (2015) mukaan

fenomenologia kattaa kaikki ne tieteenalat, joissa tutkitaan yksilön subjektiivista kokemusta.

Niskanen (2015, 98) pitää fenomenologian ensimmäisenä edustajana Franz Brentanoa, vaikka Brentano ei itse käyttänyt tutkimuksissaan käsitettä fenomenologia. Brentano jakoi tieteen tutkimat ilmiöt fysikaalisiin ja psykologisiin. Brentano määritteli psykologian tieteeksi, joka tutkii mielen ilmiötä. Psykologiset ilmiöt erottaa fysikaalisista ilmiöistä niiden intentionaalisuus.

Intentionaalisuus on ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikilla kokemuksilla on jokin merkitys. Jotta kokemus voisi olla olemassa, sillä pitää olla jokin merkitys. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaankin juuri niitä merkityksiä, joita ihmiset kokemukselleen antavat. (Laine 2018, 31.) Perttulan mukaa (2015, 116) intentionaalisuutta pidetään fenomenologiassa tajunnallisen toiminnan perustana. Hänen mukaansa ihminen on tajunnallinen toimija juurikin intentionaalisuuden takia.

Fenomenologisen tieteenfilosofian ja tutkimussuuntauksen perustajana voidaan pitää Brentanon oppilasta¹ filosofi Edmund Husserlia, jonka mukaan fenomenologia on tutkimusta ihmisten havaintokokemuksista. Husserl kehitti fenomenologista tutkimusta ja käsitteistöä omissa tutkimuksissaan ja kirjoituksissaan. Tärkein Husserlin määrittelemistä fenomenologian käsitteistä on reduktio, joka suomennettuna tarkoittaa sulkeistamista. (Kakkori & Huttunen, 2014, 2.)

Juha Perttula (2015, 116 - 117) on määritellyt kokemuksen käsitettä ja kokemuksen tutkimusta fenomenologisen tutkimuksen näkökulmasta. Kokemus on tajunnallista toimintaa, joka tapahtuu suhteessa johonkin, ja silloin ihminen kokee elämyksiä. Elämys on aina todellinen, vaikka kokemuksen kohde jäisikin pimentoon. Ajatus kokemuksesta suhteena toiminnan ja kohteen välillä liittävät

¹ Niskanen 2015, 100

nämä kaksi asiaa yhdeksi kokonaisuudeksi, jolla on merkitys kokijan elämyksissä.

Kokemuksia määrittää aina myös niiden situaatio, josta voidaan käyttää käsitettä elämäntilanne. Tutkijan kannalta on merkityksellistä pohtia, millaisia todellisuuksia eri elämäntilanteet muodostavat. Koska kokemukset tapahtuvat näissä elämäntilanteissa, silloin kokemus saa erilaisia merkityssuhteita. Jokainen kokemus rakentuu suhteessa sen merkitykseen. (Perttula 2015, 117 - 118; Laine 2018, 30 - 31.)

Lehtomaan (2015, 165 - 166) mukaan kokemusten tutkiminen on aina esiymmärtyneisyyttä. Tutkijan omat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän asiat ymmärtää. Sulkeistaminen on tutkijan päämäärä, mutta siinä onnistuminen on rajallista. Oma sulkeistamistaan voi kirkastaa avaamalla omaa esiymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä tutkimusprosessin alussa. Tutkijan kannalta on tärkeää ymmärtää, että hänen ymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä muuttuu ja tarkentuu tutkimusprosessin aikana.

Laajasti määritellen hermeneutiikka on teoria ymmärtämisen ja tulkinnan suhteesta. Laineen (2018, 33) mukaan hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, ja siksi hermeneutiikkaa käytetäänkin yleensä fenomenologisen tutkimuksen rinnalla. Hermeneutiikka tulkitsee ihmisten antamia merkityksiä kielellisille ilmauksilleen. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan niiden merkityssisältöjä ja kokemusten rakennetta. Tutkija tekee analyysin kokemusten merkityksistä ja tulkitsee niitä. Tämän takia on tärkeää, että tutkija tunnistaa oman esiymmärryksensä. (Laine 2018, 33 - 34.)

Schleiermacher kehitti hermeneutiikkaa ymmärtämisen näkökulmasta. Kieli on Schleiermacherin hermeneutiikassa keskeistä. Kieli on tekstimuotoon tuotettua ajatusta, ja hermeneutiikan keskeisin tehtävä on selvittää, miten tekstiä ymmärretään. Jo Schleiermacher puhuu hermeneuttisen ymmärtämisen olevan kehämäistä. Tutkijan tulee tutustua tekstiin aluksi kokonaisuudessa, koska tekstin ymmärtämiseen vaikuttaa aina tutkijan aiemmat tiedot, eli esiymmärrys. (Niskanen 2015, 90 - 91.)

Tässä tutkimuksessa aineenopettajat kielentävät kokemuksiaan kertomalla niistä ja tutkijana pyrin kuvaan ja ymmärtämään niitä. Rakentaessani omaa ymmärrystäni minun on tiedostettava oma taustani aineenopettajana ja tutustuttava aineistooni Niskasen (2015) antaman ohjeen mukaan.

Tutkimusprosessissani toteutuu Diltheyn määritelmä hermeneuttisesta ymmärtämisestä. Diltheyn mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen on prosessi, jossa ei ole alkua tai loppua. Hermeneuttinen ymmärtäminen on kehämäistä, koska tutkijan esiymmärrys aiheesta vaikuttaa aina tutkijan ymmärrykseen. Hermeneuttinen kehä saa alkunsa tästä tutkijan esiymmärryksestä. (Kakkori & Huttunen 2014, 5 - 6.)

Diltheyn mukaan ymmärtäminen on ihmisten ilmausten suhteiden ymmärtämistä merkityssuhteina, ja ymmärtämistä voi tapahtua eri tasoilla. Korkeinta ymmärtämistä tapahtuu silloin, kun päättelyn avulla ymmärretään koko ilmaisia ympäröivä kokonaisuus, josta voidaan käyttää nimitystä uudelleen kokeminen eli eläytyminen. Eläytymisen kautta toinen ihminen pystyy ymmärtämään alkuperäisestä kokemuksesta enemmän kuin pelkkä ilmaus mahdollistaa. Näin ollen eläytyminen on syvempää kuin ymmärtäminen. Ymmärtäminen ja eläytyminen yhdistyvät, kun tulkinta on kulkenut kokonaan hermeneuttisen kehän. (Niskanen 2015, 95 - 96.)

Gadamer näkee ymmärtämisen kielellisenä ilmiönä, joka ei ole ongelmaton. Erityisen paljon osapuolten keskinäinen ymmärtäminen vaikeutuu, jos heillä ei ole yhteistä kieltä. Gadamerin mukaan ymmärtäminen edellyttää osapuolten välistä yhteisymmärrystä silloinkin, kun yhteisymmärrys on jotenkin häiriintynyt. Ymmärtämistä tapahtuu, kun toinen osapuoli ymmärtää toisen väitteen kontekstin kokonaisuudessaan. (Gadamer 2004, 90 - 91.)

Gadamerin käsitys ymmärryksestä eroaa yleisestä hermeneutiikan ymmärryskäsitteestä. Gadamerin mukaan ymmärrys ei ole paremmin ymmärtämistä, ja hänen mukaansa ymmärtämiseksi riittää ymmärrys ylipäänsä. Gadamer ei myöskään näe hermeneuttista kehää suljettuna kehänä, vaan siihen liittyy aina esiymmärrys ja horisontti sekä ennakkoluulo ja perinne. Tutkijalla on

aina jokin esiymmärrys, jonka perusteella hän ymmärtää menneisyyden ja nykyisyyden välistä suhdetta. (Kakkori & Huttunen 2014, 7.)

Merkityssuhteiden ymmärtämisen olennainen osa on hermeneuttisen kehän kulkeminen, eikä hermeneuttinen kehä näin ollen ole metodi vaan tapa ymmärtää paremmin ja enemmän. Hermeneuttisessa kokemuksessa tutkijan oma esiymmärrys muuttuu, koska asiat ilmenevät tutkijalle uusina, ja hänen ajatusmaailmansa on erilainen hermeneuttisen kokemuksen jälkeen. (Kakkori 2009a, 278.)

Fenomenologia ja hermeneutiikka kuuluvat molemmat laadullisen tutkimuksen tutkimustraditioon. Laadullinen tutkimus on omaksunut piirteitä molempien metodien ajatusfilosofiasta. Siksi näiden tutkimusmenetelmien yhdistäminen eli triangulaatio ei ole poikkeuksellista vaan soveltuu laadulliseen tutkimuksen tiedonrakennukseen verrattain hyvinkin. (Eskola & Suoranta 1998, 25 - 26.)

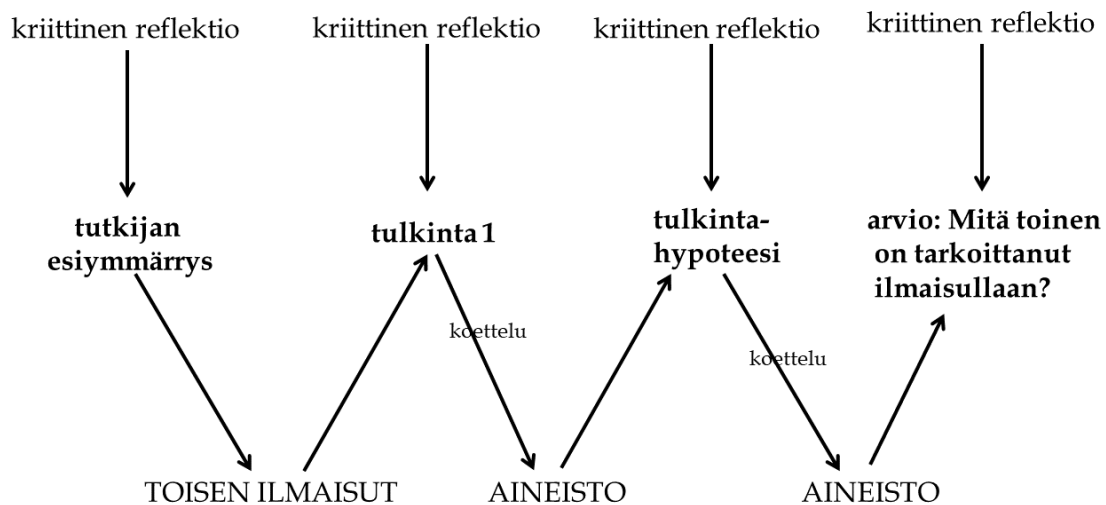
Martin Heidegger toi fenomenologiseen ajatteluun mukaan ontologisen lähtökohdan. Heideggerin mukaan empiirisen tieteen edellä on oleminen ja sen analyysi. Hänen mukaansa fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, ja sen tarkoituksena on saada näkyväksi kokemusten taustalla oleva oleminen. Heideggerin filosofiasta voidaan puhua fenomenologisena hermeneutiikkana. (Niskanen 2015, 104.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan henkilökohtainen esiymmärrys ja aiheen esimäärittely kulkevat tutkimuksen mukana. (Laine 2018, 36 - 37.) Tutkijana minun pitää ymmärtää omat ennakkotietoni tutkimusaiheesta sekä tiedostaa oma esiymmärrykseni tutkittavasti ilmiöstä. Työkokemukseni aineenopettajana yläkoulussa vaikuttaa siihen, miten itse käsitän ja koen opetuksen eheyttämisen. Itselläni on myös kokemuksia eheyttämisestä. Luokanopettajaopinnot ovat myös syventäneet tietämystäni ilmiöstä. Minulla oli siis jo olemassa esiymmärrys aiheestani ennen itse tutkimuksen aloittamista. Tutkijana minun pitää pystyä ottamaan etäisyyttä näihin esitietoihin.

Erityisen paljon fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia käytetään tänä päivänä kasvatustieteellisen ja hoitotieteen tutkimuksissa. Kahden filosofisen suuntauksen yhdistäminen ei kuitenkaan ole täysin ongelmatonta, ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmetodin kuvaaminen ja määrittely voikin jäädä kapeaksi. Hermeneutiikalla ja fenomenologialla on molemmilla oma filosofinen näkökulmansa, joita olen edellä pyrkinyt avaamaan. Näiden kahden suuntauksen yhdistäminen ei ole ristiriidatonta, koska hermeneutiikan ja fenomenologian perusluonteen määritelmät eroavat toisistaan hyvinkin merkittävästi. (Kakkori 2009a, 273.)

Kakkorin (2009b, 20) mielestä ristiriita hermeneutiikan ja fenomenologian välillä voidaan lyhyesti perustella sillä, että siinä, missä hermeneutiikka katsoo, että kaikella on olemuksensa kielen ja tulkinnan kautta, fenomenologiassa ollaan kiinnostuneempia asioiden syvimmän olemuksen löytämisestä. Kakkorin (2009a, 274) mukaan on erityisen tärkeää, että tutkija on tutustunut molempiin filosofisiin suuntauksiin, jotta pystyy ymmärtämään omaa tutkimustaan ja perustelemaan

Laineen (2018, 35) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen määrittäminen on haasteellista. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus saa muotonsa tutkimuksessa eri tekijöiden tuloksena. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi tutkijan, tutkittavien ja tilanteen erityislaatuisuus. Jotta voisimme saavuttaa toisen kokemuksen ja ilmausten merkitykset mahdollisimman todellisina, on jokaisessa tutkimuksessa käytettävä harkintaa ja sovellettava juuri siihen tilanteeseen parhaiten sopivia toimintatapoja.



KUVIO 1: Hermeneuttinen kehä (Laine 2018, 38).

Omasta tutkimuksestani tekee hermeneuttisen se, että olen kiinnostunut opettajien ainutkertaisista kokemuksista ja tulkiten niitä oman ymmärrykseni kautta. Myös tutkimusaineiston läpikäynti tulee toteuttamaan hermeneuttisen kehän ajatusta. Aineiston läpikäynti muistuttaa keskustelua, ja syventyminen aineistoon muuttaa myös esiymmärrystäni.

5.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseen osallistui seitsemän aineenopettajaa eräästä varsinaissuomalaisesta yläkoulusta. Lehtomaan (2015, 167) mukaan kokemuksia tutkittaessa osallistujiksi valitaan henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Kaikilla haastattelemillani aineenopettajilla oli opetuskokemusta useita vuosia, joten voi olettaa, että heillä on myös omakohtaisia kokemuksia opetuksen eheyttämisestä omassa työssään. Tiesin myös, että koulussa, jossa aineenopettajat opettavat, on toteutettu monipuolisesti erilaisia oppimiskokonaisuuksia. Oletan, että haastattelemani opettajat tuntevat

nykyisen opetussuunnitelman ja heillä on professionsa perusteella käsitystä opetuksen eheyttämisestä.

Tutkimukseen osallistuminen oli osallistujille vapaaehtoista. Lähetin koulun rehtorille sähköpostiviestin, jonka hän välitti eteenpäin opettajakunnalle. Viestissäni kerroin pro gradu -tutkielmani aiheesta lyhyesti ja pyysin vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseeni. Ensimmäiseen viestiin ei tullut vastauksia. Toiseen viestiin vastasi yksi aineenopettaja. Käydessäni koululla haastatteluun ilmoittautui kuusi aineenopettajaa lisää.

Haastateltavien saaminen ja riittävän aineiston kerääminen tuntui ensin todella vaikealta. Riittävä määrä haastateltavia kertyi vasta kasvotusten tapahtuneen kohtaamisen jälkeen. Sähköpostilla lähetetty viesti oli mennyt monelta kiireessä ohi, ja moni myös tuntui ajatelleen, että varmasti joku muu on jo ilmoittautunut eikä osallistujia enää tarvittaisi. Lopulta haastateltavia ilmoittautui seitsemän, joka mielestäni on riittävä otanta pro gradu -tutkielmaani. Osallistujat edustavat kattavasti eri oppiaineiden opettajia.

Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla, ja haastattelut tehtiin huhtikuussa 2019. Oman esiymmärrykseni perusteella haastatteleminen oli paras tapa hankkia aineistoa. Arvioin, että haastattelemalla saan monipuolisemman aineiston kuin silloin, jos osallistuvat vastaisivat kirjallisesti tekemiini kysymyksiin. Haastattelu sopii erityisen hyvin myös tutkimuksen tarkoitukseen, eli aineenopettajien kokemusten selvittämiseen. Keväisin aineenopettajilla on kokemukseni perusteella kova kiire viimeisten oppisisältöjen kanssa lähestyvän arvioinnin painaessa päälle, eikä kirjallisiin kysymyksiin välttämättä vastattaisi lainkaan tai ainakin vastaukset voisivat olla hyvin lyhyitä. Yleensä opettajat puhuvat mielellään, ja uskoin, että suullisesti he kertoisivat monisanaisemmin kokemuksistaan kuin kirjallisesti. Haastattelun aikana minulla olisi myös mahdollisuus esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä.

Haastattelumenetelmänä käytin avointa haastattelua, jossa haasteltavat saavat vapaasti kertoa kokemuksistaan. Ennakkotietona osallistujilla oli tutkimuksen aihe, joka oli lyhyesti selostettu sähköpostissa. En halunnut ohjata

osallistujien pohdintoja, joten en antanut heille etukäteen tarkkoja kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 2000, 90.)

Haastattelumenetelmänä päädyin avoimeen haastatteluun. Se sopii haastattelutavaksi silloin, kun haastateltavia on vähän ja heidän kokemuksensa voivat vaihdella paljon (Metsämuuronen 2008, 41). Päädyin avoimeen haastatteluun myös siksi, koska haastattelussa pystyy Laineen (2018,39) mukaan lähestymään toisen ihmisen kokemusta laaja-alaisesti. Haastattelukysymysten pitäisi olla mahdollisimman avoimia ja ohjata haastateltavan vastauksia vain vähän. Tutkija on tutkimuskysymyksellään rajannut haastattelun koskettamaan tiettyä aihepiiriä. Kokemuksia käsittelevä tutkimushaastattelun tulisi olla mahdollisimman luonnollinen ja muistuttaa enemmän keskustelua kuin varsinaista haastattelua. Haastateltavia voi ohjata kuvailemaan kokemuksiaan mahdollisimman monisanaisesti. (Laine 2018, 39.)

Avoimen haastattelutekniikan mukaisesti minulla ei ollut haastattelua varten valmista kysymysrunkoa. Vaikka pyrinkin siihen, että osallistajat voivat kertoa mahdollisimman vapaasti kokemuksistaan, esitin tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa. Lehtomaan (2015) mukaan haastattelijaa voi ohjata osallistujaa kuvaamaan niitä asioita, joista olen tutkijana oman tutkimukseni kannalta kiinnostunut (Lehtomaa 2015 170.)

Aloituksen jälkeen aineenopettajat kertoivatkin varsin itsenäisesti kokemuksistaan. Lehtomaan (2015, 167) mukaan kokemuksia tutkittaessa tutkimusaineisto on kerättävä siten, että osallistuja voi kuvata ja kertoa kokemuksistaan mahdollisimman itsenäisesti ja vapaasti, ilman että tutkija vaikuttaa osallistujien kertomaan. Tutkijan on pyrittävä oman itsensä sulkeistamiseen jo haastattelun aikana (Bevan 2014, 138 - 139).

Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista selvensin kaikille osallistujille, mihin aineistoa käytetään ja mitä tarkoitusta varten aineisto kerätään. Kerroin osallistujille, ketkä aineistoon todennäköisesti tulevat tutustumaan itseni lisäksi. Kysyin myös kaikilta osallistujilta luvan haastattelun äänittämiseen. Koska kyseessä on pro gradu -tasoinen tutkimus, ja aineisto tulee

yksinomaan minun käyttööni, katsoin suullisten suostumusten olevan riittävät. Kaikki haastateltavat olivat aikuisia, joten he ovat kykeneviä tekemään itseään koskettavia päätöksiä.

Selvensin kaikille osallistujille myös, että osallistujia tai heidän kertomaansa ei pysty valmiista tutkimuksesta tunnistamaan ja yksilöimään osallistujaan. Ihmistieteissä tunnistamattomuus on yksi tutkimuseettisistä normeista. Nimettömyys onkin itsestään selvyys aineiston ja sen otteiden esittämisessä. (Kuula 2011, 200-202.)

Haastattelut tehtiin opettajien omassa koulussa opettajan valitsemana ajankohtana. Osa haastatteluista tehtiin opettajan hyppytunnin aikana ja osa päivän opetustuntien jälkeen. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja keskustelunomaisia. Olimme haastateltavien kanssa tuttuja keskenämme entuudestaan, mikä omalta osaltaan vaikutti siihen, että haastattelutilanne oli luonteva ja avoin.

Vaihdoimme osallistujien kanssa ennen varsinaisen haastattelun aloittamista lyhyesti kuulumisia ja muutaman sanan arkisista asioista. Tämä lyhyt arkinen keskustelu vapautti tunnelmaa. Ensimmäisissä haastatteluissa myös minua jännitti jonkin verran, koska en ollut koskaan aikaisemmin kerännyt tutkimusaineistoa haastatteleamalla.

Aloitin haastattelut kertomalla, että teen pro gradu -tutkimusta, jonka aiheena on aineenopettajien kokemukset opetuksen eheyttämisestä, ja haluaisin kuulla osallistujan kokemuksia aiheesta. Tämän jälkeen haastateltavat saivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan. Reagoin haastateltavan puheeseen pään liikkein ja osoitin lyhyin kommentein kuuntelevani. Haastattelutilanne on haastateltavalle miellyttävämpi, ja hän kertoo todennäköisemmin kokemuksistaan avoimemmin, jos haastattelijä osoittaa olevansa kiinnostunut siitä, mitä haastateltava puhuu (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28). Varoin kuitenkin, etten omalla käytökselläni ohjaisi haastateltavia mihinkään suuntaan.

Haastattelut kestivät viidestätoista minuutista neljäänkymmeneen minuuttiin (Taulukko 1). Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 179 minuuttia. Litteroitua materiaalia kertyi 61 sivua, fontti Arial, fonttikoko 12, riviväli 1. Haastattelujen litteroinnin teetin osittain ulkopuolisella tekijällä. Puhuttu kieli on kirjoitettu mahdollisimman tarkasti, mutta kirjoitetusta puheesta on jätetty pois huokaukset, tilkesanat ja muut tälle tutkimukselle merkityksettömät puheen nyanssit.

Olen nimennyt haastateltavat aakkosilla A - G. Järjestyksellä ei ole yhteyttä haastattelujärjestykseen.

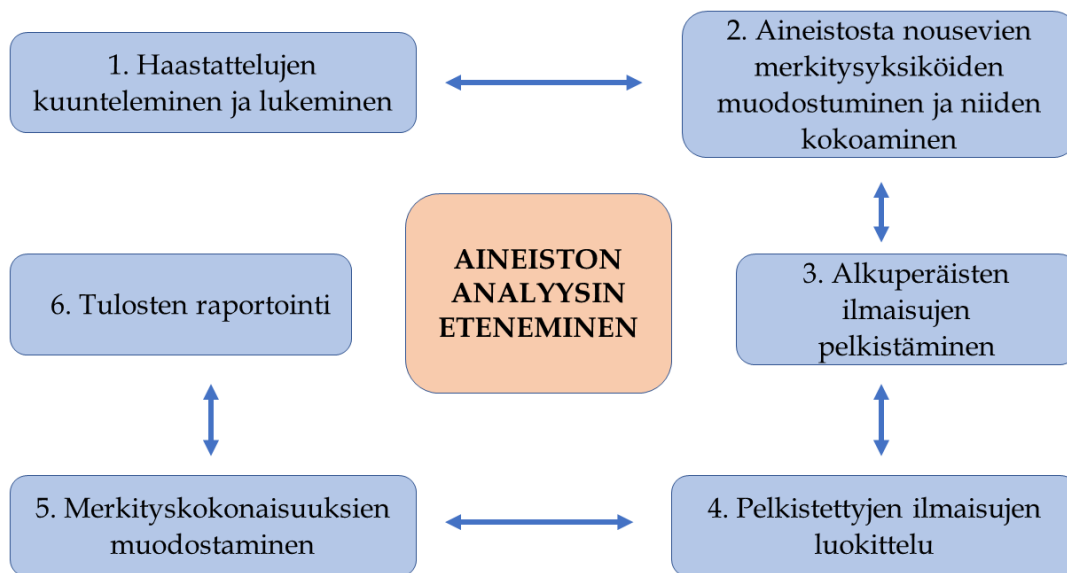
TAULUKKO 1. Haastatteluaineiston laajuus

Haastattelu Päivämäärä	Äänitteen kesto	Litteroitu teksti
Opettaja A	23 min	8 sivua
Opettaja B	16 min	7 sivua
Opettaja C	19 min	5 sivua
Opettaja D	26 min	8 sivua
Opettaja E	27 min	10 sivua
Opettaja F	27 min	8 sivua
Opettaja G	41 min	15 sivua

Kerätessään tutkimusaineistoa haastatteleamalla tutkijan on huomioitava myös tieteen tutkimuseettiset näkökulmat. Ihmisten itsemääräämisoikeutta pitää kunnioittaa ja tutkimukseen osallistumisen pitää olla täysin vapaaehtoista. Päätöksensä tueksi osallistujille on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2011, 62.) Omassa tutkimuksessani tämä toteutui tiedottamalla osallistujille tutkimuksesta etukäteen sähköpostilla, jossa kerrottiin osallistumisen olevan vapaaehtoista, sekä selventämällä ennen haastattelua suullisesti tutkimuksen tarkoitus.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Olen kuvannut aineiston analyysin vaiheet kuviossa 2. Siitä pystyy näkemään pelkistetysti, miten analyysini on edennyt vaiheesta toiseen. Liitteestä 1 voitte seurata yhden merkityskokonaisuuden muodostumista.



KUVIO 2: Aineiston analyysin eteneminen

Tutkimusaineiston käsittelyn ensimmäisen vaiheen aloitin haastattelujen kuuntelemisella. Kuuntelemisen aikana alkoi tutkimusaineistoon tutustuminen ja kokonaisuuden hahmottuminen, joka jatkui litteroidun aineiston lukemisella. Laineen (2018, 42) mukaan tutkimusaineiston analyysin ensimmäisen vaiheen tarkoitus on muodostaa kokonaiskäsitys siitä, mitä aineistossa sanotaan.

Tähän ensimmäiseen vaiheeseen ja kokonaiskuvan muodostumiseen pitää Laineen (2018, 42) mukaan käyttää riittävästi aikaa. Tutkimusaineiston kuunteleminen ja lukeminen moneen kertaan auttaa minua tutkijana ymmärtämään paremmin aineistoani ja löytämään sieltä niitä ilmaisujen merkityksiä, jotka liittyvät oman tutkimukseni aiheeseen. Hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen nojautuvan tutkimuksen tarkoituksena onkin merkityksien etsiminen (Judén-Jupakka 2007, 64). Haastattelujen kuuntelemisen

ja litterointien lukemisen tarkoituksena on auttaa tutkijaa muodostamaan tutkimusaineistosta kokonaiskuva, joka on analyysissä hermeneuttisen kehän mukaisesti tärkeää. Hermeneuttisessa kehässä analyysissä edetään kokonaiskuvasta pienempiin osiin. (Kakkori 2009a, 273-276)

Itselleni tämä prosessi lisäsi omaa ymmärrystäni aiheestani ja auttoi minua hahmottamaan aineistoni kokonaisuutena. Tutkimusaineistoon syventyminen selkeytti kokonaiskuvaani aineistosta ja auttoi minua näkemään aineistosta nousevia merkitysrakenteita. Aineistoon tutustuessi ja sitä analysoidessa on tärkeää pitää mielessä, mitä on tutkimassa, jotta tutkimuksen punainen lanka ei katoaisi.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää arvioida ja peilata omaa esiyymmärrystään kriittisesti. Tämä itsereflektio jatkuu koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan on ymmärrettävä oma tutkijapositionsa eli lähtökohtansa tutkimukseen. Esiyymmärrykseni aiheesta ei saa vaikuttaa tulkintaani haastateltavien ilmauksista. (Laine 2018, 35; Leivo 2010, 57.) Ennen luokanopettajaopintojen aloittamista työskentelin aineenopettajana yläkoulussa lähes kymmenen vuoden ajan, joten minulla oli tutkimusta aloittaessa omakohtaista kokemusta tutkimastani aiheesta. Tutkimuksen edetessä olen tietoisesti pohtinut, miten omat lähtökohtani vaikuttavat tulkintaani ja pyrkinyt sulkemaan ne pois.

Laadullisessa tutkimuksessa on hyvin yleistä se, että tutkimusaineiston käsittely ja analyysi sekä tutkimuskysymyksien tarkentaminen tapahtuvat osittain samanaikaisesti (Kiviniemi 2018, 73). Tarkensinkin tutkimuskysymystäni kolmella alakysymyksellä tutustuttuani tutkimusaineistooni kokonaisvaltaisesti

Luin ensin kaikki haastattelut ilman merkintöjen tekemistä keskittyen vain kirjoitettuun sisältöön. Lukiessani havaitsin, että haastatteluissa mainitaan samantapaisia asioita ja aiheita, joita yhdistelemällä saisin todennäköisesti muodostettua merkityskokonaisuuksia. Seuraavilla lukukerroilla tein alleviivauksia ja merkintöjä kohtiin, joissa haastateltava puhuu omista

kokemuksistaan toteuttaa eheytettyä opetusta tai siitä, miten haastateltava oli eheyttämisen kokenut.

Seuraavaksi kokosin jokaisesta haastattelusta merkintöjeni perusteella suorat haastattelusitaatit omaan taulukkoonsa. Tämän jälkeen muutin suorat lainaukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. eli esitin ne luonnollisella kielellä. Laineen (2018, 49) mukaan tämän pelkistämisen tarkoituksena on kuvata mahdollisimman selvästi sitä, mitä aineistossa sanotaan. Tässä vaiheessa aineistosta nostetaan esiin tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaiset osat.

Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy ja järjestyy uudelleen. Tämän vaiheen tavoite on jäsentää aineisto tutkijalle uudelleen kuitenkin jättämättä mitään olennaista pois (Eskola 2018, 221). Tämä pelkistetty aineisto on seuraavan vaiheen pohjana. Pelkistetyistä aineistosta tutkija löytää merkityksellisen sisällön. (Laine 2018, Pelkistetty aineisto tiivistää tutkijalle aineistosta löytyvän merkityksellisen sisällön ja toimii pohjana seuraavalle vaiheelle, joka on merkitysyksiköiden laatiminen. (Laine 2018, 42, 49.)

Fenomenologis-hermeneuttinen analyysi on Alasuutarin (1995, 39; 237-239) mukaan kaksivaiheinen, mutta vaiheet voivat edetä osittain samanaikaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa pelkistetään havaintoja ja toisessa vaiheessa ratkaistaan arvoitus. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkastelee tutkimusaineistoaan tieteellisen viitekehjyksiensä näkökulmasta ja kerää aineistosta hallittavissa olevan määrän ”raakahavaintoja”. Näistä raakahavainnoista tutkija muodostaa suurempia havaintojen joukkoja, joiden tutkija ajattelee olevan näytteitä samasta ilmiöstä tai teemasta. (Alasuutari 1995, 40.)

Seuraavaksi etenin aineiston analyysissä vaiheeseen, jossa luokittelin ja lajittelin pelkistetyt ilmaukset. Merkitysyksiköt laadin pelkistettyjen ilmauksien perusteella. Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköitä muodostui 12. Merkitysyksiköistä muodostin laajempia merkityskokonaisuuksia. Laineen (2018, 43) mukaan tutkijalle muodostuu selkeämpi ja jäsentyneempi

kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä merkityskokonaisuuksien avulla. Palasin tässä vaiheessa usein tarkistamaan alkuperäistä ilmaisua haastattelusta.

Merkitysyksiköistä muodostuu tutkijalle merkityskokonaisuuksia aineistoon perehtymisen myötä. Tutkija jäsentää samanlaiset merkitysyksiköt yhteen ja muodostaa niistä kokonaisuuden ja erottaa merkityskokonaisuudet näin toisistaan (Laine 2018, 45-46.) Minulle muodostui kolme erilaista merkityskokonaisuutta: *eheyttämisen lähestymistavat, joka jakautuu tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen ja ilmiölähtöiseen eheyttämiseen, koulun toimintakulttuuri ja eheyttämisen edut ja haasteet.*

Analyysivaiheen jälkeen merkityskokonaisuuksista muodostetaan kokonaiskuva. Laineen (2018, 45) mukaan merkityskokonaisuudet eivät ole toisistaan irrallaan olevia kokonaisuuksia, vaan niiden välillä on sidoksia. Näistä sidoksista muodostuu merkitysverkoston rakenne.

Merkityskokonaisuuksien sidoksien ymmärtäminen ja tulkinta tuo tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden. Modernin hermeneuttisen tutkimuksen olennainen kysymys on se, miten tekstiä ymmärretään. Tämän kysymyksen esittäminen vie meidät hermeneuttiselle kehälle, jossa yksittäiset osat muodostavat kokonaisuudet. (Niskanen 2015, 91.)

Havaintojen yhdistämistä ja luokittelemista seuraa tulosten tulkinta. Havainnoista tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä tai teemasta. Ilmiötä tulkitaan tulosten perusteella ja verrataan niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin. (Alasuutari 1995, 44.)

Tulososassa tarkastelen muodostunutta kokonaiskuva merkityskokonaisuuksien kautta. Tulokset olen raportoinut niin kuin minä ne ymmärrän. Käytän tarkastelussani myös haastatteluesimerkkejä kuvaamaan ja selkeyttämään ajatteluaani.

5.5 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus

Jokaisessa tutkimuksessa pitää tehdä erilaisia eettisiä ratkaisuja, joissa pitää noudattaa hyvää eettistä menettelytapaa ja käytäntöä (Eskola & Suoranta, 2000, 52). Tutkijan on tutkimusta tehdessään noudatettava mukaan *hyvää tieteellistä käytäntöä* (ks. Kuula 2011, 34-35; Hirsjärvi, Remes & Saravaara 2009, 23), ja tutkimuksen eettisiä ratkaisuja onkin hyvä tarkastella niiden valossa. Suomen tutkimuseettinen neuvottelukunta on julkaissut vuonna 2019 ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Olen pyrkinyt noudattamaan näitä periaatteita myös omassa tutkimuksessani. Neuvottelukunnan (2019) antamien ohjeiden mukaan ihmisiä koskevassa tutkimuksessa tulee noudattaa eettisiä periaatteita, jotka kunnioittavat tutkittavan itsemääräämisoikeutta, yksityisyyttä ja tietosuojaa.

Tutkijan eettinen vastuu alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24). Tutkimukseni kohteena ovat aineenopettajien kokemukset opetuksen eheyttämisestä, joka ei tutkimusaiheena ole eettisesti kyseenalainen. Tutkimusaihe ei ole arkaluontoinen eikä sisällä salassa pidettävää tietoa.

Tutkimusaineistoni keräsin haastattelemalla aineenopettajia. Haastatteluun osallistuminen oli aineenopettajille täysin vapaaehtoista, mikä on yksi hyvän tieteellisen käytännön periaate (ks. Kuula 2011, 106). Selostin kaikille tutkimukseen osallistuville aineenopettajille tarkoin tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimustehtävän. Jokaisen osallistujan oli mahdollista kieltäytyä haastattelusta tai keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat täysi-ikäisiä. Olin myös hakenut tutkimukselleni tutkimusluvan kunnan sivistystoimen johtajalta kirjallisesti, joten myös aineenopettajien esimiehet ja opetuksen järjestäjä olivat tietoisia tutkimuksesta.

Tieteen hyviin käytänteisiin kuuluu myös se, että tutkittaville taataan anonymiteetti ja yksityisyyden suoja. Painotin jokaisen haastattelun alussa haastateltavalle, että tutkimusaineistoa tullaan käsittelemään anonymisti sekä luottamuksellisesti. Olen käsitellyt tutkimusaineistoa niin ettei tuloksista pysty

tunnistamaan yksittäistä osallistujaa. Litterointi vaiheessa nimesin haastattelut tunnistein Opettaja A, Opettaja B...jne. Tunnisteilla ole yhteyttä haastattelujen aikajärjestykseen. Tutkimuksessa ei myöskään yksilöidä kuin maakuntatasolla missä tutkimus on toteutettu. Näin ollen tutkimuksen lukija ei pysty päättämään haastateltujen aineenopettajien koulun sijaintia tarkemmin. (ks. Kuula 2011, 108-110; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019.)

Tämän tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto hävitetään asiaan kuuluvalla tavalla.

Olen pyrkinyt noudattamaan tieteentekemisen yleisiä ohjeita sekä täyttämään tutkimuksen eettiset vaatimukset (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 22-23). Olen kuvannut mahdollisimman tarkasti tutkimusaineiston keräämisen ja analysoinnin vaiheet sekä pyrkinyt noudattamaan tieteenteon yleisiä ohjeita tutkimusta tehdessäni.

Olen myös huolellisesti ja asianmukaisesti käyttänyt lähdeviitteitä ja kirjannut viitteet toisten tutkijoiden tutkimuksiin. Olen näin kunnioittanut aikaisempaa tutkimusta ja antanut sen tekijöille asianmukaisen tunnustuksen. Tällä haluan osoittaa tieteentekoon kuuluvaa rehellisyyttä ja avoimuutta.

Tieteellisen tutkimuksen on täytettävä tietyt vaatimukset, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Erityisesti laadullista tutkimusmenetelmää käyttävän tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava kriittisesti. Eskola ja Suoranta esittävät ulottuvuuksia, joiden avulla tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella. Näitä ovat esimerkiksi tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys ja (Eskola & Suoranta 1998, 208 - 212.)

Uskottavuudella Eskola ja Suoranta (1998, 211) tarkoittavat sitä, että tutkijan on varmistettava vastaavako hänen käsityksensä tutkimuksen keskeisistä käsitteistä ja termeistä tutkittavien käsityksiä. Tutkimuksessani keskeisenä käsitteenä on opetuksen eheyttäminen ja menetelmät sen toteuttamiseksi kouluissa. Itselläni on yli kymmenen vuoden opettajankokemus yläkoulusta, joten uskon, että omat käsitykseni opetuksen eheyttämisestä

vastaavat tutkittavien käsityksiä aiheesta. Uskon, että ymmärrämme opetuksen eheyttämisen ja keskeiset käsitteet pääsääntöisesti yhteneväisesti. Olen myös tutustunut tarkasti opetuksen eheyttämisestä aikaisemmin tehtyyn tutkimukseen ja pyrkinyt siten vahvistamaan tämän tutkimuksen uskottavuutta. Luotettavuuden kriteerinä.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös arvioimalla tutkimustulosten siirrettävyyttä, eli onko tuloksista mahdollista tehdä päteviä yleistyksiä. Suoranta ja Eskola (1998, 211-212) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyys on osin mahdollista, vaikka yleisesti naturalistisessa paradigmassa katsotaan, etteivät yleistyksiset ole mahdollisia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhtenä mittarina voidaan myös pitää tutkijan avoimuutta omasta subjektiivisesta asemastaan tutkimuksen tekemisessä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 210). Tätä avoimuutta Eskola ja Suoranta kuvaavat tutkimuksen varmuutena Ymmärrän ja tiedostin tutkimusta tehdessäni oman tutkijapositioni ja sen vaikutukset tutkimuksen tekemiseen. Tutkija Jorma Kalelala (2002) lainaten, ”jokainen tutkija on oman yhteiskuntansa ja aikansa tuote”. Näin myös minulla on aikaisemman yläkoulussa työskentelemisen myötä henkilökohtaista kokemusta opetuksen eheyttämisestä ja tarkastelen tutkimusaiheittani sen kokemuksen asettamista lähtökohdista käsin.

Neljäntenä luotettavuuden mittarina Eskola ja Suoranta (1998, 212) pitävät tutkimuksen vahvistettavuutta. Vahvistettavuudella he tarkoittavat sitä, että tutkimustulokset saavat tukea muista aikaisemmin tehdyistä samaa aihetta käsittelevistä tutkimuksista. Tulososiossa pyrin tuomaan esiin tutkimukseni tulokset sellaisina kuin ne minulle näyttäytyvät. Pohdinnassa vertaan omia tuloksiani aikaisempiin tutkimuksiin ja pyrin näin vahvistamaan tutkimukseni tuloksia.

Laineen (2018, 32) mukaan hermeneuttisesti orientoitunutta tutkijaa kiinnostaa myös ainutkertaisuus ja osittain siksi hermeneuttisessa tutkimuksessa ei edetä yksittäistapauksista yleiseen. Omassa tutkimuksessani tämä näyttäytyy

aineenopettajien kokemusten tutkimisena. Tutkimuksen osallistujien kokemukset ovat ainutlaatuisia ja tulokset koskettavat vain heidän kokemuksiaan. Tämän tutkimuksen tuloksia voi käyttää kyseisen koulun toimintakulttuuriin kehittämiseen, mutta laajemmalle siitä ei voi tehdä yleistyksiä.

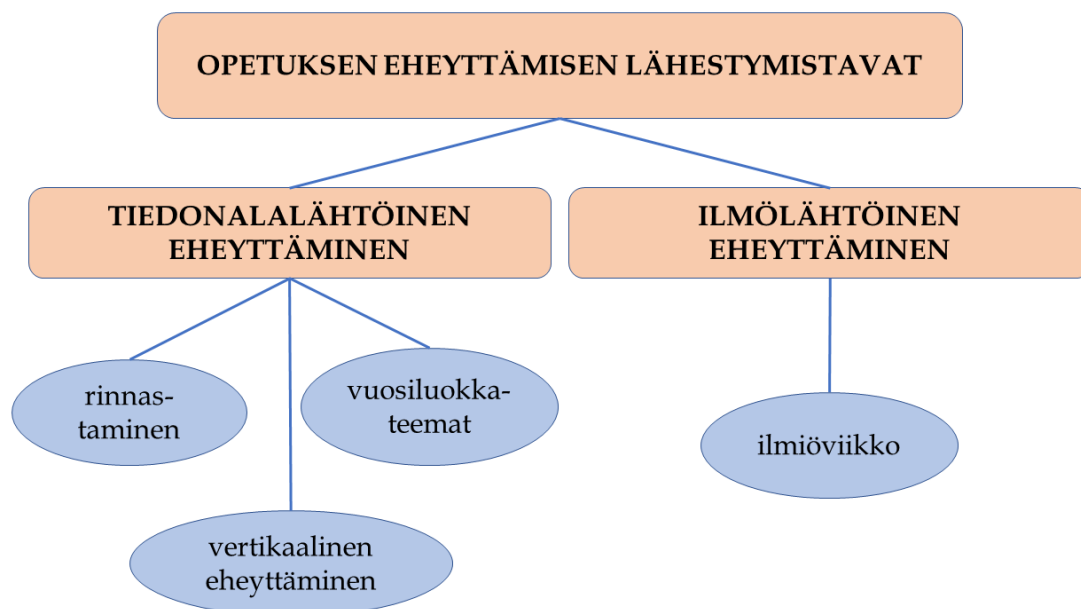
Päivi Tynjälä (1991) on kirjoittanut laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Hänen mukaansa laadulliseen tutkimukseen ei ole löydettävissä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, koska laadullisessa tutkimuksessa on monia tutkimusmenetelmiä. Useimpia laadullisten tutkimuksien luotettavuutta voi kuitenkin tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin avulla.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulokset perustuvat analyysini pohjalta rakentuneisiin merkityskokonaisuuksiin.

6.1 Opetuksen eheyttämisen lähestymistavat

Tutkimuksen osallistujien kokemukset opetuksen eheyttämisestä jakaantuivat kokemuksiin ilmiölähtöisestä opetuksen eheyttämisestä ja tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä. Tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen liittyvät kokemuksen luokittelin opetuksen rinnastamiseen, vertikaaliseen eheyttämiseen ja kolmanneksi kokonaisuudeksi nousi koulussa toteutetut vuosiluokkateemat. Ilmiölähtöistä opetuksen eheyttämistä koulussa oli toteutettu ilmiöviikkoina. Kaikki haastateltavat kertoivat haastattelussa kokemuksistaan molemmista lähestymistavoista. Tämä on esitetty kuviossa 3.



KUVIO 3: Aineenopettajien kokemukset opetuksen eheyttämisen lähestymistavoista.

Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Lähes kaikki haastattelemani aineenopettajat kertoivat tehneensä jonkinasteista yhteistyötä toisen aineenopettajan kanssa opetuksen toteuttamiseksi. Suurimassa osassa kyseessä oli ollut yhteisen oppisisällön käsittelemistä molemmissa oppiaineissa, eli opetuksen **rinnastamisesta**. Oppisisältöä käsiteltiin molemmissa oppiaineissa samaan aikaan oppiaineen näkökulmasta katsottuna, ja aihetta käsiteltiin oppiaineelle luontaisella tavalla.

Sit me ollaan vähän yritetty seiskalla semmosta maantietoo, yritettiin viime vuonna, eli maantiedos ei välttämättä enää tuu niin kauheesti se Yhdysvallat, mitä tuli ennen, mutta he kävi sitä maantieteen näkökulmasta sitä Pohjois-Amerikkaa ja kyllä Etelä-Amerikkaa, ja sit kun me käytiin se historian näkökulmast.
(Opettaja C)

Yks vuosi vaan todettiin, et kun seiskaluokal käsitellään sarjakuvaa sekä äikän että kuviksen puolella, et se on luontevaa sit lähtee yhdistää.
(Opettaja D)

Me ollaan käsitelty samaan aikaan sitä ja sit ollaan tehty yhteinen tämmönen tuotos sillä tavalla, et siihen on käytetty molempien oppiaineiden tunteja.
(Opettaja E)

Toisinaan yhteistyö kosketti vain muutamaa tai yhtä aineenopettajan opetusryhmää ja yhteistyötä oppiaineiden välillä tehtiin kertaluontoisesti. Aineenopettajat nostivat esiin paljon pieniä yhdessä toisen opettajan kanssa tehtyjä projekteja tai oppimiskokonaisuuksia. Karvin arviointiraportissa opettajat totesivat oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen muutaman oppiaineen yhteistyönä olevan todennäköisesti helpompaa. (Venäläinen 2020, 120).

Ne on ollu hyvin tämmösii yksittäistapauksii siin mieles, että ne on koskettanu lähinnä yhtä luokkaa kerralaan mulla, ei välttämättä koko luokka-astetta saatika kaikkia opettamiania ryhmiä.
(Opettaja E)

Tämmösii pienempiä, niithän on jatkuvasti.
(Opettaja F)

Rinnastamista oli toteutettu myös niin, että samaa aiheisisältöä käsiteltiin eri oppiaineissa eri aikaan. Näissä tapauksissa aineenopettajat toivat omassa opetuksessaan esiin aiheisisällön sidonnaisuuden toiseen oppiaineeseen. Karvin arviointiraportissa kuvataan samanlaisesta yhteistyöstä opettajien välillä. Kouluvierailuiden aikana opettajat olivat kertoneet paljon esimerkkejä kahden oppiaineen välillä toteutetuista oppimiskokonaisuuksista. Eri oppiaineissa käsiteltyjä sisältöjä oli hyödynnetty muissa oppiaineissa kokonaiskuvan muodostumiseksi. (Venäläinen ym. 2020, 120.)

Mä voin viitata et no, kässä puhuttiin tästä, muistattekste? Tai et kässä sanotaan, et muistatteko, ku kävitte kuvikes tän läpi, et he vähän niinku oivaltaa, et ne liittyy yhteen.
(Opettaja G)

Aineenopettajat pyrkivät tuomaan opetuksessaan esiin myös oppiaineiden välisiä yhtäläisyyksiä ja sidonnaisuuksia, vaikka yhteistyöstä tai aiheisisällön käsittelemisestä ei olisikaan suoraan sovittu toisen aineenopettajan kanssa.

Mutta jonkun verran oon hyödyntäny, ainakin seiskoilla oon tehny koevastauksia, et on hyödynnetty ihan oikeesti jonkun toisen oppiaineen tekstei ja harjoiteltu sitä vastaustekniikkaa. Et silleen koittaa luoda niit yhteyksii siihen äikän ja muiden oppiaineitten [välille].
(Opettaja A)

Totta kai sit yhteiskuntaoppi on semmonen oppiaine, mis yritetään sitten myös verestää niitä muiden oppiaineiden tietoja sitten siihen opiskeluun.
(Opettaja C)

Yksittäisissä haastatteluissa aineenopettajat toivat esiin myös oppisisällön rinnastamisen tai aiheisisällön kontekstin hakemisen oppilaiden omasta kokemusmaailmasta.

Tosi paljon mä sidon sitä siihen, mitä on täs hetkessä, eli mitä on tapahtunut uutisissa, mitä on heidän nuorisokulttuurissa ja muussa.
(Opettaja G)

Aineenopettajia oli myös kannustettu opetuksen järjestäjän toimesta tekemään yhteistyötä toisten aineenopettajien kanssa ja toteuttamaan yhteisiä

aiheisältöjä. Opetuksen järjestäjän pedagoginen johtaminen yksi keskeisistä asioista käytännön opetustyön ja opetussuunnitelmassa määrättyjen sisältöjen ja tavoitteiden toteuttamisessa (Venäläinen ym. 2020, 3).

*Ylhäältä ohjeistettiin tekemään vähintään kahdenvälistä yhteistyötä enemmän.
(Opettaja E)*

Vertikaalinen eheyttäminen. Oppiaineen sisällä tapahtuva eheyttäminen on osittain tehty jo opetuksenjärjestäjän puolesta, ja se on kirjattu opetussuunnitelmaan oppiaineessa käsiteltävinä sisältöinä ja tavoitteina. Jokainen opettaja kuitenkin suunnittelee omien oppituntiansa opetuksen opetussuunnitelman pohjalta ja voi siten vaikuttaa vertikaaliseen eheyttämiseen.

Haastateltavat opettajat nostivat useasti esiin juurikin tämän oman oppiaineensa suunnittelun niin, että opiskeltavista asioista muodostuu oppilaille mielekäs kokonaisuus. Usein myös oppiaineen sisällä tapahtuva eheyttäminen katsottiin oppiaineeseen kuuluvaksi.

*Jos mä aattelen historiaa, se on mun mielest itsestäänselvää, et hahmotetaan niitä kokonaisuuksia, niin se on mun mielestä aina ollu siinä oppiaineen sisällä jo.
(Opettaja E)*

*Yrittää rakentaa sitä vuoden opetusta silleen, et siel ois sellasii kokonaisuuksia.
(Opettaja D)*

Toisaalta haastateltavien puheessa esiin tuli myös näkemys siitä, että eheyttäminen ei ole aina aineenopettajan opetuksen suunnittelun keskiössä.

*Mutta en mä sitä kyllä ihan hirveen aktiivisesti ajattele, et eheytäkö mä nyt vai enkö mä eheytä.
(Opettaja E)*

Vuosiluokkateemat. Kyseisenä lukuvuonna koulussa oli toteutettu jokaiselle vuosiluokalle eri ilmiöön liittyvää monialaista oppimiskokonaisuutta. Valittua ilmiötä oli lukuvuoden aikana käsitelty oppiaineissa oppiaineen näkökulmasta ja siihen soveltuvien työtavoin. Määrittelin tämän kuuluvan

tiedonalälähtöiseen eheyttämiseen, koska ilmiötä tutkittiin ja sitä lähestyttiin erikseen jokaisen oppiaineen näkökulmasta (ks. (Juuti, Kairavuori & Tani 2015). Haastateltavat kokivat tämänlaisen monialaisen oppimiskokonaisuuden soveltuvan hyvin oppiainejakoiseen koulumaailmaan.

Sitä pystyy ottamaan niihin oppiaineisiin mukaan siihen arkeen. Se on hyvä, et se ei syö tavallaan mitään pois, vaan sen voi sisällyttää siihen mitä oma OPS sanoo omast oppiaineesta, ja ottaa siihen vaiks eri näkökulman tai uuden aiheen.
(Opettaja A)

Ja sit mä oon siihe tosi tyytyväinen, et okei, sä voit omalle tunnilles ottaa sitä ilmiöö, eikä sun tartte maanantaist perjantaihin olla sidottu siihen sillä tavalla, et sun menee koko pakka ihan sekaisin.
(Opettaja B)

Kaikki luokkaa opettavat opettajat otti omas opetuksessaan juuri sen teeman sillä viikolla ja sitten tavalla tai toisella sillain.
(Opettaja E)

Et toisaalta tämmönen on helpompi, kun se on jollain tavalla sidottu johonkin oppiaineiseen.
(Opettaja C)

Vuosiluokkateemat koettiin aineenopettajien näkökulmasta toimiviksi ja hyviksi tavoiksi eheyttää opetusta. Rajattu teema tai ilmiö ja mahdollisuus sen käsittelemiseen osana omaa opetusta sai monelta opettajalta positiivista palautetta. Aineenopettajat myös kokivat, että vuosiluokittain toteutettavat monialaiset oppimiskokonaisuudet olivat helppo hallita ja toteuttaa.

Tämä [vuosiluokkateemat] myös siis ihan mun mielestä silleen toimivoa, et koska se oli nyt silleen jotenkin sillai sopivan selkee se teema.
(Opettaja D)

Mä mielelläni kannattaisin semmosen muutaman oppiaineen tämmöst kokonaisuutta. Et se ois ehkä helpommin hallittavis.
(Opettaja C)

Kun se [opetuksen eheyttäminen] tavallaan saa tapahtua siellä tunneilla, niin...se jotenkin ehkä opettajat sitoutuu siihen, kun se on siinä sen oman ryhmänsä kaa omalla tunnilla.
(Opettaja G)

Ilmiöpohjainen eheyttäminen. Koulussa oli aikaisempina lukuvuosina toteutettu laajempi kaikilla luokka-asteilla samaan aikaan toteutettava **ilmiöviikko**. Oppilaat olivat äänestäneet ja valinneet itse luokassa käsiteltävän ilmiön sekä työtavan, jolla ilmiötä lähestyttiin. Haastattelemani aineenopettajat olivat pääsääntöisesti kokeneet muusta opetuksesta irrotetun ilmiöviikon toteuttamisen raskaaksi ja hankalaksi. Aineenopettajien mielestä koko viikon kestävä monialainen oppimiskokonaisuus oli myös ajallisesti hieman liian pitkäkestoinen.

Joo. Niin, et... mä koin sen [ilmiöviikon] vähän liian pitkäksi. Ja tuntu, et ehkä oppilaat ei ihan tienny, mitä odotetaan.
(Opettaja A)

Jotenkin tuntu, et ehkä yks tai kaks päivää ois ollut parempi kuin se, et otetaan heit koko viikko kerralla. Et se oli aika kova setti. Ihan sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Et se vietiin siinä kohtaa minust liian pitkälle.
(Opettaja B)

Koska sen [koko koulun ilmiöviikon] työstäminen, niin se on aika haasteellinen.
(Opettaja C)

Useampi haasteltava toi esiin, että laajempien monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen oli heille uutta, ja he olivat toteuttaneet niitä vasta opetussuunnitelman tultua voimaan yläkouluissa syksyllä 2016. Karvin arviointiraportin vierailukouluissa opetushenkilökunta oli painottanut, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista vasta harjoiteltiin opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeisinä lukuvuosina (Venäläinen ym. 2020, 120).

Ensimmäisen ilmiöviikon aikana aineenopettajilla oli myös epäselvyyttä siitä, kuinka paljon he voivat puuttua oppilaiden toimintaan. Moni haastateltava toi esiin haasteet oppilaiden työskentelyn itseohjautuvuudessa ja olivat opettajina kokeneet haastavaksi toimia oppimisen ohjaajina. Haastatteluissa esiin nousi myös ajatus siitä, että oma valmistautuminen olisi voinut olla parempi. Koskinen-Sinisalon, Sinervon ja Reinikaisen (2020, 42 – 44) tutkimuksen

mukaan monialaisen oppimiskokonaisuuden ohjaaminen edellyttää opettajalta huolellista suunnittelua ja samaan aikaan taitoa antaa oppilaille tilaa vapaaseen työskentelyyn. He kuvaavat opettajat työtä monialaisen oppimiskokonaisuuden ohjaajana jongleeramiseksi.

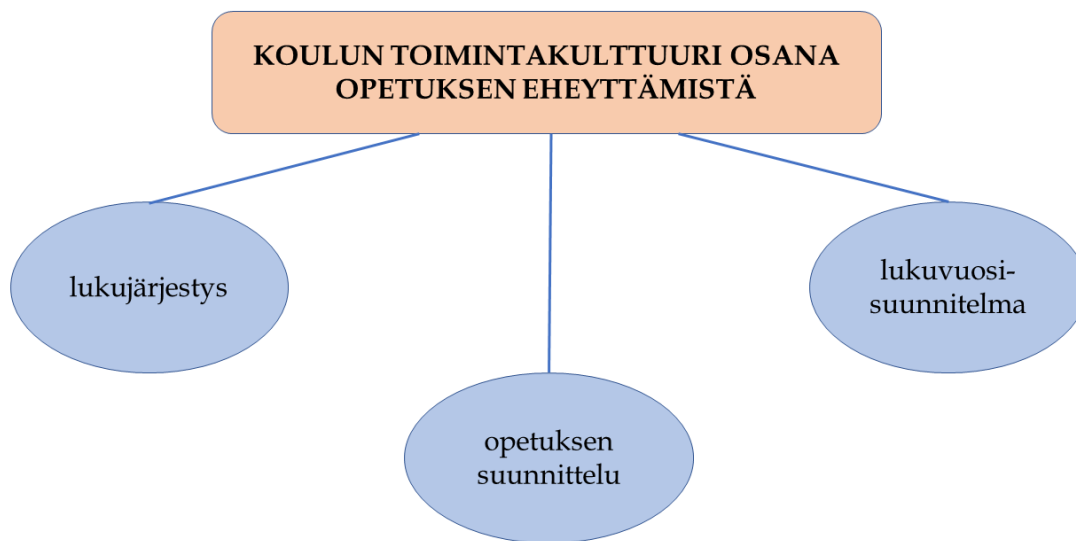
*Ja opettajana ohjata si sitä, miten ois lähteny viemään sitä eteenpäin.
(Opettaja A)*

*Ja et ehkä... ite, kun miettii sitä omaa toimintaa, niin ois siihen voinu valmistautuu tarkemmin. Mut sit ei ehkä itekään just tienny, mitäs täs nyt niinku lähdetään tekemään.
(Opettaja A)*

*Sit osal opettajil oli epäselvää se että kuinka paljon opettaja voi prosessiin puuttua, eli se tarkoitti sitä et osa oppilaista oli aivan kuutamolla, kun opettaja ei tehny mitään.
(Opettaja G)*

6.2 Koulun toimintakulttuuri osana opetuksen eheyttämistä

Koulun toimintakulttuurilla on haastattelemieni aineenopettajien mukaan merkitystä siihen, miten ja millaista opetuksen eheyttämistä koulussa voidaan toteuttaa. Aineenopettajien kertoman perusteella aineistosta nousi esiin kolme erilaista koulun toimintakulttuuriin liittyvä kokonaisuutta, jotka joko tukevat tai vaikeuttavat opetuksen eheyttämistä. Nämä kokonaisuudet ovat *jaksoihin perustuva lukujärjestys, mahdollisuus yhteiseen suunnitteluun sekä koulun lukuvuosisuunnitelma*. Aineenopettajien kertoman perusteella voidaan todeta, että kaikilla näillä osa-alueilla voidaan sekä tukea että vaikeuttaa opetuksen eheyttämistä.



KUVIO 4: Koulun toimintakulttuuri osana opetuksen eheyttämistä.

Lukujärjestys. Monessa haastattelussa esiin nousi jaksoihin perustuva lukujärjestys aineenopettajien pohtiessa opetuksen eheyttämistä osana omaa opetustaan. Suurin osa haastateltavista koki, että jaksojärjestelmä tuo haasteita opetuksen eheyttämiseen oppiainerajat ylittävässä yhteistyössä. Aineenopettajat kokivat, että yhteistyötä on haasteellista tehdä toisen aineenopettajan kanssa erityisesti silloin, kun yhteistyössä opetettavia oppiaineita ei ole samassa jaksossa.

*Joo, no tietysti silleen yläkoulus se haaste on just se, että on vähän eri aikataulut, jotain ainei on jossain jaksois, ja kaikki ei oo semmosia jatkuvia..., mut jos haluaa jonkun tietyn aineen kansa tehdä yhteistyötä, niin se ei sita aina oo ihan selkee juttu, ja se asettaa sit niit aikaraameja.
(Opettaja A)*

*Mä haen niit hiukan tästä systeemistä sil taval, et kun meil on jaksosysteemi, ni ne jaksottuu ne eri oppiaineet vähän miten sattuu.
(Opettaja E)*

*Sitä täs koulus tavallaan se ei oo ollu semmonen kulttuuri, tai ehkä se johtuu täst jaksotuksesta.
(Opettaja G)*

Haastattelussa moni opettaja pohti ajan riittämistä oppiainerajat ylittävään eheyttämiseen. Haastatteluissa nousi esiin, että aineenopettajat kokevat paineita oppituntien riittämisen sekä opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen käsittelyyn että opetuksen eheyttämiseen. Huoli oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden saavuttamisesta ilmeni myös Karvin kouluvierailuiden opetusyksiköiden opettajissa (Venäläinen ym. 2020, 118).

Mä en osaa tämmöseen jaksosysteemiin sitä [opetuksen eheyttämistä] oikein tuoda lisää. Et sit ku ois purettu se koko vuodelle, siin ois enemmän semmosta työrauhaa.
(Opettaja E)

No se ajankäyttö enemminkin, et sisällötkin saa kohtaamaan, kun ne suunnittelee kohtamaan, et eihän ne niin lukittuja oo, et täytyy tietty määrä aika käyttää tiettyyn sisältöön.
(Opettaja E)

Kyllä siinä paljon sitä järjestämistä ja kirjoittamista ja miettimistä ja aikataulujen sumplimista, ja se on kaikki sun omasta opetuksesta pois.
(Opettaja B)

Se jaksojärjestelmä on se ongelma et se, niil on hirveen tiukka aikataulu, joka ei anna yhtään semmost haahuiluvaraa niin sanotusti, nit se on vaikeempaa. (Opettaja G)

Vaikka moni haastateltava nosti esiin jaksojärjestelmän eheyttämistä haastavana asia, yhteistyötä oppiaineiden välillä tehtiin kuitenkin myös silloin, kun oppiaineita ei ollut samassa jaksossa.

Opetuksen suunnittelu. Yhtenä keskeisenä asiana opetuksen eheyttämisen mahdollistavana tekijänä aineenopettajat nostivat haastatteluissa esiin ajan yhteiseen suunnitteluun. Aineenopettajien oma opetus rajaa yhteiseen suunnitteluun käytettävää aikaa sekä ajallisesti, mutta myös mahdollisuutta yhteiseen suunnitteluun. Lukuvuonna, jolloin tutkimusaineisto kerättiin, oli kyseisen koulun aineenopettajille varattu lukujärjestykseen aika yhteiselle suunnittelulle. Maanantaisin kaikkien oppilaiden opetus päättyi iltapäivällä kello kaksi ja opettajilla oli lukujärjestykseen merkittynä yhteinen

suunnittelutunti. Moni opettaja koki tämän hyvänä uudistuksena. Sisältöjen valitseminen yhteisesti ja keskustelu monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamistavasta on tärkeää, vaikka suunnittelu ja siihen kuluva aika voi alussa tuntua opettajista kuormittavalta (Venäläinen ym. 2020, 118). Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun varattava aikaresurssi ja tarve yhteiselle suunnitteluajalle nousi merkittävästi esiin myös Cantellin (2017, 243) tutkimustuloksissa.

Nyt meil on sillee ollu - onks peräti ollu tänä lukuvuonna, et meil on ollu nyt maanantaisin, kahesta kolmeen on tämmönen tiimipalaveriaika lukkariin merkitty.
(Opettaja B)

Meil on varattu tunnin aika joka maanantai-iltapäivä, et oppilaat lähtee kotiin kahdelta, ja meil on sit kahdesta kolmeen semmonen suunnitteluaika.
(Opettaja A)

Mul on nyt tänä vuonna ollu tämmöset aineryhmätiimit. Näis tiimikokouksissa me sitä suunniteltiin ja päätettiin se aihe syksyllä ja katottiin aikataulua.
(Opettaja E)

Yhteisestä suunnittelua tehtiin myös todella paljon välituntisin. Erityisesti kahdenvälistä yhteistyötä suunniteltiin usein välituntisin. Kahdenvälistä suunnittelua ei koettu raskaaksi tai kuormittavaksi, vaikka suunnittelu tapahtuikin usein nopeasti välitunneilla.

Se [suunnittelu] meni aika siinä oikeastaan normityön sivussa. -- Et melkein silleen, et muutamal välitunnil juteltiin asiasta, ja sit sovittiin vaan, et millä viikolla aloitetaan.
(Opettaja D)

Ehkä ollaan menty viel toistaiseksi aika matalal [suunnittelulla], mut tietysti se oli semmonen etukäteisneuvottelu, et nyt käydään tästä aiheest ja mitä mä toivoisin sielt, vaikka vaan tiedon puolelta, et mitä mä tartten.
(Opettaja C)

Mut et joskus on tehty just tälleen, et mä voi kysäistä vähän, et käyttekte läpi tätä ja mihin aikaan, ja sit suunnittelen, et mä pidän sit oman tuntini silleen, et mä tiedän, et nää on käynny läpi.
(Opettaja G)

Lukuvuosisuunnitelma. Lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että opetuksen eheyttäminen ja erityisesti laajemmat monialaiset oppimiskokonaisuudet pitäisi huomioida koulun lukuvuosisuunnitelmassa paremmin. Aineenopettajat toivoivat, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien aiheet ja ajankohdat olisivat tiedossa jo lukuvuotta aloitettaessa.

Päätettäis jo vaikka syksyllä, et se on nyt se viikko siellä ja siellä ja sil selvä. Ja se toteutetaan silleen. Ja tarpeeks siihen ryhmään näit jäsenii, ketkä sitten toteuttaa ja suunnittelee.
(Opettaja F)

Et se näis nyt aina on, et sitä aikaa tarttis. Et tavallaan tarpeeks ajois tietää, et on tulossa joku tällainen kokonaisuus, et siihe ehtii reagoida.
(Opettaja D)

Aineenopettajien puheessa korostui myös näkemys siitä, että jos opetuksen eheyttämisen suunnittelua monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta ei ole koulun tasolla johdettu tarpeeksi hyvin, jäävät yhteiset oppimiskokemukset hieman pinnalliseksi eivätkä enää täytä opetuksen eheyttämiselle annettuja tavoitteita. Usea haastateltava nosti esiin sen, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien, erityisesti koko koulua koskettavien, suunnittelu oli ollut raskasta, eikä toteuttamistapaa ollut mietitty ja ohjeistettu riittävän tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Yhtenä ongelmana monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa aineenopettajat näkivät sen, että suunnittelusta vastaavassa työryhmässä ei ollut työnjakoa, ja vastuunkantoa ei ollut rajattu selvästi.

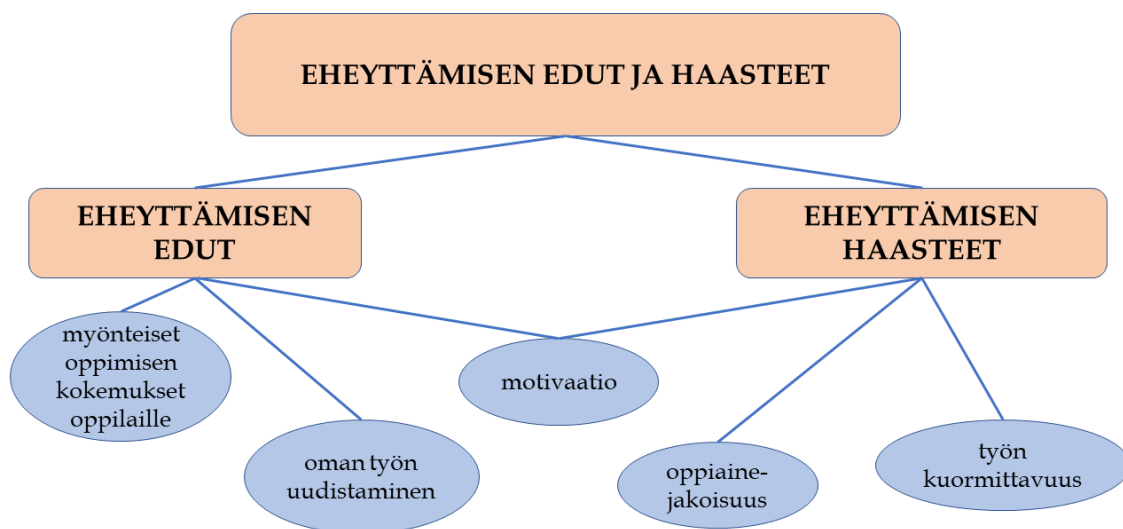
Et sit siit tulee tommisii vähän päälleliimattuja viikkoja välillä, että pitää tehdä se ilmiö nyt, ku on pakko.
(Opettaja E)

Valitettavasti se on jäänyt sit siihen, että just tällä tavalla huhti-toukokuus huomataan, et mitään ei oookkaan tapahtunut asian eteen, ja sit kiireellä tehään joku äkkinäinen projekti.
(Opettaja B)

No, se [vuosiluokkateema] ois ehkä kaivannu hiukan tarkempaa ohjeistusta. Et siin on yhdellä joku tiedotusvastuu ja vetovastuu. Siit jäi vähän epäselväks, et mitä pitää kenenkin hoitaa ja näin.
(Opettaja A)

6.3 Opetuksen eheyttämisen edut ja haasteet

Haastateltujen aineenopettajien puheesta nousi esiin asioita, joiden voi katsoa olevan opetuksen eheyttämisen etuja tai nähdä haasteena eheyttämiselle. Opetuksen eheyttämisen eduksi opettajat kokivat sen, että oppilaille mahdollistuu myönteisiä oppimisen kokemuksia ja omaa työtä ja opetusta tulee uudistettua. Motivaatiolla oli sekä opetuksen eheyttämistä edistävä että opetuksen eheyttämistä haastava vaikutus. Opetuksen eheyttämisen haasteiksi aineenopettajien haastatteluissa nousivat oppiainejakoisuus sekä työn kuormittavuus.



KUVIO 5: Eheyttämisen edut ja haasteet.

Myönteiset oppimisen kokemukset oppilaille. Aineenopettajien haastatteluissa nousi esiin, että usean haastateltavan mielestä opetuksen eheyttäminen mahdollistaa oppilaille mielekkäitä oppimisen kokemuksia ja uuden tavan jäsentää opittuja tietoja. Aineenopettajien puheissa toistui ajatus siitä, että he uskovat eheyttämisen antavan oppilaille paremman mahdollisuuden sitoa

opiskeltavat asiat suurempiin kokonaisuuksiin. Oppisisältöjen yhdistäminen kahden oppiaineen välillä myös mahdollistaa haastateltavien mukaan aiheen käsittelyn syvemmin ja laajemmin.

No, plussat ehkä just se, että oppilaat oppii linkittämään niit asioita toisiinsa. Hirveen herkäst tällases järjestelmäs, mis opetetaan vaan yhtä oppiainetta kerralaan se, jotenki se laajempi merkitys, mihin kaikkeen tää liittyy, missä mä tätä voin käyttää ja hyödyntää, jää ehkä puuttumaan.
(Opettaja A)

Et siin oli varmaan monennäköst semmosta positiivist, et oppilaat ehkä konkreettisest saivat hakee sitä eri aineiden tietoja.
(Opettaja C)

Ja sit se oli silleen kiva, et sitä pysty käsittelemään vähän silleen kattavammin.
(Opettaja D)

Oman työn uudistaminen. Haastellut aineenopettajat toivat keskusteluissa esiin myös sen, että opetuksen eheyttäminen antaa mahdollisuuden uudistaa ja erilaisia tapoja toteuttaa omaa opetustaan.

Itellekin se on semmost vaihteluu, et vähän tulee pyöräytettyy sitä opetust ympäri, ettei tee sil samal tavalla.
(Opettaja A)

Monen opettajan mielestä oli myös innostavaa tehdä yhteistyötä toisten aineenopettajien kanssa. Yhteistyöprojektit onnistuivat haastateltavien mukaan parhaiten silloin, kun yhteistyö oli molempien aineenopettajien mielestä tavoiteltava asia. Yhdessä tekeminen myös vahvistaa yhteenkuulumisen tunnetta.

No se [yhteistyö]oli ihan mielekästä.
(Opettaja E)

Se on ollu kyllä hirveen toimivaa ja luontevaa, ja me ollaan silleen molemmat haluttu sitä. -- Siin tuntu, et se yhteistyö oli sillee kans helppoa, et saatiin molemmat olla silleen omilla vahvuusalueillamme.
(Opettaja D)

Et loppujen lopuksi se et se yks viikko irrotettiin ja tehtiin koko koulu jotain tämmöst isoa, niin sekin yhdisti.
(Opettaja C)

Oppiainejakoisuus. Moni haastateltava puhui oppiainejakoisuudesta pohtiessaan, millaisia opetuksen eheyttämisen haasteita näkee kouluarjessa. Moni aineenopettaja nosti haastattelussa esiin sen, että aineenopettajat ovat erikoistuneet oman tiedonalansa oppisisältöihin ja opettamiseen eivätkä yleensä edes tiedä, mitä oppisisältöjä muissa oppiaineissa on. Yhteistyön tekeminen koettiin haastavaksi, koska jokainen aineenopettaja vastaa oman oppiaineensa sisältöjen käsittelemisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta, eikä oppiaineiden tai oppisisältöjen yhdistäminen ole oppiainejakoisessa koulussa aina niin yksinkertaista.

Jotenki, kun ei opeta niitä kaikkii oppiainei, niin ei niitä voi sit ihan vapaasti yhdistelläkään.

(Opettaja A)

Luokanopettajana ehkä alakoulussa tää on helpompi handlaa tää homma. Et kun yläkoulussa tavallaan ollaan semmosii putkikatseisia siihe omaan oppiaineeseen ja ne sisällöt on äärimmilleen tuttuja, niin sit tavallaan, et se, että hyppäis johonkin, vaikka bilsan tai yhteiskuntaopin kelkkaan, niin se vaatis aineenopettajana --- hirveen paljon.

(Opettaja B)

Hirveen herkäst tällases järjestelmäs, mis opetetaan vaan yhtä oppiainetta jerralaan se, jotenki se laajempi merkitys, mihin kaikkeen tää liittyy, missä mä tätä voin käyttää ja hyödyntää, jää ehkä puuttumaan.

(Opettaja A)

Niemelä (2018) kirjoittaa eheyttämisen olevan kuitenkin osa oppiainejakoista opetusta, koska oppiaineilla on tarve integroida oppiaineeseen kuuluvien tiedonalojen lähestymistapoja. Oppiaineeseen kuuluvat tiedonalat lisääntyvät todennäköisesti tulevaisuudessa ja eheyttämisen tarve kasvaa.

Oppiainejakoisuus on merkinnyt myös sitä, että aineenopettajat ovat tottuneet työssään siihen, että ovat luokkahuoneessa yksin opetusryhmän kanssa ja voivat toteuttaa opetustaan omista lähtökohdistaan käsin ja itselleen

mieluisalla ja sopivalla tavalla. Opetuksen eheyttämisen ottaminen osaksi omaa opetustaan vaatisi omien totuttujen tapojen uudistamista ja muuttamista.

*Mut se on tosi vaikee muuttaa omia tapoja.
(Opettaja E)*

Yhteistyön tekeminen oli monelle aineenopettajalle uusi asia, jota nyt harjoiteltiin. Yhteistyön tekeminen koettiin haastavaksi myös siksi, että yhteistyö kaikkien opettajien välillä ei henkilökohtaisista syistä aina onnistu ja yhteistyössä oma persoona korostuu eri tavalla.

*Kyl se [yhteistyö toisen opettajan kanssa] valitettavasti on semmonen kasvun ja oppimisen paikka. Et sitä yhteistyötä oppia tekemään erilaisten ihmisten kansa. Siin on se oppilas-, opettajasuhde, siel on se kollegoiden välinen suhde myös.
(Opettaja C)*

*Mä luulen, et se on kaikken eniten varmaan semmonen persoonakysymys, ja sit se että jotenkin samanlaisia, näkee sen asian samalla tavalla.
(Opettaja G)*

Motivaatio. Haastattelujen aikana aineenopettajista useampi opettaja puhui omasta motivaatiostaan toteuttaa opetuksen eheyttämistä. Opetuksen eheyttäminen yhteistyössä toisen opettajan kanssa koettiin haastavaksi, jos siihen ei itsellä ollut sisäistä motivaatiota. Näissä tapauksissa opetuksen eheyttäminen koettiin ylhäältä päin tulevaksi lisätyöksi, jota pitää tehdä oman perustyön lisäksi. Opetuksen eheyttämistä ei koettu näissä tapauksissa kuuluvaksi osaksi omaa opetusta, vaan se oli ylimääräistä työtä, joka piti tehdä kaiken muun opetustyön lisäksi.

*Mun täytyis löytää siihe joku palo tai intohimo ehkä jostain. Et se on mulle semmost ylimääräistä pakkopullaa tällä hetkellä vielä.
(Opettaja B)*

*Opettajat ku nykyään kuitenkin ajattelee, et ei, toi ei mulle kuulu ja mä en tommosta tee, niin kukaan ei lähtis enää niin isoon hommaan, eikä siin nyt o mitään järkee.
(Opettaja F)*

Motivaatiolla oli taasen opetuksen eheyttämistä edistävä vaikutus niissä tapauksissa, kun yhteistyö oli aineenopettajasta itsestään lähtevää. Näissä

tapauksissa opetuksen eheyttäminen toteutettuna yhteistyössä toisen aineenopettajan kanssa oli koettu positiivisesti. Positiivinen asenne tukee koulun pedagogista uudistamista (Venäläinen ym. 2020, 178).

Et kukaan mua oo pakottanu tekemään tämmöst, vaan et ihan itse olen halunnut tehdä ja oon ideoinu ja näin.
(Opettaja D)

Työn kuormittavuus. Muutamissa haastatteluissa aineenopettajat toivat esiin työn kuormittavuuden opetuksen eheyttämisen haasteena. Oppiaineen opetussuunnitelmassa mainittujen sisältöjen ja tavoitteiden saavuttaminen on haastavaa jo ilman oppiainerajat ylittävää yhteistyötäkin.

Siinäkin tuli just sit aikatauluhaaste oikeastaan, et tajuu, et nyt ollaan jo näin pitkäl, et nyt pitäis sit jo mennä eteenpäin.
(Opettaja A)

Haastatellut aineenopettajat myös kokivat, että oppilaiden taito- ja osaamistaso on vuosien aikana muuttunut niin, että opetuksesta on tullut haasteellisempaa ja kuormittavampaa. Kun jo perustaitojen oppiminen ja oppiaineen osaamistavoitteiden saavuttaminen on vaikeaa, ei oppiainerajat ylittävää opetuksen eheyttämistä koeta mielekkääksi.

Mä jotenkin kokisin sen näin, että tää oppilasaines, mitä nyt nykyään on tullu, niin on hirveesti aikaa vievää.
(Opettaja B)

Viime vuosien aikana muun koulutyön määrän kasvu on lisännyt aineenopettajien työmäärää. Erilaiset kirjaamisvelvollisuudet sekä yhteydenpito kodin ja koulun välillä koettiin osittain niin kuormittavaksi, ettei aikaa ja innostusta yhteistyön suunnittelulle enää ollut. Venäläinen ym. (2020, 121; 177) toteavat arviointiraportissaan, että monialaiset oppimiskokonaisuudet koetaan kuormittaviksi jo muutoinkin kiireisen kouluarjen keskellä. Arviointiraportin toimenpidesuosituksissa todetaan myös, että opettajien työssäjaksamiseen tuleekin kiinnittää huomiota (Venäläinen ym. 2020, 177).

Jatkuvasti tuli jotaki uutta juttuu, mitä piti tehdä ja kommentoida ja täyttää sitä ja tätä ja tota ja sit tuli näit KIKY-juttui.
(Opettaja E)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaisia kokemuksia aineenopettajilla on opetuksen eheyttämisestä ja sen eri lähestymistavoista. Tavoitteeni oli myös selvittää, millaisia haasteita ja etuja aineenopettajat katsovat opetuksen eheyttämisellä olevan.

Opetuksen eheyttäminen on tärkeä osa voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetuksen järjestäjillä, kouluilla ja opettajilla on asetuksen tuoma velvollisuus huolehtia siitä, että oppilaille on mahdollisuus yhdistää opiskeltavia asioita suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Opetuksen eheyttäminen on siis jokaisen opettajana toimivan henkilön tehtävä. Opetuksen eheyttäminen ei ole jotain, jonka voi laittaa syrjään, koska se on jonkun toisen tehtävä. Opetuksen eheyttämisen pitäisi olla osa jokaisen opettajan opetusta.

Tutkimukseen osallistuneilla aineenopettajilla oli kaikilla kokemuksia opetuksen eheyttämisestä monin eri tavoin ja se on jossain muodossa osa heidän kaikkien opetusta. Haastatelluista aineenopettajista kaikilla oli kokemusta sekä ilmiölähtöisesti että tiedonalalähtöisestä opetuksen eheyttämisestä.

Haastateltavat aineenopettajat kertoivat laajemmista monialaisista oppimiskokonaisuuksista, joiden toteuttamiseen osallistui joko koko koulu tai vuosiluokka. Aineenopettajat kertoivat myös pienemmistä kokonaisuuksista, joiden toteutuksessa oli usein kahden oppiaineen sisältöjä. Aineenopettajat olivat opetuksessaan huomioineet eri tavoin myös toisessa oppiaineessa opetettuja asiasisältöjä kokonaisuuden muodostumiseksi ja oppilaiden ymmärryksen lisäämiseksi.

Näiden tulosten perusteella voin todeta, että kyseisessä koulussa opetusta eheytetään monin eri tavoin. Aineenopettajat näyttävät valitsevat itselleen sopivia menetelmiä opetuksen eheyttämiseen ja lähestyvät eheyttämistä omista lähtökohdistaan käsin. Tätä päätelmää tukee Kujamäen (2014) toteamus opetuksen eheyttämisen lähestymistavoista. Kujamäki (2014, 108) toteaa omista

tutkimustuloksissaan, että opetuksen eheyttämistä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Samaan tulokseen tultiin Karvin arviointiraportissa. Kouluvierailuiden aikana opettajat olivat kertoneet monipuolisesti erilaisista oppimiskokonaisuuksista, jotka olivat toteutukseltaan hyvin samanlaisia, joista haastattelemani aineenopettajat kertoivat. Esimerkiksi sekä Karvin arviointiraportissa, että omassa tutkimuksessani kuvaillaan yhteistyötä, jossa äidinkielen esseevastauksessa on hyödynnetty toisen oppiaineen sisältöjä. (Venäläinen ym. 2020, 117-118.)

Tutkimuksessani opetuksen eheyttämisen eduksi aineenopettajat näkivät myönteisten oppimiskokemusten mahdollistamisen oppilaille. Moni kuvaili haastatteluissa positiivisesti tilanteita, joissa oppilaat olivat selvästi innostuneet oppimisesta ja ryhmässä työskentelystä. Kujamäen (2014, 116) tutkimuksessa yhdeksi opetuksen eheyttämisen eduksi nimetäänkin oppilaskeskeisyys ja oppimiskeskeisyys. Kujamäen mukaan opetuksen eheyttäminen kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja ja oppimisen taitoja.

Toiseksi opetuksen eheyttämisen eduksi aineenopettajat nimesivät oman opetuksen kehittämisen ja oman ammatillisen kehittymisen. Useampi aineenopettaja nosti esiin sen, että on virkistävää miettiä uudelleen oman opetuksensa toteuttamista. Samaan tulokseen oppimiskokonaisuuksien eduista tultiin Karvin arviointiraportissa. Arviointiraportin mukaan oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen mahdollistaa opetuksen kehittämisen. (Venäläinen ym. 2020, 109.)

Tuloksista nousee johtopäätös, että aineenopettajat tarvitsevat opetuksen eheyttämiseen vielä totuttautumista sekä selkeitä toimintasuunnitelmia, siihen miten opetuksen eheyttäminen toteutetaan koko koulun tasolla. Tähän samaan johtopäätökseen tulivat myös Koskinen-Sinisalo, Sinervo ja Reinikainen (2020, 42) omassa tutkimuksessaan Heidänkin haastateltavansa olivat tuoneet esiin tarpeen riittäväälle käytännön ohjeistukselle.

Karvin raportissa vuoden 2014 opetussuunnitelmien toimeenpanosta kouluissa todettiin, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitystä ja

tavoitteita tulee vielä selventää kouluissa. (Venäläinen ym. 2020, 109.) Tämä on hyvin saman suuntainen omien tutkimustuloksieni kanssa. Haastatteluissa aineenopettajat toivat esiin tarpeen tarkemmalle ohjeistukselle opetuksen järjestäjän taholta.

Eniten haastatellut aineenopettajat kaipasivat parannusta koko koulua koskettavien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Haastatteluissa aineenopettajat kertoivat kaipaavansa selkeää suunnitelmaa oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta riittävän aikaisin. Tästä voin päätellä, että monialaiset oppimiskokonaisuudet onkin hyvä nostaa selkeästi esille jo koulun lukuvuosisuunnitelmaa tehdessä.

Tämä tutkimustulos on yhtenevä Karvin tekemien arviointivierailujen tulosten kanssa. Raportin mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien hyvä ja onnistunut toteuttaminen edellyttää riittävää yhteissuunnittelu-aikaa sekä linjauksia toteuttamistavoista. (Venäläinen ym. 2020, 109.)

Omassa tutkimuksessani suunnitteluun varattu ja suunnitteluprosessin epäselvyys nähtiin opetuksen eheyttämisen yhtenä haasteena. Aineenopettajien kokemus siitä, että oppiainerajat ylittävän opetuksen suunnittelu pitää aloittaa riittävän aikaisin on yhtenevä myös Koskinen-Sinisalon, Sinervon ja Reinikaisen (2020, 42) tutkimustuloksen kanssa. Heidän mukaansa opettaja tarvitsee riittävästi aikaa opetusjakson suunnittelulle.

Suunnittelun merkitystä korostetaan myös Kujamäen (2014) tutkimuksessa. Kujamäen mukaan eheyttäminen vaatii enemmän suunnittelua ja eheyttämisen toteuttaminen yli oppiainerajojen vaatii sen, että yhteissuunnittelulle on varattu aikaa. (Kujamäki 2014, 110.)

Karvin arviointiraportin mukaan yhtenä opetuksen eheyttämisen haasteena on liian laajojen oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen. Ne kuormittavat opetushenkilökuntaa ja jäävät usein irrallisiksi kokonaisuuksiksi ilman yhteyttä oppiaineiden sisältöihin. (Venäläinen ym. 2020, 109.) Samaan johtopäätökseen tulin oman tutkimukseni tuloksista. Aineenopettajat kokivat haasteelliseksi koko koulua koskettavien oppimiskokonaisuuksien sitomisen

omaan oppiaineeseen. Näissä tapauksissa aineenopettajia huoletti myös se, että ehtiikö kaikki opetussuunnitelmassa olevat asiat käsitellä, jos aikaa menee muuhun toimintaan.

Mielenkiintoinen yhteneväisyys Karvin vierailukouluissa ja oman tutkimukseni kouluissa olikin se, että niissä oli siirrytty pienempiin oppimiskokonaisuuksiin kuormittavuuden vähentämiseksi. Laajat, koko koulua koskettavat, ajallisesti pitkät oppimiskokonaisuudet on koettu raskaaksi ja kuormittaviksi yleisesti opettajien kesken. Karvin arviointiraportissa todetaankin, että yhdelle tai useammalle vuosiluokalle toteutetut muutamien oppiaineiden yhteiset oppimiskokonaisuudet koetaan toimivimmiksi. (Venäläinen ym. 2020, 109; 118.)

Kahden tai muutaman aineenopettajan välinen yhteistyö oli myös oman tutkimukseni mukaan aineenopettajien mielestä antoisaa ja innostavaa ja siihen oli helppo ryhtyä eikä sen toteuttaminen vaatinut suuria lisäponnisteluja. Haastattelujen aikana moni aineenopettaja kertoi yhteistyöstä, jota tekee tai suunnittelee tekevänsä toisen aineenopettajan kanssa. Kaikista haastateltavista oli aistittavissa kiinnostusta kehittää omaa osaamistaan opetuksen eheyttämisen osalta.

Tuloksista voi myös päätellä, että aineenopettajat tarvitsevat edelleen myös opastusta siihen, mitä opetuksen eheyttäminen on ja mitä, sillä tavoitellaan. Moni haastateltava toikin keskustelussa esiin sen, että eheyttäminen on varmasti luokanopettajille luontaisempaa kuin yhteen aineeseen erikoistuneella opettajalla. Tätä päätelmää tukee osittain se, että Koskinen-Sinisalon, Sinervon ja Reinikaisen (2020) tutkimuksessa opetuksen eheyttäminen ei käsitteenä nostanut opettajien vastauksissa epäselvyyksiä. Karvin arviointiraportissa taasen todetaan, että opettajien välinen keskustelu eheyttämisestä ja laaja-alaisesta osaamisesta on tärkeää ja lisää onnistuneiden oppimiskokonaisuuksien toteuttamista. Myöskin Karvin arviointitulosten mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen koettiin alakouluissa jonkin verran helpommaksi kuin yläkouluissa. (Venäläinen ym. 2020, 116 - 123.)

Johtopäätökseni koulun opetuskäytännön kehittämisen kannalta voidaan todeta, että yhteissuunnitteluun pitää varata riittävästi aikaa ja suunnitteluprosessi pitää ohjeistaa riittävällä tarkkuudella. Koulun toimintakulttuurin kehittämiseksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu kannattaa ottaa näkyväksi osaksi koulun lukuvuosisuunnitelman laatimista.

Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista toistaa tutkimus muutaman vuoden kuluttua. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajien kokemukset ovat muuttuneet. Itseäni kiinnostaisi myös lisätutkimus siitä, miten opetuksen eheyttäminen otetaan osaksi koulun opetuskäytäntöä. Toteutetaanko eheyttämistä vain laajoina monialaisina oppimiskokonaisuuksia vai lisääntykö kahdenvälinen oppiaineiden yhteistyö tulevina vuosina? Koen tärkeäksi, että opetuksen eheyttämisen toteuttamista ja kokemuksia siitä tutkitaan monipuolisesti peruskouluissa. Kujamäen väitöstutkimusten toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, miten opettajien ammatillinen

Arto Vaahtokari (1992) pohti eheyttämisen haasteita Kasvatus-lehden puheenvuorossa. Hänen esitti kysymyksen, voiko opetusta eheyttää liikaa. Vaahtokarin mukaan liiallisen eheyttämisen vaarana on se, että jokin tieteenalan keskeinen aihe jää käsittelemättä tai jokin oppiaine voi jäädä kokonaan huomiomatta. Helposti hänen mukaansa voi käydä myös niin, että eheyttämisestä tulee keinotekoista. (Vaahtokari 1992, 72 - 75.)

Itse jäin pohtimaan liiallisen eheyttämisen seurauksena oppilaille tulevaa ilmiöähkyä. Jos jokainen opettaja pyrkii lähestymään opiskeltavaa asiaa ilmiölähtöisesti niin kyllästyvätkö oppilaat jatkuvaan ilmiöoppimiseen? Mietin pitkään, tuleeko koulunkäynnistä ja oppimisesta oppilaille liian raskasta, jos jokaisessa oppiaineessa pitää toistuvasti toteuttaa erilaisia projekteja tai kollaboratiivista tiedonrakentamista. Toivon, että osaan omassa työssäni huomioida tasapainon erilaisten lähestymistapojen ja menetelmien välillä.

Oma ymmärrykseni opetuksen eheyttämisen lähestymistavoista ja merkityksestä syventyi tutkimusprosessin aikana. Olen saanut valtavasti

lisätietoa siihen, miten omaa opetusta voi eheyttää. Tulevana luokanopettajana olen etuoikeutetussa asemassa, koska opetan luokalleni pääsääntöisesti kaikkia oppiaineita. Tämä mahdollistaa minulle monipuolisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen osana omaa opetusta.

Eettisyys ja luotettavuuden arviointi kulki tutkimuksessani mukana koko tutkimusprosessin aikana. Eniten itseäni mietitytti tutkimusprosessin aikana se, miten saan aineistosta näkyväksi haastateltavien kokemukset mahdollisimman aitoina. Oman esiyymmärrykseni prosessointi koko tutkimuksen aikana selvensi ajatteluani ja auttoi minua näkemään vastaukset tutkimuskysymyksiin. Laineen (2018, 48) mukaan tutkija voi arvioida oman tutkimuksensa luotettavuutta kysymällä kaikissa tutkimuksen vaiheissa itseltään, kuinka olen onnistunut tavoittamaan tutkittavien antamat merkitykset. Tässä prosessi korostuu tutkijan itsekriittisyys ja tietoisuus siitä, että tulkinta on aina subjektiivinen. Olen kulkenut hermeneuttista kehää aineiston käsittelyvaiheessa monta kertaa varmistaakseni, että merkityskokonaisuudet ovat aineistosta nousevia. Pohtinut omaa taustaani aineenopettajana ja pyrkinyt näkemään haastateltavien opetuksen eheyttämiselle antamia merkityksiä.

Olen pyrkinyt lisäämään oman tutkimukseni reliabiliteettia kuvaamalla tutkimuksen toteuttamisen mahdollisimman tarkasti, jotta joku toinen tutkija voi halutessaan toistaa tutkimuksen myöhemmin. Tutkimustulokset ovat kuitenkin sidottu tutkimusaineistoon ja tutkimukseen osallistuneiden aineenopettajien kokemuksiin. Toisissa olosuhteissa ja toisilla osallistujilla tulokset voivat olla osittain erilaiset. Tutkimuksen vaiheiden tarkka kuvaus vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, vaikka tulokset eivät täysin siirrettävissä olekaan.

Perttula (1995) arvioi kokemuksen tutkimuksen luotettavuutta Kasvatuslehdessä. Kokemusta koskevan tutkimuksen luottavuudessa arvio painottuu tutkimusprosessin ja tutkittavan ilmiön perusteelliseen esittämiseen. Olen omassa tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan avoimesti ja tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet. Opetuksen eheyttämisen eri ulottuvuuksia olen esitellyt teoriaosassa mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksessani olen edennyt

ainelähtöisesti ja pyrkinyt olemaan uskollinen aineistolleni. Olen sitonut aiheeni ja ymmärtänyt tuloksieni ilmentävän vain tämän yhteiskunnallisen hetken ominaispiirteitä ja kuvannut merkityssuhteita siinä kontekstissa. Luotettavuuden lisäämiseksi olen kiinnittänyt tutkimusprosessin aikana erityistä huomiota omaan tutkijapositioni määrittämiseen ja todennut tutkimustyön olevan subjektiivista.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Beane, J. A. 1997. Curriculum integration: designing the core of democratic education. New York: Teachers Collage, Columbia University.
- Bevan. M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136-144.
- Cantell, H. 2016. Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Tampere: PS-Kustannus, 153-170.
- Cantell; H. 2017. Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225-252.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta.* Helsinki: Otava
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 209-232.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 4.painos. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-51.

- Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I., 2004. Aihekokonaisuudet opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa M.-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Jyväskylä: Gummerus, 11-16.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19-36.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holoppa, A-R., 2017. Oppimiskokonaisuudet – mistä onkaan kyse? Teoksessa A-R. Holoppia, M-L. Engelholm & P. Packalen (toim.) Näin toteutan oppimiskokonaisuuksia. Oppaat ja käsikirjat 2017:8. Opetushallitus, 7-17.
- Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. 2015. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77-96.
- Jyrhämä, R. & Maaranen, K. 2012. Research Orientation in a Teacher's Work. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. University of Helsinki. Rotterdam: Sense Publishers, 97-114.
- Kalela, J. 2002. Historia ja historiantutkimus. Helsinki: Gaudeamus
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä, PS-Kustannus, 37-45.

- Kangas, M., Kopisto, K., & Krokfors, L. 2016. Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti – elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan? Tampere: PS-Kustannus, 77-94.
- Kakkori, L. 2009a. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273-280.
- Kakkori, L. 2009b. Hermeneutics and Phenomenology Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research. *Paideusis* 18 (2), 19-27.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilafilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367-401.
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, M., Kostiainen, E. 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100-122.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimusprosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73-87.
- Koskinen-Sinisalo, K.-L., Sinervo, S. & Reinikainen, M. 2020. Monialaiset oppimiskokonaisuudet opettajien arvioimana. Teoksessa O.-T. Kankkunen (toim.) *Arvioinnin ulottuvuudet*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 33-48.

- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen: Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava
- 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. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-72.
- Lehtomaa, M. 2015. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula, & T. Latomaa, (toim.). Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: 5. painos. Lapin yliopistokustannus, 163-195.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava
- Lonka, K, Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, K., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 49-76.
- Lonka, K., Berg, M., Hietajärvi, L., Kruskopf, M., Lammassaari, H., Makkonen, J., Maksniemi, E., Vaara, L. J. 2018. Phenomenal learning from Finland. Helsinki: Edita.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Meriläinen, M. & Piispanen M. 2018. Each one teach one - osaamista yli oppiainerajojen. Teoksessa M. Meriläinen & M. Piispanen (toim.) Uusi lukio - uskalla kokeilla. Pedagoginen ikkuna koulumaailmaan.

- Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus, 7 - 25. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58474/1/uusilukio.pdf> Luettu 31.5.2020.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus
- Määräys 104/011/2014. Opetushallitus. Annettu Helsingissä 22 päivänä joulukuuta 2014.
- Niemelä, M. A. 2018. Ilmiöoppiminen, koulutyön eheyttämisen uusi aalto
Saatavilla: <https://alusta.uta.fi/2018/12/11/ilmiooppiminen-koulutyon-eheyttamisen-uusin-aalto/> Luettu 31.5.2020.
- Niskanen, S. 2015. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: 5. painos. Lapin yliopistokustannus, 89-114.
- Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into Kustannus
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1), 39-46.
- Perttula, J. 2015. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. 5. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115-163.
- POPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus 2000, 4.korjattu painos. Helsinki: Edita
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004, määräys 2/011/2004, määräys 3/011/2004. Helsinki: Opetushallitus

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus
- Rantala, J., Thuneberg, H., & Salmi, H. 2019. Opettajaopiskelijat suomalaisten alkuperää selvittämässä: Tapaustutkimus tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä opettajien peruskoulutuksessa. *Ainedidaktiikka* 3 (1), 63-81.
- Salo, A. 1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma: Kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava
- Tani, S. 2017. Maantieteen opetuksen haasteita: Digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros. *Terra : Suomen Maantieteellisen Seuran aikakauskirja* 29 (4), 211-222.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömaista! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7-19.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, (5-6), 387-398.
- Vahtokari, A. 1992. Opetuksen eheyttäminen: opettaja eheyttää, eheytyykö oppilas? *Kasvatus* 23 (1), 72-75.
- Venäläinen, S., Saarinen, J., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänen, J., Huhtanen, M., Kauppinen, L. & Viitala, M. 2020. Näkymiä OPS-matkan varrelta - Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 5:2020

LIITTEET

Liite 1. Esimerkki merkityskokonaisuuden muodostumisesta: Opetuksen eheyttämisen lähestymistavat: tiedonalalähtöinen eheyttäminen

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	MERKITYS-YKSIKKÖ	MERKITYS-KOKONAISUUS
<p>"Joo, muutamia tällöisiä projekteja on ollu eri oppiaineiden kanssa."</p> <p>"Me ollaan käsitelty samaan aikaan sitä ja sit ollaan tehty yhteinen tuotos."</p> <p>"Mut se[vuosiluokkateema] oli sit semmosta, et mä ite yksinäni oppilaitten kaa sitä otin."</p>	<p>Aineenopettajat tekevät yhteistyötä opetusryhmien opetuksessa</p> <p>Samaa aihetta käsitellään molemmissa oppiaineissa</p> <p>Aineenopettaja käsittelee yhteistä teemaa oman oppiaineen näkökulmasta</p>	<p>Rinnastaminen</p>	
<p>"Tämä [vuosiluokkateema] oi imyös siis ihan mun mielestä silleen toimiva, et koska seli oli nyt silleen jotekin sillai sopivan selkee se teema."</p> <p>"Siinä jää aika paljon sit vastuut sit aineenopettajalle, tietysti."</p> <p>"Yrittää rakentaa sitä vuoden opetusta silleen, et siel ois sellasii kokonaisuuksia."</p> <p>"Jos mä ajattelen historiaam se on mun mielestä itsestään selvää, et hahmotetaan niitä kokonaisuuksia, niin se on mun mielestä aina ollu siinä oppiaineen sisällä jo."</p>	<p>Vuosiluokkaan sidottua teemaa on helppo käsitellä oppiaineessa.</p> <p>Teemaa käsitellään omasta tiedonalasta katsoen</p> <p>Opetuksen eheyttäminen omassa oppiaineessa</p> <p>Eheyttäminen on sisäankirjoitettu oppiaineeseen.</p>	<p>Vuosiluokka-teemat</p> <p>Vertikaalinen eheyttäminen</p>	<p>TIEDONALA-LÄHTÖINEN EHEYTTÄMINEN</p>