

OPPIAINERAJAT
YLITTÄVÄ
AINEENOPETTAJA-
KOULUTUS

(toim. Tom Gullberg, Jussi Hanska, Matti Rautiainen ja Milja Saarnio)

Toimittajat: Tom Gullberg, Jussi Hanska, Matti Rautiainen ja Milja Saarnio.

Graafinen suunnittelu: Petri Voudinmäki / Studio Woudin.

ISBN-tunnus: 978-951-39-8902-6 (verkko)

Kustantaja: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Julkaisija: OKM:n rahoittamat hankkeet

Ämnesövergripande pedagogik i det nya gymnasiets verksamhetskultur ja

Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus ja muutos.

OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ AINEENOPETTAJAKOULUTUS

(toim. Tom Gullberg, Jussi Hanska, Matti Rautiainen ja Milja Saarnio)

Sisällysluettelo

Johdanto	4
Aalto-yliopisto: Kuvataidekasvattajat ilman rajoja	11
Monialaisuus Helsingin yliopiston aineenopettajakoulutuksessa	20
Opehuoneita ja ilmiöpohjainen opetussuunnitelma - Oppiainerajat ylittävä opetus Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella	30
Kuvataidekasvatusta ilmiöpohjaisesti Lapin yliopistossa	37
Tampereen yliopisto: Oppiainerajojen ylittäminen lukiokursseja suunnitteleamalla	48
Oppiainerajat ylittävä opetus Turun yliopiston aineenopettajakoulutuksessa	56
Ämnesövergripande strävanden vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning	65

JOHDANTO

Matti Rautiainen, Jussi Hanska ja Tom Gullberg

Mitä koulussa tulisi oppia ja miten koulu tulisi organisoida, jotta oppimisen tavoitteet saavutettaisiin mahdollisimman hyvin, on perustavaa laatua oleva kysymys, jolla on laaja vaikutus paitsi yksilöille, myös yhteiskunnalle. Demokraattisissa yhteiskunnissa opetussuunnitelmat pyrkivät määrittämään tätä yksilön suhdetta yhteisöön yhtäältä pyrkimällä mahdollistamaan ja tukemaan oppilaiden persoonallista kasvua ihmisiksi, mutta toisaalta myös sitomaan heitä aktiivisiksi yhteiskunnan kansalaisiksi. Näiden normatiivinen määrittäminen opetussuunnitelmassa on luonnollisesti haastavaa, kuten myös opetussuunnitelman eetoksen ja ohjeistuksen vieminen käytäntöön luokkahuoneissa.

Yllä kuvattuun teemaan on Suomessa liittynyt kysymys ainerajat ylittävästä oppimisesta 1980-luvulta ja aivan erityisesti 1990-luvulta alkaen. Tällöin suomalainen koulutus koki useita muutoksia: autonomista koulutusjärjestelmää vahvistettiin, opetussuunnitelmat uudistettiin ja yhteistoinnallisen oppimisen tuulet haastoivat opetusta. Myös yhteiskunnallinen keskustelu haastoi koulua monin tavoin. Opettajien puhe työn haastavuudesta, jonka syyksi listattiin muun muassa käytösongelmat, työn kuormittavuus ja työn luonteen muutos, kasvoi. Samaan aikaan lisääntyi kuitenkin myös keskustelu siitä, onko koulu riittävän hyvin kiinni yhteiskunnassa, antaako se lapsille riittävästi eväitä ymmärtää maailmaa. (Ks. esim. Sahlberg, 1996, 1998; Turunen, 1999; Kohonen, 2000; Innola ym., 2005.) Paikoitellen keskustelu on kärjistynyt kysymykseksi siitä, opetammeko lapsia menneeseen maailmaan vai tulevaisuuteen?

Tässä kirjassa teemme katsauksen siihen, miten suomalainen aineenopettajakoulutus on huomionnut kysymyksen ainerajat ylittävästä opiskelusta, jota kutsutaan hyvinkin moninaisilla käsitteillä, kuten aihe- tai teemakokonaisuudet, monialaiset tai laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet. Viime aikoina ilmiölähtöisyys on noussut kuvaamaan myös tätä asiaa (ks. lisää Tarnanen & Kostiainen, 2020). Aineenopettajakoulutukseen käsite ainerajat ylittävä oppiminen sopii hyvin siksi, että se perustuu lähtökohtaisesti tietyn/tiettyjen toisiinsa läheisesti kytkeytyvien oppiaineiden pedagogiikan opiskeluun. Siinä missä esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa holistinen

lähtökohta opettajan työtä kohtaan on ollut aina keskeinen osa koulutuksen tavoitetta, aineenopettajakoulutus on rakentunut toisin. Siinä on korostunut oppiaineen tavoitteita ja tiedonala korostavat piirteet, eivät niinkään niitä yhdistävät ja integroivat piirteet.

Kirjan taustalla on kaksi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa opettajankoulutuksen kehittämishanketta: Åbo Akademin koordinoima *Ämnesövergripande pedagogik i det nya gymnasiets verksamhetskultur* (Oppiainerajat ylittävä pedagogiikka ja toimintakulttuuri uudessa lukiossa) sekä Tampereen yliopiston koordinoima *Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus ja muutos*. Nämä kaksi hanketta järjestivät marraskuussa 2019 tapaamisen Tampereella, jonne kutsuttiin osallistujia yliopistojen aineenopettajakoulutusta antavista opettajankoulutusyksiköistä. Kahden päivän tapaamisessa kukin osallistuja esitteli omassa yksikössään tehtyä kehittämistyötä liittyen ainerajat ylittävään oppimiseen, ja yhdessä käytiin keskustelua näiden esitysten pohjalta. Tapaamisen lopussa päädyimme kokoamaan tästä tilannekuvasta kirjan, jonka avulla myös muut kuin tapaamisessa olleet saisivat käsityksen siitä, miten ainerajat ylittävän oppimisen teema on läsnä aineenopettajakoulutuksessa.

Tämä kirja koostuu johdannosta sekä aineenopettajakoulutusyksiköiden esittelyistä. Johdannossa tarkastellaan ainerajat ylittävän oppimisen historiaa, ideaa sekä asemaa opetussuunnitelmassa. Johdantoa seuraa kuvaukset, jossa esitellään opettajankoulutusyksiköissä tehtyä kehittämistyötä liittyen ainerajat ylittävään oppimiseen.

Ainerajat ylittävän oppimisen historiaa Suomessa

Yksi koulua koskevista klassikkolauseista on ”non scholae sed vitae discimus” eli ”emme opiskele koulua, vaan elämää varten”. Sitaattiin kiteytyy paljon viisautta ja erityisen paljon tulkinnanvaraisuutta. Mitä on elämää varten opiskelu? Tulisiko sen olla kaikille samanlaista?

Nykyisen koulun perustana ovat oppiaineet, joiden ajatellaan toteuttavan koulun tarkoitusta. Näin ollen niillä on siis koulun kontekstissa välineellinen tehtävä: niiden kautta saavutetaan koululle asetetut tavoitteet. Käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen, pikemminkin erittäin monimutkainen, josta englantilainen opetussuunnitelmatutkija Ivor Goodson (2001) on kirjoittanut paljon. Goodsonin mukaan oppiaineet saavat kouluissa itsearvoisen aseman sukupolvien kuluessa, kun tietyistä asioista tulee itses-

tään selvyiksi samalla kun oppiaineen ympärille kasvaa verkosto, jonka etujen mukaista on pitää yllä tiettyä todellisuutta.

Näitä verkostoja voi myös kutsua alakulttuureiksi. Sen ytimen muodostaa oppiaineen opettajien ryhmä, joka on yleensä järjestäytynyt omaksi liitoksi tai yhdistykseksi. Sen kanssa tiiviissä yhteistyössä toimivat oppiaineen tiedetaustaan liittyvät toimijat, kuten tiedelaitokset sekä pedagogisten oppituolien haltijat. Pienenä maana Suomi on tyypillinen esimerkki siitä, kuinka varsin pieni joukko määritteli pitkään sen, mikä aineenopettajakoulutuksessa ja siten myös aineenopettajan työssä on tärkeää. Helsingin yliopisto koulutti pitkään kaikki Suomen aineenopettajat, sillä aineenopettajakoulutus käynnistyi Helsingin yliopistossa 1860-luvulla. Helsingin yliopiston koulutusmonopoli kesti kymmeniä vuosia. Nytemmin yliopistot määrittelevät koulutuksensa autonomian mukaisesti itse ja täten myös erilaiset näkökulmat ovat varsin selkeästi läsnä esimerkiksi oppiaineiden tavoitteita ja käytänteitä koskevissa keskusteluissa.

Suomalaisen koulun arjessa oppiaineilla on ollut vahva perusta aina. Se on ollut suomalaisen koulun organisatorinen perusratkaisu vuoden 1649 koulujärjestyksestä alkaen ja on sitä edelleen. Koulun tavoitteet puolestaan ovat aina sisältäneet laaja-alaisia tavoitteita, niin sanottuja oppiaineet läpäiseviä tavoitteita, jotka ajateltiin tulevan opetetuiksi osana oppiaineita. 2000-luvun vaihteessa tämä opetus suunnitelmallinen lähtökohta sai osakseen paljon kritiikkiä. Katsottiin, että läpäisevyys ei ole ollut riittävän vahvaa, ja että laaja-alaiset tavoitteet olivat jääneet koulussa ”lapsipuolen asemaan”. Tähän liittyvä keskustelu myös polarisoitui. Keskustelussa oppiainerajat ylittävän lähestymistavan edustajat näkivät oppiainerajojen kannattajat vanhan, rajoittuneen tulokulman edustajina, oppiainerajat ylittävän pedagogiikan uutta tulevaisuutta taas epäiltiin muun muassa siihen liittyvän tutkimuksen puutteen vuoksi. Keskusteluun ovat vaikuttaneet myös opettajien työllisyystilanteeseen, opetusvelvollisuuteen ja palkkaukseen liittyvät näkökohdat, joihin usein liittyvät aineenopettajien opetusvelvollisuuksiin liittyvät erot.

2000-luvun alussa oppiainerajat ylittävän lähtökohdan normatiivisuutta lisättiin eli perinteisen läpäisevyysidean rinnalle tulivat aihekokonaisuudet ja laaja-alaiset oppimistavoitteet perusopetukseen sekä myöhemmin teemaopinnot lukiokoulutukseen. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteissa (2014) tätä vahvistettiin, samoin lukion syksyllä 2021 käyttöön otet-

tavassa opetussuunnitelman perusteissa lukion laaja-alaisten tavoitteiden muodossa, jotka myös sidottiin vahvasti itse oppiaineiden opiskeluun.

Jännitteinen kysymys

Suomalainen koulu rakentuu edelleen oppiaineperustaisesti, vaikka toki muutkin rakenteelliset vaihtoehdot ovat mahdollisia. Arviointi tapahtuu oppiaineissa, ja menestyminen niissä rakentaa jatko-opinnoille perustan. Ylioppilastutkinto suoritetaan oppiaineissa, jotka puolestaan luovat pohjan hakea korkea-asteen opintoihin. Järjestelmä rakentuu oppiaineiden varaan niin vahvasti, että sen korvaaminen toisella mallilla ravistelisi koulun lisäksi koko yhteiskunnan rutiineja. Vaikka ylioppilastutkinto on koulutuspoliittinen realiteetti, ei sen pitäisi ohjata koko lukio-opetusta. Alussa siteerattu sananlasku ei totea että “non scholae sed examini maturitatis discimus”, emme opiskele elämää vaan ylioppilaskoetta varten. Sen vuoksi on hyvä luoda vaihtoehtoisia malleja, jotta perustaan voidaan palata kriittisesti ja uudistaen. Ainerajat ylittävän pedagogiikan vahvistaminen luo paitsi uutta mallia, myös palauttaa kysymystä koulun tehtävästä niin opettajien, hallinnon kuin poliitikkojen keskusteluun takaisin.

Ennen peruskoulua Suomessa oli rinnakkaisjärjestelmä, jossa kaikki kävivät ensin neljä luokkaa kansakoulua, ja sen jälkeen osa haki oppikouluun. Kansakoulu edusti kansalaisuuteen kasvattavaa koulua, jolla oli vahva yhteiskunnallinen tehtävä, kun taas oppikoulu edusti selkeästi oppiaineisiin eriytyvää koulua, joka toimi jatko-opintoihin vahvistavana kouluna. Peruskoulussa nämä kaksi koulua yhdistyivät niin, että osa oppikoulun aineenopettajista siirtyi peruskoulun yläasteelle opettajaksi. Kun peruskoulun eetos korosti yksilön oppimista ja oppimisen arviointi suuntautui oppiaineikohtaisesti arvioitaviin tavoitteisiin, oppiaineiden asema koulussa vahvistui koko peruskoulussa – myös silloisella ala-asteella. (Simola, 1995.)

Koulujen toimintakulttuuri kehittyi suuntaan, jossa opettajat pyrkivät opettamaan mahdollisimman hyvin oppiaineiden tavoitteet. Tämä sopi myös vallalla olleeseen behavioristiseen käsitykseen oppimisesta ja sen arvioinnista, sillä yksittäisten oppiaineiden tavoitteet oli mahdollista pilkkoa selkeästi arvioitaviksi oppimistavoitteiksi, toisin kuin laaja-alaiset tavoitteet, joita peruskoulun opetussuunnitelmat ovat korostaneet vuodesta 1970. Tätä jännitettä peruskoulun osalta on siis ratkottu jo viisikymmentä vuotta.

Peruskoulujen organisointi tukee edellä kuvattua suuntaa erityisesti ylempillä luokilla, jossa lukujärjestykset suunnitellaan oppiaineperustaisesti. Tällöin oppiainerajat ylittävä yhteistyö vaatii lukujärjestyksen suunnittelua jo hyvissä ajoin, jotta se olisi käytännössä mahdollista. Lukiossa tilanne on samanlainen. Kun lisäksi opettajien työ määrittyy pitkälti pidetyistä oppitunneista omassa aineessa, yhteistyön suunnittelu on haastavaa. Tilanne on muuttunut jonkin verran erityisesti 2010-luvulla, mutta esimerkiksi lukujärjestysmalleja, joissa olisi selvästi oppiainerajat ylittävä näkökulma, ei juurikaan ole, vaikka vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on edellisiin verrattuna oppiainerajojen ylittämisen kannalta velvoittavampi (ks. oppiainerajat ylittävää oppimista tukeva lukujärjestysmalli Oulun lyseon lukion opinto-oppaasta 2021–2022, s. 12). Monialaiset oppimiskokonaisuudet on toistaiseksi ratkottu pikemminkin erillisinä teemaviikkoina, erityisesti yläkoulussa. Sen sijaan alakoulussa esimerkiksi saman vuosiluokkatason opettajien yhteistyönä laaja-alaista näkökulmaa on kehitetty osana luokkien joka viikkoista toimintaa.

Julkinen keskustelu aiheen tiimoilta on ollut viime vuodet välillä erittäin kiivasta. Se on tuonut esille ne jännitteet, jotka oppiainerajat ylittävään näkökulmaan liittyy. Sen lisäksi, että kyse on kulttuurisesta muutoksesta, joka koettelee Suomeen rakentunutta yhdenmukaista tapaa ajatella koulun tarkoitusta ja sen organisoitumista, kyse on myös opettajan asiantuntijuuden ytimestä – pedagogiikasta. Toki jännitteisyys on aina ollut olemassa pedagogiikasta käytävässä keskustelussa, jossa perinteiseen didaktiikkaan ja laajempaan kasvatukselliseen näkökulmaan liittyneet lähtökohdat ovat olleet välillä hyvin kiivaasti vastakkain (ks. esim. Rousseau, 1921; Rancière, 1991).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) valmistuttua maailmalle lähti muun muassa uutisankka, jonka mukaan Suomi luopuu oppiaineista. Koska Suomen koulun kehittämistä seurataan maailmalla edelleen tarkasti, tämä herätti paljon huomioita. Erityisen paljon varsinkin varoituksen sanoja on tullut länsinaapuristamme Ruotsista, jossa Suomen tie nähdään turmion tienä, samana, jonka he ovat jo käyneet läpi. Siinä missä kansainvälinen keskustelu koulutuksesta on tärkeää käytännön kehittämisen, koulutuspolitiikan sekä tutkimuksen saralla, on toisten opastaminen hankalaa, koska koulutuksella on vahva kansallinen ja kulttuurinen perusta. Suomalaisella ja ruotsalaisella perusopetuksen kehittämisellä on esimerkiksi hyvin erilainen historia. Siinä missä Ruotsi on viimeisten vuosikymmenten

aikana muuttanut koulun kehittämisen suuntaa useasti, Suomi on kehittänyt sitä tasaisemmin ja uudistuksilla on ollut laaja poliittinen tuki puolelleen. Niinpä nykyinen opetussuunnitelma on nähtävissä osana tätä historiaa. Vaikka kyse on muutoksesta, on se kuitenkin laajemmassa perspektiivissä osa pidempää prosessia, eikä siihen suhteutettuna kovinkaan dramaattinen.

Koulu ja opettajankoulutus

Edellä kuvatut näkökulmat ja jännitteet näkyvät luonnollisesti myös aineenopettajakoulutuksessa. Koulun ja opettajankoulutuksen suhde on monimutkainen jo pelkästään siksi, että opettajankoulutuksen tehtävä on valmistaa opettajaksi opiskelevat toimimaan nykykoulussa, mutta myös kehittämään ja rakentamaan tulevaisuuden koulua, jossa osa asioista on eri tavoin kuin nyt. Vahvaan autonomiaan perustuvassa koulutusjärjestelmässä suhde on erityisen kompleksinen, mikä näkyy erityisesti akateemisessa opettajankoulutuksessa, jonka sisällöllistä kehittämistä ohjaa ennen muuta yliopiston oma tahto.

Autonomisuus näkyy erityisesti maisteritasoisissa opettajankoulutuksissa, esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa, jossa yliopistojen sisällä on menossa kokeiluja, jotka poikkeavat toisistaan verrattaessa yliopistoja keskenään. Aineenopettajakoulutus on traditionalisempi jo siksin, että koulutus on lyhyempi (60 opintopistettä), ja sen perusta fokuoitetu tietyn/tiettyjen aineiden opettajankoulutukseen. Opettajankoulutus on tunnetusti toiveiden tynnyri, ja etenkin 60 opintopisteen pedagogisissa opinnoissa, jotka koostuvat yleisen kasvatustieteen ja ainepedagogiikan opintojaksoista ja harjoittelusta, oppiainerajat ylittävän pedagogiikan sisääntulo ei ole ollut helppoa. Lisäksi opinnot järjestetään yleensä yhden lukuvuoden aikana, mikä on aiheuttanut lisärajoituksia oppiainerajat ylittävien hankkeiden toteuttamiselle - aikaa on vähän ja opittavaa paljon. Toisaalta, juuri oppiainerajat ylittävä pedagogiikka on tarjonnut mahdollisuuden luoda holistisempaa näkökulmaa kasvatustieteen, ainepedagogiikan ja harjoittelujen välille.

Kuten alussa totesimme, tällä kirjalla on tarkoitus luoda katsaus siihen, kuinka oppiainerajat ylittävä pedagogiikka on tullut osaksi aineenopettajakoulutusta. Yhtä lailla toivomme, että tässä kirjassa esitetty kehittämistyö antaa inspiraatiota siitä kiinnostuneille ja sitä kehittäville opettajankouluttajille ja kaikille muillekin asiasta kiinnostuneille.

Lähteet

- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Suomentaja E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. (2005). Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) *Opettajat Suomessa*. Opetushallitus, 91–100.
- Kohonen, V. (2000). Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Okka-vuosikirja 1 (2000), 32–48.
- Opinto-opas 2021-2022. Oulun lyseon lukio. https://issuu.com/oulunlyseo/docs/opinto-opas_2021-2022_verkkoon (luettu 25.8.2021).
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. (Kääntänyt K. Ross.) Stanford: Stanford University Press.
- Rousseau, J.-J. (1921). *Emile, or Education*. (Kääntänyt B. Foxley.) <https://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education> (luettu 6.6.2020).
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (2020). *Ilmiöistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Turunen, K. E. (1999). *Opetustyö ja opettajankoulutus. Väliaikainen keskustelu- ja virikeaineisto opettajien ja opettajankouluttajien käsityksistä*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 4. Helsinki: Edita.

AALTO-YLIOPISTO: KUVATAIDEKASVATTAJAT ILMAN RAJOJA

*Jani Vepsä ja Martti Raevaara
Taiteen laitos, Aalto-yliopisto*

Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma sijaitsee fyysisesti Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun Väre-rakennuksessa, jonka jatkeena on Kauppakorkeakoulun rakennus, ja jonka välittömässä läheisyydessä sijaitsevat myös Kemian tekniikan korkeakoulun ja Perustieteiden korkeakoulun rakennukset, eivätkä Sähkötekniikan korkeakoulun ja Insinööritieteiden korkeakoulun toimipisteetkään ole kaukana. Aalto-yliopiston perustamisen lähtökohtana ollut tahto ”luoda teknisten tieteiden, kauppatieteiden ja taiteiden alan monialainen tiede- ja taideyhteisö”¹ on tullut näin käsinkosketeltavaksi Otaniemen kampusalueella. Eikä tämä tavoite näy vain korkeakoulujen toimipisteiden keskittämisenä samalle niemelle, vaan myös kampuksella eletävässä elämässä. Korkeakouluissa ja niiden laitoksilla toki opiskellaan ja tutkitaan omia tieteen ja taiteen alojaan, mutta alojen välille on rakennettu erilaisia siltoja, yhteisiä ohjelmia ja kohtaamispaikkoja, kuten Creative Sustainability² ja International Design Business Management³ -maisteriohjelmat, Yliopistonlaajuiset taideopinnot UWAS⁴ ja yrittäjyyden Aalto Ventures Program⁵ sekä Aalto Design Factory⁶ ja Aalto-yliopisto Junior⁷ -yhteistyöympäristöt.

Kuvataidekasvatuksen tiedonala kattaa koko inhimillisen aistimisen ja aistittavaksi tekemisen kirjon. Taiteille ja visuaaliselle kulttuurille tyypillistä moniaistisuutta unohtamatta voidaan tiedonalan kohdetta luonnehtia hie- man rajatumminkin ja ymmärrettävämminkin inhimillisen näkemisen ja näkyväksi tekemisen kirjona. Kuvataidekasvatus on näin jo perustavanlaatuisesti

- 1 Historia. Aalto-yliopisto, julkaistu 10.4.2018, päivitetty 29.6.2020. <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopisto/historia>, viitattu 15.9.2020.
- 2 Creative Sustainability. Aalto-yliopisto, julkaistu 29.4.2020, päivitetty 18.6.2020, <https://www.aalto.fi/en/creative-sustainability>, viitattu 15.9.2020.
- 3 IDBM. International Design Business Management. <https://www.idbm.aalto.fi/>, viitattu 15.9.2020.
- 4 Yliopistonlaajuiset taideopinnot (University-Wide Art Studies UWAS). Aalto-yliopisto, julkaistu 31.5.2018, päivitetty 2.10.2019. <https://www.aalto.fi/fi/tutkimus-ja-taide/yliopistonlaajuiset-taideopinnot>, viitattu 15.9.2020.
- 5 Aalto Ventures Program. <https://avp.aalto.fi/>, viitattu 15.9.2020.
- 6 Aalto Design Factory. <https://designfactory.aalto.fi/>, viitattu 15.9.2020.
- 7 Aalto-yliopisto Junior. Aalto-yliopisto, julkaistu 16.12.2019, päivitetty 9.9.2020. <https://www.aalto.fi/fi/aalto-yliopisto-junior>, viitattu 15.9.2020.

laaja- ja monialainen, sillä se kytkeytyy taiteeseen ja ”muuhun visuaaliseen kulttuuriin”, kuten POPS 2014⁸ ja LOPS 2019⁹ kuvataiteen oppiaineen tehtävää kuvailevat. Tämä ”muu visuaalinen kulttuuri” ilmenee kaikilla ihmisen elämän osa-alueilla erilaisina kommunikaation, viestinnän, markkinoinnin, kuvantamisen, havainnollistamisen, esittämisen ja esiintymisen muotoina. Eikä keskiössä oleva taidekaan ole suljettu ilmiö, vaan tarttuu sekä sisällöllisesti että muodollisesti maailmaan ympärillään. Tässä mielessä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on kotonaan Otaniemen visuaalisten alojen, talouden ja teknologian opetus- ja tutkimusyhteisössä.

Veteen piirrettyjä viivoja

Kuvataidekasvatuksen nykyisen, syksyllä 2018 käyttöön otetun, opetussuunnitelman valmistelu aloitettiin vuonna 2016. Valmistelu perustui erilaisen tulevaisuusskenaarioiden ja -ohjelmien tarkasteluun. Apuna käytettiin muun muassa Sitran vuoden 2016 megatrendilistaa¹⁰ sekä Opettajankoulutusfoorumin samana vuonna julkaisemaa Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmaa¹¹, joita tarkasteltiin suhteessa yliopiston strategiaan ja sen toimeenpanosuunnitelmiin sekä toimintaympäristön muutosarvioihin. Näistä lähtökohdista haluttiin laatia selkeästi tulevaisuusorientoitunut, laaja-alainen, alojenvälistä yhteistyötä korostava opetussuunnitelma. Varsinkin Sitran megatrendilista ohjasi opetussuunnitelmaa yhä laaja-alaisempaan suuntaan, sillä vuoden 2016 listan artikkelit olivat:

- Kestävyyskriisi nyt!
- Globaali keskinäisriippuvuus ja kasvavat jännitteet
- Teknologia muuttaa kaiken

8 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus, s. 143, 266, 426.

9 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus, s. 344.

10 Nissinen, Heli 2016. Sitran trendilista vuodelle 2016 on valmistunut. Uutiset 14.1.2016. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. <https://www.sitra.fi/uutiset/sitran-trendilista-vuodelle-2016-valmistunut/>, viitattu 15.9.2020.

11 Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>, viitattu 15.9.2020.

Laaja-alaisuuden tavoite näkyy opetussuunnitelmassa myös siinä, että sen valmistelussa pyrittiin vähentämään koulutusohjelmassa tarjottavien kurssi-
sien määrää ja rakentamaan laajempia kokonaisuuksia, joiden toteutuksessa
kannustetaan yhteistyöhön eri tahojen kanssa. Tämän toivotaan edistävän
opetussisältöjen integroimista ja mahdollistavan sisältöjen dynaamisempaa
uudistamista. Laajemmilla opetuskokonaisuuksilla halutaan myös helpottaa
opiskelijoiden aikataulujen ja työmäärän suunnittelua ja järjestelyä. Lisäksi
uudella opetussuunnitelmarakenteella pyritään tukemaan yhteisopettajuutta
kahden tai useamman opettajan yhteisillä kursseilla sekä kunkin kokonai-
suuden ja niihin sisältyvien kurssien yhteissuunnittelulla.

Tällä tulevaisuusorientaatiolla ja laaja-alaisella lähestymistavalla kuvatai-
dekasvatuksen opetussuunnitelmassa kandidaattiohjelman aineopinnot¹² ja
maisteriohjelman syventävät opinnot¹³ on jäsennetty neljään teemalliseen
kokonaisuuteen, jotka ovat

- taiteellinen toiminta ja tutkiminen,
- taide, arki ja yhteiskunta,
- taide, ympäristö ja kestävä tulevaisuus, sekä
- taide, tiede ja teknologia.

Taiteellinen toiminta ja tutkiminen keskittyy taiteen menetelmien ja tunte-
muksen syventämiseen, mutta kolme muuta kokonaisuutta hahmottelee tai-
teen ja taidekasvatuksen vuorovaikutusta eri alojen kanssa asettamalla ne
johonkin kontekstiin. Taiteellinen toiminta on totta kai mukana myös kol-
mella muulla alueella, mutta enemmän välineellisesti. Teemakokonaisuuksien
jaottelun taustalla voi nähdä tulevaisuusskenaarioiden ja megatrendien
pohdinnan: taide, arki ja yhteiskunta -kokonaisuus tarkastelee keskinäisriip-
puvuuden teemoja; taide, ympäristö ja kestävä tulevaisuus käsittelee kestä-
vyyskriisiä ja ympäristökysymyksiä; ja taide, tiede ja teknologia perehtyy
teknologian ja digitalisaation ilmiöihin. Kaikkien teemakokonaisuuksien
kursseille on ominaista kokeilla, tutkia ja kehittää taiteellisen toiminnan ja
taidekasvatuksen keinoja näiden ilmiöiden käsittelemiseen ja tulevaisuuden
rakentamiseen yhdessä.

12 Kuvataidekasvatus 2020–2021. Taiteiden ja suunnittelun kandidaattiohjelma. Into, Aalto-yliopisto.
<https://into.aalto.fi/display/fiarts kand/Kuvataidekasvatus+2020-2022>, viitattu 15.9.2020.

13 Syventävät opinnot 2020–2022. Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma. Into, Aalto-yliopisto.
<https://into.aalto.fi/pages/viewpage.action?pageId=23430950>, viitattu 15.9.2020.

Mosaiikkeja sommittelemassa

Opiskelu kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa sisältää runsaasti moni- ja laaja-alaisia näkökulmia ja tehtäviä. Alojenvälinen kohtaaminen on mukana myös opettajien pedagogisissa opinnoissa, jotka toteutetaan tiiviissä yhteistyössä Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston ja Taideyliopiston kanssa. Osassa näistä kursseista esimerkiksi kuvataidekasvatuksen, musiikkikasvatuksen ja teatterikasvatuksen opiskelijat kohtaavat samojen pedagogisten kysymysten äärellä taiteidenvälisistä näkökulmista. Tällaisia kursseja ovat esimerkiksi Kasvatuksen historialliset ja filosofiset perusteet, Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa sekä Johdatus taiteidenväliseen pedagogiikkaan. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat kohtaavat muiden oppiaineiden aineenopettajaopiskelijoita esimerkiksi Perusharjoittelussa, jossa on mahdollisuus tehdä yhteistyötä eri oppiaineiden harjoittelijoiden kesken. Kuvataidekasvatuksen erillisen maisteriohjelman opiskelijat pääsevät kohtaamaan luokanopettajaopiskelijoita Kuvataiteen opetusharjoittelussa, jossa he opettavat kuvataidetta sivuaineenaan opiskelevia luokanopettajaopiskelijoita. Eri alojen opettajaksi opiskelevien kohtaamisia on pyritty lisäämään myös erilaisten pedagogisten projektien ja tapahtumien avulla sekä tarjoamalla vuosittain paikkoja kuvataidekasvatuksen sivuaineopintoihin.

Näkyvimmin kuvataidekasvatuksen laaja-alaisuus konkretisoituu opiskelijoille erilaisissa opintoprojekteissa. Koulutusohjelmalla on opetussuunnitelman puitteissa jatkuvasti tarjolla erilaisia projekteja ja opiskelijoita kannustetaan myös kehittämään omia projektejaan. Projekteja voi suorittaa aineopintojen teemakokonaisuuksien ja syventävien opintojen vaihtoehtoisten syventymisalueiden opintoina sekä oppinnäyteprojekteina. Koulutusohjelmassa on useita vuosittain toistuvia ”vakioprojekteja” sekä ainutkertaisia, ajankohtaisesta ilmiöstä, tapahtumasta tai yhteistyötarjouksesta nousevia projekteja. Lisäksi opiskelijat voivat osallistua projekteihin Aallon yhteisissä ohjelmissa ja verkostoissa.

Esimerkkinä vuosittaisista projekteista toimii Helsingin juhlaviikkojen järjestämä Tokaluokkalaisten taideretki. Taideretken ideana on tarjota taide-elämys kaikille Helsingin alakoulujen 2. vuosiluokan oppilaille ja heidän opettajilleen. Taideretki järjestetään syksyisin ja se sisältää Nykytaiteen museo Kiasman taidetyöpajan sekä konserttavierailun Musiikkitalolla.¹⁴

14 Tokaluokkalaisten taideretki. Helsingin juhlaviikot. <https://helsinkifest.fi/taideretki/>, viitattu 15.9.2020.

Kiasman taidetyöpajan taustana toimii aina jokin taidemuseon näyttelyistä, johon 1. luokan (eli tulevat 2. luokan) oppilaat kutsutaan tutustumaan kevään aikana ennen taideretkeä. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat voivat osallistua taideretkeen suunnittelemalla opaskierroksen, järjestämällä näyttelyvietinnän, sekä toimimalla näyttelyoppaina ja lopulta taidetyöpajan ohjaajina yhdessä Kiasman museopedagogien kanssa.

Mediamysteeri-hanke (2017–2018) on kiinnostava esimerkki kertaluontoisista projekteista. Hankkeessa suunniteltiin pelikonsepti, jonka tarkoituksena on kehittää nuorten medialukutaitoa mielikuvituksellisesti. Peli on suunniteltu toteutettavaksi erilaisissa kirjastotiloissa. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat toteuttivat projektin yhdessä Vantaan Kartanokosken koulun, Vantaan kaupunginkirjaston ja Päivälehdän museon kanssa yhdistelemällä draamakasvatusta ja pelipedagogiikkaa.¹⁵ Mediamysteristä on tullut Vantaan kirjastojen kouluille kohdennettu palvelu.¹⁶

Hyvä esimerkki pedagogisiin opintoihin kytkeytyvästä kertaluontoisesta projektista on Puluboin joulukatu (2017), joka toteutettiin Kuvataideopetuksen didaktiikka IV -kurssiin liittyvänä aikuiskasvatusharjoitteluna. Puluboi on Veera Salmen kirjoittama, Helsingin Kalliossa asuva lastenkirjahahmo. Puluboin joulukatu oli Helsingin sanataidekoulun taidekasvatustapahtuma, joka toteutettiin yhteistyössä Veera Salmen, Kallion lukion, Kallion ala-asteen, Taideyliopiston, Helsingin yliopiston, Aalto-yliopiston ja Kallion kirjaston kanssa. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat tekivät projektissa yhteistyötä muun muassa Helsingin yliopiston äidinkieleen ja kirjallisuuteen erikoistuvien luokanopettajaopiskelijoiden kanssa.¹⁷

Aallon eri korkeakoulujen opiskelijoita kannustetaan kohtaamaan tarjolla yhteisiä, aloja yhdistäviä tai laajentavia sivuaineopintoja ja kursseja. Yksi näkyvä esimerkki on Aalto Math and Arts -sivuaine, joka on avoin kaikille Aallon opiskelijoille, ja sitä suositellaan kuvataidekasvatuksen opiskelijoille.¹⁸ Sivuaineessa tutkitaan matematiikan ja taiteen jaettu mahdollisuuksia.¹⁹ Näkyvän sivuaineesta tekee aktiivinen näyttelytoiminta. Esimerkiksi

15 Tietoa projektista. Blogi. Mediamysteeri. <http://kirjasto.one/mediamysteeri/tietoa-projektista/>, viitattu 15.9.2020.

16 Kouluille ja päiväkodeille. Kirjasto palvelee. Vantaa. https://www.vantaa.fi/vapaa-aika/kirjasto/kirjasto_palvelee/kouluille_ja_paivakodeille, viitattu 15.9.2020.

17 Puluboin joulukatu aikuiskasvatusharjoittelijana. Blogi 5.12.2017. Kuvataidekasvatus.fi. <http://kuvataidekasvatus.fi/2017/12/05/puluboin-joulukatu-aikuiskasvatusharjoitteluna/>, viitattu 15.9.2020.

18 Aalto Math and Arts. Into, Aalto-yliopisto. <https://into.aalto.fi/display/ensivuaineet2020/Aalto+Math+and+Arts>, viitattu 15.9.2020.

19 About. Aalto Math&Arts. <http://matharts.aalto.fi/about.html>, viitattu 15.9.2020.

Kristallikukkia peilisaleissa -kurssin teoksista kootaan säännöllisesti taide-näyttely.²⁰ Näyttely on järjestetty esimerkiksi vuonna 2017 Tiedekeskus Heureka²¹ ja vuonna 2019 Shanghai Future Labissa.²²

Aalto-yliopisto Junior tarjoaa oman, jatkuvan ympäristönsä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden monialaisille kohtaamisille. Aalto Junior järjestää monialaista ja ilmiöpohjaista opetusta lapsille ja nuorille sekä peruskoulun ja lukion opettajille. Juniorin keskeisenä ajatuksena on toimia ”ikkunana yliopistoon”. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat voivat osallistua Aalto Juniorin toiminnan järjestämiseen ja toteuttamiseen ohjaajina yhdessä tai erikseen ja muiden alojen Junior-assistenttien kanssa.²³

Aallossa on myös vuodesta 2018 alkaen käynnistetty alojen rajoja rikkova teknologiakasvatuksen kehittämishanke ja opetusohjelma. Hankkeen tarkoituksena on edistää teknologiakasvatusta kaikilla kouluasteilla sekä tarjota täydennyskoulutusta opettajille.²⁴ Hankkeessa tehdään tiivistä yhteistyötä Helsingin yliopiston kanssa.²⁵ Teknologiakasvatus sijaitsee Aalto Design Factorylla, mutta tulevaisuuden suunnitelmissa on löytää sille ”kotipesä” Taiteen laitokselta, kuvataidekasvatuksen rinnalla. Tämä voisi rakentaa tiiviimpiä yhteistyömahdollisuuksia kuvataidekasvatuksen ja teknologiakasvatuksen välille.

20 Exhibitions. Aalto Math&Arts. <http://matharts.aalto.fi/exhibitions.html>, viitattu 15.9.2020.

21 Sensual Mathematics. Aalto Festival 2017. <https://aaltofestival.fi/2017/fi/mathart/>, viitattu 15.9.2020.

22 Virtanen, Juho-Pekka 2019. Aalto Math & Arts esillä Future Lab -näyttelyssä Shanghaissa. Uutiset 9.12.2019. Aalto-yliopisto. <https://www.aalto.fi/fi/uutiset/aalto-math-arts-esilla-future-lab-nayttelyssa-shanghaissa>, viitattu 15.9.2020.

23 Aalto-yliopisto Junior: Toimintasuunnitelma 2020, s. 7. <https://docs.google.com/document/d/1IkLbYGDmCADHfGQnvys1YjXRwdpyoNjzbyBqpyAfseo/edit#>, viitattu 15.9.2020.

24 Uusi teknologiakasvatuksen professori innostaa nuoria tekniikan alalle. Uutiset 14.6.2018. Aalto-yliopisto. <https://www.aalto.fi/fi/uutiset/uusi-teknologiakasvatuksen-professori-innosta-nuoria-tekniikan-aloille>, viitattu 15.9.2020.

25 Uotinen, Suvi 2019. Jokainen voi olla teknologian tekijä, kannustaa apulaisprofessori. Uutiset 20.5.2019. Helsingin yliopisto, <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/jokainen-voi-olla-teknologian-tekija-kannustaa-apulaisprofessori>, viitattu 15.9.2020.

Yhdessä hämärän rajamailla

Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet (esimerkiksi OROL²⁶, KAARO-verkosto²⁷ ja TaiTu²⁸) ovat rakentaneet verkostoja ja kontakteja, jotka tukevat laajemman yhteistyön kehittämistä eri opettajankoulutusohjelmien, opettajien, opiskelijoiden ja yksiköiden välillä. Tämän mahdollisuuden rinnalla on kuitenkin perusteltua kysyä, olisiko opettajankoulutusohjelmien tavoiteltavaa rakentaa ja vahvistaa yhteistyöverkostoja myös varsinaisen ”opettajankoulutuspiirin” ulkopuolelle. Vuorovaikutuksen lisääminen ja uusien yhteistyömuotojen kehittäminen muiden alojen opiskelijoiden ja opettajien kanssa voisi tuoda opettajankoulutukseen jotain uutta. Varsinkin oppiainerajat ylittävää opetusta ajatellen olisi kiinnostavaa tarkastella, miten asioita tutkitaan ja opitaan esimerkiksi akustiikkalaboratoriossa, aivotutkimuksessa, kansainvälisen kaupan ja liiketoiminnan alueella, tuotesuunnitteluprojektissa tai lääketeknologian kehittämisprojektissa.

Aloja sekoittava monitieteellinen, tieteen- ja taiteenalojen rajoja ylittävä sekä tieteen- ja taiteenaloja yhdistävä (multi-, cross-, and trans-disciplinary) työskentely on ohjannut ja kannustanut kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kehittämistä Aalto-yliopistossa. Paremman maailman ja kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen tarvitaan eri alojen kiinteää yhteistyötä, vain yksin toimimalla emme pääse eteenpäin. Yhteistyön perustana on avoin ja rohkea vuorovaikutus, luottamus sekä aito erilaisuuden ja erilaisen osaamisen arvostus – niissäkin tilanteissa, joissa hämmennys vallitsee ja yhteisen ymmärryksen löytäminen on vaikeaa.

Aallon kymmenen vuoden olemassaolon aikana sen korkeakoulujen yhteisen olemisen ja vuorovaikutuksen tavat ovat muuttuneet täysin. Eri aloihin liitettävät stereotypiat ovat inhimillinen ja luonnollinen tapa määrittellä ja yksinkertaistaa aloja ja niiden tekijöitä. Meillä on vakiintuneita mielikuvia siitä, millaisia esimerkiksi kuvataideopettajat, muotoilijat, insinöörit, matemaatikot, kemistit ja taloustieteen asiantuntijat ovat, miten he toimivat ja ajattelevat. Korkeakoulujen välisen yhteistyön rakentaminen oli Aallon

26 Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos, 2018–2021, Tampereen yliopisto ja Aalto-yliopisto: <https://orol.aalto.fi/>, viitattu 15.9.2020.

27 Kansallinen arviointiosaamisen kehittämisverkosto KAARO, 2018–2021, Helsingin yliopisto, Oulun yliopisto, Aalto-yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Lapin yliopisto ja Åbo Akademi: <https://www.kaaro.fi/>, viitattu 15.9.2020.

28 Taiteet tulevaisuuden oppimista rakentamassa, 2017–2020, Taideyliopisto, Aalto-yliopisto, Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto, Turun yliopisto, Hämeen ammattikorkeakoulu: <https://www.uniarts.fi/projektit/okm-karkihanke-taitu/>, viitattu 15.9.2020.

alkuaikoina monelta osin varauksellista ja pienimuotoista, mutta sinnikkään ja johdonmukaisen yhteistyön rakentamisen myötä eri alojen moninaisuus on hahmottunut, ja sen myötä alojenvälinen arvostus, ymmärrys ja sensitiivisyys erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja kohtaan ovat kasvaneet. Alkuaikojen stereotyyppioihin nojaava varovaisuus on muuntunut rohkeammaksi uteliaisuudeksi ja aidoksi haluksi tehdä yhdessä jotain merkittävää.

Tätä taustaa vasten on mielekästä ajatella oppiainerajat ylittävää oppimista oppiaineiden ja aineenopettajien välisen yhteistyön lisäksi myös aineenopettajien, luokanopettajien ja erityisopettajien välisenä sekä opettajankoulutuksen ja eri alojen välisenä yhteistyönä. Tällainen monialainen yhteistyö voisi kehittää aineenopetusta, edistää oppiaineidenvälistä yhteistyötä sekä moninaistaa sen muotoja. Erillisten opettajankoulutusohjelmien ja ”koko opettajankoulutuksen piirin” ulkopuolelle katsominen voisi tarjota näkökulmia siihen, miten ja millaisin eri tavoin vaikkapa visuaalisilla aloilla, lääketieteellä, insinööritieteissä tai taloustieteissä (todella) ajatellaan, opitaan ja pyritään ratkaisemaan tulevaisuuden haasteita. Esimerkiksi taiteelle ominainen materiaalisuus ei vähennä teoreettisuutta, vaan päinvastoin voisi rikastuttaa verkostomaista ajattelemista ja dynaamisten yhteyksien ymmärtämistä erilaisten ilmiöiden välillä.

Oppiainerajat ylittävän opetuksen tarkoituksena on laajojen ja monitaisten kokonaisuuksien hahmotteleminen ja asioiden välisten yhteyksien oivaltaminen. Perusopetuksen²⁹ ja lukion³⁰ opetussuunnitelmien perusteissa avatut laaja-alaisen osaamisen alueet luovat luontevan lähtökohdan tai näkökulman oppiaineidenvälisen yhteistyön virittämiseksi, mutta niiden riskinä saattaa olla yhteistyön kaventuminen niihin. Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat sellaisia yleisiä tietoja ja taitoja, jotka rakentuvat ja harjaantuvat koko peruskoulun ja lukion ajan, jokaisessa oppiaineessa sille ominaisella tavalla ja myös oppiaineiden välisessä yhteistyössä. Laaja-alaisen osaamisen alueet on hyödyllistä eritellä yhteisten projektien ja kurssien tavoitteissa ja arvioinnissa, mutta ne eivät välttämättä muodosta kiinnostavinta mahdollista lähtökohtaa tai näkökulmaa oppiainerajat ylittävän opetuksen rakentamiselle.

29 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus, s. 20–24.

30 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus, s. 60–65.

OROL-hankkeella³¹ on hyvä tilaisuus kartoittaa ja jakaa oppiaineiden väli-
nen yhteistyön ja yhteisopettajuuden lähtökohtia, näkökulmia ja muita hyviä
käytäntöjä hankkeeseen osallistuvien lukio-opettajien yhteistyössä. Oppiai-
nerajat ylittävää opetusta ja oppimista on tärkeää rakentaa entistä rohkeam-
min myös opettajankoulutusohjelmien välille esimerkiksi vakiinnutettavien
yhteisten projektien (vrt. Tokaluokkalaisten taideretki), yhteisten kurssien
(vrt. taiteidenvälinen pedagogiikka) tai jopa yhteisten opetuslaboratorioiden
(vrt. Aalto-yliopisto Junior) muodossa.

Perusopetuksessa ja lukiossa kiinnostavia tulevaisuuden kysymyksiä voi-
sivat olla oppiainerajat ylittävät kokeet ja näytöt. Millaisia ne olisivat ja miten
niitä arvioitaisiin? Ainakin lukiodiplomien yhteinen tehtävä³² ja ylioppi-
laskokeiden oppiainerajat ylittävät tehtävät³³ ovat jo tällaisia, mutta millai-
nen olisi kokonaan oppiainerajat ylittävä koe tai näyttötyö? Tämä herättää
heti kriittisen vastakysymyksen siitä, mikä olisi tällaisen kokeen tai näytön
(välitön) hyöty oppilaille tai opiskelijalle? Miten tällainen koe valmistaa yli-
oppilaskokeeseen (lukiossa)? Hyötyä opiskelijoille voisi penätä myös opet-
tajankoulutusohjelmien välisistä projekteista, kursseista ja muista kohtaa-
mispaikoista. Nämä kysymykset vertautuvat Aallon alkuajan keskusteluihin:
Mitä hyötyä korkeakoulujen välisellä yhteistyöllä on? Eikö opiskelijalla ole
ihan riittävästi opiskeltavaa omassa koulutusohjelmassaan? Kumpi on tavoit-
eltavampaa, oman alan syvälinen ymmärtäminen vai alojenvälisten yhteyk-
sien kartoittaminen?

Tähän kysymykseen olisi helppo vastata puolustelemalla kumpaa tahansa:
toisaalta oman alan tai oppiaineen syvälinen ymmärtäminen on ihailtavaa,
pitkälle erikoistunutta ja merkityksellistä asiantuntijuutta, ja toisaalta laa-
ja-alaisuus ja eri alojen tai oppiaineiden välisten yhteyksien ymmärtäminen
on yleisesti ja työelämässä olennaisempaa. Kiinnostavampaa on kuitenkin
kysyä, sulkevatko nämä toisensa pois? Voisiko alojen tai oppiaineiden väli-
sten yhteyksien oivaltaminen syventää oman alan tai oppiaineen asiantun-
tijuutta? Entä voisiko jonkin alan tai oppiaineen syväymmärrys jotenkin
rikastaa eri alojen tai oppiaineiden välisten yhteyksien hahmottamista?

31 Oppiainerajat ylittävä oppiminen lukiossa – innovaatio, oivallus, muutos, 2018–2021,
Tampereen yliopisto ja Aalto-yliopisto: <https://orol.aalto.fi/>, viitattu 15.9.2020.

32 Lukiodiplomien yhteinen tehtävä. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/fi/koulutus-
ja-tutkinnot/lukiodiplomien-yhteinen-tehtava](https://www.oph.fi/fi/koulutus-
ja-tutkinnot/lukiodiplomien-yhteinen-tehtava), viitattu 15.9.2020.

33 Ylioppilastutkinto uudistuu – jatkossa kaikki opiskelijat kirjoittavat vähintään viisi ainetta.
Tiedote 15.11.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://minedu.fi/-/ylioppilastutkinto-
uudistuu-jatkossa-kaikki-opiskelijat-kirjoittavat-vahintaan-viisi-ainetta](https://minedu.fi/-/ylioppilastutkinto-
uudistuu-jatkossa-kaikki-opiskelijat-kirjoittavat-vahintaan-viisi-ainetta), viitattu 15.9.2020.

MONIALAISUUS HELSINGIN YLIOPISTON AINEENOPETTAJANKOULUTUKSESSA

Hannele Cantell, Kaisa Hahl ja Päivi Portaankorva-Koivisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Opettajan pedagogiset opinnot Helsingin yliopistossa

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimusperustaisen aineenopettajankoulutuksen lähtökohtana on auttaa tulevaa opettajaa kehittymään opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen ammattilaiseksi. Aineenopettajankoulutuksessa on vaihtoehtoina peruskoulu- ja lukio-opintoihin suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot, joita tarjotaan suomenkielisten lisäksi myös ruotsiksi (Ämneslärarutbildning) ja englanniksi (Subject Teacher Education Programme, STEP) sekä aikuisopetukseen suuntautuvat opettajan pedagogiset opinnot. Lisäksi tiedekunnassa on Aalto Artsin kanssa yhteistyössä toteutetut kuvataiteen aineenopettajan kelpoisuuden antavat pedagogiset opinnot. Opinnot soveltuvat tutkinto-opiskelijoille, joiden tutkinto-ohjelmaan sisältyy aineenopettajan suuntautumisvaihtoehto, ja maisterin tutkinnon jälkeen pedagogisiin opintoihin hakeutuneille opiskelijoille, jotka haluavat suorittaa kelpoisuusopinnot erillisinä opintoina. Perus- ja lukio-opetuksen tehtäviin suuntautuvissa opinnoissa opetettava aine tulee olla jokin perusopetukseen tai lukion opetukseen kuuluva aine (STEPissä aineita rajoitettu).

Vuodesta 2021 alkaen tutkinto-opiskelijat ovat voineet hakea opinto-oikeutta opettajan pedagogisiin opintoihin tieteenalaopintojensa kandidaivaiheessa enintään kolmesti. Opetussuunnitelmakaudesta 2017–2020 lähtien uusissa koulutusohjelmissa opiskelevat opiskelijat ovat suorittaneet pedagogiset opinnot tieteenalaopintojensa maisterivaiheessa ja sijoittaneet opinnot maisterintutkintoon. Aiemmin opiskelijoilla oli pedagogisten opintojen suorittamisen ajankohdassa enemmän valinnanvaraa. Pedagogiset opinnot suositellaan suorittamaan yhden lukukauden aikana, mutta opiskelija pystyy edelleen jakamaan opinnot siten, että suorittaa syksyn opinnot ensin ja kevään opinnot jonain myöhempänä lukuvuonna, jos ainetiedekunta sen sallii. Opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmia päivitetään noin kolmen vuoden välein ja nykyinen opetussuunnitelma tuli voimaan 1.8.2020.

Tässä kirjoituksessa kuvaamme, kuinka oppiainerajat ylittävä opetus ja opiskelu huomioidaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan aineenopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa ja esimerkkien kautta näytämme, miten se näkyy aineenopettajankoulutuksen arjessa. Esimerkkejä löytyisi toki muitakin, kuin mitä tässä otamme esille, mutta painotamme tässä kokeiluja ja käytänteitä, joissa on ollut mukana eri opiskelijaryhmiä. Pohdimme lopuksi myös sitä, miltä tulevaisuus näyttää ja mitä toivomme opetuksen eheyttämisen suhteen opettajan pedagogisissa opinnoissa.

Monialaisuus opettajan pedagogisissa opinnoissa

Yksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan aineenopettajankoulutuksen osaamistavoitteista on, että koulutuksen suorittamaan opiskelija kykenee tiedonalalähtöiseen opetuksen eheyttämiseen. Opetussuunnitelmatekstissä ei oppiainerajat ylittävää opetusta ja oppimista tosin kovasti painoteta, mutta se tulee käytännössä esille monen opintojakson toteutuksessa. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajan pedagogisissa opinnoissa on yhteisiä opintojaksoja eri opettajankoulutuksissa opiskeleville opettajaopiskelijoille, mutta koska opiskelijoita on paljon, nämä ”massakurssit” toteutetaan kuitenkin aineenopettajankoulutukselle erikseen. Didaktiikan opintojakso (2 op) on näistä ensimmäinen 0-periodissa. Muut kolme opintojaksoa ovat Johdatus kasvat- ja kehityspsykologiaan (5 op, I periodi), Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki (5 op, III periodi) ja Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet (5 op, III periodi). Näistä kahteen viimeksi mainittuun opintojaksoon kuuluu aktivoivan luento-opetuksen lisäksi opettajan ohjeistamaa mutta opiskelijoiden omatoimista ryhmätyötä (OTR), johon opiskelijat jakautuvat joko itse tai opettajien jakamina sekaryhmiin. OTR:n tavoitteina on muun muassa panostaa vuorovaikutukseen ja kehittää ryhmätyötaitoja. Myös Aalto Artsin opiskelijat opiskelevat Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki ja Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet -opintojaksoilla yhdessä muiden aineenopettajankoulutuksen opiskelijoiden kanssa.

Syksyn opinnot alkavat Didaktiikan (2 op) opintojakson luennoilla, joissa opetussuunnitelman mukaan käsitellään ”teoreettisia näkökulmia erilaisen oppijoiden opettamiseen, oppiaineiden eheyttämiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön”. Oppiainerajat ylittävä opiskelu tulee esille opetussuunnitelmatekstissä myös syksyn Ainedidaktiikka I: Opetussuunnitelma ja

opetus -opintojaksolla, jossa yhtenä osaamistavoitteena on, että “opintojakson suoritettuaan opiskelija ymmärtää monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetussuunnitelmalliset perustelut ja pystyy suunnittelemaan monialaisia opetuskokonaisuuksia”. Tämän opintojakson toteutuksessa on erillinen eheyttävä osio, joka yhdistää eri pääaineiden opiskelijoita ryhmätyössä ja josta kerromme myöhemmänä tarkemmin.

Kouluun tutustuminen

Kouluun tutustuminen on kolmepäiväinen käytännönläheinen opintojakso alkusyksystä, jonka aikana opiskelijat tutustuvat harjoittelukoulujen opetukseen ja arkeen. Opintojakso on 1 op loppusyksyllä tehtävästä perusharjoittelusta. Harjoittelukoordinaattori jakaa opiskelijat aakkosjärjestyksessä eri aineiden opiskelijoita sisältäviin pienryhmiin oppituntien seuraamista ja ryhmätyöskentelyä varten. Kouluun tutustumisen aikana opiskelijoilla on ohjeet erilaisia tehtäviä varten. Eri päivinä heitä ohjataan kiinnittämään huomiota erilaisiin opetuksellisiin asioihin ja näkökulmiin ja pohtimaan opetukseen liittyviä menetelmiä. Oppitunnit ovat eri aineiden tunteja, joiden kautta opiskelijoiden on tarkoitus saada laaja näkemys eri aineiden opetuksesta ja eri opettajien toiminnasta. Ryhmäkeskusteluissa ja -tehtävissä opiskelijat refleктоivat omia huomioitaan ja vaihtavat kokemuksiaan ja oppimistaan muiden, eri aineiden aineenopettajaopiskelijoiden kanssa. Kouluun tutustumista pidetään tärkeänä kurkistuksena nykykoulun arkeen ja toimintaan ja se auttaa opiskelijoita nivomaan ainedidaktiikan opintojakson sisältöä ja tehtäviä luokkaopetukseen.

Yhteistyötä ainedidaktiikassa

Yleensä aineenopettajaopiskelijat opiskelevat peruskouluun ja lukio-opetukseen suuntautuvissa pedagogisissa opinnoissa sekä ensimmäisen että toisen opetettavan aineen didaktiikkaa pedagogisissa opinnoissaan. Poikkeuksena ovat vieraiden kielten ja toisen kotimaisen kielten opiskelijat sekä äidinkielen ja kirjallisuuden ja suomi toisena kielenä -opiskelijat, jotka opiskelevat vain oman aineensa didaktiikkaa, paitsi jos heillä on jokin muu toinen opetettava aine, jossa he haluavat myös harjoitella. Jos opetettavat aineet ovat erikoisia yhdistelmiä, sukkuloi opiskelija näiden kahden aineen luennoilla ja ryhmässä, ja yhteistyö ainedidaktikkojen välillä on harvoin mahdollista. Sen sijaan aineissa, joissa kahden aineen opiskelijoita on paljon, tekevät ainedidaktikot

myös paljon yhteistyötä. Näin esimerkiksi matemaattisluonnontieteellisten aineiden ainedidaktiikassa tehdään säännöllistä yhteistyötä vaikkapa luento-opetuksessa eri aineiden ja ainedidaktikkojen välillä. Esimerkiksi biologiassa ja maantieteessä osa opetuksesta järjestetään kahden ainedidaktikon yhteisopetuksena (mm. maasto-opetus, oppimispelit, opetuksen arviointi) ja osa on kummankin aineen omaan didaktiikkaan paneutuvaa (esimerkiksi maantieteessä paikkatiedon käyttö ja biologiassa laboroinnit). Fysiikassa ja kemiassa pidetään yhteiset luennot ja sisältöjä sovitetaan matematiikan ja tietotekniikan luentojen kanssa toisiaan täydentäviksi.

Syksyn ainedidaktiikan opintojakson eheyttävä osuus

Helsingin yliopistossa järjestettiin muutaman vuoden ajan lukuvuoteen 2016–2017 asti opintojakso Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen (5 op). Opintojaksossa yhdistettiin teemoja monikulttuurisuudesta, erityispedagogiikasta ja vuorovaikutustaidoista. Tähän osallistuivat kaikki tiedekunnan opiskelijat eri opintosuunnista, varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Opintojakso järjestettiin vuoden aikana kaksi kertaa, sillä kaikkiaan opiskelijoita oli noin 800. Opintojaksoon sisältyi ryhmäopetusosio, jossa opiskelijat jaettiin sekaryhmiin niin, että eri opintosuuntien opiskelijat työskentelivät yhdessä. Ryhmäopetuksen järjestäminen valtavan opiskelijajoukon kanssa toteutettiin selkeän luennolla tapahtuneen ohjeistuksen jälkeen itseohjautuvissa ryhmissä siten, että ryhmät tapasivat toisiaan kasvokkain, mutta tuotokset ja niiden kommentointi tapahtuivat verkossa. Lisäksi opintojakson loppuksi järjestettiin ns. konferenssi, johon kaikki opiskelijat osallistuivat.

Nykyisissä opetussuunnitelmissa tätä Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen -opintojaksoa ei enää järjestetä, mutta kokemuksia ryhmäopetuksen järjestämisestä on hyödynnetty aineenopettajankoulutuksen syksyn Ainedidaktiikka I: Opetussuunnitelma ja opetus -opintojakson osiossa, jossa käsitellään eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia (osio oli aiemmin kevään ainedidaktiikan kurssin yhteydessä, siirtyi syksylle v. 2021). Osion alussa järjestetään kaikille aineenopettajaopiskelijoille kahden tunnin luento, jossa avataan eheyttämisen käsitettä ja toteuttamistapoja erityisesti tiedonalalähtöisyyden ja ilmiölähtöisyyden näkökulmista. Luennolla myös kerrotaan perusopetuksen monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja lukion laaja-alaisesta osaamisesta valtakunnallisissa opetussuunnitel-

mien perusteissa sekä yhteisopettajuudesta. Lisäksi käsitellään monialaisten kokonaisuuksien ja laaja-alaisen osaamisen arviointia. Luennon johtavana ajatuksena on nostaa esiin sekä eheyttämisen haasteita että mahdollisuuksia oppimisen näkökulmasta. Näitä esitellään muun muassa jo toteutettujen koulukohtaisten esimerkkien avulla (esim. Portaankorva-Koivisto & Havinga, 2019, s. 4–24).

Kaikille yhteisen luento-osuuden päätteeksi tapahtuu pienryhmiin jakautuminen. Ryhmäjaot on tehty joko etukäteen aakkosittain edeten tai etäopetuksessa videoneuvottelusovelluksen arpomina pienryhminä. Ryhmäkoko on ollut vuodesta riippuen noin 5–6 henkilöä, mikä on riittävä koko takaamaan eri oppiaineiden opiskelijoiden sekoittumisen. Aikuisopetukseen suuntautuvat opiskelijat voidaan pitää tarvittaessa myös omina ryhminään. Luennon lopussa pienryhmät kokoontuvat, kertaavat ryhmätyöskentelyn ohjeet ja sopivat aikatauluista ja työnjaosta. Tämä kasvokkainen tapaaminen on olennaista, sillä jatkossa ryhmätapaamiset tapahtuvat omatoimisesti (ns. OTR), ilman opettajaa.

Pienryhmien tapaamisten ohjelma etenee seuraavasti (3 x 2 h): Ensimmäisellä OTR-kerralla opiskelijat keskustelevat edustamiensa aineiden opetussuunnitelmien sisällöistä sekä tunnistavat teemoja tai ilmiöitä, jotka yhdistävät oppiaineita. Tämän jälkeen opiskelijat pohtivat, miten he käsittävät nämä ilmiöt tai teemat eri tiedonalojen näkökulmasta. OTR-kerran lopuksi opiskelijat valitsevat yhden monialaisen ilmiön tai teeman, joka voisi olla koulussa toteutettava monialainen oppimiskokonaisuus (peruskoulu) tai teema-kurssin aihe (lukio, aikuisopetus).

Toisen OTR-tapaamisen tavoitteena on laatia valitusta ilmiöstä tai teemasta oppimiskokonaisuuden sisältösuunnitelma: a) teeman/ilmiön nimeäminen, b) miten teema näyttäytyy eri oppiaineissa tai miten kukin oppiaine osallistuu teeman toteutukseen, c) miten oppilaat/opiskelijat toimivat ja mitä he tekevät konkreettisesti. Suunnitelmasta laaditaan lyhyt esitys, joka palautetaan Moodle-verkkoalustalle. Jotta usean sadan opiskelijan ja useiden kymmenten pienryhmien logistiikka toimisi, on yksityiskohtaiseen ohjeistukseen kiinnitetty erityistä huomiota. Tiedostot muun muassa pyydetään nimeämään samalla logiikalla, jotta niiden käsittely ja arviointi on myöhemmin helppoa: Ryhmä_[ryhmän numero].

Kolmannen OTR-kerran ohjelmassa on katsoa yhdessä pienryhmän kanssa yksi toisen ryhmän esitysgraafikka, joka on oman ryhmän numeroa

seuraava ryhmä. Jos esimerkiksi ryhmän numero on 5, tulee katsoa ryhmän numero 6 esitys. Katsotusta esityksestä annetaan palautetta ja kehittälyideoita videon tai audiokeskustelun muodossa (kesto max. 5 min). Palaute lisätään verkkoalustalle alkuperäisen esityksen perään. Palautteenannossa arvioidaan muun muassa, miten suunnitelma istuu opetussuunnitelmaan, miten eri oppiaineet ilmenevät suunnitelmassa (tasapuolisuus jne.), miten muut oppiaineet voisivat tukea tehtyä suunnitelmaa, mikä idea suunnitelmassa ilahdutti/mietitytti ja mitä tunteita suunnitelma herätti. Alkuperäisen esityksen tekijät katsovat/kuuntelevat toiselta ryhmältä saamansa palautteen myöhemmin itsenäisesti.

Monialainen opetus englannin- ja ruotsinkielisen koulutuksen yhteistyönä

STEPin englanninkieliset opinnot on suunniteltu siten, että Arts- (vieraat kielet) ja Science (matematiikka, fysiikka ja kemia) -opiskelijat opiskelevat suurimman osan opinnoistaan yhdessä. Ainedidaktisissa kurseissa osa opetuksesta eriytetään näihin kahteen ryhmään, mutta Science-ryhmän sisällä opiskellaan aina monialaisessa ryhmässä. Tämä vaatii myös opettajalta laajempaa näkökulmaa oman aineensa opettamiseen ja kykyä tukea opiskelijoita oman aineen opettamisen pedagogiikassa (Hahl, 2016, s. 30–31). Sen toivotaan kuitenkin madaltavan kouluissa edelleen löytyviä raja-aitoja eri aineiden opettajien välillä, kun opiskelijoilla on mahdollisuus tehdä pitkäjänteistä yhteistyötä toisten aineiden opettajaopiskelijoiden kanssa koko pedagogisten opintojen ajan (Cantell, 2015, s. 11–15).

Kielididaktiikan yliopistonlehtorien välillä on tehty useana vuonna kokeiluja yhteisopettajuudesta englanninkielisessä ja ruotsinkielisessä koulutuksessa ja siitä on saatu positiivista palautetta opiskelijoilta. Ruotsinkielisen Ämneslärarutbildning-koulutuksen kielididaktiikan yliopistonlehtori ja STEPissä opettava kielididaktiikan yliopistonlehtori ovat suunnitelleet yhden opetuskerran yhteiseksi näille kahdelle opetusryhmälle. Ruotsinkielisestä koulutuksesta ovat olleet mukana vieraiden kielten, äidinkielen, historian ja yhteiskuntaopin ja matemaattisten aineiden opettajaopiskelijat, ja STEPistä ovat olleet mukana Arts- ja Science-opiskelijat. Opiskelijat on jaettu jo ennen opetuskertaa valmiiksi sekaryhmiin, joissa kielet, aineet ja opiskelijoiden taustat on otettu huomioon mahdollisimman moninaisesti. Opetuskerta on alkanut ryhmäyttävän tutustumisaktiviteetin jälkeen lyhyillä

teoreettisilla alustuksilla yhteisopettajuudesta (esim. Friend, & Cook, 2007; Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen, & Juuti, 2014) ja monikielisydestä (esim. Björklund, Björklund, & Sjöholm, 2013; Wei, 2015). Sen jälkeen pienryhmille on annettu tunnilla tehtävä projekti, jossa he ovat suunnitelleet yhden yhteisopettettavan yläkoulun oppitunnin, johon he nivovat ainakin kaksi eri oppiainetta, monikielisyden ja ainakin kaksi eri laaja-alaista osaamiskokonaisuutta (kuva 1). Tunnin lopuksi pienryhmät ovat vuorollaan esitelleet posterille laatiman suunnitelmansa muille (kuvat 2 ja 3).



Kuva 1. Monialaisen opetuskokonaisuuden suunnittelua pienryhmissä STEPin ja Ämneslärarutbildningin yhteisopetustunnilla syksyllä 2018. (Kuva: Kaisa Hahl)

Vaikka aikataulu tässä yhdessä opetuskerrassa on tiukka ja se asettaa omat haasteensa, opiskelijat ovat pitäneet tätä erittäin mukavana, motivoivana ja jopa hauskana kokeiluna. He ovat kokeneet mielekkäänä eri kieliryhmien opiskelijoiden yhteistyön, ja lyhyessä tehtävässä he ovat voineet käyttää luovuutta yhdistäessään eri aineiden asiantuntijuuttaan. Opettajat taas ovat oppineet toisiltaan hyviä vinkkejä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ja ovat voineet käytännössä näyttää eri kielten yhteistoimijutta.



Kuva 2. Monialaisen opetuskokonaisuuden esittelyä pienryhmä kerrallaan STEPin ja Ämneslärarutbildningin yhteisopetustunnilla syksyllä 2018. (Kuva: Kaisa Hahl)



Kuva 3. Monialaisen opetuskokonaisuuden esittelyä pienryhmittäin STEPin ja Ämneslärarutbildningin yhteisopetustunnilla syksyllä 2019. (Kuva: Kaisa Hahl)

Aineenopettajankoulutus tulevaisuudessa

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan aineenopettajankoulutuksessa on tärkeää vastata tämän päivän tarpeisiin, mutta ennakoida myös tulevaisuutta. Pedagogisia opintoja varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen tarkastellaan kriittisesti sekä kehitetään ja ajanmukaistetaan säännöllisesti tukeutuen tutkimustietoon, kestävään kehitykseen ja tulevaisuustyössä tunnistettuun yhteiskunnalliseen muutokseen. Tulevan aineenopettajan tulee saada valmiudet toteuttaa koulun opetussuunnitelman perusteita. Kun sekä perusopetuksessa (monialaiset oppimiskokonaisuudet) ja lukiokoulutuksessa (laaja-alainen osaaminen, eri aineiden moduulien muodostamat opintojaksot) edellytetään opettajien välistä yhteistyötä ja eri oppiaineiden sisältöjen eheyttämistä tai vähintäänkin eri näkökulmien ymmärtämistä, tulee aineenopettajankoulutuksen myös tarjota näitä valmiuksia. Aineenopettajankoulutuksessa on siis tärkeää yhdistää tutkimuksesta nouseva teoria ja käytäntölähtöinen opetus ja mallintaa oppiaineiden integrointia, yhteisopettajuutta ja ilmiölähtöisyyteen liittyvää osaamista. Tässä kirjoituksessa olemme esitelleet muutamia tällaisia käytänteitä ja kokeiluja. Tulevaisuudessa olisi tärkeä saada niitä vielä paremmin integroitua aineenopettajankoulutukseen, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus suunnittelun lisäksi toteuttaa niitä käytännössä.

Tulevaisuudessa on tarpeen panostaa yhä enemmän eri aineenopettajien yhteistyöhön harjoitteluissa. Käsitys yhteisopettajuudesta on yleensä hyvin kapea ja se ymmärretään usein esimerkiksi vain aineen-/luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopetuksena tai opettajan ja harjoittelijoiden yhteistyöksi. Olisi tärkeää kehittää sellaista monialaista yhteisopettajuutta kevään syventävään harjoitteluun, joka toisi myös uusia näkökulmia ja harjoiteltuja taitoja vastavalmistuvien opettajien vietäviksi kouluihin. Yhdessä opettaessaan opettajat saavat enemmän aikaa yksittäisen opiskelijan kohtaamiseen ja opettajien käyttämät opetusmenetelmät monipuolistuvat. Yhteisopettajuus myös lisää opettajien yhteisöllisyyttä ja opettajat saavat mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen. (Faraclas, 2018; Korhonen, Lavonen, Kukkonen, Sormunen, & Juuti, 2014.)

Monialaisuuden lisääminen aineenopettajankoulutuksessa on tärkeää myös siksi, että maailma on muuttunut yhä kompleksisemmäksi. Aineenopettaja tarvitsee systeemistä ymmärrystä muun muassa ilmastonmuutoksesta, globalisaatiosta ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Koronapandemia

on viimeistään osoittanut hyvin monipuolisen ja monialaisen tiedon tarpeen maailmassa. Tulevaisuudessa aineenopettajankoulutuksessa on myös tärkeää sitouttaa kestävyyskasvatuksen tavoitteita ja digipedagogiikkaa kunkin oppiaineen opetukseen eri tiedonalojen näkökulmia hyödyntäen. Tulevaisuuden opetuksessa korostuu nykyistä enemmän ihmisen yhteistyö teknologian (tekoäly ja digitaaliset työkalut) kanssa. Myös osaaminen käsitetään osaamisena teknologian tukemana. Siitä huolimatta kädentaidot, ihmisen kehollisuus, aistisuus, aidot kohtaamiset ja vuorovaikutus ja inhimillisyyden ovat keskeisiä. Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää, että ainetiedekunnissa, ainedidaktiikassa, harjoittelukouluissa ja Helsingin yliopiston kenttäkouluissa annettu opetus ja ohjaus muodostavat saumattoman kokonaisuuden, jossa opiskelija näkee selkeän jatkumon koulutusten välillä. Uusien oppimisympäristöjen hyödyntämisen tulee olla innostavaa ja tärkeää ja sisältää esimerkiksi etäopetuksen, hybridipedagogiat, ulkona oppimisen ja non-formaalien oppimisen. (HY:n aineenopettajankoulutus, 2020.)

Lähteitä

- Björklund, M., Björklund, S., & Sjöholm, K. (2013). Multilingual Policies and Multilingual Education in the Nordic Countries. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2013, 6(1), 1–22.
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia (s. 11–15). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Faraclas, K. (2018). A professional development training model for improving co-teaching. *International Journal of Special Education*, 33, 524–540.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaborative skills for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Hahl, K. (2016). *Interculturality and English as a Lingua Franca – Internationalizing Teacher Education*. PhD dissertation. Department of Teacher Education Research Report 394. University of Helsinki.
- HY:n aineenopettajankoulutus (2020). *Aineenopettajankoulutuksen tulevaisuusvisioita. Aineenopettajankoulutuksen pedagogisten opintojen jaos. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.*
- Portaankorva-Koivisto, P., & Havinga, M. (2019). Integrative phenomena in visual arts and mathematics. *Journal of Mathematics and the Arts*, 13(1–2), 4–24. DOI:10.1080/17513472.2018.1504269
- Korhonen, T., Lavonen, J., Kukkonen, M., Sormunen, K. & Juuti, K. (2014). The innovative school as an environment for the design of educational innovations. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitou. (toim.), *Finnish Innovations & Technologies in Schools. A Guide towards New Ecosystems of Learning* (s. 99–113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Wei, L. (2015). Complementary classrooms as a translanguaging space. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between language learning and translanguaging* (pp. 177–198). Cambridge: Cambridge University Press.

OPEHUONEITA JA ILMIÖPOHJAINEN OPETUSSUUNNITELMA - OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ OPETUS JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSELLA

Mikko Hiljanen

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Esittelen tässä kirjoituksessa, miten oppiainerajat ylittävää koulutusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toteutetaan ja millaisten periaatteiden pohjalta opetus on rakennettu. Luon katseeni erityisesti eräaseen ilmiökokonaisuuteen, jonka aineenopettajaopiskelijat suorittavat osana opintojaan. Tarkoituksen on antaa käytännön esimerkki siitä, miten oppiainerajat ylittäviä ilmiökokonaisuuksia Jyväskylässä opiskellaan. Lopuksi pohdin opiskelijoiden oppiainerajat ylittävää pedagogista osaamista mainitun ilmiökokonaisuuden kontekstissa sekä kuvaan tulevaa kehitystyötä.

Kaiken takana on opehuoneet ja ilmiöpohjainen opetussuunnitelma

Opettajanhuonetta simuloivat ryhmät, joissa lähes kaikkien aineiden aineenopettajaopiskelijat suorittavat osan opinnoistaan, on pohja, jonka varaan oppiainerajat ylittävää aineenopettajakoulutusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella rakennetaan. Opehuoneiden sisäänkirjoitettu perusajatus on käsitellä koulua ja opettajan työtä koskevia teemoja monialaisesti yhdessä. Tämän lisäksi tavoite on se, että koulutuksen aikana saatuja kokemuksia jatketaan kouluissa. Näin pyrkimyksenä on muuttaa koulujen opetuskulttuuria ainerajat ylittävän yhteistyön suuntaan.

Opehuoneiden ohella opintoja suoritetaan myös aineryhmissä. Jako näiden välillä kulkee siten, että aineenopettajan pedagogisista aineopinnoista (vuosien 2020–2023 opetussuunnitelmassa) yhteensä 9 opintopistettä suoritetaan opehuoneissa. Aineryhmissä opinnoista tehdään 10 opintopistettä, minkä lisäksi myös opetusharjoittelut (yhteensä 15 op) suoritetaan aineryhmissä (ks. tarkemmin taulukko 1). Näiden lisäksi opiskelijat suorittavat yhden opintopisteen opetushallinnon opintoja.

Opehuoneissa suoritettavat opinnot	Aiheryhmässä suoritettavat opinnot
Opea215 Vuorovaikutus ja yhteistyö (5 op)	Opea4150 Ammatillinen kasvu, oppimisen ohjaamisen ja tutkiva opettajuus (10 op)
Opea315 Kasvatus, yhteiskunta ja muutos (4 op)	Opea515 Osaaminen ja asiantuntijuus: Ohjattu perusharjoittelu (5 op)
	Opea525 Osaaminen ja asiantuntijuus: Syventävä ohjattu harjoittelu (7 op)
	Opea535 Osaaminen ja asiantuntijuus: Soveltava ohjattu harjoittelu (3 op)

Taulukko 1. Pedagogisten aineopintojen jakautuminen suoritustavan mukaan

Opehuoneiden lisäksi oppiainerajat ylittävää opetusta tukee opettajankoulutuslaitoksen ilmiöpohjainen opetussuunnitelma. Sen tavoitteena on ymmärtää oppimiseen liittyviä ilmiöitä ja ongelmia kokonaisuutena. Tähän opiskelijat tarvitsevat kykyä yhdistää toisiinsa tieteellisiä teorioita sekä opettajan arkikokemuksesta nousevia näkökulmia. Opinnoissa tarkastellaan viittä eri ilmiötä, joita ovat: vuorovaikutus ja yhteistyö, oppiminen ja ohjaus, kasvatus yhteiskunta ja muutos, tieteellinen tieto ja ajattelu sekä osaaminen ja asiantuntijuus. Ainerajat ylittävää opiskelua tukee myös laitoksen erilaisiin kokeiluihin kannustava ilmapiiri, jonka myötä opettajankoulutuksen kehitystyötä tehdään oppiaineryhmiensä lisäksi monialaisissa tiimeissä. Lisäksi ainerajat ylittävää yhteistyötä tehdään myös aineen- ja luokanopettajaopiskelijoiden välillä.

Hakeutuminen aineenopettajaopintoihin ja opintojen kulku

Jyväskylän yliopistossa aineenopettajaksi haluavalla opiskelijalla on kaksi väylää hakeutua opettajaopintoihin. Niin sanotut suoravalitut opiskelijat valitaan ainelaitoksilla, joko heti opintojen alussa tai jo aiemmin yhteishaun yhteydessä. Oppiaineilla on erisuuruiset kiintiöt suoravalituiksi opettajiksi, esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin kiintiö on tätä kirjoittaessa 15 opiskelijaa vuosittain. Toinen keino hakeutua aineenopettajaopintoihin on opettajankoulutuslaitoksen järjestämän soveltuvuuskokeen kautta, johon opiskelijat hakeutuvat tehtyään kasvatustieteen perusopinnot. Valta-

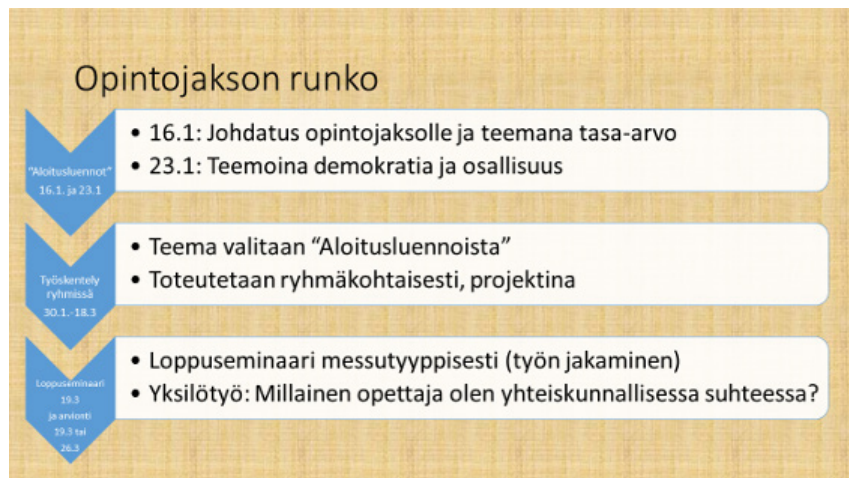
osa opettajaopiskelijoista tulee opintoihin suoravalinnan kautta, toisen väylän käyttö on kutistunut viime vuosien aikana.

Suoravalitut opettajat suorittavat kasvatustieteen perusopinnot kahden ensimmäisen vuoden aikana, jonka jälkeen aineopinnot tehdään pääsääntöisesti neljäntenä opiskeluvuonna. Lukuvuoteen 2019–2020 saakka perusopinnot suoritetaan yhdestä tai korkeintaan muutamasta eri oppiaineesta muodostetussa ryhmässä, mutta syksystä 2020 alkaen myös perusopinnot suoritetaan opehuoneissa, jolloin eri aineiden opettajaksi opiskelevat suorittavat opintoja heterogeenisessä ryhmässä. Aineopinnot on suoritettu opehuoneissa jo yli kymmenen vuotta, ja tästä käytännöstä tuskin luovutaan lähitulevaisuudessa. Soveltuvuuskokeen kautta opettajaopintoihin päätyvät suorittavat perusopinnot itsenäisesti, yleensä luento-opetuksena ja kirjatentteinä.

Ilmiöopinnot käytännössä

Aineenopettajan perusopintoja suoravallittuina suorittavat opiskelijat tarkastelevat ilmiöitä omina opintojaksoinaan. Ilmiö ”osaaminen ja asiantuntijuus” suoritetaan orientoivana harjoitteluna normaalikoululla. Myös pedagogisissa aineopinnoissa kullakin ilmiöllä on oma opintojaksonsa. Kun opintoja suoritetaan monitieteellisissä opehuoneissa, on opiskelu lähtökohtaisesti oppiainerajat ylittävää. Esimerkiksi vuorovaikutus ja yhteistyö-opintojakso on toteutettu jo useampana vuotena lukuvuoden aluksi intensiivi viikkona, jolloin opiskelijat tutustuvat erilaisiin vuorovaikutus- ja ryhmäilmiöihin sekä niiden yhteyteen oppimisen kanssa. Lukuvuoden aluksi opehuoneiden jäsenet eivät yleensä tunne toisiaan, joten samalla kun tutustutaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, rakennetaan pohjaa ryhmälle ja tulevalle toiminnalle ryhmässä.

Myös muita opintoja suoritetaan samankaltaisella tavalla opehuoneissa. Esimerkiksi keväällä 2020 Kasvatus, yhteiskunta ja muutos -ilmiön opintojakso toteutettiin niin, että ensin koko opiskelijajoukolla pidettiin kaksi luentoa, jossa pohjustettiin kurssin teemoja, erityisesti opiskelijoiden yhteiskuntasuhteen sekä demokratiakasvatuksen näkökulmista sekä tehtiin erilaisia pienryhmätehtäviä aihepiiriin liittyen (ks. kuva 1).



Kuva 1. Kasvatus, yhteiskunta ja muutos -kurssin runko keväältä 2020.

Luentojen jälkeen aiheiden käsittelyä jatkettiin opehuoneissa opettajankouluttajan ohjaamana. Kunkin opehuoneryhmän tehtävänä oli suunnitella teko tai toimi, joka edistää demokratiaa, osallisuutta tai tasa-arvoa kasvatuksessa sekä koulutuksessa, minkä lisäksi opehuoneissa käsiteltiin aihepiiriin liittyvää tutkimusta kunkin ryhmän parhaaksi katsomalla tavalla esimerkiksi lukupiirityyppisesti.

Teon tai toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen oli varattu seitsemän viikkoa. Osalle ryhmistä opettajankouluttaja esitti valmiiksi yhteistyötahtoja, joissa teko tai toiminta voitiin suorittaa. Näitä olivat esimerkiksi valmiina olevat kontaktit kouluihin tai kolmannen sektorin toimijoihin, joiden omat projektit ristesivät kurssin teemojen kanssa. Osa opehuoneista etsi itsenäisesti paikan, jossa suorittivat teon. Jotkut ryhmistä hakeutuivat kouluihin, osa taas suorittivat tekonsa julkisissa tiloissa.

Lopputuloksena oli hyvin monenlaisia tekoja, jotka pyrkivät täyttämään tehtävänannon kriteerit. Useammassa toteutuksessa hyödynnettiin Ylen yhteistyökumppaneiden kanssa tuottamaa Yksittäistapaus -kampanjaa, jonka lyhytfilmit käsittelevät sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä naisiin kohdistuvaa vallankäyttöä ja väkivaltaa. Aihe oli ajankohtainen, sillä Yksittäistapaus -kampanjan julkaisutilaisuus järjestettiin tammikuun lopulla Jyväskylän yliopistossa. Opiskelijat siis nappasivat materiaalin käyttöönsä heti.

Muita toteutuksia oli esimerkiksi tasa-arvopäivä eräällä lukiolla, seppo.io-pohjainen kaupunkiseikkailupeli, jossa pelaajat tulivat tulevaisuudesta pelastamaan suomalaisen yhteiskunnan eriarvoistumiselta, demokratian rappiolta, korruptiolta sekä valeuutisilta. Eräs ryhmä järjesti yliopistolla myötätuntopäivän, jonka aikana yksi opiskelijoista pukeutui porsaspukuun ja jakoi hyvää mieltä halien muodossa. Yksi ryhmistä järjesti valokuvakilpailun, jossa he pyysivät kaikilta yliopiston opiskelijoista kuvia siitä, miltä opiskelijan yksinäisyys näyttää. Valokuvat oli tarkoitus esitellä messuilla, joissa kaikki opehuoneet esittelevät tekonsa haluamallaan tavalla. Lopulta messut jouduttiin siirtämään koronaviruksen vuoksi sähköisesti toteutettavaksi.

Jyväskyläläiset aineenopettajaopiskelijat oppiainerajat ylittävänä opettajina

Miten opiskelijat suhtautuvat oppiainerajat ylittävään koulutukseen ja miten he suunnittelevat ja toteuttavat oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia? Peilaan näitä kysymyksiä edellä esiteltyyn Kasvatus, yhteiskunta ja muutos -opintojaksoon ja sen sisällä toteutettuun tekoon sekä demokratiakasvatukseen, joka teemana lävisti kurssin ja ilmiön kokonaisvaltaisesti. Vaikka opintojakso on toteutettu jo useampana vuonna peräkkäin, kokemukseni ja huomioni perustuvat kevääseen 2020.

Opiskelijoiden suhtautuminen yhteiskunnallisesti painottuneeseen ja oppiainerajat ylittävään pedagogiaan oli kahtalainen. Yhtäältä 2010-luvun loppupuolen yhteiskunnalliset ilmiöt kuten #metoo sekä nuorten ilmasto-liike ovat selvästi kasvattaneet opiskelijoiden valmiutta yhteiskunnalliseen toimintaan tai ainakin herätellyt ajattelemaan yhteiskunnallisia asioita. Toisaalta opiskelijoilla on vähemmän keinoja tai taitoja muuttaa yhteiskunnallinen aktiivisuus käytännön opettamiseksi. Lisäksi aktiivisuus ja taidot vaikuttavat jakautuvan epätasaisesti opiskelijoiden kesken. Osa opiskelijoista on todella valveutuneita, mutta osaa yhteiskunnalliset asiat kiinnostavat

vähemmän. Ne, joilla kiinnostus on suurempi, osaavat myös käsitellä teemaa monipuolisemmin. Kiinnostavasti valveutuneisuus ei nähdäkseni suoraan ole yhteydessä opetettavaan aineeseen, vaikkakin yhteiskunnallisten aineiden opettajaksi opiskelevilla henkilöillä on opinnoissa hankittu etulyöntiasema aihepiirin opettamiseen.

Kenties yhteiskunnallisen pedagogiikan pinnallisuuden vuoksi opiskelijoiden suunnittelemaa ja toteuttamia tekoja voidaan pitää konservatiivisena siinä mielessä, että niissä yhteiskunnallinen vaikuttaminen kohdistui tiedon jakamiseen, (eettisen) pohdinnan herättelyyn tai edustukselliseen vaikuttamiseen. Vähän tai ei lainkaan tavoitteena oli kannustaa muita aktiiviseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Myös yhteiskunnan ”pehmeämmät” arvot tulivat esiin vahvasti, esimerkiksi myötätuntopäivässä, mutta tällöin kytkentä yhteiskuntaan saattoi jäädä hämäräksi. Eräs ryhmä nostikin esiin sen, että oliko heidän tekonsa todella sellainen, joka edisti demokratiaa, osallisuutta tai tasa-arvoa koulutuksessa ja opettamisessa.

Toiminnan aikana opettajaopiskelijoiden asennoituminen oppiainerajat ylittävään yhteiskunnalliseen ilmiöön ja sen ohjaamiseen vaihteli. Osa opiskelijoista oli käsitellyt aktiivisesti yhteiskunnallisia sisältöjä viimeksi omissa lukio-opinnoissaan. Epävarmuus aihepiiristä näkyi luonnollisesti suunnittelun lisäksi myös ohjaamisessa ja opettamisessa. Varsinkin sisältötiedot siitä, miten suomalainen yhteiskunta toimii, ja niiden puute, aiheuttivat epävarmuutta osassa opiskelijoista. Vaikka demokratiakasvatusta pedagogiana ja osana jokaisen opettajan päivittäistä työtä käsiteltiin kurssin alun luennoilla, saattoi se jäädä hämäräksi.

Edellisestä huolimatta oppiainerajat ylittävyys toteutui tekojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tavoitteita toiminnalle asetettiin yhdessä ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi rakennettiin niin ikään monialaisesti. Kun tarvittiin jonkin oppiaineen erikoisosaamista, hyödynnettiin tämän oppiaineen opettajaksi opiskelevaa henkilöä. Näin voi sanoa, että kokonaisuudessaan opiskelijat saivat opintojaksolta kokemuksen siitä, miten monialaisia yhteiskunnallisia kokonaisuuksia voidaan suunnitella ja toteuttaa osana monialaista tiimiä.

Tulevia kehityssuuntia

Syksyllä 2020 monitieteiset opehuoneet otetaan käyttöön jo aineenopettajaopintojen perusopinnoissa. Taustalla muutoksessa on vuosien positiiv-

vinen kokemus opehuoneista ja niiden toiminnasta aineopinnoissa. Muutoksella pyritään vahvistamaan yhteisöllisen toimintakulttuurin syntymistä ja aineenopettajien kasvatustieteellistä orientaatiota. Lisäksi tavoitteena on luoda entistä enemmän tiloja ja paikkoja oppiainerajat ylittävään työskentelyyn. Tutkimusten ja käytännön kokemuksen mukaan aineopettajaopiskelijat identifioituvat vahvasti omaan oppiaineeseensa sekä rakentavat opettajuuttaan sen kautta. Muutoksen tavoitteena on osaltaan murtaa tätä negatiivista ”heimoutumista” ja kannustaa opiskelijoita rakentamaan opettajuuttaan laajemmin osana monitieteistä joukkoa. Muutosprosessia on tarkoitus myös tutkia, joten muutaman vuoden päästä tiedämme, miten muutos on vaikuttanut aineenopettajiin ja heidän valmiuksiinsa toimia opetusalan monipuolisina asiantuntijoina.

Edellisen lisäksi oppiainerajat ylittävän opetuksen kehitystyötä tehdään myös erilaisissa hankkeissa. Esimerkiksi vuosien 2018–2021 aikana yhteistyössä Åbo Akademin opettajankoulutuslaitoksen kanssa toteutettavan Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittaman Idemo-hankkeen (Integrated Subject and Democratic Education) tavoitteena on kehittää oppiainerajat ylittävää opettajankoulutusta sekä demokratiakasvatusta. Hankkeessa onkin toteutettu lukuisia erilaisia kokeiluita lukioissa ympäri Suomea. Niissä suunnittelu- ja toteutustyön ovat pitkälti tehneet opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat. Kehitystyö onkin tiiviisti yhteydessä opettajankoulutukseen ja sen kehittämiseen (ks. lisää Märten Björgrenin ja Tom Gullbergin kirjoitus tässä teoksessa).

Lue lisää:

Opetussuunnitelma 2020–2023, Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Osoitteessa: <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>.

Tarnanen, Mirja & Kostiainen, Emma (toim.) (2020). Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Ladattavissa osoitteesta: <https://www.uutaluova.fi/ilmiomaista/> Rautiainen, M. (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 350. Jyväskylän yliopisto.

KUVATAIDEKASVATUSTA ILMIÖPOHJAISESTI LAPIN YLIOPISTOSSA

*Elina Härkönen ja Annamari Manninen
Kuvataidekasvatus, Lapin yliopisto*

Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma on kolmikymmenvuotisen taipaleensa varrella rakentanut opettajankoulutustaan paikkasidonnan ja osallistavan yhteistyön kautta, mikä on avannut monenlaisia väyliä monitieteellisyteen ja oppiainerajoja ylittävään toimintaan. Lähtökohtaisena periaatteena on ollut kulttuurisensitiivisen koulutuksen kehittäminen eri toimijoiden kanssa pohjoisen kontekstissa (kts. Jokela ym., 2015).

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma antaa peruskoulun ja lukion kuvataiteen aineenopettajan kelpoisuuden lisäksi laaja-alaisen opettajakelpoisuuden kaikille koulutusasteille ja taiteen perusopetukseen. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) keskeisenä ja läpileikkaavana teemana on ilmiöpohjaisuus oppimisessa. Ilmiöpohjainen oppiminen toteutetaan oppiainerajoja ylittäen, jossa opittavat ilmiöt tulevat oppilaiden elinympäristöstä ja arjesta. Tällöin ilmiöt ovat paikkaan ja tilanteeseen kiinnittyviä ja oppimista voidaan kutsua paikka- ja tilannesidonnaiseksi (Granö ym., 2018). Tämä on näkynyt vahvasti myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman linjauksissa. Nykytaide kuvataidekasvatuksen perustana korostaa kontekstuaalisuutta, dialogisuutta ja prosessia teknisten taitojen sijaan. Ilmiöpohjaisuus onkin nykytaidekasvatuksen, kuten muidenkin taide- ja taitoaineiden, ominainen luonteenpiirre. Esimerkiksi multimodaalisuus taideperustaisessa tiedontuottamisessa sisältää puheen ja tekstin lisäksi liikkeen, äänet ja kuvat sekä erilaiset materiaalit ja ympäristön eri elementit (Granö ym., 2018). Yhteisöllisyys ja informaaleissa oppimisympäristöissä tapahtuvat oppimiskokonaisuudet ovat olleet leimallisia lähestymistapoja kuvataidekasvatuksen kehittämisessä pohjoisen olosuhteisiin ja ympäristöihin. Yhteisöllisyys erityisesti pohjoisen kontekstissa on tarkoittanut nykytaiteen, alkuperäiskansojen taiteen ja käsityön yhteyksien ja näkökulmien tutkimista ja kulttuurisesti kestävien lähestymistapojen kehittämistä. (kts. Jokela ym., 2015.)

Kuvataidekasvatuksen opetussuunnitelma ja oppiaineysteistyön mahdollisuudet

Kuvataidekasvatus on Lapin yliopiston ainoa aineenopettajakoulutusta antava yksikkö. Lähiyhteistyötä ja jaettuja opintokokonaisuuksia toteutetaan Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan kanssa, joka tarjoaa pääasiassa luokanopettajakoulutusta. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat voivat muun muassa suorittaa luokanopettajan monialaiset opinnot sivuaineenaan ja vastavuoroisesti luokanopettajaopiskelijat kuvataideopettajan pätevyyteen vaadittavan pitkän sivuaineen.

Pitkäaikainen yhteistyö Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen yksikön kanssa on tarjonnut mahdollisuuksia tarkastella kuvataiteen ja musiikin välisiä yhteyksiä. Yhteistyötä tehdään tiiviisti myös Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kanssa erilaisin hankkein ja opettajavaihdoin. Isoin tämänhetkinen Aallon kanssa yhteinen ponnistus on Kansallisen Arviointiosaamis-hankkeen (KAARO.fi) yhteydessä kuvallisten tuotosten ja prosessien arviointikäytänteiden kehittäminen osana kuvataideopettajien koulutusta ja jatkuvaa oppimista alalla, hyödyntäen digitaalisia oppimisympäristöjä. Erityisenä kehittämiskohteena on kuvataiteen lukiodiplomin arviointiosaamisen ja -perusteiden kehittäminen.

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelma uudistetaan kolmen vuoden välein. Uusin OPS astui voimaan 1.8.2020. Koulutusohjelman yleisessä kuvauksessa kuvataidekasvatuksen toiminnan keskiössä on teoreettisen ja praktisen osaamisen vuorovaikutus; tiedon, taiteen ja taidon yhdistäminen toimintaan. Alan tehtävä on vastuullisen kuvataidekasvatuksen kehittäminen tutkimusperustaisesti.

Oppiainerajat ylittäviä opintosisältöjä opetussuunnitelmassa ovat perinteisesti olleet maisterivaiheen projektiopinnot, joissa keskeisenä tavoitteena on kuvataideopettajuuden laajemman työnkuvan ja projektiluontoisten työelämäprosessien harjoittelu. Projektit painottuvat esimerkiksi kuvataidekasvatuksen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, yhteisötaide- ja soveltavan kuvataiteen tehtäviin erityisesti pohjoisissa ympäristöissä, taiteen hyvinvointivaikutuksen näkökulmiin sekä kuvataidekasvatuksen tehtävään vapaassa sivistystyössä, vanhustyössä ja kolmannella sektorilla. Lisäksi erilaiset kokeelliset nykyaikaiseen ja yhteisötaiteeseen perustuvat kurssit ovat toimineet alustoina monenlaiselle yhteistyölle eri oppiaineiden ja tieteiden kanssa. Näistä mainittakoon tila-aika taide -kurssi, jossa nykyaikaisen monimuo-

toisuutta voidaan tarkastella eri yhteyksissä ja erilaisissa kokoonpanoissa. Yhteistyössä ovat toimineet muun muassa Norjan Nord yliopiston, Nesnan kampuksen opettajankoulutus, joka on erikoistunut kuvataiteen, käsityön ja luonnontieteiden väliseen Outdoor Education -tematiikkaan (kts. Stoll ym., 2017).

Vapaasti valittavia kursseja, jotka toteutuvat eri kokoonpanoilla eri vuosina, ovat Soveltavat työpajat, joissa mahdollisuudet ovat pitkälti opettajista ja osallistuvista ryhmistä kiinni. Performatiivisen taiteen painotukset ovat tyyppisimpiä, mutta myös yhteistyö erilaisten tahojen, kuten kolmannen sektorin, vapaan sivistystyön ja erilaisten pienyritysten kanssa ovat tuoneet mahdollisuuksia tutkia kuvataidekasvatuksen mahdollisuuksia laajemmin.

Opiskelijoille tarjotaan ajoittain myös eri hankkeiden kautta toteutettavia kansainvälisiä ja monitieteisiä kesäkouluja, jotka on mahdollista hyväksi lukea osaksi tutkintoa. Monitieteisyys on toteutunut usein erilaisten hankkeiden mahdollistaman rahoituksen kautta. Yhteistyötä on tehty esimerkiksi sosiaalityön, kasvatustieteiden, terveysalan, saamelaitutkimuksen, antropologian ja luonnontieteiden kanssa. Nämä eivät varsinaisesti ole olleet opettajankoulutusta antavia tahoja saamelaiskorkeakoulua lukuun ottamatta, mutta ovat tuoneet merkittävän lisän toimintaan ja ilmiöiden laajempaan tarkasteluun.

Oppiainerajoja ylittävää opettajankoulutusta

Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen kanssa toteutetut performanssitaitteen ja luovan ääni-ilmaisun kurssit ovat tuoneet alan opiskelijoille mahdollisuuksia kokeellisesti tarkastella kuvataiteen ja musiikin leikkauspintoja. Kurssit ovat syntyneet pitkälti kuvataidekasvatuksen professori Mirja Hiltusen ja musiikkikasvatuksen lehtorin Kari Kuivamäen yhteistyönä. Toiminta on yleensä sidottu johonkin tapahtumaan, jossa kurssin poikkitaiteellinen lopputuotos on esitetty. Yhteistyö tapahtumien järjestäjien kanssa on luonut toiminnalle teemat, kuten kulttuurituntemus, vanhat tarinat ja paikkojen tarinat, joihin on perehdytty ensin tutkimuserustaisesti.

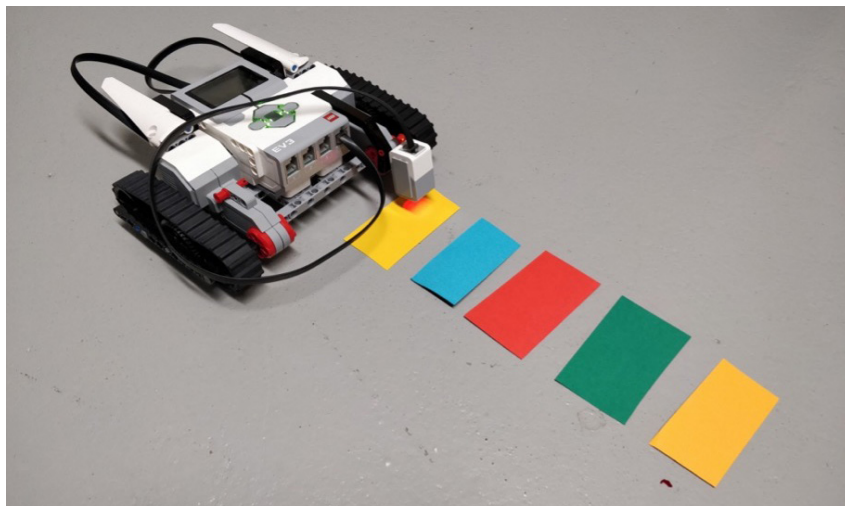


Kuva 1. Pohjoisen kulttuurit performanssi World Alliance of Art Education kongressin avajaisissa. Kurssin harjoitteiden tarkoituksena oli yhdistää alueellinen laajempi kulttuuri ja ympäristöön liittyvät kestävyiden teemat henkilökohtaiseen elämäkertaan ja pohtia niitä intensiivisissä keskusteluissa ympäristön kanssa. Kuva: Mirja Hiltunen



Kuva 2. Kokeellista ääni-ilmaisua osana roskasta taidetta kurssia. Kuva: Mirja Hiltunen

Kuvataidekasvatuksen opintoihin kuuluvat pakollisina myös mediakasvatuksen kurssit, jotka monilukutaitoa käsitellessään luovat pohjaa opetussuunnitelman perusteiden mukaisen laaja-alaisen osaamisen käsittelylle (POPS, 2014). Mediakasvatuksen lisäksi elokuvakasvatuksen ja mediataiteen kurssit antavat luontevasti pohjaa ilmiölähtöiselle opetustavalle. Vuodesta 2019 kuvataidekasvatuksen maisteriopintoihin on kuulunut mediataide, pelillisuus ja ohjelmointi -kurssi, joka perustuu STEAM-ajattelulle yhdistäen matematiikkaa, teknologiaa, käsityötä ja loogista päättelykykyä taiteen tekemisessä. Kurssi syventää opiskelijoiden valmiuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien kehittämiseen ja kuvataiteen tuomiseen oppiaineena mukaan ainerajoja ylittävään yhteistyöhön. Kurssin puitteissa tehdään yhä enenevässä määrin yhteistyötä kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen LuMa-keskuksen kanssa.



Kuva 3. Kuvataidekasvatuksen opiskelija Iida Rusava ohjelmoi mediataide, pelillisuus ja ohjelmointi -kursilla Lego-robotin soittamaan nuotteja värien mukaan. Kuva: Annamari Manninen

Ilmiölähtöisyys on näkynyt myös kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman koulumaailmaan sijoittuvissa toimintatutkimushankkeissa. Esimerkiksi Creative Connections -hankkeessa (2012–2014) tarkasteltiin Euroopan kansalaisuutta kansainvälisessä tutkija- ja koulu yhteistyössä nykyaiteen keinoin, johon osallistui kuvataidekasvatuksen asiantuntijoiden lisäksi yhteiskuntaopin ja tietotekniikan opettajia sekä englannin kielen, kirjallisuuden,

mediakasvatuksen ja yhteiskuntatieteiden tutkijoita. ArkTOP (2018–2020) puolestaan vei koululaiset tarkastelemaan arktisuuden käsitettä visuaalisten esitysten ja kulttuurin kautta sekä omien että toisten tekemissä kuvissa. Tiedon lähteinä ja asiantuntijoina käytettiin Arktista keskusta sekä saamelaisia toimijoita ja tutkijoita. Edellä mainitussa hankkeessa kuvataidekasvatuksen opiskelijat ovat keränneet kokemusta ilmiölähtöisyydestä opetusharjoittelijoina ja pro gradu -tutkielman tekijöinä.

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma koordinoi kansainvälistä Arctic Sustainable Arts and Design-verkostoa, jonka kautta muun muassa arktisen alueen taidekasvatuksen ja opettajankoulutuksen toimijat ovat tehneet yhteisiä intensiivikursseja ja kesäkouluja oppilaitostensa opiskelijoille. Living in the Landscape (LiLa) kesäkoulu on yksi viimeisimmistä esimerkeistä monitieteisen ja kansainvälisen opiskelijatoiminnan esimerkeistä. Ensimmäinen kesäkoulu toteutettiin Komissa, Venäjällä 2018. Opiskelijat tulivat taidekasvatuksen, kuvataiteen, kulttuuriantropologian ja luonnontieteiden aloilta Suomesta, Ruotsista, Norjasta ja Venäjältä. Tarkoituksena oli tuottaa taiteellisia ulostuloja kulttuurisesti kestävästä monitieteellisestä maisematutkimuksesta. Koulussa tutustuttiin paikalliseen elämään ja edustettuina olleisiin tieteenaloihin ja niiden tutkimusmenetelmiin. (kts. Jokela ym., 2018.)



Kuva 4. Tärkeässä roolissa oli komilainen vieraanvaraisuus ja pitkän pöydän äärellä vietetyt tehetket. Tutkimusprosessit selkenivät ja ymmärrys kasvoi. Kuva: Elina Härkönen

Kuva 5. Komilaisen maaseutuelämän ydin oli kylien varrella virtaava Vym-joki. Kuva: Timo Jokela, 2018.





Eri tieteenalat toivat tutkimukseen erilaisia lähestymistapoja toimintatutkimuksen, haastattelujen, visualisointien ja näyttöiden keräämisen myötä. Koulun jälkeen tutkimusprosesseja työstettiin syksyllä avautuvaan näyttelyyn Komin tasavallan pääkaupunkiin Syktyvkariin.



Kuvat 6. ja 7. Näyttely koostui niin yksin kuin yhdessäkin tehdyistä teoksista ja tarkasteli erityisesti maiseman sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia.

Kuvat: Antti Stöckell

Tulevaisuuden näkymiä

Vuoden 2021 kesälle on suunnitteilla jatkoa LiLa-kesäkoululle Nesnan yhteistyökumppaneiden, Venäjän Komin ja Uppsalan yliopistojen kanssa. Tällä kertaa kesäkoulussa on vahvempi opettajakoulutuksellinen näkökulma ja toiminnoissa myös paikallisyhteisöjen kanssa tehtävä yhteistyö. Myös KAARO-hanke saa jatkoa ja yhtenä keskeisenä uutena kehittämiskohteena on arvioinnin kehittäminen eri taide- ja taitoaineiden opettajankoulutusta antavien yksiköiden kanssa kautta Suomen. Oppiainerajat ylittävä opettajankoulutus ja erityisesti yhteistyö eri kouluttajien välillä on linjassa tämän ajan koulutusnäkökulmien kanssa. Jo käynnistettyjen hankkeiden lisäksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmalla on vahva kiinnostus uusiin päänavauksiin ja yhteistyöhön eri opettajankoulutusta tarjoavien tahojen kanssa ja eetos kehittää koulutusta edelleen oppiainerajat ylittävään suuntaan.



Lähteet

Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (toim.) (2018). Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press.

Stoll, K., Gärdvik, M. & Sørmo, W. (2017). Organisms, land art and in-depth learning. Teoksessa T. Jokela & G. Coutts (toim.) *Relate North: Practising Place, Heritage, Art & Design for Creative Communities*. Rovaniemi: Lapland University Press.

Jokela, T., Hiltunen, M. & Härkönen, E. (2015). Contemporary art education meets the international, intercultural North. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (toim.) *Conversations on Finnish Art Education*. Helsinki: Aalto University publication series Art+Design+Architecture 5/2015.

Jokela, T., Hiltunen, M., Härkönen, E. & Stöckell, A. (toim.) (2018). Living in the Komi Landscape. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63514/LIVING%20IN%20THE%20KOMI%20LANDSCAPE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

TAMPEREEN YLIOPISTO: OPPIAINERAJOJEN YLITTÄMINEN LUKIOKURSSEJA SUUNNITTELEMALLA

Milja Saarnio ja Jussi Hanska

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Johdanto

Tampereen yliopisto, joka vuonna 2019 yhdistyi Tampereen teknillisen yliopiston kanssa säätiöyliopistoksi, tarjoaa aineenopettajakoulutusta vieraiden kielten (englanti, saksa, venäjä, ranska) ja ruotsin, äidinkielen ja kirjallisuuden, matemaattisten aineiden, luonnontieteiden, tekniikan sekä yhteiskunnallisten aineiden (historia, yhteiskuntaoppi, filosofia, psykologia, yhteiskunta- ja hallintotieteet, terveystieto) aloilta. Didaktiikan opinnot eivät toteudu oppiaineittain, vaan aineryhmittäin. Etenkin kielten ja yhteiskunnallisten aineiden aineryhmissä tämä järjestely pakottaa jo rakenteellisesti didaktikot huomioimaan oppiainerajat ylittävän ajattelun ja monitieteisyyden omassa opetuksessaan.

Aineenopettajakoulutuksen sisällöistä ja toteutuksesta vastaavat kuusi didaktikkoa sekä Tampereen yliopiston normaalikoulun henkilöstö. Vuosittain aineenopettajan koulutukseen voi osallistua enintään 113 opiskelijaa. Koulutus antaa laaja-alaisen pedagogisen pätevyyden, mikä antaa kelpoisuuden työskennellä opettajana kaikilla koulutusasteilla opetettavista aineyhdistelmistä riippuen.

Aineenopettajan pedagogiset opinnot koostuvat kaikille yhteisistä kasvatustieteiden perusopinnoista (20 op) sekä kasvatustieteiden aineopinnoista (40 op), joihin opiskelijat valitaan kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan järjestämän soveltuvuuskokeen perusteella. Aineopintotason opinnot koostuvat ainedidaktisista opinnoista sekä ohjatusta opetusharjoittelusta, joka suoritetaan Tampereen yliopiston normaalikoululla. Pedagogisten opintojen aineopinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana, joka useimmille opiskelijoille on 3. tai 4. opintovuosi. Syksystä 2020 alkaen koko 60 opintopisteen kokonaisuus on ollut mahdollista suorittaa yhden lukuvuoden aikana.

Seuraavaksi kerromme Tampereen yliopiston aineenopettajakoulutuksen oppiainerajat ylittävästä toiminnasta ainedidaktiikan opetushenkilöstön ajatusten ja kokemusten kautta. Lisäksi kuvaamme tarkemmin vieraiden kielten, ruotsin ja yhteiskunnallisten aineiden oppiainerajat ylittävää yhteispro-

jektia, joka on toteutettu vuodesta 2016 lähtien. Vuonna 2018 toteutuksesta ja sen pohjalta kerätystä palautteesta tehtiin pienimuotoinen tapaustutkimus (Harju-Autti, Saarnio, Hanska & Lahti, 2021), jonka tuloksista kerromme myös lyhyesti.

Nykytilanne

Tampereen yliopiston aineenopettajakoulutukseen sisältyvää oppiainerajat ylittävää toimintaa kartoitettiin haastatteleamalla ainedidaktikkoja vuonna 2019. Tavoitteena oli saada kokonaiskäsitys aineenopettajakoulutuksen sisällä tehtävistä ainerajoja ylittävästä yhteistyöstä ja opetuksesta sekä kuulla ainedidaktikojen käsityksiä, ajatuksia ja kokemuksia oppiainerajat ylittävästä työskentelystä.

Ainedidaktikojen näkemykset ainerajat ylittävän toiminnan mahdollistamisen tarpeesta pedagogisten opintojen aikana vaihtelivat. Aineenopettajakoulutuksen opetussuunnitelma ei suoranaisesti velvoita oppiainerajat ylittävään yhteistyöhön, mutta opetussuunnitelmasta on luettavissa monenlainen kannustus laaja-alaiseen yhteistoimintaan. Esimerkiksi opintojakson KASPEDA2 opetussuunnitelmakuvauksessa (TUNI 2019–2020) mainitaan, että “opetustyöhön, oppimisympäristöihin ja oppiainekohtaisiin ratkaisuihin perehdytään laaja-alaisuus huomioon ottaen”, mikä kannustaa ainerajojen ylittämiseen.

Aineenopettajakoulutuksessa eri aineiden välistä yhteistyötä tehdään pääasiassa toisen saman tieteenalan opettajan sekä Tampereen yliopiston normaalikoulun kanssa: esimerkiksi matematiikan, fysiikan ja kemian oppiaineet yhdistyvät luontevasti Ainedidaktiikan perusteet (KASPEDA1) -opintojaksolla, ja yhteiskunnallisten aineiden opiskelijat käyvät aineopin- tonsa kokonaan samassa ryhmässä. Myös opintojaksojen tehtävät ovat usein monitieteisiä ja soveltavia, ja esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyviä tehtäviä on runsaasti. Lisäksi Ainedidaktiikan syventävät ja laajentavat näkökulmat (KASPEDA2) -opintojaksolla vieraiden kielten ja ruotsin sekä yhteiskunnallisten aineiden opiskelijoille on järjestetty yhteinen kokonaisuus, jossa he pääsevät sekä kokeilemaan oppiainerajat ylittävää oppimista että suunnittelemaan kokonaisen valinnaiskurssin lukio-opintoihin.



Kuva 1. TUNI Mediapankki.

Vuonna 2019 tehdyn haastattelun perusteella Tampereen yliopiston ainedidaktikot jakoivat käsityksen siitä, että oppiainerajat ylittävä toiminta on tärkeää eri tieteenalojen ja tietojen yhteyksien näkemisen sekä eri tieteenalojen käytäntöjen ja tieteen muodostamisen tapojen ymmärtämisen vuoksi. Kuten vieraita kieliä ja ruotsia opettanut Raisa Harju-Autti totesi, ainedidaktisesta näkökulmasta katsottuna jokaisella tieteenalalla ja siten myös oppiaineella on oma kulttuurinsa, ja näiden kulttuurien tiedostaminen ja tietoinen dialogiin pyrkiminen on yhteisopettajuuden kannalta tärkeää. Oppiainerajoja ylitetään yhteistyössä eri alojen opettajien tai muiden asiantuntijoiden kanssa, ja jotta tällainen yhteistyö olisi mahdollista, opettajilta tulisi löytyä halu sekä jakaa omaa asiantuntijuuttaan että kunnioittaa muiden opettajien oppiainetta ja asiantuntijuutta (myös Edwards, 2011).

Tampereen yliopiston ainedidaktikot kokivat opiskelijoiden pedagogisten opintojen vuoden olevan hyvin tiivis, ja siksi osa näki ainerajat ylittävien kokonaisten opintojaksojen lisäämisen käytännössä vaikeana toteuttaa - etenkin kun taloudellisista syistä kontaktiopetuksen määrää on tiedekunnassa pienennetty merkittävästi. Sen sijaan haastatteluissa nousi esiin toive sellaista opintojaksojen osatoteutusten järjestämisestä, jotka rakentuisivat jonkin ajankohtaisen teeman, esimerkiksi ympäristökasvatuksen ympärille.

Osa ainedidaktikoista piti lisäksi tärkeänä sitä, että opiskelijoilla olisi ensin hallussa oman tieteenalan perusasiat, minkä jälkeen he voisivat laajentaa tietämystään muiden tieteenalojen tietoihin. Pelkona oli, että jos oppiainerajat ylittävää toimintaa olisi runsaasti, aineopintojen suppean määrän vuoksi opiskelijat saisivat useista oppiaineista tai tieteenaloista vain pintaraapaisun, eivätkä näin pääsisi syventymään mihinkään oppiaineeseen asiantuntijuiden vaatimalla tasolla.

Oppiainerajat ylittävien osatoteutusten ja soveltavien tehtäväpakettien lisäksi Tampereen yliopiston ainedidaktiikan lehtorit laittoivat toivonsa harjoitteluun: oppiainerajojen ylitys tapahtuu harjoittelussa luontevasti, ja siksi rajojen ylittämistä voisi lisätä siellä entisestään. Harjoittelut ovatkin Tampereen yliopiston aineenopettajakoulutuksen ainoat opintojaksot, joiden opetussuunnitelmatekstissä viitataan suoraan oppiainerajat ylittävään toimintaan. Vaade oppiainerajojen ylittämisestä näkyy teksteissä tavoitteena osata ”suunnitella, toteuttaa ja arvioida eheyttävän oppimiskokonaisuuden” ja ”suunnitella, toteuttaa ja arvioida oppiaineiden ja kokonaisuuksien opetusta opetussuunnitelmaan perustuen” (TUNI, 2019–2020). Joidenkin haastattelujen ainedidaktikkojen mukaan ainerajat ylittävää toimintaa olisi hyvä sisällyttää harjoitteluun myös siksi, että siellä konkreettisen toiminnan harjoittelu on mahdollista. Näin on myös toimittu kevätlukukaudesta 2020 lähtien.

Useissa Tampereen yliopiston ainedidaktikkojen haastatteluissa nousi esille ajatus oppiainerajat ylittävän toiminnan harjoittelemisen tarpeesta: jos opiskelija ei opintojensa aikana pääse itse kokeilemaan oppiainerajojen ylittämistä, kynnys ainerajojen ylittämiseen työelämässä kasvaa. Osa ainedidaktikoista koki tärkeäksi myös sen, että kaikille opiskelijoille annetaan kokemuksia oppiainerajat ylittävästä toiminnasta. He olivat omassa työssään kokeneet, että vaikka oppiainerajat ylittävä toiminta vaatii ponnisteluja, ponnistelut ovat sen arvoisia.

Opiskelijoiden oppiainerajat ylittävä projekti

Vuodesta 2016 lähtien kahden aineryhmän opiskelijat ovat osallistuneet yhteisprojektiin osana Ainedidaktiikan syventävät ja laajentavat näkökulmat -opintojaksoa (KASPEDA2). Yhteisprojektissa vieraiden kielten ja ruotsin sekä yhteiskunnallisten aineiden opiskelijat ovat suunnitelleet yhdessä oppiainerajat ylittävän lukion kurssin (TO1) lukion opetussuunnitelman

(2015) mukaan. Tarkoituksena on toteuttaa harjoitus hieman eri tavalla uuden lukion opetus suunnitelman perusteiden astuessa voimaan.

Tehtävä toteutetaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaattein (ks. esim. Johnson & Johnson, 1987; Repo-Kaarento, 2009), ja sen tavoitteena on tarjota opiskelijoille kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä, tukea yhteisopettajuuteen kasvua ja rohkaista ylittämään oppiainerajoja jo opiskeluaikana. Muodostettujen tavoitteiden taustalla on opintojaksosta vastaavien didaktikkojen ajatus siitä, että ainerajoja ylittäessään opettaja ei voi toimia vain omalla asiantuntijuusalueellaan. Rohkeuden lisäksi tällainen toiminta vaatii niin opettajaopiskelijalta kuin opettajaltakin harjoittelua. Opettajat voivat kuitenkin omalla esimerkillään näyttää, miten rajoja ylitetään, ja tätä Tampereen yliopiston aineenopettajakoulutuksen opiskelijat pääsevät toteutuksessa harjoittelemaan.



Kuva 2. TUNI Mediapankki.

Toteutuksen lähtökohtana on motivoida opiskelijoita ja auttaa heitä huomaamaan yhteissuunnittelun ja sen harjoittelun tarpeen. Yhteisprojekti toteutetaan kolmen päivän jaksona, ja tehtävänä siinä on ideoida ja laatia oppiainerajat ylittävistä lukiokursseista suunnitelma. Suunnitelman tulee sisältää realistisen kuvauksen kurssin sisällöstä, kuinka opetus käytännössä toteutetaan ja kuinka se arvioidaan. Ensimmäisenä toteutuspäivänä opiskelijat jaetaan ryhmiin ja ryhmätyöskentelyä organisoidaan. Kuhunkin ryhmään kuuluu opiskelijoita vähintään yhdestä yhteiskunnallisesta aineesta ja vähintään yhdestä kieliaineesta, ja opiskelijoiden tekemässä kurssisuunnitelmassa tulee yhdistyä kaikkien ryhmään kuuluvien opiskelijoiden oppiaineet. Lisäksi jokainen ryhmä saa vertaispalautteenantoa varten parikseen toisen ryhmän. Ensimmäisenä ja toisena työskentelypäivänä opiskelijat kehittelevät kurssi-ideoitaan, ja alustavien suunnitelmien valmistuttua vertaisryhmät antavat toistensa suunnitelmista palautetta. Viimeisenä toteutuspäivänä suunnitelmia muokataan vertaispalautteen avulla ja niistä työstetään lopputuotokset seinälle ripustettavien postereiden muodossa. Toteutus päättyy valmiiden tuotosten learning café -tyyliseen esittelyyn.

Vuoden 2018 toteutuksen jälkeen opiskelijoilta kerättiin kurssipalautetta, jossa heitä pyydettiin kuvaamaan omaa ja ryhmän työskentelyä sekä yhteisprojektin tuottamia ajatuksia. Lisäksi heitä pyydettiin pohtimaan, miten kurssisuunnitelmaa voisi hyödyntää työelämässä. Vastauksia analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin, ja palaute oli lähes poikkeuksetta myönteisiä. Analyysin perusteella yhteistoiminnallinen työtapaa sai aikaan asiantuntijuuden jakamista ja sitä kautta laajensi opiskelijoiden omia näkemyksiä. Opiskelijat kuvasivat työskentelyn eri alojen asiantuntijoiden kanssa olevan antoisaa ja merkityksellistä. Lisäksi työskentelyn kuvattiin olevan toisia kunnioittavaa ja tasavertaista, sujuvaa sekä ryhmädynamiikaltaan onnistunutta. (ks. Harju-Autti ym., taitossa.)

Myönteisen kokemusten lisäksi opiskelijat näkivät toteutuksessa ideoidut ja luodut kurssisuunnitelmat toteuttamiskelpoisina, ja suuri osa vastaajista mainitsi haluavansa kokeilla toteuttaa kurssisuunnitelman joskus itse. Sen lisäksi kerätyissä palautteissa oli useita mainintoja siitä, että oppiainerajat ylittävä ja yhteistoiminnallinen työtapaa antoi ideoita ja intoa toteuttaa tai suunnitella vastaava kurssi joskus tulevaisuudessa. Kurssisuunnitelman tekeminen yhteistyössä muiden aineiden opiskelijoiden kanssa koettiin hyväksi tavaksi laajentaa oppiainerajat ylittävää ajattelua. Huomionarvoista

on se, että vaikka osa opiskelijoista oli kokenut suunnittelutehtävän alussa ennakkoluuloja, niiden kaikkien mainittiin osoittautuneen turhiksi. (ks. Harju-Autti ym., 2021.)

Nyt jo viisi kertaa toteutettua suunnittelutehtävää kehitetään jatkuvasti opiskelijoiden palautteen ja Tampereen yliopiston ainedidaktikoille ker-tyvän kokemuksen myötä. Tavoitteena on pidentää toteutusta ajallisesti, ja toiveena on, että sen saisi yhdistettyä aineenopettajaopiskelijoiden harjoitte-luun niin, että kurssisuunnitelmaa pääsisi kokeilemaan käytännössä. Lisäksi tavoitteena on saada suunnittelutehtävään mukaan myös muiden aineiden opiskelijoita.

Yhteenveto

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella tiedostetaan oppiainera-jat ylittävän opetuksen ja oppimisen merkitys osana tulevaisuuden ainedi-daktisia sekä ylipäätään opettajan opintoja. Ainedidaktikot kokevat, että hei-dän motivoituneisuudestaan huolimatta monet taloudelliset ja rakenteelliset seikat vaikeuttavat oppiainerajat ylittävän toiminnan jalkauttamista toimi-viksi käytänteiksi: esimerkiksi kontaktiopetustunteja ja didaktikkojen mää-rää on leikattu taloudellisista syistä, ja nämä muutokset ovat vaikeuttaneet opetustuntien resurssointia oppiainerajat ylittävälle toiminnalle.

Didaktikot pelkäävät, että yllä kuvatut muutokset johtavat ainedidaktii-kan opinnoissa liialliseen kiireeseen ja sisällön karsimiseen. Rakenteellisista ongelmista merkittävin – ja käytännössä vielä ratkaisematon – on aineen-opettajan opintojen sisällyttäminen niin teoreettisten opintojen kuin harjoit-teluidenkin osalta yhteen lukuvuoteen. Tämä merkitsee sitä, että opintojen suorittamiseen sisältyy kiireen tuntu, ja uusien sisältöjen mukaan ottaminen merkitsee aina jonkin muun pois jättämistä. Tilannetta voidaankin kuvata hölmöläisten peittoa kuvaavalla sananlaskulla: jos ylävartalo on lämmin, varpaat palelevat, tai sitten päinvastoin.

Kuvatusta haasteista huolimatta Tampereen yliopiston aineenopettaja-koulutuksesta löytyy tahtoa oppiainerajat ylittävien harjoitusten sekä mää-rälliseen että laadulliseen kehittämiseen osana aineopintoja. Tätä tahtotilaa vahvistavat vuonna 2018 yhteisprojektin jälkeen kerätyt opiskelijapalaut-teet, joiden perusteella opiskelijat kokivat oppiainerajat ylittävän toimin-nan tuovan opetukseen uusia ulottuvuuksia yhteistoiminnallisuuden ja asiantuntijuuden jakamisen kautta: ”Yhteisprojekti oli mielenkiintoisim-

pia ja opettavaisimpia tehtäviä aineenopettajakoulutuksessa. Oli kiehtovaa tehdä yhteistyötä selvästi eri alojen osaajien kanssa ja luoda jotakin yhteistä” (opiskelijasitaatti, ks. Harju-Autti ym., 2021). Opiskelijat näkivät oppiainerajat ylittävän toiminnan olevan myös keino purkaa eri alojen välisiä raja-aitoja: ”Tämän kaltaiset projektit ja muu yhteistyö alojen välillä erityisesti aineenopettajavuonna voisivat olla hyviä keinoja laajentaa alojen keskinäistä ymmärrystä ja mahdollistaa ”rajat” ylittävä oppiminen myös muulloin koulumaailmassa.” (opiskelijasitaatti, ks. Harju-Autti ym., 2021). Opiskelijoiden näkemyksiä kuunnellen ainerajoja rikotaan Tampereen yliopistolla jatkossakin – ja Hölmöläisten peittoon etsitään jatkopalaa.

Lähteet:

Edwards, A. (2011). Building Common Knowledge at the Boundaries Between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in System of Distributed Expertise. *International Journal of Educational Research*, 50 (1), 33–39.

Harju-Autti, R., Saarnio, M., Hanska, J. & Lahti, L. (2021). Oppiainerajoja rikkomassa: opiskelijoiden kokemuksia oppiainerajat ylittävästä yhteistyöstä aineenopettajakoulutuksessa. Teoksessa Luukka, E.; Palomäki, A.; Pihkala-Posti, L.; Hanska, J. (toim.) Opetuksen ja oppimisen ytimessä. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 19.

Johnson, D & Johnson, F. (1987). *Joining together. Group theory and group skills*. Kolmas painos. Prentice-Hall.

Repo-Kaarento, S. (2009). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. WSOY proOy. 280–299.

TUNI Opetussuunnitelma 2019–2020. Viitattu 23.7.2020. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/?q=kaspeda&year=2019>.

OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ OPETUS TURUN YLIOPISTON AINEENOPETTAJAKOULUTUKSESSA

*Eija Yli-Panula, Jan Löfström, Pekka Tolonen ja Anu Tuominen
Turun yliopisto*

Johdanto

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella eri oppiaineiden, kuten historian, luonnontieteiden, matematiikan, psykologian, uskonnon, vieraiden kielten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopiskelijat opiskelevat 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan pedagogiset opinnot ja valmistuvat opettamaan pääasiallisesti perus- ja lukio-opetuksessa. Opettajankoulutuslaitoksella on myös tutkintoon johtavia käsityökasvatuksen aineenopettajaopintoja. Käsityökasvatuksen opiskelijoilla on pääaineenaan kasvatustiede, toisin kuin muilla aineenopettajaopiskelijoilla, joiden tutkimuksen pääaine määräytyy ainelaitoksen mukaan.

Perustutkinnon sisällä aineenopettajaopiskelijat ajoittavat pedagogisten opintojensa aloituksen tavallisesti kolmannen opintovuoden syksyyn. Erilisten pedagogisten opintojen opiskelijat puolestaan opiskelevat nämä vuoden mittaiset opinnot valmistuttuaan maisteriksi omasta pääaineestaan. Opiskelijat valitaan pedagogisiin opintoihin pää- ja sivuaineessa edistymisen sekä yksilö- ja ryhmähaastattelujen perusteella.

Tässä artikkelissa käytetään synonyymeinä käsitteitä oppiainerajat ylittävä ja laaja-alainen opetus ja oppiminen. Lisäksi käsitteiden piiriin sisältyvät integroivuus ja ilmiöstä oppiminen esiintyvät rinnakkain. Artikkelin tavoitteena on kuvailla aineenopettajan pedagogisten opintojen laaja-alaisia ja oppiainerajat ylittäviä opintoja Turun opettajankoulutuslaitoksella. Esitelyssä ovat siis ne opinnot, jotka on tarkoitettu erityisesti tukemaan tulevia aineenopettajia laaja-alaisen teemojen opettamisessa lukiossa ja perusopetuksen vuosiluokilla 7–9.

Aineenopettajakoulutuksen laaja-alaisen opintojen ominaispiirteet

Aineenopettajaopiskelijoille suunnatut opettajan pedagogiset opinnot on rakennettu siten, että ainedidaktiset opinnot, kasvatustieteen perus- ja aineopinnot sekä opetusharjoittelu limittyvät. Opiskelijoiden työskentelyssä painopisteet vuorottelevat vuoden aikana teorian ja käytännön välillä. Rythmi-

tyksellä pyritään niveltämään oppiaineita toisiinsa ja tekemään oppiainerajat ylittävää opetusta näkyväksi sekä pedagogian että sisältöjen kautta. Tavoitteena on sisältöihin liittyvän laaja-alaisen ajattelun tukeminen, ja tässä ominaispiirteensä osaamisen syventäminen laaja-alaisen opintokokonaisuuksien avulla. Opiskelu tapahtuu joko kaikille yhteisinä opintoina tai oppiaine- ja sekaryhmissä, joissa voi olla mukana myös luokanopettajaopiskelijoita.

Opetuksen ja oppimisen laaja-alaisuus halutaan Turun opettajankoulutuslaitoksella nähdä monipuolisesti. Laaja-alaisuus käsitetään oppiaineen sisällön syvällisenä ja monipuolisena omaksumisena, esimerkiksi laaja-alaisuutena biologian tarkastelussa organisaatiotasolla tai prosessi- ja rakennetasolla, sekä oppiaineen pedagogisen sisältötiedon hallitsemisena ja opetus suunnitelmätiedon monipuolisena toteuttamisena. Laaja-alaisuus sisältää myös yhteisten teemojen sisällyttämistä opintoihin. Laaja-alaisuus ja oppiaineiden integroinnin merkitys näyttäytyvät opiskelijalle ennen kaikkea valittujen näkökulmien ja keskeisten käsitteiden vaihteluna, jonka yhteydessä voidaan avata lähestymistapojen moninaisuutta ja niiden tuomaa lisäarvoa.

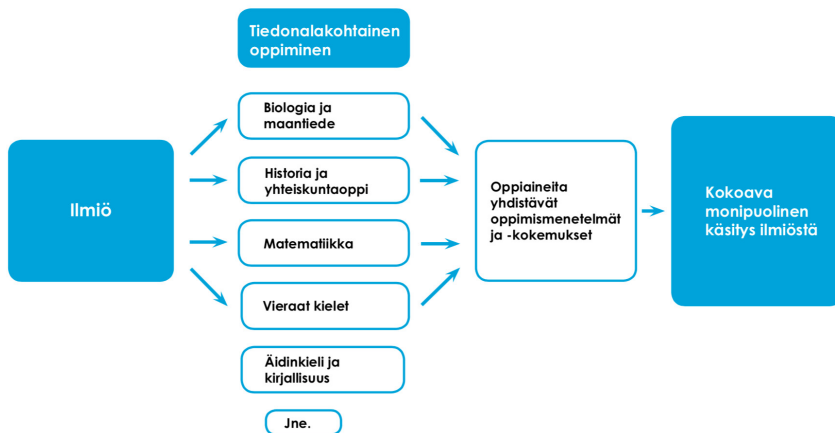
Aineenopettajaopintojen opetussuunnitelma ja oppiainerajat ylittävä opetus

Opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelmassa aineenopettajakoulutuksen oppiainerajat ylittävä opetus on otettu huomioon erityisesti ainedidaktisten opintojen tavoitteissa ja sisällöissä. Ensimmäisessä ainedidaktiikan opintojaksossa, Aineenopetuksen perusteet (5 op) paneudutaan opetuksen ja oppimisen kysymyksiin opiskelijan oman oppiaineen kannalta. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijat ymmärrettävästi usein kokevat tarvitsevänsä välineitä tulevaa opetusharjoittelua varten juuri omassa oppiaineessaan. Toinen ainedidaktinen opintojakso, Aineenopettajuuteen kehittyminen (5 op) sijoittuu sekin pedagogisten opintojen alkupuolelle ja lomittuu osin opetusharjoittelun kanssa. Opetuksen ja oppimisen tarkastelua laajennetaan tällä opintojaksolla omasta oppiaineesta muun muassa monilukutaidon, kielitietoisuuden ja kestävyyskasvatuksen laajoihin teemoihin. Tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää kestävyyskasvatuksen merkityksen osana kaikkien oppiaineiden opetusta sekä monilukutaidon ja kielitietoisuuden opetuksen merkityksen oppimisprosessissa oppiaineesta riippumatta.

Kolmas ainedidaktiikan opintojakso, Aineenopettaja asiantuntijana ja yhteisöllisenä toimijana (5 op) sijoittuu pääosin pedagogisten opintojen

puoliväliin. Opintojaksolla edetään edelleen pidemmälle monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun ja toteutuksen valmiuksiin. Opiskelijat suunnittelevat monialaisia kokonaisuuksia osana ainedidaktiikan teoreettisia opintojaan, ja opetusharjoittelussa panostetaan siihen, että vastaavia kokonaisuuksia voidaan toteuttaa myös harjoittelukoulussa. Tästä ainedidaktiikan opintojaksosta osa myös toteutuu siten, että opiskelijat osallistuvat valinnaisiin luentoihin ja työpajoihin, joissa aiheet ovat oppiainerajat ylittäviä ja osanottajaryhmät heterogeenisiä oppiaineiden osalta. Aiheina ovat olleet muun muassa kestävä tulevaisuus, kielitietoisuus, työelämätaidot sekä oppilaiden osallisuus koulussa.

Kunkin oppiaineen, kuten tieteenalankin, voidaan katsoa sisältävän omanlaisensa käsitteellisen työvälineistön, jolla jäsennetään maailman ilmiöitä ja muodostetaan niitä koskevaa tietoa sekä arvioidaan sen pätevyyttä. Ainerajat ylittävässä opetuksessa lisäarvoa syntyy, kun eri oppiaineille tai tiedonaloille ominaista välineistöä opiskellaan ja käytetään rinnakkain ja siten avataan tarkasteltavaan aiheeseen toisiaan rikastuttavia näkökulmia. Asetelmaa voidaan verrata tilanteeseen, jossa eri äidinkieliä puhuvat henkilöt vertailevat, miltä maailma näyttää eri kielten antamien valmiuksien kautta tarkasteltuna. Opetuksessa kannattaa miettiä teemoja ja kysymyksiä, joissa eri tiedonalojen, ikään kuin eri kielten, näkökulmien erot hedelmällisesti tulevat esiin. Oppiainerajat ylittävän opetuksen potentiaalin täysimääräinen hyödyntäminen vaatiikin siksi aikaa suunnitteluun. Hallinnollisten käytäntöjen ja rakenteiden tulee osaltaan tukea tätä yhteistyötä.



Kuvio 1. Tiedonalakohtainen lähestyminen ilmiöön päämääränä kokoava ja monipuolinen käsitys ilmiöstä.

Jatkossa aineenopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa pyritään hyödyntämään entistä selkeämmin laajana valtakunnallisena yhteistyönä vuosina 2017–2020 kehitettyä Moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (MAP-malli). Mallissa opettajan osaamisen alueet on eritelty opetuksen ja oppimisen tietoperustaan, kognitiivisiin taitoihin, sosiaaliin taitoihin, persoonallisiin orientaatioihin sekä ammatilliseen hyvinvointiin. Näissä osaamisen eri ulottuvuuksissa ainerajat ylittävää yhteistyötä on mahdollista kehittää jäsennellysti eteenpäin.

Jatkossa pyritään myös jatkamaan opettajankoulutuksen opintojen kehittämistä yhteistyössä opiskelijoiden kanssa ilmastokasvatus-opintojakson tapaan. Opintojakso toteutettiin Universitas-hankkeena, eli opiskelijoiden ja yliopiston yhteistyönä ulkopuolisella rahoituksella.

Kestävän kehityksen opintojen tarjontaa Turun yliopiston kaikkien tiedekuntien ja Suomen eri yliopistojen yhteisinä

Aineenopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus valita pedagogisen opintojen ulkopuolelta omaa osaamistaan tukevia laaja-alaisia opintoja. Erilaisia monitieteisiä, jaetulla järjestämisvastuulla toteutettuja opintokokonaisuuksia on Turun yliopistossa opetussuunnitelmakaudella 2020–2022 yhteensä

12. Opiskelijat voivat opiskella kaikkien tiedekuntien yhteisinä opintoina muun muassa Kestävän kehityksen opintokokonaisuuden (25 op). Opiskelu tapahtuu sekaryhmissä, ja opintoihin osallistuu lukuvuosittain noin 40 opiskelijaa eri tiedekunnista, mukaan lukien kansainvälisiä vaihto-opiskelijoita. Sekaryhmillä pyritään takaamaan laaja-alaista ajatusten vaihtoa projektityöskentelyn eri vaiheissa. Työskentelylle on ominaista ryhmissä tapahtuva ideointi, omatoimisuus ja laadukkaaseen kirjallisuuteen tukeutuminen ottaen huomioon kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet, kuten ekologinen, kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen näkökulma.

Aineenopettajaopiskelijat voivat tällä hetkellä opiskella ilmastonmuutokseen liittyviä teemoja valtakunnallisella Climate University – Teaching and Learning for Sustainable Future -virtuaalioppimisalustalla. Kevätlukukaudesta 2021 lähtien englannin kielellä oppimisalustalla ovat tarjolla myös seuraavat ilmiölähtöiset opintojaksot: Sustainable, SystemsChange, Solutions, Statistical tools in climat and atmospheric science, Climate communication. Alustalla tarjotaan myös lukiolaisille opintojaksoa New course on climate change for Finnish high schools (Lukiolaisen ilmasto nyt). Opintoja voisi kuvata ilmiöpohjaisella mallilla (kuvio 1).

Ainerajat ylittävä opiskelu Turun opettajankoulutuslaitoksen ja Turun normaalikoulun aineenopettajakoulutuksen toiminnoissa

Laaja-alaisena opintojaksona toteutettiin opettajankoulutuslaitoksen ja opiskelijoiden yhteistyönä Universitas-hankkeessa Ilmastokasvatus – ilmastonmuutos ja kestävä kehitys -opintojakso (3 op), joka oli tarkoitettu alkulähtökohdiltaan luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille. Opintojakso tavoitti lopulta laajasti myös eri tiedekuntien teemasta kiinnostuneita opiskelijoita. Opintojakson asiantuntijaluennoilla ja niihin pohjautuvissa opintotehtävissä pureuduttiin ilmastonmuutoksen problematiikkaan pohjaten kasvatuksen, opetuksen, luonnon monimuotoisuuden, arktisten alueiden, kulttuurisen kestävän kehityksen, kansalaisvaikuttamisen ja ekososiaalisen sivistyksen kysymyksiin. Lähtökohtana opintojaksolla oli ilmastonmuutokseen liittyvien arvojen, asenteiden ja toimintatapojen herättely opetuksen ja kasvatuksen kentän näkökulmasta sekä sen pohdinta, kuinka saada ilmastonmuutoksen hidastamisen pyörä pyörimään eri oppiaineissa.

Kaikilla aineenopettajaopiskelijoilla on yhteisenä Oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen -opintojakso (3 op). Tämä opintojakso puolestaan

valottaa kouluhyvinvoinnin teemoja oppilaan oppimisen tuen teemojen rinnalla. Tulevaisuudessa laaja-alaisista kouluhyvinvoinnin teemoista on tarjolla avoimia MOOC-opintoja.

Opettajankoulutuslaitoksella on opinnoissa myös lyhytkestoisia laaja-alaisia työpajoja ja projekteja, joista osa toteutetaan yhteistyössä Turun normaalikoulun kanssa. Oppiaineita integroivia opintoja on järjestetty useiden vuosien ajan. Esimerkkinä tällaisesta ovat olleet kollegiaalinen tiimityö eli eräänlaiset ”miniopettajainhuoneet”, joissa opiskelijat työskentelevät erilaisien teemojen ympärillä.

Vuosittain järjestettävänä toiminnallisina harjoitteina on toteutettu muun muassa monialaisia työpajoja, joissa opiskelijat ovat suunnitelleet oppiaineraajat ylittäviä aihekokonaisuuksia joko teemapäiviksi, teemaviikoiksi tai kerhokokonaisuuksiksi. Esimerkkeinä mainittakoon muun muassa monilukutaitoharjoite Kehittyvien maiden problematiikasta. Tehtävässä tutustuttiin kirjallisuuden pohjalta Suomen ja Ghanan oloihin, niiden yhtymäkohtiin ja Ghanan tilanteeseen nykypäivänä. Tehtävän tavoitteena oli pohtia eroja ekologisesta, taloudellisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta, eli miksi nämä kaksi maata ovat hyvin erilaiset. Tilanteen pohdinta ja ratkaisuvaihtoehtojen esittäminen laajensivat tehtävää eri oppiaineisiin. Muita aiheita ovat olleet muun muassa Globaalin kasvatuksen Vappu ja Matkaprojekti eri oppiaineiden näkökulmasta. Viimeisin järjestetty Monialaisten opintokokonaisuudet -opintojakso (MOK-opinnot) on ollut muun muassa teematyöskentely aiheesta Ristiriitaiset kysymykset ja niiden käsittely koulussa (”controversial issues”). Opiskelijaryhmät ovat suunnitelleet edellä mainituissa kollegiaalisissa tiimeissä aiheesta toiminnallisen MOK-päivän.

Koulujen kanssa yhteistyössä toimivat järjestöt ovat vuosittain esitelleet aineenopettajaopiskelijoille ajankohtaisia globaaleja teemoja Maailma koulussa -päivänä. Teemat ja työpajojen aiheet vaihtelevat vuosittain, ja viimeisimmän päivän teema oli Kohti aktiivista maailmankansalaisuutta. Työpajojen teemoja puolestaan olivat kestävät elämäntavat ja nuorten aktiivinen toimijuus, normikriittinen mediakasvatus, tarinallisuus ja draama globaalikasvatuksessa, pakolaisuus, ilmastonmuutos ja maailman konfliktit, toiminnallinen työpaja saamelaisuudesta, Sheboard-työkalu tasa-arvon ja stereotyyppien käsittelyyn ja pakolaisuus opetuksess.

Laaja-alaisuutta luonnontieteiden sisällöissä on rakennettu ainelaitosten kanssa ja opettajankoulutuksen sisällä muun muassa integroivien kokeellisin

harjoittein, mistä esimerkkinä voisi olla Globaali planetaarisuus tai Fotosynteesi. Nämä aiheet ovat tärkeitä globaalisti ja esimerkiksi ilmastonmuutoksen kannalta. Vastaavasti luonnontieteiden ja esimerkiksi historian yhteistyönä on järjestetty kaupunkikävelynä Kaupunkikuvaan ja sen muuttumiseen liittyvä harjoite. Laaja-alaisuutta on opiskeltu myös työtapoihin liittyen kuten yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta Siirtolaisuus historiallisesti ja nykypäivässä. Mukana yhteistyössä ovat olleet historian, maantieteen ja uskonnon aineenopettajaopiskelijat.

Matematiikan, fysiikan ja kemian sisältöjä on opiskeltu integroivasti ulkona digitaalista tekniikkaa ja ActionTrack-sovellusta hyödyntäen, taustalla merkityksellinen pedagogiikka. Samalla sovelluksella on Tuomiokirkkopuistossa toteutettu myös historian ja uskonnon oppiaineita kulttuuri-perintökasvatuksen kautta integroiva tehtävärata. Monialaisesti on myös lähestytty museopedagogiikkaa ja laajemmin koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa tehtävää yhteistyötä. Opiskelijat biologian, historian, maantieteen ja uskonnon oppiaineista ovat tehneet yhteisiä museoekskursioita Biologiseen museoon, Wäinö Aaltosen museoon sekä Turun linnaan. Näiden lisäksi monialaiselta pohjalta on tehty myös elokuva-, teatteri- ja tanssiteatterivierailuja. Oppimisleihin ja draamapedagogiikkaan on puolestaan tutustuttu historian, uskonnon ja äidinkielen opettajiksi opiskelevien muodostamissa sekaryhmissä. Kaikissa oppiaineissa verkossa tapahtuva opiskelu on osa laaja-alaista sisältöjen ja taitojen oppimista, jolla pyritään laadukkaaseen, lähdekriittiseen oppimiseen.

Laaja-alaiseen oppimiseen on sisällytetty myös luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoiden välinen harjoitteluyhteistyö. Tulevalla opetussuunnitelmakaudella 2020–2022 on tarkoitus pilotoida ja kokeilla erilaisia oppiainerajat ylittäviä yhteistoiminnan muotoja ja näiden pohjalta kehittää opetussuunnitelmaa edelleen.

Laaja-alaisen teemojen opettamista ja oppimista tukevat työmenetelmät sekä opettajien kompetenssit näiden opettamisessa

Pedagogisissa opinnoissa harjoitellaan monipuolisesti erilaisia opetustapoja, jotka tukevat oppiainerajat ylittävien opintojen, kuten kestävä kehityksen oppimista. Tällaisia ovat vaikkapa ryhmissä tapahtuvat ongelmakeskeiset, interaktiiviset ja tutkivat työtavat sekä asioiden argumentatiivinen lähestyminen. Myös yhteisöllisen oppimisen tavat ja digitaaliset alustat tukevat laa-

ja-alaisten ilmiöteemojen oppimista, varsinkin kun koko koulukulttuuri on myönteinen sisällön oppimiselle.

Laaja-alaisten sisältöjen opettamisessa on keskityttävä myös opettajan opettamistaitojen kartuttamiseen. Opintoissa harjoitellaan Unescon (2017) listaamia opettajien kestävyyskasvatuksen ja opetuksen taustalla vaikuttavia osaamisalueita: 1) systeemisen ajattelun taidot, 2) kyky ennakkoon ymmärtää ja arvioida erilaisia tulevaisuuksia, 3) kyky ymmärtää ja reflektoida erilaisia normeja ja arvoja, 4) kyky kollektiivisesti kehittää ja implementoida innovatiivista kestävyteen tähtäävää toimintaa, 5) kyky oppia toisilta, 6) kyky kriittiseen ajatteluun, 7) kyky reflektoida omaa rooliaan paikallisissa yhteisöissä ja globaalisesti yhteiskunnissa sekä 8) kyky kehitellä erilaisia aseptelmia, joilla ratkaista kompleksisia kestävyden ongelmia. Näitä taitoja tarvitaan kaikissa laaja-alaisten osaamisalueiden opettamisessa ja oppimisessa.

Tutkimus ja opinnäytetyöt

Oppiainerajat ylittävät teemat, kuten kestävä kehitys toimivat yhdistävinä tekijöinä eri oppiaineiden välillä. Selvää näyttöä tai yksimielisyyttä ei kuitenkaan tutkijoiden mukaan ole siitä, että niiden kautta opittaessa saavutetaan parempia oppimistuloksia. Tutkimusta tarvittaisiin selkeästi lisää etenkin siitä, mihin laaja-alaisella opettamisella pyritään, mitkä ovat sen tavoitteet ja minkälaisille asioille laaja-alaisessa oppimisessa/opetuksessa on tilaus. Lisäksi tulisi tutkia, miten kompetentteja opettajaopiskelijat ovat opettamaan oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia tai miten niitä opitaan yksilötasolla tai yhteisöllisesti. Laitoksen tutkimusagendalla on muun muassa monilukutaidon, kielitietoisuuden, kestävyyskasvatuksen ja sosiotieteellisten ongelmien oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimusta. Lisäksi tutkitaan opettajaopiskelijoiden kompetensseja opettaa laaja-alaisia kokonaisuuksia ja opetus- ja oppimismenetelmiä, jotka tukevat kestävä kehityksen mukaista työskentelyä.

Opinnäytetyöt rakentavat jatkumoa laaja-alaisten asioiden käsittelyyn. Esimerkkeinä mainittakoon yhdessä ainelaitosten kanssa tehtävät pro gradu -työt, kuten Aineenopettajaopiskelijoiden kiinnostus kestävään kehitykseen ja sen vaikutus opiskelijan omaan rooliin ympäristöongelmien ratkaisijana sekä Opiskelijoiden käsitykset ilmastonmuutokseen liittyvän lukio-opetuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta sekä omista valmiuksistaan toimia ilmastokasvattajina.

Yhteenveto

Turun yliopiston aineenopettajaopiskelijoille on tarjolla sekä sisällöllistä että pedagogista opiskelunäkökulmaa laaja-alaiseen opettamiseen. Tämä jako tarjoaa opiskelijalle pohjan laaja-alaisen teemojen sisältöihin, pedagogiaan, käytäntöihin ja sovelluksiin. Sekä lukiossa että perusopetuksessa tulevaisuudessa opettavilla opettajilla on mahdollisuus hyödyntää oppimiaan sisältöjä ja näkökulmia valitsemallaan tavalla.

Lähteet

Turun opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas (2020). Aineenopettajan pedagogiset opinnot. www.utu.fi.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Education 2030. Paris, UNESCO. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>. (Accessed on 5 September 2019.)

Yli-Panula, E., Palmberg, I., & Jeronen, E. (2017). Kestävä kehitys ja aineenopettajaksi opiskelevien pedagogiset opinnot. [Subject student teachers' perceptions of sustainable development in the pedagogical studies]. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen, & A. Kaasinen (toim.). *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 12, 214–229. <http://hdl.handle.net/10138/159388>.

Yli-Panula, E., Jeronen, E., Vesterkvist, S. & Tolonen, P. (2020). Finnish subject student teachers' views on their social competencies at the end of their educational studies. Teoksessa E. Jeronen (toim.). *Transitioning to Quality Education*. ISBN 978-3-03897-892-3 (Hbk); ISBN 978-3-03897-893-0 (painossa). <https://doi.org/10.3390/books978-3-03897-893-0>.

ÄMNESÖVERGRIPANDE STRÄVANDEN VID ÅBO AKADEMIS ÄMNESLÄRARUTBILDNING.

Mårten Björkgren och Tom Gullberg
Åbo Akademi

I den här artikeln redogör vi för processen hur ämnesövergripande aspekter har införts i Åbo Akademis ämneslärarutbildning, och hur den ämnesövergripande pedagogiken blivit en del av utbildningen under de senaste åren.

Bakgrund

Åbo Akademis lärarutbildning etablerade sig som Pedagogiska fakulteten i Vasa år 1974. Sedan 2015 sker verksamheten i Vasa vid den omstrukturerade Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. Organisationsförändringar till trots att har den svenskspråkiga ämneslärarutbildningen vid Åbo Akademi i praktiken haft samma kontextuella förutsättningar ända sedan 1974. Bli-vande ämneslärare avlägger sina ämnesstudier vid fakulteterna i Åbo, och kommer i slutskedet av studierna till Vasa för att avlägga de pedagogiska studierna (60 studiepoäng) till Vasa och håller de handledda övningslektionerna på Vasa Övningskola (VÖS). Sedan närmare 20 år har de avslutande pedagogiska studierna pågått under en kort vårtermin från januari till slutet av maj, och det är därför utmanande att försöka fylla ämneslärapaketet med så mycket innehåll som möjligt.

Erfarenheter från klasslärarutbildningen

Från och med millennieskiftet 2000 ingick det i klasslärarutbildningen, inom biämnet ”Ämnen- och ämneshelheter i grundläggande utbildning” inom språk- och kulturämnenas didaktik, en obligatorisk helhet som benämndes ”humanistiska blocket”. Syftet med det tematiska ”humanistiska blocket” var att klasslärarstuderande på ett mera ämnesövergripande och ”överraskande” sätt skulle få syn på kunskapsmässiga kopplingar som de normala ämnesinriktade studierna inte satte fingret på. Till sin omfattning bestod detta block inte av många arbetstimmar, det kunde handla om 2–4 timmar gästföreläsningar samt författandet av en reflekterande essä. Ofta bjöds det in aktuella föreläsare, eller föreläsare som kunde tala om något aktuellt samhälls-tema. De lärarutbildare som var verksamma inom språk- och kulturämnenas

didaktik ansåg helt uppenbart att det här perspektivet var så värdefullt för de blivande klasslärarna, att det obligatoriska humanistiska blocket var värt 0 studieveckor men måste vara godkänt för att hela biämnet skulle kunna godkännas. Samtidigt växte det också fram ett liknande ämnesövergripande intresse bland lärarutbildarna inom naturvetenskapernas didaktik, och de skapades nya studiehelteter som miljöpedagogik och integrerad naturvetenskap.

Följande möjlighet till mera ämnesövergripande samverkan skapades i samband med den nya examensreformen 2006 (den så kallade Pisareformen). En intressant nyordning blev fusionen av de tidigare små marginaliserade "strökurserna" för religionsundervisningens didaktik och historiedidaktik till kursen Samhälle, tro och tradition (3 studiepoäng, men i dagens läge 5 sp då också samhällslärens och livsåskådningskunskapens didaktik fått mera utrymme i kursen). Inom ramen för kursen infördes även ett medvetet ämnesövergripande innehåll, där eleverna främst uppmanades att tänka ämnesövergripande mellan kursens olika läroämnen, samt även i relation till läroplanens värdegrund och de nya temaområden som hade lyfts in i läroplanen.

Också det "humanistiska blocket" utvecklades i och med reformen 2006. Samtliga ämnesföreträdare inom språk- och kulturämnenas didaktik kom gemensamt överens om att avstå timresurser från de egna ämnesdidaktiska kurserna, så att det kunde skapas en ny ämnesövergripande obligatorisk kurs med namnet Kultur som upptäcktsresa (KSU; 5 sp). I likhet med det förra humanistiska blocket handlade också KSU om att bjuda in föreläsare kring olika ämnesövergripande teman, men i kursen ingick även flera besök till olika samhälls- och kulturinriktade institutioner (teater, symfoniorkester, kyrkor, muséer, osv.). (Ylikallio et al. 2008; Gullberg & Björkgren, 2008).

Ämnesövergripande inslag i ämneslärarutbildningen

Den aktiva samverkan inom språk- och kulturämnenas didaktik inom klasslärarutbildningen, spred sig småningom som ringar på vattnet till ämneslärarutbildningen. Intresset och relevansen för mera ämnesövergripande ansatser inom ämneslärarutbildningen tog dels sats från det som redan gjorts inom klasslärarutbildningen, och dels från de nya läroplanernas betoning på olika temaområden, som skulle behandlas i undervisningen. Både olika styrdokument från utbildningsmyndigheter samt diskussioner om nya läro-

plansreformer resulterade också i att ämnesövergripande undervisning kändes som mera relevant också för ämneslärarutbildningen.

De senaste femton åren har således ämneslärarutbildning fått allt fler inslag om ämnesövergripande undervisning och lärmiljöer, samt kollegial samverkan över olika ämnesgränser. Någon systematisk översikt av detta har inte tidigare presenterats. Inte heller denna beskrivning gör anspråk på att sammanställa alla pedagogiska och didaktiska strävande inom ämneslärarutbildningen där ett helhetstänkande eftersträvats, både teoretiskt och praktiskt.

Kontexten är avgörande för vad som är möjligt att göra i en utbildning. Under de senaste åren har det skett ett klart närmande mellan ämnesstudierna i Åbo och de ämnesdidaktiska studierna i Vasa, men t.ex. campusöverskridande projekt kring ämnesövergripande undervisning har inte ännu utvecklats. I verksamhetskulturen inom lärarutbildningen i Vasa har det längre funnits ett intresse för ämnesövergripande pedagogik, men med tanke på den korta tid som ämneslärarstuderande vistats i Vasa, är det inte överraskande att de ämnesövergripande ambitionerna först uppstod inom klasslärarutbildningen. Dels har klasslärarstuderandena varit tillgängliga hela tiden i Vasa, dels förväntar man sig kanske i första hand att klasslärarna som professionella pedagoger ska hantera flera olika läroämnen.

Som exempel på ämnesövergripande strävanden i ämneslärarutbildningen kan nämnas kursen Didaktik I (5 sp) i de pedagogiska grundstudierna. Här har ämneslärarstuderande bekantat sig med temadagens lärandepotential som ämnesövergripande helhet. Utgående från de didaktiska frågorna vad, hur och varför har kursuppgiften i heterogena grupper varit att beskriva temadagens bakgrund och skapa en plan med rubrik för temadagen, övergripande mål (t.ex. vilka kompetenser stöds, se GGL 2014), plats för temadagen, samt delmål, innehåll, arbetssätt, utvärdering.

I kursen Inledande praktik (5 sp) har ämneslärarstuderande i modersmål och litteratur, historia, samhällslära, religion, psykologi och filosofi introducerats i ämnesövergripande undervisning. Även studier i dramapedagogik under samma treveckorspraktik har gett upplevelser och insikter hur drama som arbetssätt erbjuder uppslag för tematisering över nämnda ämnesgränser. Totalt har denna dramapedagogik haft en omfattning om 1 sp då dessa studier fått en fortsättning under ämnesstudierna i pedagogik i kursen Ämnesdidaktisk teori och praktik I (10 sp).

Våren 2013 inleddes ett ökat ämnesintegrativt samarbete inom ämneslärarutbildningen i Vasa. Händelserna i Mellanöstern aktualiserade frågan hos lärarutbildarna om de studerandes beredskap att t.ex. i gymnasieutbildningen förstå den arabiska våren som fenomen och i undervisningen tangera det som pågår i Mellanöstern. En ökad samverkan inleddes så inom ämnesdidaktiken dels bland de ämnen som önskade delta i samarbetet kring tematiken, dels utgående från ämnen med ämneslärarstuderande våren 2013. I projektet deltog studerande i geografins didaktik tillsammans med studerande i historia, samhällslära, religion, filosofi, modersmål och litteratur. Detta första ämnesintegrerade projekt kallades Den digitaliserade Arabiska våren. Studiehelheten uppmärksammade nämligen också de sociala mediernas betydelse i demokratisträvandena. Samma tema återkom våren 2014. Projektets mål, innehåll, uppgifter och studerandeinlägg finns bevarade på bloggen <https://arabiskavaren.wordpress.com/>. Artikeln Mot en ämnesintegrativ helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning synliggör erfarenheterna från detta projekt (Björkgren & Gullberg & Hilli, 2014).

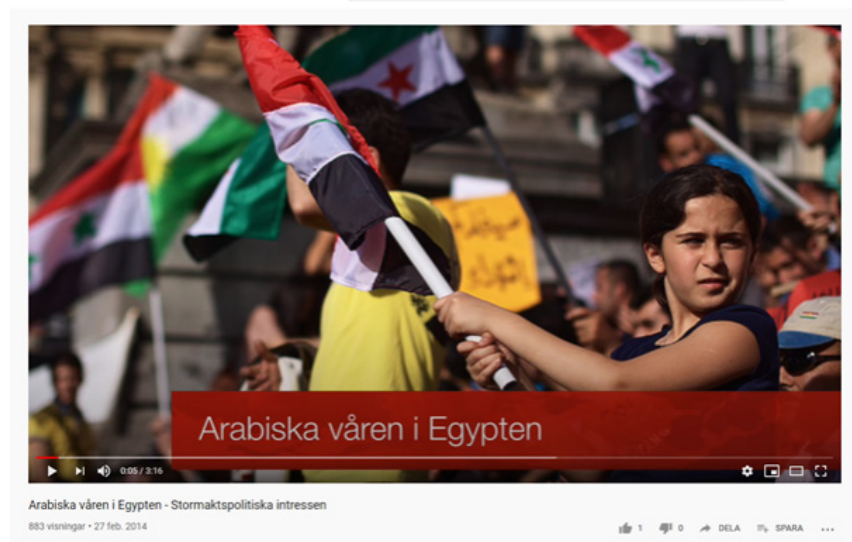


Bild 1. Videon är ett exempel på hur ämneslärarstuderande introducerade temat "Arabiska våren". Källa: https://www.youtube.com/watch?time_continue=194&v=C1MLDfAzW5Q&feature=emb_title

Under åren 2013–2019 utvecklades parallellt vid fakulteten ett samarbete kring ämnesövergripande undervisning inom de naturvetenskapliga ämnena. Som en del av det riksomfattande LUMA FINLAND-programmet ordnade projektet MAT-É-TEMA(T) workshoppar där matematisk begreppsbildning och matematiska modeller i slöjdverksamhet och huslig ekonomi undersöktes närmare. Syftet var att såväl utveckla mångsidiga lärmiljöer och angreppssätt som bedömning i formativ mening. Men också att pröva en samverkan över ämnesgränser bland skolans lärare. <https://suomi.luma.fi/sv/projekt/mat-e-temat/>

Man kan säga att en ökad växelverkan mellan olika ämnesdidaktiker vid Åbo Akademi och lärare på fältet utvecklades parallellt under dessa år utan medveten samplanering och didaktiskt utbyte mellan det naturvetenskapliga kunskapsområdet och språk & humaniora. Uppdelningen speglade en hittills vanlig klyfta där samverkan mellan ämnen och ämnesdidaktiska traditioner avgränsas till de aktörer i utbildningen som av tradition brukar samarbeta. En liknande klyfta mellan vetenskapsområden finns genom den organisering av ämnesfakulteter och expertis som förekommer vid de flesta finländska universitet, även vid Åbo Akademi.

Inför vårterminen 2015 var vi redan medvetna om utkastet till gymnasiets nya läroplan som skulle träda i kraft följande år. Av speciellt intresse blev det att utveckla de nya ämnesövergripande valbara så kallade temastudiekurserna, som dels skulle vara tvärvetenskapliga och dels inriktade mot ett digitalt innehåll. Under våren 2015 samarbetade historia, samhällslära samt modersmål och litteratur kring temat hållbar utveckling, och utvecklade ett digitalt material som presenterades på Vasa Övningskolas morgonsamlingar.

När migrationskrisen i Europa blev ett faktum under 2015 tog det ämnesintegrativa samarbetet i språk och humaniora upp tematiken som en fortsättning på den arabiska våren. De ämnesintegrativa studierna fick också våren 2016 en stark inriktning på skolans och de blivande ämneslärarnas beredskap att förstå och i ämnesundervisningen beröra flyktingkrisens många dimensioner. Omfattningen av dessa studier var uppskattningsvis 2 sp inom ämnesdidaktikens totala 20 sp. På bloggen Flyktingkrisen2016 framgår perspektiv, referenslitteratur, sakkunniga och vilka uppgifter som inkluderades i denna samverkan mellan historiens- och samhällslärans didaktik, filoso-

fins didaktik, religionsdidaktik, samt ämnesdidaktik i modersmål och litteratur: <https://flyktingkrisen2016.wordpress.com/>

Under våren 2016 stärktes det ämnesövergripande utvecklingsarbetet vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning genom Svenska Kulturfondens stöd till projektet HELIUM (HELhetstänkande gymnasIUM, 2015–2018). Sammanlagt nio gymnasier i Svenskfinland ingick i detta projekt. Syftet var att tillsammans och utgående från aktuell didaktisk forskning utveckla, förverkliga och utvärdera tre tematiska och ämnesöverskridande gymnasiekurser enligt riktlinjerna i de kommande läroplansgrunderna (2015). Genom denna externa finansiering kunde Åbo Akademis ämneslärarutbildning stå i nära växelverkan med fältet och tillsammans med flera gymnasier vidareutveckla målsättning att ge blivande ämneslärare och gymnasiestuderande kunskaper och färdigheter i ämnesöverskridande studier: [https://amnesintegrerat.wordpress.com/om/](https://amnesintegrerat.wordpress.com/)

Ett exempel på en strävan till nya pedagogiska och didaktiska färdigheter kan nämnas en kursplaneringsuppgift i ämnesintegrerade grupper. Uppgiften var att planera helhetsskapande undervisning i gymnasiet utgående från läroplanens temastudiekurser. Våren 2018 utvecklades planeringsuppgiften av temastudiekursen Tvärvetenskapligt tänkande (TS1) så att ämneslärarstudier i historia, samhällslära, religion, psykologi, filosofi, modersmål & litteratur medverkade i projektets fortbildningsdag 9.4. om specifikt ämnesövergripande undervisning (arrangör ÅA/Helium). De studerande demonstrerade på Vasa övningsskolas gymnasium hur delar av TS1-kursen kan genomföras som stationsundervisning.

Under dessa år 2015–2018 pågick parallellt ett utvecklingsarbete i helhetsskapande undervisning vid Vasa övningsskola, årskurserna 7–9. I artikeln *Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics* har detta utvecklingsarbete beskrivits och analyserats närmare (Braskén & Hemmi & Kurtén, 2019). Erfarenheterna vid VÖS ledde till att skapa ett nytt upplägg av helhetsskapande studier i åk 7–9 i form av en kompetensvecka där eleverna över årskursgränserna väljer teman. Från och med våren 2019 sker dessa studier stått i närmare växelverkan med ämneslärarutbildningen, särskilt som en del av alla ämneslärarstuderandes praktik på VÖS.

Ämnesövergripande pedagogik för alla

I Undervisnings- och kulturministeriets utlysning av "specialunderstöd för högskolor för projekt för utveckling av lärarutbildningen (2018)" valdes "Ämnesövergripande pedagogik i det nya gymnasiets verksamhetskultur - Oppiainerajat ylittävä pedagogiikka ja toimintakulttuuri uudessa lukiossa" som ett av regeringens spetsprojekt 2018–2021. Projektet IDEMO leds av Åbo Akademi (Gullberg och Björkgren) med Jyväskylä universitet (Rautiainen och Hiljanen) som partner i utvecklandet av ämneslärarutbildningen. Akronymen IDEMO kommer från projektets engelskspråkiga namn Integrated Subject and Democratic Education. I det treåriga projektet utvecklas en ämnesövergripande pedagogik som baserar sig på samverkan och demokratifostran. Genom insatser i lärarutbildningen främjas ämneslärarstuderandes kompetens att kombinera värdegrund, ämnesundervisning och ämnesövergripande pedagogik i sin framtida undervisning. IDEMO bedriver också ämnesövergripande utvecklingsarbete i samarbete med projektgymnasier runtom i landet. Se närmare <https://idemoproject.com/>.

Vid Åbo Akademi har projektet inneburit ett nytt kapitel i att utveckla ämnesövergripande pedagogik inom ämneslärarutbildningen. Ett avgörande steg i att inkludera alla ämneslärarstuderande i dessa ämnesövergripande studier var skapandet av studiehelheten Ämnesövergripande pedagogik (2 sp). Från och med våren 2019 har detta innehåll getts i kursen Kommunikation, relationer och medier i skolan (5 sp) till alla kategorier av ämneslärarstuderande, både den majoritet som studerar sina ämnen i Åbo och de som i Vasa studerar slöjdvetenskap, hushållsvetenskap, hälsovetenskap och statskunskap med lärarinriktning. Ett samarbete mellan tillämpad pedagogik och ämnesdidaktik vid fakulteten har skapat förutsättningar för dessa över ämnesgränserna gemensamma studier. Syftet har varit att de studerande utvecklar kunskaper och färdigheter i ämnesintegrerad och helhetsskapande undervisning med elevens delaktighet och lärande i fokus. Kursen stöder också kompetenser att samverka med elever, medstuderande, handledare och externa aktörer kring ämnesövergripande teman. Efter studierna förväntas alltså de studerande kunna reflektera över teoretiska utgångspunkter och begrepp i dialog med mål och undervisningsmetoder i helhetsskapande

undervisning. Ett annat lärandemål är att utgående från skolans demokrati-uppdrag, en holistisk syn på elevers lärande och det egna ämnets bidrag och relevans kunna planera och skapa möjligheter för ämnesövergripande läroprocesser. Denna tillämpning har skett under praktiken på VÖS med tyngdpunkt på den så kallade Kompetensveckan i år 7–9.

Studiernas upplägg under våren har utformats som 5 seminarier i januari kring teoretiska utgångspunkter och praktiska exempel. Först har en introduktion getts till forskning på det ämnesövergripande området (Klausen, 2011; Niemelä & Tirri, 2018; McPhail, 2017, Björkgren et al., 2014). Centrala men mångtydiga begrepp och olika utmaningar utgående från flera ämnesdidaktiska traditioner har uppmärksammats. Även korta presentationer av tematisk undervisning, ämnesintegrering i ett naturvetenskapligt perspektiv, curriculumintegration har ingått i programmet. En återkommande fråga har gällt medvetenheten om olika förutsättningar och tydliga mål för ämnesövergripande undervisning (jfr Braskén et al. 2019; Björkgren et al. 2019).

Det andra seminariet som kallats “Learning by Moving” har skett i samarbete med experter från fältet och uppmärksammat erfarenheter och forskning från det nationella projektet “Skola i rörelse” och “Studier i rörelse”.



Bild 2. Inslag av fysisk aktivitet under seminariet “Learning by Moving”. Foto: Mårten Björkgren

Redan våren 2018 inleddes det ämnesövergripande delprojektet “Learning by Moving” i nära samverkan med idrottens didaktik. Projektet som nu pågått i tre år har gett de studerande kunskaper och färdigheter att planera och förverkliga mera inslag av rörelser i ämnesundervisningen. Det har också handlat om kunskaper i aktiverande arbetssätt (toiminnallisia oppimismenetelmiä). En värdefull dimension i upplägget är möjligheten för ämneslärarstuderande i gymnastik att få pröva på rollen av inspiratör och kollegial handledare bland sina medstuderande. I artikeln *Preservice secondary subject teachers incorporating movement integration into classroom practice* (Romar et al., 2020) presenteras närmare både de den teoretiska referensramen och vilka reflektioner som formulerats så här långt i utvecklingsarbetet. Noteras kan att Vasa övningsskolas gymnasium aktivt stöder dessa strävanden att motverka stillasittandets kultur genom skolans eget projekt “Övis i rörelse”.



*Bild 3. Respons på planering av läsåret “I ekokrisens tidevarv”.
Foto: Mårten Björkgren*

Det tredje seminariet i studiehelheten Ämnesövergripande pedagogik synliggjorde mediepedagogik, digital didaktik och flipped classroom-metoden som resurs i ämnesövergripande undervisning. Kursuppgiften vid detta seminarium var en läsårsplanering vid ett fiktivt gymnasium kring temat ”I ekokrisens tidevarv” (inspirerad av Veli-Matti Värris bok Kasvatus ekokriisin aikakaudella). De studerandes planering presenterades på IDEMO:s hemsida (<https://idemoprojectstudentblog.wordpress.com/>). Respons på det fiktiva temaåret fick de studerande av sina handledare på Vasa övningsskolas gymnasium.

Våren 2019 hade denna ämnesintegrerade gruppuppgift en inriktning på skolans företagsamhetsfostran. Studenterna presentation och respons från externa sakkunniga på deras planering ägde då rum vid ett s.k. lärarcafé i Rewell Center i samarbete med Ung Företagsamhet rf. och YES Österbotten.

Vid det fjärde seminariet lades tyngdpunkten på helhetsskapande undervisning i åk 7–9, särskilt i form av en kompetensvecka på Vasa övningskola våren 2020. Seminariet fokuserade på utgångspunkter i helhetsskapande undervisningens, mål, genomförande och utvärdering av de sex dagarna i mars, då eleverna själva valt den temagrupp som de intresserade sig för i de helhetsskapande studierna. Som exempel på teman kan nämnas Nyhetsteamet, Outdoor Experience och Performance. Ämneslärarstuderandes uppgift var ett delansvar i planering och genomförande av kompetensveckan i samarbete med sina handledare. Under vecka 9 fanns schemalagd tid för att färdigställa gruppuppgifterna i studiehelheten Ämnesövergripande pedagogik samt för planering av ansvaret under kompetensveckan under vecka 10–11.

Det femte seminariet aktualiserade samundervisning, Co-teaching (eng), Yhteisopetus (fi), som en betydelsefull form av samverkan mellan ämneslärare och specialpedagoger. Ett utvecklande av samundervisningen som koncept är del av regeringens spetsprojektet Vi stöder tillsammans! Tuetaan yhdessä! Ämnesövergripande pedagogik kan med andra ord förstås som en samarbetsform i samundervisningens sammanhang där elevens lärande ställs i fokus genom och där olika kompetenser hos den undervisande personalen tas tillvara (Sundqvist, 2014). Under våren 2020 fick några ämneslärarstuderande under sin praktik pröva på samundervisning i åk 7–9.

De studerandes reflektioner över ämnesövergripande undervisning har givetvis varit en betydelsefull dimension i studiehelheten. Vid det första

seminariet i januari ombads de dela med sig av sina tankar om ämnesövergripande undervisning. Här kommer i nästa bild ett exempel på tankar våren 2019:

Vid det avslutande seminariet i början av april 2019 lyfte de studerande fram följande aspekter:



I dessa två bilder kan en progression skönjas i form av en större medvetenhet om och förmåga att begreppsligt beskriva möjligheter och utmaningar i ämnesövergripande och helhetsskapande undervisning.

I kursens individuella inlämningsuppgift i form av en essä skulle den studerande utgående från perspektiv i kurslitteraturen synliggöra och diskutera uppdraget att utveckla helhetsskapande undervisning (åk 7–9) och ämnesövergripande studier och verksamhetskultur (gymnasiet). I essän förväntades att den studerande också gick i dialog med skolans läroplansgrunder om värdegrund och mångsidig kompetens. Essän skulle avslutningsvis ge några exempel på hur ett av följande teman kunde stärka en bred allmänbildning hos eleverna och förståelse för helheter: 1. En hållbar framtid ("I ekokrisens tidevarv") 2. Studier i rörelse (projektet Learning by Moving) 3. Studerandes välmående och mentala hälsa.

Några avslutande reflektioner

Vid Åbo Akademis ämneslärarutbildning har ämnesövergripande aspekter implementerats stegvis under de senaste 15 åren. Genom externa resurser har ÅA:s ämneslärarutbildning kunnat svara på samhällets ökade krav på samverkan över ämnesgränser både i den finländska lärarutbildningens sammanhang och i gymnasieutbildningen. Regeringens spetsprojekt IDEMO har i samarbete med övriga lärarutbildare i Vasa, Jyväskylä och ämneskolleger i Åbo medverkat till en ny struktur och ett nytt innehåll för studier i ämnesövergripande pedagogik och demokratifostran för alla ämneslärarstuderande vid ÅA. De gemensamma studiernas omfattning är fortfarande begränsade, men de erbjuder en ny plattform och mötesplats och signalerar en ökad medvetenhet om betydelsen av och svårigheter i mång- och tvärvetenskapligt utvecklingsarbete. Ett växande samarbete mellan ämnen, lärarutbildare, ämneslärarstuderande, lärare av olika slag i skolkontext och aktörer i det omgivande samhället har kommit för att stanna. Vi har under dessa år sett att förmågan till dialog och kommunikation över ämnesgränser är i sig av central betydelse när man försöker närma sig kärnan i ämnesövergripande pedagogik.

I denna korta redogörelse för processen att utveckla Åbo Akademis ämneslärarutbildning i ämnesövergripande pedagogik har det pågående samarbetet med lärare och skolor på fältet kring ämnesövergripande strävanden endast tangerats. Det finns också anledning att beskriva närmare hur lärarstuderande försöker förstå bildningsuppdraget och det egna ämnesansvaret i undervisningen samtidigt som deras egna kunskapsområden behövs för att tillsammans med skolans övriga lärare och läroämnen bidra till ämnesöverskridande kunskaper, färdigheter och kompetenser.

Referenser

- Björkgren & Gullberg & Hilli (2014). Mot en ämnesintegrativ helhetssyn – ett digitalt utvecklingsprojekt i finländsk lärarutbildning. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2014:1. Hämtad 31.8.2020: <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18972/17166>.
- Björkgren & Ahlskog-Björkman & Enkvist & Gullberg (2019). En komparativ förståelse av ämnesdidaktiska prepositioner. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education* 2019:3. Hämtad 31.8.2020: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1374262/FULLTEXT01.pdf>.
- Braskén & Hemmi & Kurtén (2019). Implementing a Multidisciplinary Curriculum in a Finnish Lower Secondary School – The Perspective of Science and Mathematics. Hämtad 31.8.2020: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1623311>.
- Gullberg & Björkgren (2008). Integrativ ämnesdidaktik. I: *Samtid & Framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA 2008. Jubileumsrapport 90 år. Björk (Red.)*. Vasa.
- Klausen red. (2011). *På tværs af fag: fagligt samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. Akademisk Forlag, Köpenhamn.
- McPhail (2017). Curriculum integration in the senior secondary school: a case study in a national assessment context. *Journal of Curriculum Studies*, 50:1, 56-76. Hämtad 31.8.2020: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2017.1386234?needAccess=true>.
- Niemelä & Tirri (2019). Teachers' Knowledge of Curriculum Integration: A Current Challenge for Finnish Subject Teachers. *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*. Hämtad 31.8.2020: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/239248/60297.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Romar & Björkgren & Enkvist Snellman & Ruostekoski & Harjunpää & Juslenius (2020). *Teaching and Teacher Education*, 94, August 2020, 103119. Hämtad 31.8.2020: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X19312119?dgcid=coauthor>.
- Sundqvist (2014). *Den samarbetande läraren: lärarhandledning och samundervisning i skolan*. Studentlitteratur.
- Ylikallio & Skog & Bendtsen & Østern (2008). Kultur som upptäcktsresa i lärarutbildningen. I: *Samtid & Framtid. Pedagogisk forskning vid ÅA 2008. Jubileumsrapport 90 år. Björk (Red.)*. Vasa.